

La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección

¿Un problema o una oportunidad?



Carme Montserrat, Ferran Casas y Mireia Baena

La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección.
¿Un problema o una oportunidad?

**LA EDUCACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS
Y ADOLESCENTES EN EL SISTEMA DE PROTECCIÓN.
¿UN PROBLEMA O UNA OPORTUNIDAD?**

Autores:

**CARME MONTSERRAT
FERRAN CASAS
MIREIA BAENA**

Colaboradoras:

**CLARA SISTERÓ
IRMA BERTRAN
LAIA CASAS
MARTA TIBAU**

Miembros del ERIDIQV

Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida
Universitat de Girona

Datos CIP recomendados por la Biblioteca de la UdG

CIP 374.5(467.1) MON

Montserrat Boada, Carme

La Educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema

de protección ¿Un problema o una oportunidad? / autores:

Carme Montserrat, Ferran Casas, Mireia Baena ; colaboradores:

Clara Sisteró ... [et al.]. – Girona : Documenta Universitaria :

IRQV, 2015. -- 206p. ; 23,5cm

ISBN 978-84-9984-294-3

I. Casas Aznar, Ferran II. Baena, Mireia III. Sisteró, Clara, col.

IV. Universitat de Girona. Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida

1. Acolliment familiar – Catalunya 2. Tutela i curatela – Catalunya

3. Infants -- Assistència institucional – Catalunya 4. Infants desfavorits –

Educació Catalunya 5. Joves desfavorits -- Educació

CIP 374.5(467.1) MON

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70/93 272 04 47).

Traducción del original catalán i correcció: Redactum

© del texto original: sus autores

© de las imágenes del libro: sus autores

© del diseño de las cubiertas: Documenta Universitaria

© de la edición: IRQV y Documenta Universitaria

ISBN: 978-84-9984-294-3

Dipòsit Legal: GI-1.275-2015

Impreso en Cataluña (Spain)

Girona, julio de 2015

Sumario

Introducción.....	13
Parte 1.	
Estado de la cuestión.....	17
1.2. Niños, niñas y adolescentes tutelados en acogimiento residencial o familiar	19
1.3. Apuntes sobre las características del alumnado en Cataluña	23
1.4. Estudios sobre la situación escolar de niños y niñas en acogimiento residencial o familiar	29
1.5. El proyecto europeo YIPPEE como punto de partida.....	35
Parte 2.	
Estudio sobre la situación y la evolución escolar de los adolescentes acogidos en un centro residencial, familia extensa o ajena en Cataluña durante el período 2008-2013	39
2.1. Objetivos del estudio.....	43
2.2. Metodología	45
2.3. Resultados del estudio de la cohorte de población tutelada que cumple 16 años, a lo largo de 5 cursos escolares.....	49
2.4. Resultados del estudio de los adolescentes tutelados entre 11 y 16 años a lo largo de 3 cursos escolares	71
2.5. Discusión y conclusiones de los estudios cuantitativos	107

Parte 3.	
Proyecto piloto para favorecer los aprendizajes y mejorar los resultados académicos en la ESO de los chicos y las chicas tutelados por el sistema de protección a la infancia, desarrollado en 2012 en Cataluña	115
Introducción.....	121
3.1. Planteamiento del proyecto piloto.....	123
3.2. Intervención realizada por los maestros de apoyo voluntarios.....	127
3.3. Primera y segunda recopilación de datos.	
Análisis de los datos	131
3.4. Resultados.....	133
3.5. Limitaciones y dificultades aparecidas durante el desarrollo del proyecto	171
3.6. Orientaciones concretas para la continuación de este proyecto	173
3.7. Conclusiones finales del proyecto piloto	175
Parte 4.	
Consideraciones finales y recomendaciones	181
Referencias bibliográficas	189
Anexos	195
Anexo 1	197
Anexo 2	199
Anexo 3	203

Aclaración terminológica

Para no cargar la lectura con dobles formas, cuando usamos «acogedores», «padres», «profesores», «educadores», «tutores», etc., nos referimos igualmente a individuos de ambos sexos, excepto referencias explícitas a las diferencias de género.

Cuando hablamos de **niños, niñas o adolescentes tutelados** nos referimos a los niños, las niñas y los adolescentes que se hallan en el sistema de protección bajo medidas administrativas y que no conviven con ninguno de sus progenitores, sino en acogimiento residencial o familiar (familia ajena o extensa).

Con el término «**jóvenes ex-tutelados**» nos referimos a aquellos que estuvieron una parte o la totalidad de su infancia bajo el sistema de protección, independientemente de si la medida era de guarda o de tutela.

Glosario de siglas

AFA	acogimiento en familia ajena
AFE	acogimiento en familia extensa
CA	centro de acogida
CFGM	ciclos formativos de grado medio
CRAE	centro residencial de acción educativa
CREI	centro residencial de educación intensiva
DGAIA	Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la Generalitat de Catalunya
CSMIJ	centro de salud mental infantil y juvenil
EFI	equipos funcionales de infancia
ICAA	Instituto Catalán del Acogimiento y la Adopción
IRQV	Instituto de Investigación sobre Calidad de Vida (en catalán: Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida)
NEE	necesidades educativas especiales
PI	plan individualizado
PCPI	programas de cualificación profesional inicial
RELLA	Asociación de Maestros y Profesorado Jubilados (http://www.rella.pangea.org/index.php/ca/)
Sini@	Sistema de información de la infancia y la adolescencia de la DGAIA
UEC	unidad de escolarización compartida
YIPPEE	acrónimo del proyecto europeo <i>Young people from a public care background: pathways to education in Europe</i> (http://tcru.ioe.ac.uk/yippee)

Introducción

Son muchos los avances que se han sucedido, desde la década de los 80, para mejorar el sistema de protección social a la infancia en Cataluña. Conforme al principio de normalización, se cerraron progresivamente la mayoría de las macroinstituciones existentes, y las que quedaron se sustituyeron o subdividieron en hogares; se inició el impulso de los acogimientos familiares, y se incrementó el nivel de profesionalización del sistema con la creación de los EAIA, con la misión de desarrollar con un mayor rigor la evaluación, la propuesta técnica, y el seguimiento de niños y niñas en situaciones de desprotección familiar.

Una de las cuestiones a destacar fue el cierre de las aulas escolares ubicadas en los centros residenciales, con el objetivo de conseguir que la mayoría de los niños y las niñas institucionalizadas disfrutasen de una escolarización similar a la de los demás que vivían con sus propias familias. Actualmente, todo niño o niña que vive en un centro residencial del sistema de protección, o en acogimiento en familia extensa o familia ajena, está escolarizado en un colegio de su entorno cercano, además de estar atendido por los servicios de salud de la red y participar en las actividades de tiempo libre llevadas a cabo fuera del sistema de protección.

Pese a ello, este proceso de escolarización no se acompañó con ninguna medida específica de apoyo, ni en el sí del sistema de protección ni en el sistema educativo; desde entonces, maestros, educadores y acogedores han afrontado en solitario situaciones de gran dificultad que se han ido produciendo, tratándolas a menudo como casos aislados.

El estudio europeo iniciado en 2008 y finalizado en 2010 contribuyó en gran medida a visibilizar esta grave situación —a la vez que silenciada. Dentro del 7º Programa Marco de la Unión Europea, se inició un estudio en 5 países —Reino Unido (centrado en Inglaterra), Dinamarca, Hungría, Suecia y España (centrado en Cataluña)— con el propósito de conocer las

trayectorias formativas de los jóvenes que habían pasado su infancia en los respectivos sistemas de protección, y con el objetivo último de disponer de elementos suficientes que permitieran definir las actuaciones necesarias para mejorar estas trayectorias, empezando cuando aún se hallan dentro del sistema.¹ En Cataluña, este proyecto fue coordinado por el grupo de investigación ERIDIQV,² adscrito al Instituto de Investigación sobre la Calidad de Vida (IRQV) de la Universidad de Girona (UdG), al que pertenecen los autores de esta publicación.

Uno de los primeros retos que planteaba esta investigación europea era disponer de más datos sobre la situación escolar de la población tutelada, que pudieran ser utilizados como base para monitorizar cambios a partir de la identificación de los factores que dificultan o facilitan el alcance de sus objetivos formativos. Desde 2008, el Departamento de Bienestar Social y Familia (a través de la DGAIA), y el Departamento de Educación (a través de la DGEIB, actualmente DGEIP y DGESOB)³ han colaborado activamente en este proyecto, mediante diferentes acuerdos firmados con el IRQV de la UdG, tanto para la recogida de datos entre 2008 y 2013, como para el lanzamiento de un proyecto piloto en 2012.

Esta recogida de datos fue organizada por miembros del ERIDIQV consiguiendo, como resultado, disponer, por primera vez en la historia del sistema catalán de protección social a la infancia, de **series temporales sobre datos** relativos a temas escolares de los chicos y las chicas que estudian la ESO. La disponibilidad de series temporales constituye una herramienta fundamental en distintas actividades de investigación. Pese a presentar ciertas limitaciones, es sobre la base de estas primeras series de datos que hemos podido desarrollar dos estudios innovadores, con características muy distintas entre sí, que constituyen el segundo capítulo de esta publicación y nos aportan amplia información inédita sobre aspectos hasta ahora invisibles de la población del sistema de protección social a la infancia en nuestro país.

La confección de las citadas series empezó con muchas incógnitas sobre su viabilidad **técnica**, por lo cual el abanico de edades y características de

1 Web del proyecto europeo YIPEE: <http://tcru.ioe.ac.uk/yippee>

2 Equipo de Investigación en Infancia, Adolescencia, Derechos de la Infancia y su Calidad de Vida [N. del T.: ERIDIQV por sus siglas en catalán: Equip de Recerca en Infància, Adolescència, Drets dels Infants i la seva Qualitat de Vida]. ERIDIQV: <http://www.udg.edu/eridivq>

3 DGAIA (Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia), DGEIP (Dirección General de Educación Infantil y Primaria) y DGESOB (Dirección General de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato).

la población sobre la que se han recopilado los datos se ha ido ampliando año tras año. Como consecuencia, una de las limitaciones de estas **series temporales es que no se dispone de tanta información sobre los primeros años como sobre los últimos.**

El uso potencial de estas series no se limita a los dos estudios presentados aquí, razón por la que esperamos que su disponibilidad impulse nuevos estudios e investigaciones valorativas a corto plazo. Entre las funciones más trascendentes para las que se pueden usar, y que no se desarrollan en esta publicación, cabe señalar que se podrán utilizar como línea base para (a) predecir acontecimientos futuros en función de las tendencias observadas, y (b) evaluar los resultados y el impacto de cualquier intervención que se lleve a cabo con la intención de mejorar la situación y los resultados escolares de esta población.

A partir de aquí, esta publicación se estructura en cuatro partes:

La primera explica brevemente quién son los niños, las niñas y los adolescentes tutelados, y aporta algunas informaciones básicas sobre las características del alumnado en Cataluña y sobre el proyecto europeo YIPPEE.

La segunda se refiere a los resultados obtenidos a partir de la recopilación de datos, que se ha llevado a cabo durante 5 cursos escolares consecutivos en Cataluña, sobre la situación escolar de los adolescentes tutelados. Esta recopilación se articula en dos estudios, uno sobre las 5 cohortes consecutivas de aquellos que cumplían 16 años durante en curso en el que se recopilaron dichos datos, y otro que abarca sólo 3 de estos 5 cursos escolares, pero que integra a todos los chicos y las chicas del sistema de protección con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. En ambos estudios se analizan los aspectos relativos a la asistencia a clase, el comportamiento en el centro educativo, los resultados académicos, la obtención del graduado y la orientación a la educación post-obligatoria. En el segundo, además de análisis descriptivos de la situación en cada curso escolar, se desarrolla un estudio longitudinal de la evolución del subconjunto de los chicos y las chicas de las que se han podido recabar datos anualmente a lo largo de este trienio.

La tercera parte muestra el diseño y los resultados del proyecto piloto para favorecer los aprendizajes, y mejorar los resultados académicos en la ESO de los chicos y las chicas tuteladas por el sistema de protección a la infancia de Cataluña, desarrollado en 2012.

La cuarta parte está dedicada a consideraciones finales y recomendaciones extraídas de la recopilación de datos y el proyecto piloto.

Parte 1.
Estado de la cuestión

1.2

Niños, niñas y adolescentes tutelados en acogimiento residencial o familiar

Los niños, las niñas y los adolescentes acogidos por el sistema de protección en Cataluña, de acuerdo con la Ley 14/2010, lo están por hallarse en una situación de hecho en la cual carecían de los elementos básicos para el desarrollo integral de la personalidad; para protegerlos, ha sido necesario aplicar una medida que ha supuesto la separación de sus respectivos núcleos familiares. Por ello, la primera aclaración que cabe señalar es que no se trata de adolescentes que ingresen en el sistema de protección por haber cometido alguna infracción o delito, ya que estos están atendidos por el sistema de justicia juvenil y, por lo tanto, no nos referiremos a ellos en esta publicación.

Según el marco legislativo, estas situaciones de desprotección pueden estar causadas por:

- a. Abandono.
- b. Maltratos físicos o psíquicos, abusos sexuales o explotación llevados a cabo por las personas responsables de su guarda, o con su consentimiento y tolerancia.
- c. Perjuicios graves al recién nacido causados por maltratos prenatales.
- d. Ejercicio inadecuado de las funciones de guarda que comporte un riesgo grave para el niño o niña.
- e. Trastorno o alteración psíquica, o drogodependencia de los progenitores, o de los titulares de la tutela o la guarda, que repercuta gravemente en el desarrollo del niño o la niña.
- f. Suministro de drogas al niño, niña o adolescente, llevado a cabo por las personas a las que corresponde su guarda, o con su consentimiento y tolerancia.
- g. Inducción a la mendicidad, la delincuencia o la prostitución por parte de las personas encargadas de su guarda, o con su consentimiento o tolerancia, y también cualquier forma de explotación económica.

- h. Desatención física, psíquica o emocional grave o cronicada.
- i. Violencia machista, cuando perjudique gravemente su desarrollo.
- j. Obstaculización de las actuaciones de investigación o comprobación por parte de los progenitores, o de los titulares de la tutela o la guarda, cuando este comportamiento ponga en riesgo la seguridad del niño o la niña.
- k. Situaciones de riesgo que por su número, evolución, persistencia o agravamiento determinen la privación al niño o la niña de los elementos básicos para el desarrollo integral de su personalidad.

La Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (en adelante, DGAIA) es el organismo competente en materia de protección a niños, niñas y adolescentes en Cataluña, y puede dictaminar, en las situaciones descritas, la resolución que declara la situación de desamparo y que comporta la asunción de las funciones tutelares sobre el niño, la niña o el adolescente. Este dictamen implica la suspensión de la potestad parental o la tutela ordinaria, y los derechos que se derivan de ellas, de sus progenitores mientras la medida esté en vigor. Es en esta situación donde aparece el término *tutelado*.⁴

El tipo de medidas de protección que determinan dónde puede vivir un niño, niña o adolescente tras ser separado de su núcleo familiar, tratadas en este estudio, son principalmente las siguientes:⁵

- **Acogimiento familiar simple o permanente**, que se puede constituir por alguien de la **familia extensa** o por personas que no guardan ninguna relación de parentesco con el niño, niña o adolescente, lo que se denomina **familia ajena**.
- Acogimiento en centro, público o concertado. Mayoritariamente se produce en centros residenciales de acción educativa (CRAE), aunque también en centros de acogida (CA), en centros residenciales de educación intensiva (CREI), en centros para niños, niñas o adolescentes con discapacidades graves, centros terapéuticos, centros para drogodependientes, centros maternos o pisos asistidos de transición a la vida adulta (estos últimos bajo medidas de transición a la vida adulta y la autonomía personal).

4 En Cataluña, la mayoría de los niños, las niñas y los adolescentes en el sistema de protección se encuentran bajo medida de tutela (90%), el resto son expedientes de desamparo con medidas cautelares o guardas.

5 También existe el acogimiento preadoptivo para los niños, las niñas y los adolescentes que se hallan en proceso de adopción y que no forman parte de este estudio, así como el acogimiento en unidades convivenciales de acción educativa (UCAE).

En la tabla 1 podemos observar la distribución de los jóvenes tutelados por la DGAIA según el tipo de acogimiento de acuerdo con los últimos datos publicados en 2011. Los acogimientos en familia extensa son los que atienden a un mayor número de niños, niñas o adolescentes, seguidos por la atención residencial. En tercer lugar, quedan los acogimientos en familias ajenas, que pese a ser programas iniciados en la década de los 90 no han conseguido tener el protagonismo que se esperaba; consiguientemente, muchos jóvenes siguen en acogimientos residenciales, principalmente en CRAE (tabla 2), esperando una familia. En la tabla 3 podemos observar cómo, en los últimos 5 años, el acogimiento en familias ajenas ha experimentado un crecimiento muy discreto.

Tabla 1. Niños, niñas y adolescentes bajo medidas de protección (2011)

Tipo de acogimiento	Niños, niñas y adolescentes bajo medidas de protección 2011		
	Centro residencial	2.073	28,7%
Centro de acogida	559	7,7%	37,4%
Pisos asistidos	69	1,0%	
Familia extensa	2.944	40,8%	40,8%
Familia ajena	924	12,8%	12,8%
Familia preadoptiva	648	9,0%	9,0%
Total	7.217	100%	

Fuente: <http://benestar.gencat.cat>

Tabla 2. Centros y plazas en Cataluña (2013)

Centros residenciales de acción educativa (CRAE)		Centros de acogida (CA)		Centros residenciales de educación intensiva (CREI)	
Centros	Plazas	Centros	Plazas	Centros	Plazas
97	1.846	20	554	4	94

Fuente: <http://www.idescat.cat>

Tabla 3. Evolución del acogimiento en familia ajena (2009-2013)

2009	2010	2011	2012	2013
801	885	924	958	966

Fuente: <http://www.idescat.cat>

Los datos del Ministerio (MSSSI, 2014), referentes a 2012 para el conjunto del Estado español, nos indican que en lo referente a medidas administrativas (no judiciales), el 62% de los adolescentes se hallan en acogimiento residencial, el 30,3% en acogimiento en familia extensa y el 7,7% en familias ajenas.

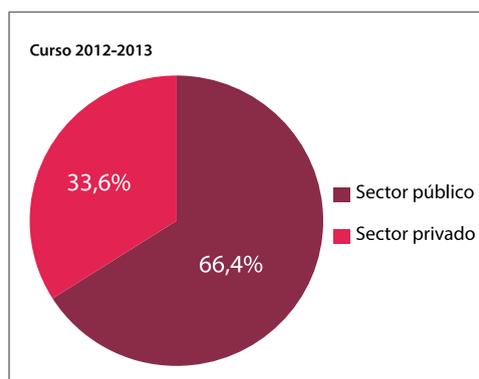
1.3

Apuntes sobre las características del alumnado en Cataluña

En este apartado aportamos algunos datos referentes al curso 2012-2013, extraídos del Departamento de Educación,⁶ para mostrar el contexto escolar del estudio que presentamos y comprender mejor los resultados obtenidos.

Así, los centros públicos de enseñanza representan el 66,4% mientras que los centros privados (la mayoría concertados) representan la tercera parte del total.

Gráfico 1. Alumnado por sectores educativos



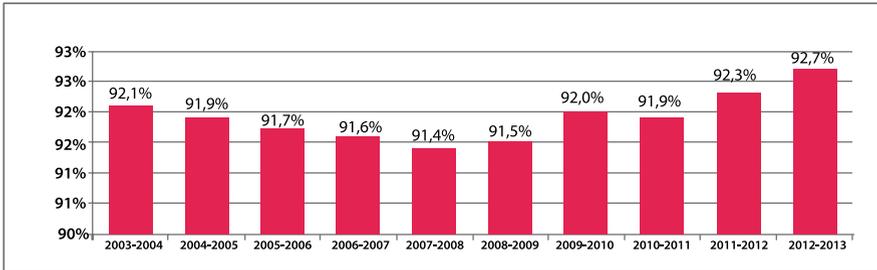
Fuente: Departamento de Educación

La tasa de idoneidad nos indica qué proporción de alumnos están cursando un determinado nivel en la edad que les correspondería si no hubieran repetido ningún curso o sufrido ningún retraso a lo largo de su vida

6 Datos del Departamento de Educación: alumnado, centros y grupos. Curso 2012-2013. Datos disponibles en: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Estadistiques/Publicacions%20de%20s%C3%Adntesi/Dades_sistema_educatiu_Curs2011_2012.pdf

escolar. Los datos referentes a la tasa de idoneidad a los 11 años (la que corresponde a 6° de primaria) nos muestran que esta era, durante el curso 2012-2013, del 92,7% (gráfico 2).

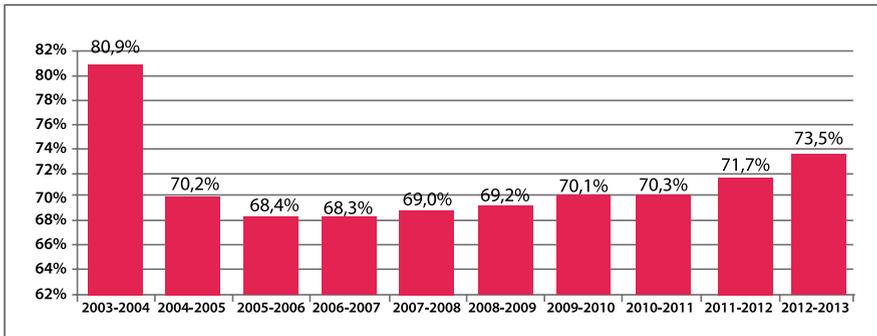
Gráfico 2. Tasa de idoneidad a los 11 años (6° de primaria)



Fuente: Departamento de Educación

En cambio, esta misma tasa referente a los alumnos de 15 años (4° de ESO) es más reducida, del 73,5% (gráfico 3).

Gráfico 3. Tasa de idoneidad a los 15 años (4° de ESO)

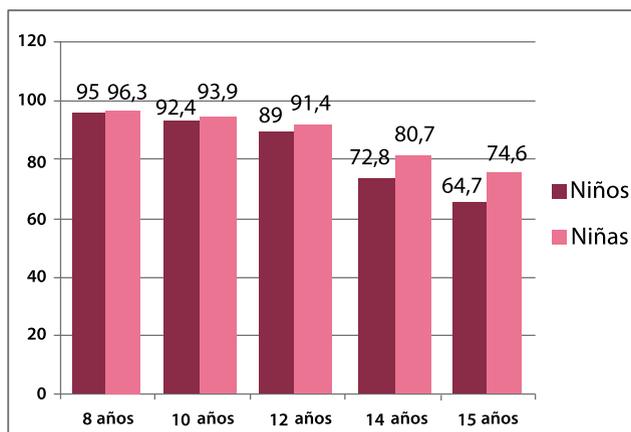


Fuente: Departamento de Educación

Si observamos los datos relativos a las tasas de idoneidad del curso 2008-2009 según sexos vemos cómo, con la edad de los alumnos, se incrementan también las diferencias entre niños y niñas, llegando las chicas a estar 10 puntos porcentuales por encima de los chicos al llegar a los 15 años (gráfico 4). También hallamos diferencias importantes si consultamos las

cifras sobre porcentajes de alumnos en PCPI, observando que el 69,3% de los adolescentes son chicos, frente a un 30,7% de chicas.⁷

Gráfico 4. Tasa de idoneidad según sexo



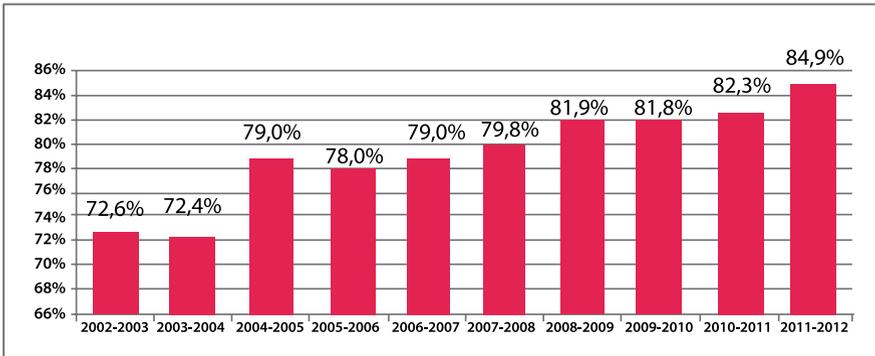
Fuente: Garcia Gracia (coord.), 2012

La tasa de graduación en la ESO del curso 2011-2012 se sitúa en el 84,9%, la más elevada comparada con los cursos anteriores (gráfico 5). Datos aportados al anuario 2013 por la Fundació Bofill (Martínez y Albaigés, 2013), sitúan:

- La tasa bruta de escolarización en los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) en Cataluña en el 5,6%.
- La tasa bruta de graduación en bachillerato en Cataluña en el 46,9% (2011).
- La tasa bruta de graduación en CFGM en el 20,2% (2011).

7 Datos del Departamento de Educación: alumnado, profesorado, centros y grupos. Curso 2012-2013. Documento de síntesis disponible en: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Estadistiques/Publicacions%20de%20s%C3%Adntesi/Dades_sistema_educatiu_Curs2011_2012.pdf

Gráfico 5. Tasa de graduación



Fuente: Departamento de Educación

El alumnado extranjero representa el 13,1% del total (tabla 4). Existen grandes diferencias en cuanto a la tasa de graduación en la ESO, ya que durante el curso 2008-2009 era del 86,6% entre los alumnos nacidos en el Estado español, y del 58,7% entre los nacidos en el extranjero.

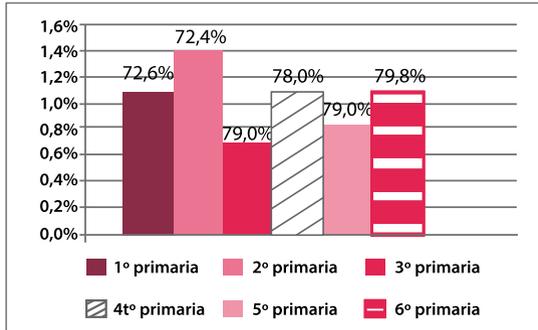
Tabla 4. Alumnado extranjero. Curso 2012-2013

Curso 2012-2013	
Global	
Alumnado extranjero	168.482
Porcentaje	12,1%
Sector público	
Alumnado extranjero	141.626
Porcentaje	16,6%
Sector privado	
Alumnado extranjero	26.856
Porcentaje	6,2%

Fuente: Departamento de Educación

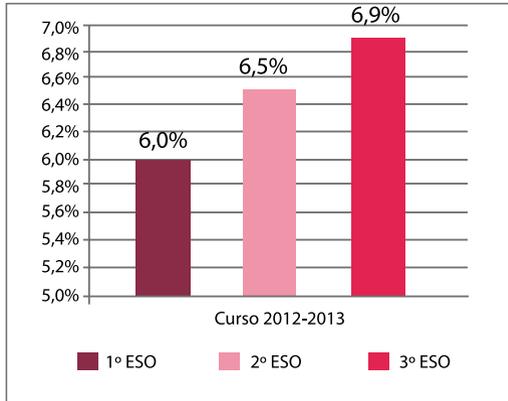
Respecto al total del alumnado de primaria y secundaria obligatoria, el porcentaje de alumnos escolarizados en centros específicos de educación especial es del 0,9% durante el curso 2012-2013. En lo que concierne a las tasas de repetición de curso en la educación primaria, en 6º se sitúa en el 1,1% (gráfico 6), mientras que en la ESO se alcanza un porcentaje del 6% (gráfico 7).

Gráfico 6. Tasa de repetición en la educación primaria



Fuente: Departamento de Educación

Gráfico 7. Tasa de repetición en la ESO



Fuente: Departamento de Educación

1.4

Estudios sobre la situación escolar de niños y niñas en acogimiento residencial o familiar

La situación escolar de niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial o familiar ha recibido muy poca atención en el pasado, tanto por parte de la investigación científica como de las políticas para la infancia. Es cierto que desde el punto de vista de las instancias educativas, estos niños y niñas representan un porcentaje relativamente bajo respecto al conjunto del alumnado; sin embargo, sabemos que otros colectivos también minoritarios dentro del sistema educativo han sido objeto de más estudios y se han identificado como subconjuntos con necesidades específicas de apoyo escolar, propiciando programas especialmente dirigidos a ellos.

Por otro lado, sabemos que en la mayoría de países europeos, incluido el nuestro, los departamentos de Educación y de Bienestar Social y Familia se han mostrado proclives a pensar que la responsabilidad última sobre la escolarización de los adolescentes correspondía, respectivamente, al otro departamento; es decir, desde el ámbito educativo se ha considerado una cuestión concerniente al bienestar, y desde las áreas de Bienestar se ha considerado que la escolaridad de estos jóvenes concernía sobre todo a las instancias educativas.

La mayoría de las investigaciones realizadas en el campo de la protección a la infancia tampoco se han centrado en los aspectos escolares de los niños y las niñas en acogimiento (Jackson, 2010; Casas y Montserrat, 2009). A lo largo de los años, la atención se ha centrado mucho más, por poner solo algún ejemplo, en las causas de ingreso en el sistema de protección (tipología de maltrato y características psicosociales de los progenitores), en los procesos de toma de decisiones (para el ingreso y la salida del sistema, para la tipología de recurso y medida protectora) y muy especialmente en la relación de los adolescentes con su familia biológica y los programas de tratamiento para la reunificación familiar.

Entre los investigadores y profesionales del campo de la protección a la infancia, durante muchos años ha prevalecido la convicción que primero era necesario tratar los problemas familiares y emocionales de los adolescentes antes de entrar en los temas escolares, percibiendo que la escuela era una dificultad añadida a su proceso vital (Zeller, 2012; Walther, 2014). Sólo recientemente damos con algunos autores que defienden el enfoque contrario, es decir, la educación de los niños y las niñas tuteladas debe ser concebida como una oportunidad para superar las dificultades y las experiencias traumáticas (Höjer y Johansson, 2013) y, en definitiva, un factor clave para la inclusión social de estos jóvenes (Jackson y Cameron, 2014).

En cualquier caso, estos niños, niñas y adolescentes se han mantenido invisibles tanto en los programas políticos como en la investigación educativa y psicosocial. La ausencia de datos sobre el éxito o el fracaso escolar de esta población se traduce en un fenómeno de invisibilidad estadística (Casas, 1998), que ha contribuido a la falta de conciencia de problema y, consiguientemente, a la ausencia de debate y a la no implementación de programas.

Todo ello contrasta, sorprendentemente, con el discurso —ampliamente difundido desde múltiples instancias— de la educación como factor clave en los procesos de inclusión social (UE, 2012; OCDE, 2010), de movilidad social y de bienestar personal, y, en cambio, la población tutelada —paradójicamente— ha parecido quedar al margen de este discurso, pese a tratarse de uno de los colectivos con mayor riesgo de exclusión.

Contamos con datos aislados de algunos países europeos sobre resultados académicos y abandono escolar en lo que respecta a este colectivo que, cuando los analizamos en conjunto, nos hacen pensar en un fenómeno común. El proyecto europeo YIPPEE (véase la explicación del punto 1.4) se centró en las trayectorias educativas de los jóvenes tutelados y ex-tutelados para identificar qué factores facilitaban o dificultaban la continuación en los estudios post-obligatorios de los jóvenes ex-tutelados (Montserrat *et al.*, 2013; 2014) y puso de relieve algunos datos de importancia desconocidos hasta el momento; por ejemplo, en los siguientes países:

- Reino Unido: los datos nos muestran que el porcentaje de jóvenes del sistema de protección que completan la educación secundaria obligatoria es del 41,2%, frente al 90,5% de la población general (Cameron, Hollingworth y Jackson, 2011).

- Suecia: el 38% de los jóvenes ex-tutelados tenía estudios secundarios postobligatorios finalizados, comparado con el 85% de la población general (Höjer y Johansson, 2010).
- Dinamarca: los datos muestran que el 2,5% de los jóvenes entre 18 y 22 años habían completado la secundaria post-obligatoria y que el 30,8% lo habían hecho entre los 27 y los 30 años, en contraste con el 37,6% y el 46,1% (respectivamente) de la población general. En lo que concierne a la educación superior, había accedido a ella el 7,3% de los jóvenes que habían pasado por el sistema de protección, frente al 34,7% de la población general (Bryderup, Quisgaard Trentel y Kring, 2010).

A parte del YIPPEE, datos de investigaciones procedentes de otros países siguen en la misma línea, tratando de identificar inconvenientes para la población tutelada:

- Canadá: los porcentajes de repeticiones de curso son mucho más altos entre la población tutelada (Flynn y Biro, 1998; Zima *et al.*, 2000) y, además, el 80% de los adolescentes tutelados entre 10 y 15 años muestran los mismos resultados que el tercio de alumnos de población general que puntúan más bajo en lengua y matemáticas. Entre los niños y las niñas tuteladas de 5 a 9 años, este porcentaje ya es del 78% (Flynn *et al.*, 2004). De los 67.000 protegidos en el sistema canadiense (Mulcahy y Tromé, 2010), entre el 30% y el 50% recibe educación especial, frente al 11,5% de los alumnos de población general (Zetlin *et al.*, 2012) y presentan tasas muy bajas de graduados superiores.
- Estados Unidos: en edades comprendidas entre los 25 y los 33 años, el 2,7% de los ex-tutelados poseían un grado universitario, comparado con el 24,4% de la población general (Pecora *et al.*, 2006). En un estudio longitudinal, el 8% de la población ex-tutelada estaba en posesión de algún certificado en educación post-obligatoria, frente al 46% de la población general (Courtney *et al.*, 2011).
- En Israel, el 33% de la población general superaba el examen de acceso a la universidad, frente al 16% procedente de centros residenciales educativos (Zeira, Arzev, Benbenishty, Portnoy, 2013).

En el Estado español, han sido repetidamente identificadas las dificultades escolares tanto en lo que se refiere a aprendizajes sociales como académicos, especialmente entre población en acogimiento residencial —aunque también en acogimiento familiar (Del Valle, López, Montserrat y Bravo, 2008; Martín, Muñoz, Rodríguez y Pérez, 2009; Palacios y Jiménez-Morago, 2007).

Estos datos se podrían subvertir si todos los implicados (políticos, profesionales, investigadores...) pusieran la educación en el centro de la intervención con los niños, niñas y adolescentes tutelados. Un ejemplo de ello lo encontramos en el Reino Unido, donde los datos recopilados en investigaciones (Jackson, Ajayi y Quigley, 2005; Casas y Montserrat, 2009) motivaron la creación, en el año 2000, de una comisión parlamentaria para investigar el tema y establecer el marco legal necesario para que la educación y la ocupación de los jóvenes tutelados y ex-tutelados deviniese una prioridad, y se mostrara tanto la rentabilidad económica de esta medida (en términos de inclusión social y menos dependencia de los servicios sociales), como la mejora del bienestar de estas personas. Esta decidida iniciativa propició, por ejemplo, que si bien en 2003 se estimaba que tan sólo un 1% de la población tutelada accedía a la universidad, en 2010 esta cifra fuera del 6%; aun así, se tenía que seguir trabajando dado que: el porcentaje para la población general es del 46% (Jackson y Cameron, 2014). Se trata de conseguir que los sistemas de protección puedan compensar las dificultades con las que llegan y favorecer los procesos de aprendizaje escolar, evitando que el acceso al sistema de protección les suponga también la entrada en la cultura del fracaso escolar, como afirmaban Colon *et al.* (2004). La mayoría de los estudios indican que los niños, las niñas y los adolescentes que han sido acogidos por el sistema de protección presentan índices más elevados de problemas emocionales, sociales, de comportamiento y escolares que la población general (Rutter, 2000).

Paralelamente, en algunos países han surgido programas, en su mayoría considerados en fase piloto o circunscritos a áreas concretas, para mejorar la situación escolar de estos niños, niñas y adolescentes. Muchos de estos programas contemplan un programa de tutoría dirigida a la mejora de resultados académicos, de habilidades y competencias, y otros aspectos para mejorar su inclusión escolar. Algunas tutorías tratan de formar específicamente a los acogedores o educadores; otras, lo hacen a través de personas que no forman parte del acogimiento (Forsman y Vinnerljung, 2012).⁸ Muchos de estos programas están motivados por las valoraciones que los profesionales realizan de situaciones de desventaja entre alumnos con edades tempranas, observando cómo algunos de estos alumnos se hallan «dentro del sistema escolar pero fuera de los aprendizajes»,⁹

8 Recomendamos la lectura del *Special Issue of Children and Youth Services Review*, 34 (6), June, 2012, dedicado a la mejora de los aprendizajes escolares de los niños, niñas y adolescentes tutelados.

9 Traducción de «to be inside school but outside learning» (EC, 2012, p. 49).

y cómo muchos de ellos se derivan a centros de educación especial independientemente de sus capacidades cognitivas.

También cabe destacar los programas de *mentores*, en los cuales los jóvenes (algunos de ellos ex-tutelados) ayudan a otros jóvenes del sistema de protección en temas de apoyo académico, como las experiencias «Tower Hamlets leaving care service» y todos los programas desarrollados por el National Care Advisory Service (NCAS).¹⁰

Por otro lado, un estudio reciente realizado en Australia (Harvey, McNamara *et al.*, 2015) analiza cuáles serían las medidas que se deberían tomar para incrementar la participación de jóvenes ex-tutelados en estudios superiores. Los autores exponen que, para aumentar el acceso a los mismos, se tendrían que ofrecer becas, establecer puentes con los servicios de protección y trabajar conjuntamente con los centros de educación secundaria donde estudian los jóvenes. En segundo lugar, cuando acceden a la universidad, es necesario mantener las ayudas económicas, facilitar a los jóvenes el acceso a residencias o apartamentos de estudiantes, y asegurar que entran en contacto con el servicio de apoyo y ayuda a los estudiantes de la misma universidad. Esto representa tomar conciencia por parte de las instituciones universitarias sobre la posibilidad de tener alumnos con estas características.

10 Para más detalles sobre los programas «Tower Hamlets leaving care service», consultar: http://www.towerhamlets.gov.uk/lgsl/801-850/840_advice_and_support_for_chi.aspx
El National Care Advisory Service (NCAS) es la principal organización del Reino Unido dedicada a los procesos de emancipación de los jóvenes tutelados; se puede consultar en: <http://leavingcare.org>

1.5

El proyecto europeo YIPPEE como punto de partida

Decíamos en la introducción que el proceso de cierre de los centros educativos ubicados en las macroinstituciones tutelares y de reescolarización en la red normalizada no estuvo acompañado de ninguna medida específica de apoyo, ni en el sí del sistema de protección ni por parte del sistema educativo, afrontando las situaciones de dificultad que se producían de modo individual y tratándolas como casos aislados. La LDOIA (Ley 14/2010) sólo tiene una referencia en el artículo 51, según el cual el niño, la niña o el adolescente en situación de desamparo *tiene un derecho preferente a la escolarización en el centro escolar más adecuado a sus circunstancias personales*.

Hemos visto también en la introducción que el estudio europeo YIPPEE (2008-2010) contribuyó a visibilizar una situación tan grave como silenciada. En el 7º Programa Marco de la Unión Europea, se inició una investigación en 5 países (Reino Unido —centrado en Inglaterra—, Dinamarca, Hungría, Suecia y España —centrado en Cataluña—) con el objetivo de explorar los factores que favorecen que los jóvenes tutelados y ex-tutelados puedan continuar sus estudios tras finalizar la enseñanza obligatoria.

Dos cuestiones clave marcaron el punto de partida:

- Los datos de distintos estudios dispersos nos indicaban que la población atendida por el sistema de protección social a la infancia se muestra empíricamente relacionada con muchas dificultades escolares. Un bajo nivel de formación comporta, generalmente, una baja cualificación profesional en un mercado laboral muy competitivo y, en consecuencia, un alto riesgo de exclusión social.
- La invisibilidad del colectivo de niños, niñas y adolescentes tutelados favorece su desigualdad. No se recogían datos sistemáticos y rigurosos sobre la situación escolar de estos jóvenes en ninguno de los

países europeos participantes en el proyecto, a excepción del Reino Unido. En el caso de las comunidades autónomas españolas, estos datos no estaban disponibles ni en el Departamento de Bienestar Social y Familia ni en el de Educación. En 2008 no sabíamos, por ejemplo, cuál era la tasa de graduados en la ESO entre la población tutelada, ni se disponía información alguna sobre su rendimiento académico, la asistencia a clase, el comportamiento en el aula, el apoyo específico que recibían o el abandono escolar prematuro.

En el proyecto YIPPEE¹¹ se aplicó una metodología basada principalmente en las entrevistas en profundidad realizadas a los jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y los 22 años, que habían estado en el sistema de protección cuando eran menores de edad. Los resultados nos indican que los factores que pueden facilitar que estos jóvenes no sólo concluyan la escolaridad obligatoria, sino que prosigan con los estudios post-obligatorios son, básicamente, los siguientes:

- La estabilidad de y en acogimiento (residencial o familiar).
- La permanencia en el mismo centro escolar y la implicación de la institución escolar.
- La prioridad otorgada al tema escolar y la implicación por parte de acogedores y educadores.
- El nivel de expectativas de los profesionales en relación con la escolaridad del chico o la chica.
- El hecho de que el chico o la chica forme parte de un grupo de amigos ajenos al sistema de protección, integrados en el sistema educativo y de ocio.
- Que el chico o la chica sienta que se escucha su opinión y que es tenido en cuenta, particularmente en temas relacionados con su formación.
- Que sienta que es importante para alguien, que se sienta cuidado y atendido.
- Que tenga motivación por superarse y advierta que la formación le puede ayudar.
- Que pueda luchar contra el etiquetaje al que se halla sometido (a menudo como «repetidor», adolescente «con problemas», etc.).

11 Para profundizar en el diseño, los resultados y las recomendaciones del proyecto YIPPEE, se pueden consultar las siguientes publicaciones: Casas *et al.* (2009); Montserrat *et al.* (2011, 2012, 2013, 2014); y la web del proyecto europeo: <http://tcrui.iee.ac.uk/yippeee>

- La existencia de servicios de ayuda para la vivienda, becas para seguir estudiando y acompañamiento personalizado para los que lo requieran, con el fin de disminuir el miedo y la inseguridad que produce alcanzar la mayoría de edad sin contar con el apoyo de la familia.

A partir de aquí, faltaban dos aspectos clave para conocer con detalle su situación y poder, realmente, incidir en la mejora de su evolución cuando abandonan el sistema de protección:

1. Disponer de datos rigurosos sobre la situación escolar de los niños, las niñas y los adolescentes tutelados y, en la medida de lo posible, sobre su evolución.
2. Diseñar un programa de intervención con el objetivo de mejorar la situación, pudiendo evaluar el impacto del mismo.

Respecto al primer punto, cuando se inició el proyecto YIPPEE se firmó un acuerdo entre los departamentos de Educación y de Bienestar Social y Familia de la Generalitat de Catalunya,¹² y la UdG a través del ERIDIQV, que se prorrogó durante 5 cursos escolares (2008-2013), para proceder a una recopilación de datos y movilizar su producción sistemática. Los informes de resultados se han ido publicando, electrónicamente, cada año.¹³ En las jornadas que se celebraron el 3 de noviembre de 2010, en Barcelona, sobre el sistema público de protección a niños, niñas y adolescentes e igualdad de oportunidades educativas, se presentaron los datos obtenidos durante el curso 2009-2010. En esta publicación se recopilan dichas secuencias de datos, relativos a la situación escolar de los adolescentes en acogimiento residencial o familiar y ampliados hasta 2013.

A partir del análisis de los datos obtenidos y de los factores obstaculizadores identificados, se acordó firmar un nuevo convenio de colaboración con el Departamento de Educación y el de Bienestar Social y Familia para poner en marcha un **proyecto piloto para 2012**, con la misión de favorecer la mejora de los aprendizajes y de los resultados académicos de adolescentes acogidos en centros residenciales que estuvieran cursando primero de ESO. En esta publicación se describe, también, este proyecto.

12 En un primer momento, los departamentos se llamaban, respectivamente, de Educación y de Acción social y Ciudadanía.

13 Se pueden consultar los informes anuales en la web del ERIDIQV: <http://www.udg.edu/eridiqv>

Parte 2.

**Estudio sobre la situación y la evolución
escolar de los adolescentes acogidos en un
centro residencial, familia extensa o ajena en
Cataluña durante el período 2008-2013**

Agradecemos la colaboración de todas las personas participantes en la recopilación de datos a lo largo de 5 años, especialmente a:

Por parte del Departamento de Educación:

Cristina Pellissé, Carme Altés, Maite Vallejo, Silvia Isis Gard

Por parte de la DGAIA:

Jordi Bach, Rosa Pérez, Teresa San Miguel, personal del ICAA, de los servicios territoriales, de los EFI, de los EAIA y de los centros residenciales que han colaborado en la recopilación de datos.

Por parte de los centros escolares:

Todos los tutores, maestros y profesores que anónimamente, año tras año, han rellenado la ficha de seguimiento del alumno. Sin ellos, este estudio no se habría podido llevar a cabo.

2.1 Objetivos del estudio

El objetivo principal de este estudio ha sido conocer la situación, durante 5 cursos escolares, del nivel académico, la asistencia a clase, el comportamiento en el aula y la orientación post-obligatoria de los adolescentes tutelados por la DGAIA en Cataluña, acogidos en centros, en familias extensas o familias ajenas.

Como objetivo secundario, se ha pretendido iniciar un estudio longitudinal con el subconjunto de chicos y chicas de las cuales se han obtenido datos repetidos a lo largo del tiempo, para analizar la evolución de las variables relativas a su escolarización a lo largo de 3 años.

2.2 Metodología

2.2.1 Población y muestra

Para desarrollar este estudio se han considerado, durante 5 cursos escolares, a todos los adolescentes tutelados por el sistema de protección en Cataluña que cumplían 16 años en el año en curso, y a todos los adolescentes entre 11 y 16 años durante 3 cursos escolares. Esto nos permite desarrollar dos análisis distintos de dos subconjuntos de la población estudiada, que configuran muestras distintas.

La muestra de cohortes de 16 años (adolescentes nacidos en los años 1993, 1994, 1995, 1996 y 1997) se obtuvo, a lo largo de los 5 cursos, de una población de 1.841 sujetos que constaban como tutelados, de los cuales 1.464 fueron informados por parte de la DGAIA acerca del nombre del centro educativo al que acudían (79,5%), y de los cuales 956 fueron valorados por sus respectivos tutores escolares en función de diversos aspectos relativos a su situación escolar (el 65,3% de los informados).

De la población de 11 a 16 años se obtuvieron globalmente datos sobre 5.797 chicos y chicas que constaban como tutelados a lo largo de 3 cursos escolares. De algunos de ellos se recopilaron medidas repetidas en 2 o 3 de estos cursos, algo que detallaremos en el apartado 2.4.1. De estos, 4.424 fueron informados por la DGAIA acerca del nombre del centro educativo en el que estudiaban (76,3%), obteniéndose una valoración de su situación escolar por parte del respectivo tutor escolar de 3.114 de ellos (un 70,4%). Parte de las valoraciones no conseguidas corresponden a situaciones en las que el centro escolar notifica que no cuenta entre sus alumnos con el chico o la chica en cuestión.

En el apartado de resultados profundizaremos en las características de la población estudiada.

2.2.2 Instrumento

El instrumento empleado para recopilar los datos escolares fue una ficha de seguimiento individual dirigida al tutor del centro educativo de cada alumno. Se utilizó el mismo modelo durante los 5 cursos escolares. El tutor del alumno, una vez finalizado el curso, debía rellenar los campos siguientes (ver con mayor detalle en el anexo 1):

- Código del alumno y del centro educativo.
- Población.
- Curso actual.
- Fecha de matriculación del alumno en el centro.
- País de origen.
- Tipo de centro escolar: centro ordinario / centro de educación especial.
- Asistencia a clase a lo largo del curso: ha asistido a clase con regularidad / ha incurrido en algunas ausencias injustificadas / ha cometido absentismo escolar (más del 75% de ausencias injustificadas).
- Resultados académicos al finalizar el curso: ha aprobado el curso alcanzando los objetivos propuestos y pasa al siguiente curso / no ha aprobado el curso y deberá repetir / no ha alcanzado los objetivos propuestos pero promociona al siguiente curso / otros (especificar).
- En el caso de haber cursado 4º de ESO y no repetir: obtención del graduado en educación secundaria obligatoria.
- Orientación que se realiza al alumno por parte del tutor: bachillerato / CFGM / PCPI / otros.
- Comportamiento del alumno a lo largo del curso: sin problemas destacables de comportamiento / con algunos problemas leves de comportamiento / con problemas de comportamiento, implicando medidas disciplinarias.
- Observaciones.

Durante los 3 primeros cursos se entregó la ficha en papel por correo postal, y los 2 últimos se presentó en formato electrónico (con respuesta *online*). En ambos casos, el Departamento de Educación gestionó las direcciones de los centros y los envíos.

2.2.3 Procedimiento adoptado y análisis de datos

Durante el curso 2008-2009 se llevó a cabo la primera recopilación de datos. Los datos personales siempre han tenido un trato confidencial y sólo se han usado las informaciones obtenidas a efectos estadísticos. Ante la dificultad de incluir, de entrada, a toda la población tutelada, se consideró que lo más viable sería iniciar el proceso con los adolescentes a los que, por edad, les correspondería cursar 4º de ESO; es decir, la cohorte de los nacidos en 1993 y sólo los que estaban acogidos en centros residenciales (CRAE) o en familias ajenas (AFA), sin incluir a los atendidos en familias extensas o en centros de acogida, de educación intensiva, para niños con discapacidades o centros terapéuticos.

Con voluntad de dar continuidad a la información inicial obtenida, durante el curso 2009-2010 se siguió el mismo procedimiento con la cohorte de los adolescentes nacidos en 1994 pero ampliando el espectro a los que se hallaban acogidos en familias extensas (AFE).

Durante el curso 2010-2011 se dio continuidad a la recopilación de datos de los atendidos en centro, familia ajena y extensa, ampliándola por primera vez a 5 cohortes, concretamente a los adolescentes nacidos entre los años 1995 y 1999 (a los que, por año de nacimiento, les correspondería cursar entre 6º de primaria y 4º de ESO) y, además, incluyendo a los atendidos en centros —de acogimiento, para niños con discapacidades, terapéuticos o de educación intensiva— que se mantuvieron en el muestreo de las 2 recopilaciones de datos siguientes.

A lo largo de los 5 cursos, la DGAIA iniciaba el proceso de recogida de información proporcionando datos acerca de las cohortes solicitadas en referencia a los siguientes puntos:

- Año de nacimiento.
- Sexo.
- Territorio donde reside.
- Centro escolar en el que está matriculado.
- Tipo de acogimiento: residencial / en familia extensa / en familia ajena.
- En caso de acogimiento en centro, tipología del centro: CRAE / CA / CREI / terapéutico / para drogodependientes / maternal / para niños con discapacidades.
- Número de recursos de protección por los que ha pasado.
- Año de ingreso en el sistema de protección (no tiene por qué coincidir necesariamente con el año del ingreso en el recurso en el que se halla: puede haber pasado por otros anteriormente).

En cada curso escolar, la DGAIA ha confeccionado las listas correspondientes a los chicos y las chicas tuteladas de las cohortes elegidas. En el último curso, estas listas fueron entregadas directamente al Departamento de Educación, para que se pudiera identificar el centro escolar de cada adolescente. Fue la primera vez que se procedió de este modo, ya que en cursos anteriores las listas iniciales se enviaban a los responsables de los servicios territoriales de la DGAIA, los EFI, los EAIA y el ICAA para que tomaran nota del centro escolar en el que estaba matriculado cada uno de los alumnos tutelados.

Tenemos que destacar que el proceso de identificación del centro escolar es arduo, laborioso y finalmente incierto, porque los datos escolares a veces no se corresponden con la situación actual de los adolescentes, hecho que explicaría por qué algunos centros afirman no conocer al alumno en cuestión, motivo por el cual no pueden facilitar información sobre él.

A partir de la lista de los adolescentes sobre los que estaba informado el centro escolar al que asistían (los llamaremos *grupo diana*), el Departamento de Educación enviaba cada año, a cada centro escolar en el que constaba inscrito un chico o una chica tutelada, una ficha para que los docentes la rellenaran y la retornaran (ver anexo 3). Durante los primeros 4 años, el Departamento de Educación enviaba la ficha a los centros en junio, mientras que el último año lo hizo en septiembre —conociendo el resultado de la evaluación del alumno tras las pruebas de septiembre.

Durante el curso 2011-2012 se produjo una mejora respecto a años anteriores, al pasar los cuestionarios a formato electrónico y respondiéndose *online* por parte de los centros escolares —solo se tenía que introducir el código del alumno en cada ficha, de modo que no constara ningún dato identificativo de los adolescentes nacidos entre 1996 y 2000. Finalmente, en cuanto al curso 2012-2013, la recopilación de datos continuó realizándose *online* con la cohorte de adolescentes tutelados nacidos entre 1997 y 2001.

Tras rellenar las fichas, se procedía a analizar los datos por parte del equipo de investigación, para luego presentar los resultados a las respectivas direcciones generales, elaborar un informe anual y publicarlo en sus páginas web. También se han llevado a cabo presentaciones en congresos y jornadas. Para el análisis, se ha utilizado el software SPSS v19.

2.3

Resultados del estudio de la cohorte de población tutelada que cumple 16 años, a lo largo de 5 cursos escolares

2.3.1 Características generales

En este apartado se presenta la serie temporal de las 5 recogidas de datos respecto a los adolescentes bajo tutela de la DGAIA que cumplían 16 años en el momento de finalizar el curso respectivo —por lo tanto, algunos podían tener aún 15 años en el momento de la recopilación de datos (en junio), si habían nacido entre los meses de julio y diciembre—, durante 5 cursos escolares. Los cursos estudiados son 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013.

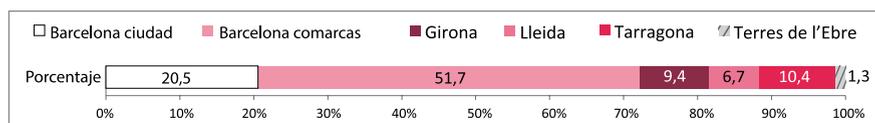
En la tabla 5 podemos observar que el universo estaba formado por 1.841 adolescentes, los mismos que constaban en las listas de la DGAIA obtenidas de Sini@, y en las que no figuraban el centro escolar al que acudían ni el curso que realizaban. El grupo diana quedó finalmente configurado por 1.464 adolescentes —aquellos de los que se pudo obtener información del centro escolar al que asistían. Podemos observar que el número es más reducido que en los 2 primeros años, en comparación con los últimos 3 años. Esto se debe al hecho de que, en el primer año, se inició la recopilación de datos sólo con los adolescentes tutelados en CRAE y acogidos en familia ajena; el segundo año se incorporaron los acogimientos en familia extensa, y a partir del tercer año se añaden los demás centros: de acogimiento, terapéuticos, para niños con discapacidades y madres adolescentes.

Tabla 5. Universo y grupo diana

Curso escolar		2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	Total
Universo		125	305	399	515	497	1.841
Grupo diana	Núm.	125	265	336	319	419	1.464
	Porcentaje obtenido en relación con el universo	100	86,8	84,2	61,9	84,3	79,5
	Distribución porcentual según el momento temporal de obtención de datos	8,5	18,1	23,0	21,8	28,6	100

La distribución según lugar de residencia nos indica que prácticamente tres cuartas partes se hallan en Barcelona y comarcas barcelonesas, en una proporción semejante a la distribución de la población general (gráfico 8).

Gráfico 8. Distribución según el lugar de residenciaa



Si nos fijamos en el tipo de acogimiento (tabla 6), prácticamente dos terceras partes se hallan en acogimiento residencial, una cifra muy superior a la del conjunto de la población tutelada a causa, principalmente, de la edad objeto del estudio. El 24,7% está acogido en familia extensa y un 9,6% en familia ajena.

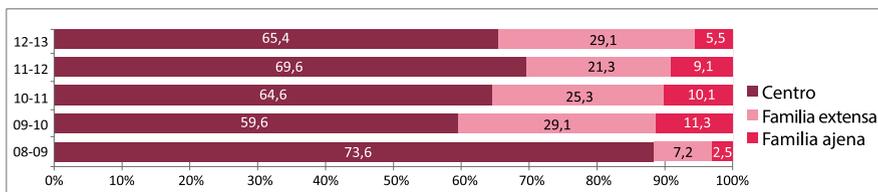
Tabla 6. Distribución por tipos de acogimiento

Acogido en:	Grupo diana de 16 años	Total de población tutelada en 2011 por la DGAIA ⁽¹⁾
Centro	65,8%	41,1%
Familia extensa	24,7%	44,8%
Familia ajena	9,6%	14,1%
Total	100%	100,0%

⁽¹⁾ Elaboración a partir de las estadísticas publicadas en www.gencat.cat y sobre un total de 6.569 niños y niñas tuteladas (se excluyen los preadoptivos).

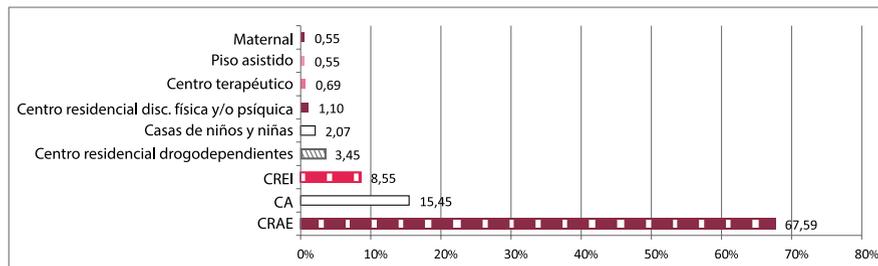
Exceptuando el primer curso escolar —cuando el estudio se realizó básicamente entre adolescentes en acogimiento residencial y en familia ajena (gráfico 9)—, la distribución se mantiene con una mayoría de adolescentes en centros residenciales a lo largo de los 4 años posteriores, habiendo menos en familia ajena el último curso estudiado (no sabemos si había menos, también, en el universo).

Gráfico 9. Distribución del tipo de acogimiento a lo largo de los 5 cursos escolares



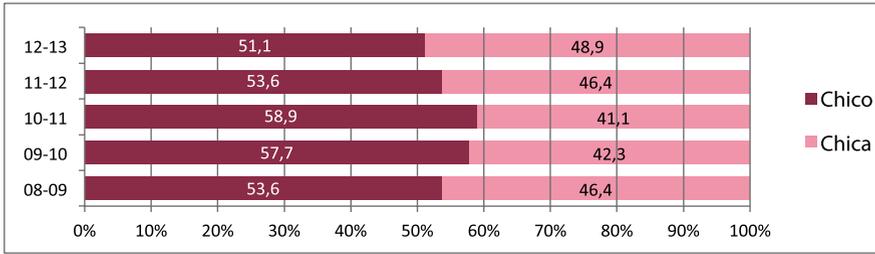
En el acogimiento residencial, la modalidad mayoritaria es la del CRAE (67,6% de la media global), aunque menos que en la edad de 11 a 16 años; en cambio, se observa un mayor número de adolescentes en centros de acogida (15,4%) y centros especializados como los CREI (8,6%). (Gráfico 10.)

Gráfico 10. Tipos de centros en el acogimiento residencial (16 años)



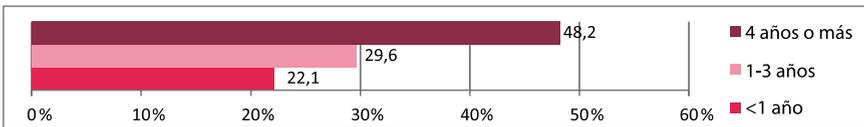
También en la edad de 16 años hay más chicos (54,8%) que chicas (45,2%), y veremos que la distribución también es muy similar a la del segmento de 11 a 16 años. Por otro lado, este dato no lo podemos comparar con el conjunto de la población tutelada en Cataluña, ya que no nos consta. Observamos que la distribución se mantiene bastante estable a lo largo de los 5 cursos estudiados (gráfico 11).

Gráfico 11. Distribución del sexo a lo largo de los 5 cursos escolares



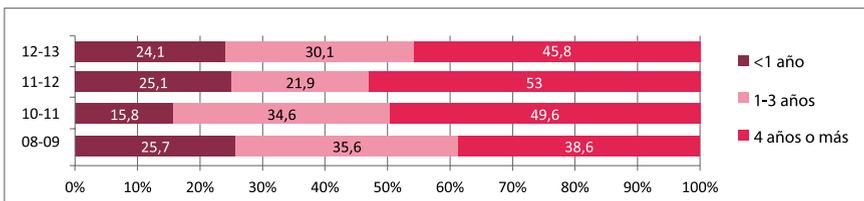
Un 22,1% había ingresado en el sistema hacía menos de 1 año (gráfico 12), un porcentaje superior al que se muestra en el segmento de 11-16 años, algo que nos indica un crecimiento de ingresos en el sistema en la edad de 16 años —sin embargo, de nuevo no es posible comprar estos datos con los del conjunto de la población tutelada. El 48,2% de los adolescentes tutelados de 16 años hace 4 años o más que ha ingresado en el sistema de protección.

Gráfico 12. Años de tutela



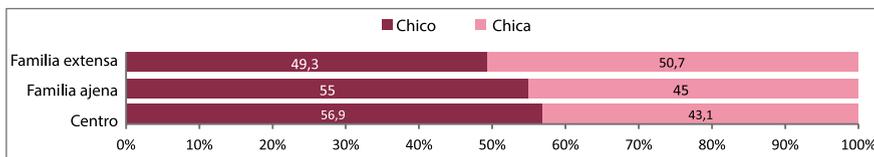
La distribución en lo referente a los años de tutela se mantiene en una distribución global semejante entre cursos (falta el segundo curso escolar porque no se pudo recopilar este dato). (Gráfico 13.)

Gráfico 13. Distribución de los años de tutela a lo largo de 4 cursos escolares



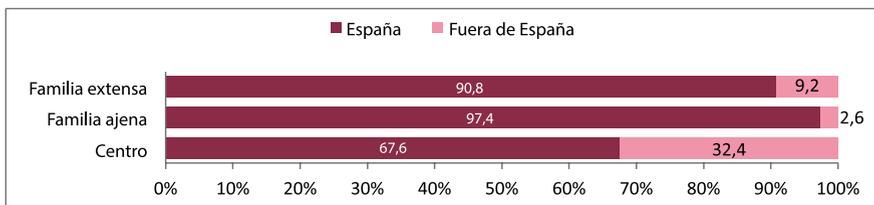
si analizamos las características de los adolescentes acogidos según el tipo de acogimiento en el que se encuentran, hallamos más chicas acogidas en familia extensa (50,7%). (Gráfico 14.)

Gráfico 14. Distribución por tipos de acogimiento según sexo



Según el país de nacimiento, el 24% de esta edad son adolescentes extranjeros. Hay significativamente más chicos y chicas extranjeras en centros (32,4%), y menos en acogimiento familiar¹⁴ (2,6% en familia ajena y 9,2% en familia extensa). A parte de esto, se concentran más chicas nacidas en España acogidas en familia extensa (gráfico 15).

Gráfico 15. Tipo de acogimiento según país de origen

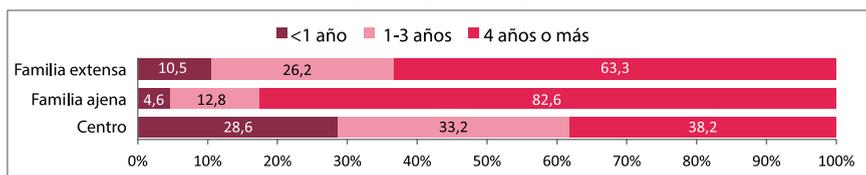


Hay una mayor probabilidad de que los adolescentes que llevan 4 años o más en el sistema de protección estén acogidos en familia ajena (82,6%), seguido de la familia extensa (63,3%), y tienen menos probabilidades de estar en centros¹⁵ (38,2%). (Gráfico 16.)

14 Significación estadística: $\chi^2(2) = 35,852$, $p > 0,000$.

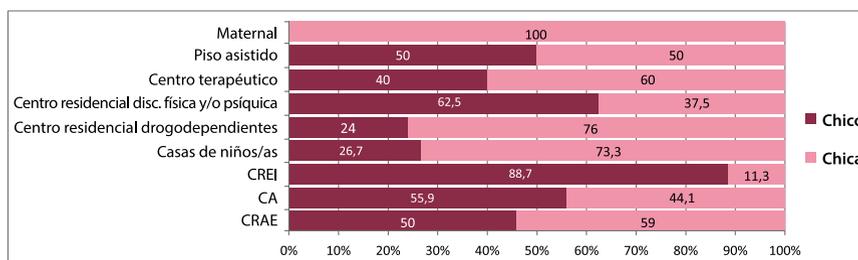
15 Significación estadística: $\chi^2(4) = 117,532$, $p > 0,000$.

Gráfico 16. Distribución según el tipo de acogimiento y los años de tutela



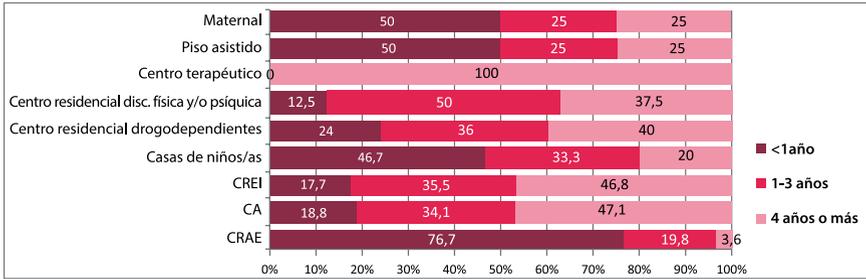
Si nos centramos en los que se hallan en acogimiento residencial, detectamos diferencias en función del sexo, los años de tutela y el país de origen. Por ejemplo, en el gráfico 17, a parte del recurso maternal —que solo es para chicas—, las adolescentes tuteladas están más a menudo en casas de niños y niñas, y centros para drogodependientes y terapéuticos; en cambio, los chicos destacan en el recurso de los CREI y, en segundo lugar, en centros para niños con discapacidades.

Gráfico 17. Distribución según el tipo de centro y sexo



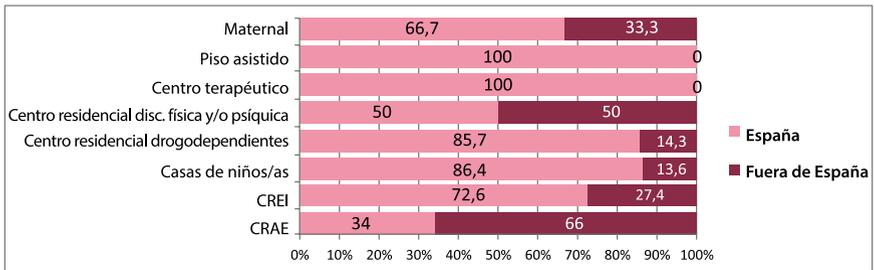
En referencia a los años que llevan en el sistema de protección (gráfico 18), como era de suponer, los de incorporación más reciente se hallan más presentes en centros de acogida y casas de niños y niñas, y los que hace más tiempo que están en el sistema se encuentran en CRAE, CREI y centros terapéuticos. Esto no significa que lleven, por ejemplo, 4 años en el centro terapéutico, sino que hace más de 4 años que se encuentran en el sistema (pueden haber pasado por otros recursos).

Gráfico 18. Distribución según el tipo de centro y los años de tutela



Según el país en el que han nacido, observamos más extranjeros en centros de acogimiento y centros para drogodependientes, y ninguno en centros para niños con discapacidades o centros terapéuticos. En los CRAE y los CREI se encuentra la mayoría de la población estudiada nacida en España (gráfico 19).

Gráfico 19. Distribución según tipo de centro y país de origen



Recapitulando...

En este primer apartado se ha analizado la **situación de la cohorte de adolescentes que cumplían 16 años y se encontraban en el sistema de protección, una serie temporal a lo largo de 5 cursos escolares**, desde el curso 2008-2009 hasta el curso 2012-2013. De un total de 1.464 adolescentes, se han descrito sus características en lo que se refiere a distribución territorial, sexo, tipo de acogimiento, años de tutela y número de recursos de protección por los que han pasado.

- La distribución según lugar de residencia nos indica que casi tres cuartas partes se hallan en Barcelona y comarcas barcelonesas.
- De media y durante los 5 cursos, el 65,8% se halla en acogimiento residencial, seguido de los acogimientos en familia extensa (24,7%) y menos en familia ajena (9,6%).
- De los que se hallan en acogimiento residencial, el 67,6% están en CRAE; aumentan, en esta edad, los adolescentes en centros de acogida y especializados, como los CREI.
- Del total de los adolescentes estudiados, el 54,8% son chicos frente al 45,2% de chicas.
- Un 48,2% hace 4 años o más que se hallan en el sistema de protección, y un 22,1% menos de 1 año.
- Un 24% son extranjeros.

Se muestran muchas diferencias entre la población atendida en cada tipo de acogimiento:

- Los centros residenciales tienen más adolescentes extranjeros, en comparación con los que se hallan en acogimiento familiar.
- El recurso de acogimiento en familia extensa es el único igualado por sexos.
- Los acogimientos en familia ajena son los que tienen la población con mayor antigüedad en el sistema de protección.

En la atención residencial:

- Las chicas tienen más probabilidades de estar en casas de niños y niñas, centros para drogodependientes y terapéuticos —a parte del recurso maternal, que solo es para chicas. En cambio, el número de chicos destaca en recursos como los CREI y los centros para niños con discapacidades.
- Respecto a la antigüedad en el sistema de protección, los que llevan menos tiempo en él son los que se hallan en centros de acogida y casas de niños/as, y los que llevan más tiempo en el sistema en CRAE, CREI y centros terapéuticos.
- Se observan más probabilidades de que los extranjeros estén en centros de acogida y para drogodependientes. En los CRAE y los CREI se observa una mayoría de población española.

Cabe destacar que estos resultados se mantienen a lo largo de la serie temporal de los 5 cursos escolares.

2.3.2 Situación escolar

En la tabla 7 podemos observar que, inicialmente, el grupo diana sobre el que estaba informado el centro escolar en el que estudiaban estaba formado por 1.464 adolescentes (en el apartado anterior hemos explicado sus características). Las fichas rellenas por los centros fueron un total de 956, un 65,3% del total de las fichas enviadas. Por otro lado, a lo largo de los cursos ampliamos el universo, y esto queda reflejado en el aumento de situaciones estudiadas.

Tabla 7. Grupo diana y muestra con datos escolares de adolescentes de 16 años

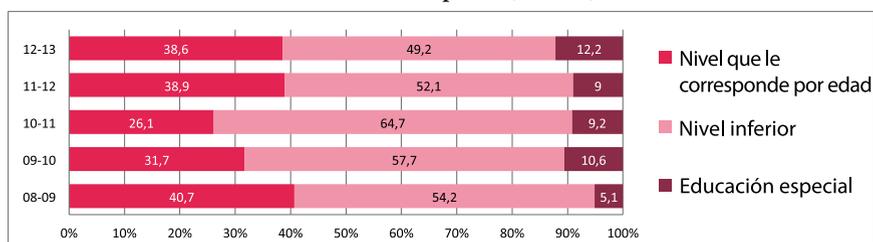
Curso escolar	Grupo diana ⁽¹⁾	Muestra con datos escolares ⁽²⁾	
2008-09	125	77	61,6
2009-10	265	160	60,4
2010-11	336	249	74,1
2011-12	319	211	66,1
2012-13	419	259	61,8
Total	1.464	956	65,3

⁽¹⁾ Adolescentes con el nombre del centro escolar informado.

⁽²⁾ Casos informados por los centros escolares.

La tasa de idoneidad a los 16 años se ha mantenido muy baja a lo largo de los 5 cursos estudiados, el 34,7% de media, siendo especialmente baja durante 2010-2011 (gráfico 20). De media global en estos 5 cursos, el 55,1% son repetidores o adolescentes que, por otros motivos, están en cursos inferiores a los que les correspondería por edad y el 10,2% en educación especial.

Gráfico 20. Tasa de idoneidad y escolarización en educación especial (16 años)



Según el sexo, hay más chicas en el curso que les correspondería por edad, pero donde hallamos diferencias significativas es en educación especial, con muchos más chicos (12,7%) que chicas (6,1%).¹⁶ (Gráfico 21.)

En el gráfico 22 podemos observar que los chicos y las chicas acogidas en familia extensa cursan con mayor frecuencia el curso que les correspondería por edad (42,1%) que los acogidos en otras modalidades. Según el tipo de acogimiento,¹⁷ existen muchas más probabilidades de hallar adolescentes en acogimiento residencial en un centro de educación especial (11,9%), que entre los acogidos en familia ajena (2,6%).

Gráfico 21. Tasa de idoneidad según el sexo (16 años)

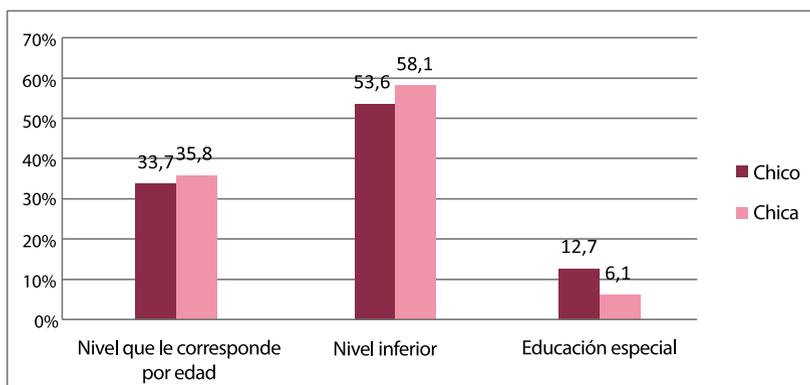
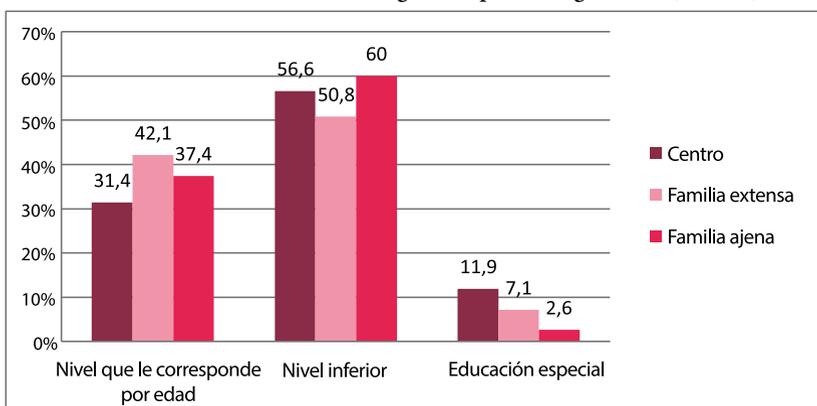


Gráfico 22. Tasa de idoneidad según el tipo de acogimiento (16 años)

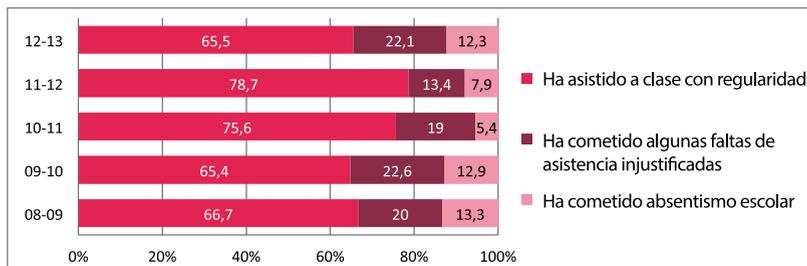


16 Significación estadística: $\chi^2(2) = 12,678$, $p > 0,002$.

17 Significación estadística: $\chi^2(4) = 19,207$, $p > 0,001$.

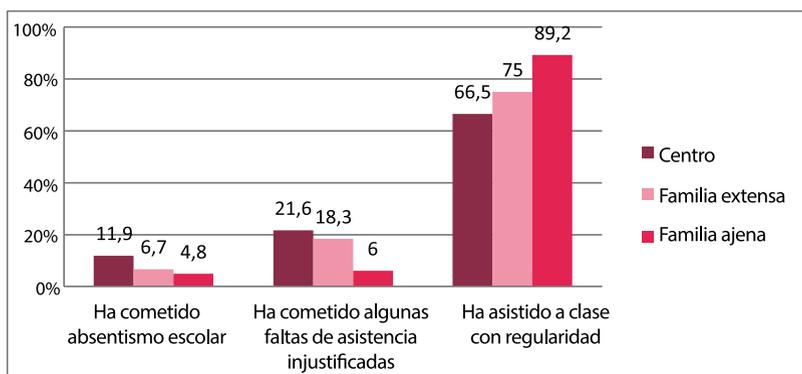
Respecto a la asistencia a clase (gráfico 23), de media se observa absentismo escolar en el 9,9% de los adolescentes, mostrando en 3 cursos escolares porcentajes superiores al 12%. La asistencia con regularidad a clase alcanza el 70,9% y los que se ausentan injustificadamente sin llegar al 75%, que se considera absentismo, representan el 19,2%.

Gráfico 23. Asistencia al centro escolar a lo largo de los 5 cursos (16 años)



No observamos diferencias según el sexo con referencia a la asistencia a clase a la edad de 16 años. En cambio, si observamos el tipo de acogimiento (gráfico 24), vemos cómo los acogidos en familia ajena son los que muestran una mayor asistencia regular y cometen menos absentismo;¹⁸ en cambio, los adolescentes en acogimiento residencial son los que más probabilidades tienen de cometer faltas de asistencia y absentismo.

Gráfico 24. Asistencia al centro escolar según el tipo de acogimiento (16 años)



18 Significación estadística: $\chi^2(4) = 21,893, p > 0,000$.

Los que hace más años que están en la misma escuela suelen asistir a clase con mayor regularidad, y existe una cierta tendencia a que suceda lo mismo con los que hace más tiempo que están en el sistema de protección, sin que ninguna de las dos diferencias adquiriera significación estadística.

Los datos respecto a la comportamiento de los adolescentes tutelados en clase reflejan que, en poco más de la mitad de los casos (55,1% de media), no se detectan problemas destacables. En la otra mitad, los problemas pueden ser leves (25,9%) o graves, lo que implica medias disciplinarias en el 19% de los casos (gráfico 25).

Existen diferencias muy significativas entre chicos y chicas respecto a su comportamiento, destacando más problemas graves en los chicos¹⁹ (gráfico 26).

Gráfico 25. Comportamiento en el centro escolar (16 años). Serie de 5 cursos escolares

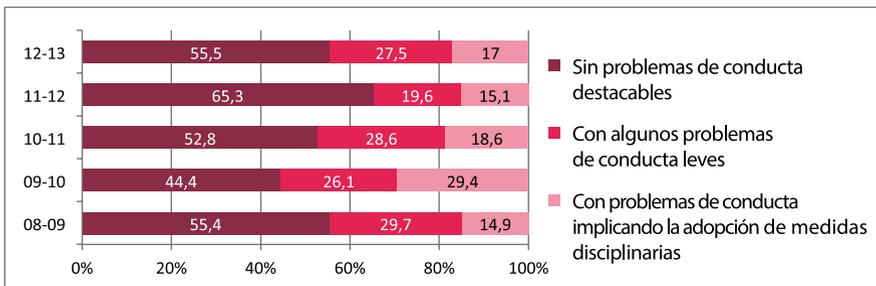
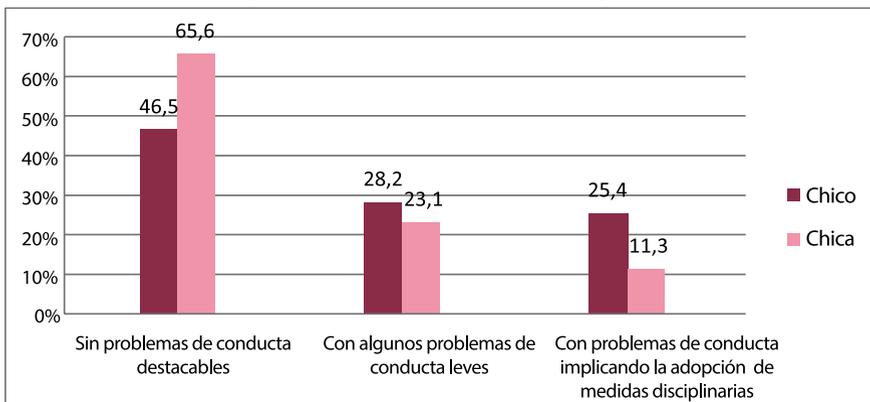


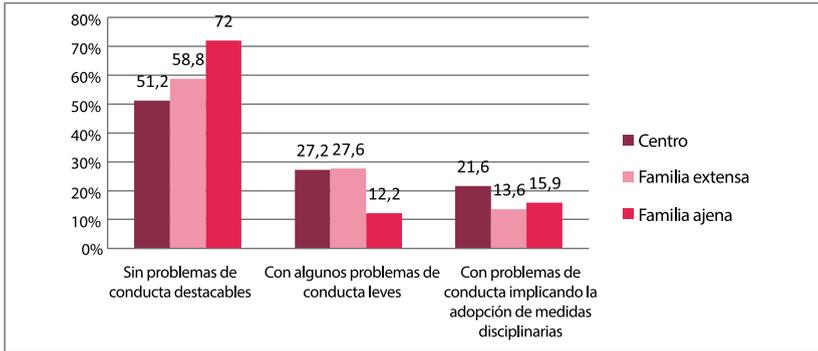
Gráfico 26. Comportamiento en el centro escolar según el sexo (16 años)



19 Significación estadística: $\chi^2(2) = 38,177$, $p > 0,000$.

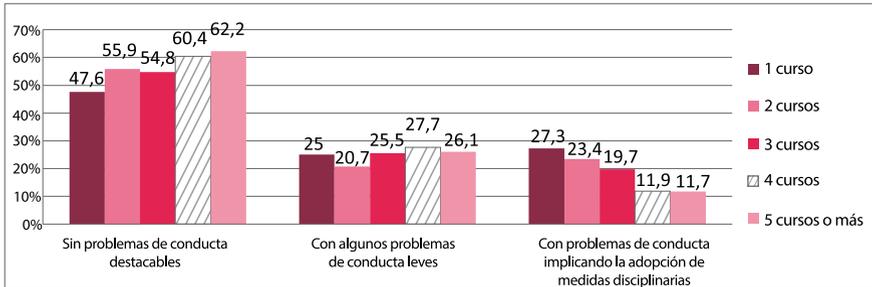
Según el tipo de acogimiento,²⁰ se observa que, por un lado, los que se hallan en familia ajena presentan menos problemas de comportamiento en clase; por el otro, los adolescentes de centros residenciales son los que presentan más problemas graves de comportamiento (gráfico 27).

Gráfico 27. Comportamiento en el centro escolar según el tipo de acogimiento (16 años)



La antigüedad en el centro escolar nos indica que, cuanto más años pasa el adolescente en el mismo centro, menores problemas de comportamiento presentan, y esto es especialmente significativo con los que presentan problemas graves de comportamiento²¹ (gráfico 28).

Gráfico 28. Comportamiento en el centro escolar según la antigüedad en el mismo (16 años)

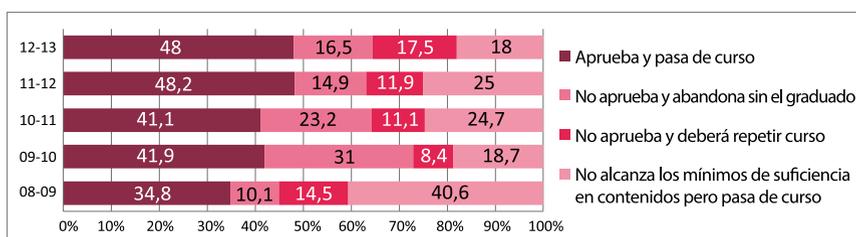


20 Significación estadística: $\chi^2(4) = 18,700, p > 0,001$

21 Significación estadística: $\chi^2(8) = 21,732, p > 0,005$.

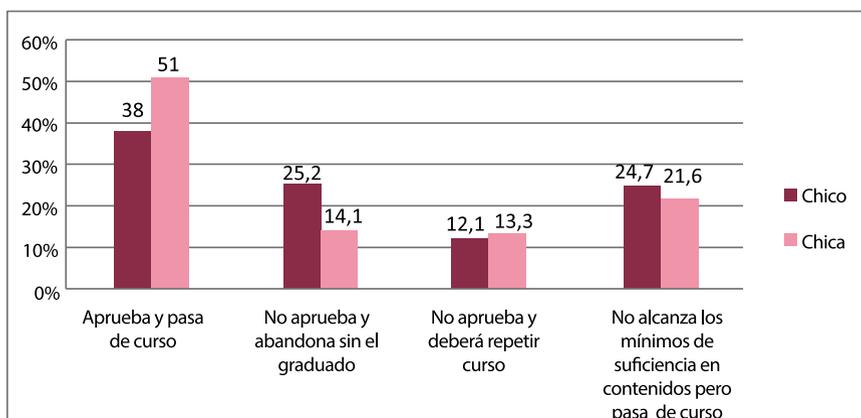
Si nos fijamos en los resultados académicos obtenidos a fin de curso (gráfico 29), el porcentaje de aprobados se sitúa en el 40,6% de media. En segundo lugar, están los que no alcanzan los objetivos del curso pero promocionan al curso siguiente (21,5%); en tercer lugar, especialmente preocupante, vemos el porcentaje de adolescentes que abandona el centro escolar sin obtener el graduado (18,5%). El 11,7% deberá repetir curso. Los datos referentes a 2008-2009 son distintos al resto —se debe tener en cuenta que faltan los datos correspondientes a los adolescentes acogidos en familia extensa.

Gráfico 29. Resultados a fin de curso (16 años)



Según el sexo, significativamente²² hay más chicos que chicas que abandonan los estudios sin obtener el graduado (25,2%), y más chicas que aprueban el curso (51%). (Gráfico 30.)

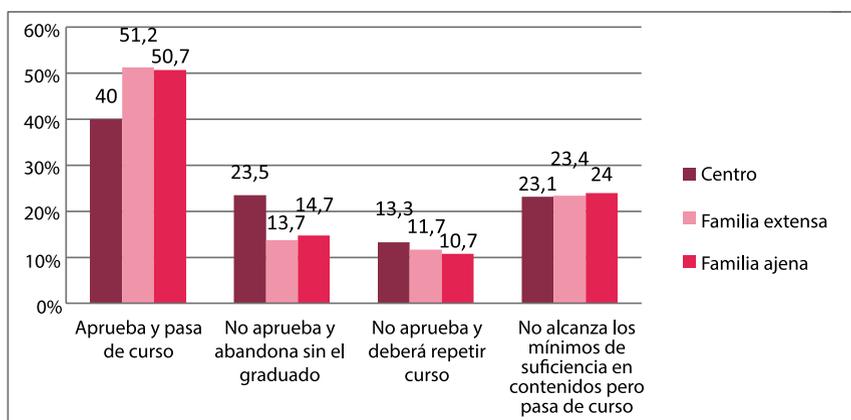
Gráfico 30. Resultados a fin de curso (16 años)



22 Significación estadística: $\chi^2(3) = 20,263$, $p > 0,000$.

Según el tipo de acogimiento, los adolescentes en centros tienen más probabilidades de abandonar los estudios sin obtener el graduado escolar (23,5%) que los acogidos en familia, especialmente en familia extensa (13,7%). (Gráfico 31.)

Gráfico 31. Resultados a fin de curso según el tipo de acogimiento (16 años)



Respecto a los resultados obtenidos a fin de curso según la antigüedad en el centro escolar, los de reciente incorporación abandonan en mayor proporción los estudios sin obtener el graduado; en cambio, aprueban y promocionan al siguiente curso más a menudo los que hace 4 años que están en el centro escolar.²³ También tienen mayor probabilidad de aprobar los que hace más años que se hallan en el sistema de protección, así como de abandonar los estudios sin obtener el graduado si se trata de adolescentes extranjeros —estas diferencias, sin embargo, no alcanzan la significación estadística.

Se informa que el 47,7% de los que están escolarizados en centros ordinarios recibe algún tipo de apoyo específico. En este grupo, respecto a las necesidades educativas específicas, si nos fijamos en los últimos 2 años —en los que se han recabado datos de un modo más sistemático (gráfico 32)—, observamos que el 44,6% tiene una adaptación curricular u otros tipos de apoyo en el aula, un 23,9% asiste a grupos reducidos y un 30,2%

23 Significación estadística: $\chi^2(12) = 31,952, p > 0,001$.

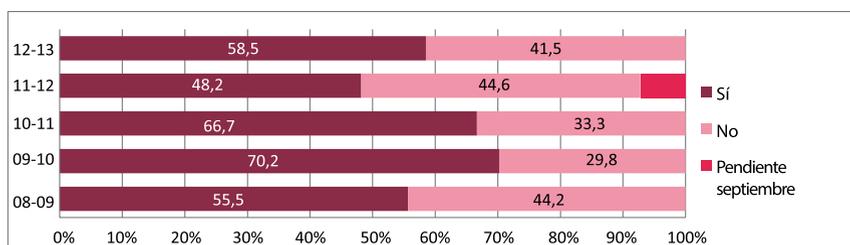
participa en la UEC o en otros tipos de escolarización compartida con educación especial.

Gráfico 32. Situaciones específicas de los últimos dos cursos



A lo largo de los 5 cursos escolares, 306 alumnos, el 32% de los que tienen 15-16 años (956 alumnos) han llegado a 4º de ESO y han sido evaluados. De ellos, obtienen el graduado escolar el 58,5% de media, que en realidad se trata de 179 alumnos (gráfico 33). Hay que tener en cuenta que estos son solo los que han llegado a 4º de ESO, es decir, del total de alumnos de esta edad, el 18,7% obtiene el graduado.

Gráfico 33. Obtención del graduado escolar. Serie de 5 cursos escolares



Existen diferencias según el sexo (gráfico 34), y las chicas tienen más posibilidades de graduarse con 16 años²⁴ (67,4%).

También, según el tipo de acogimiento, existen diferencias significativas: los acogidos en centros obtienen en menor porcentaje el graduado escolar (46,7%), comparados con las dos formas de acogimiento familiar,²⁵ de las

24 Significación estadística: $\chi^2(2) = 11,027$, $p > 0,004$.

25 Significación estadística: $\chi^2(4) = 32,394$, $p > 0,000$.

cuales obtienen mejores resultados los adolescentes acogidos en familia extensa (80,7%). (Gráfico 35.)

Gráfico 34. Obtención del graduado escolar según el sexo

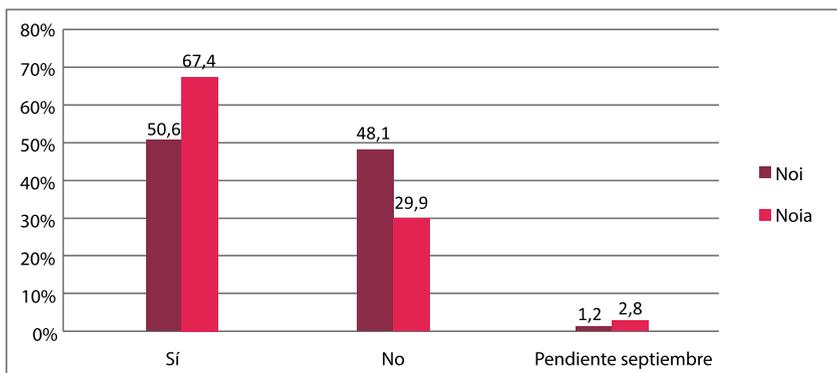
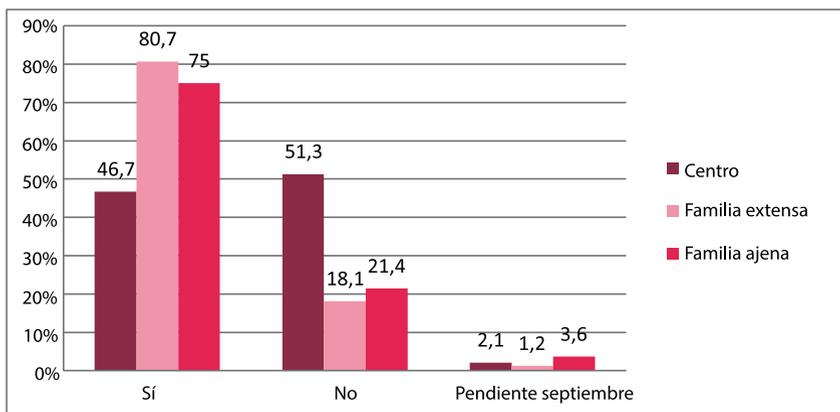


Gráfico 35. Obtención del graduado escolar según el tipo de acogimiento

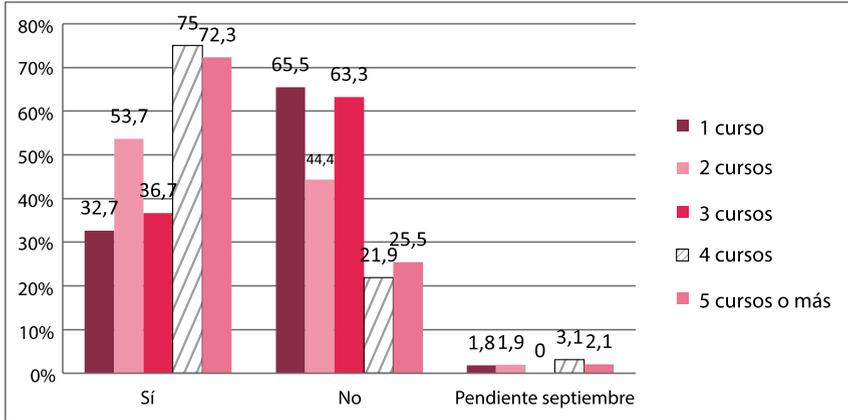


Los que hace más tiempo que están en el centro escolar se gradúan con mayor facilidad (75%) que los que hace un año²⁶ (32,7%) que han ingresado en él (gráfico 36). Por otro lado, los que han ingresado recientemente en el

26 Significación estadística: $\chi^2(8) = 39,888, p > 0,000$.

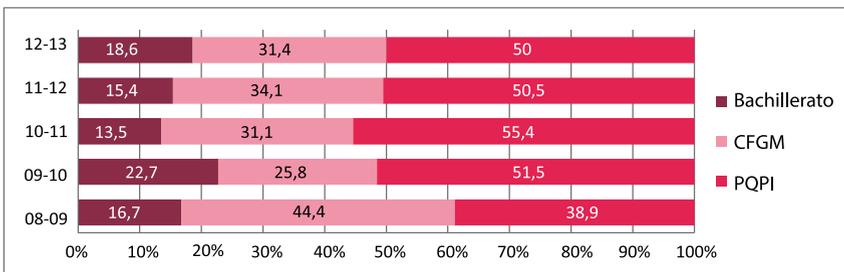
sistema y los adolescentes extranjeros obtienen peores resultados, pero en este caso las diferencias no alcanzan significación estadística.

Gráfico 36. Obtención del graduado escolar según la antigüedad en el centro educativo



La orientación hacia el PCPI es la protagonista entre la población tutelada, que adquiere una media a lo largo de los cursos del 50,4% (gráfico 37). Las orientaciones hacia los ciclos formativos representan el 32,3%, y al bachillerato sólo el 17,3%, que a lo largo de los 5 cursos escolares se traduce, en cifras absolutas, en un total de 61 adolescentes.

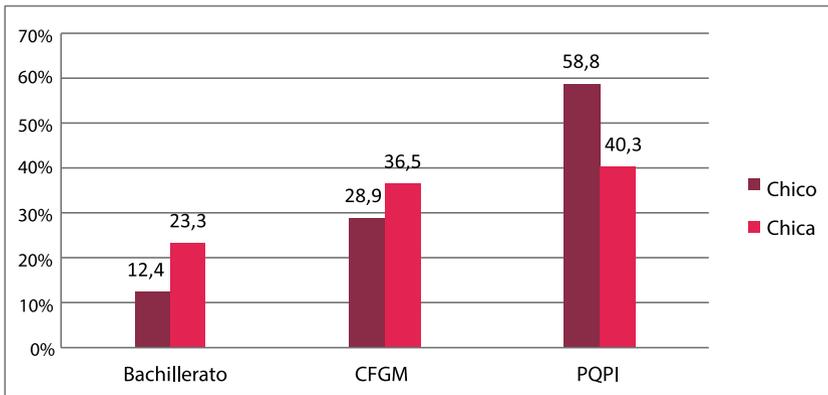
Gráfico 37. Orientación después de la ESO. Serie de 5 cursos escolares



Las chicas se orientan más a menudo hacia el bachillerato (23,3%) y, con menos frecuencia, a los PCPI —con los chicos sucede justo lo contrario²⁷ (gráfico 38).

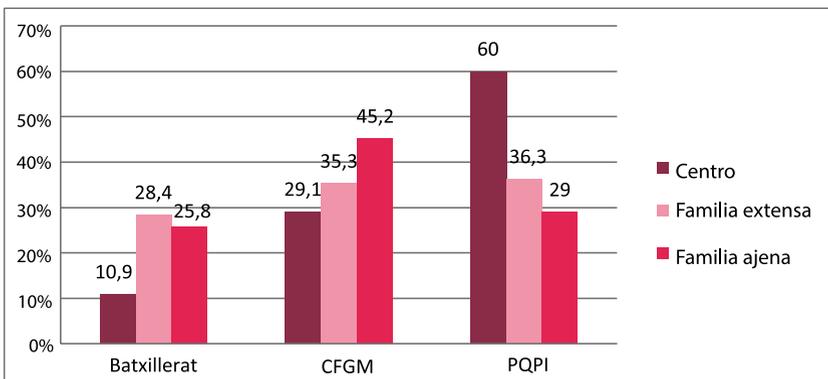
27 Significación estadística: $\chi^2(2) = 13,513$, $p > 0,001$.

Gráfico 38. Orientación después de la ESO según el sexo



Los adolescentes en centros tienen muchas más posibilidades de orientarse hacia un PCPI, y muy pocas de ingresar en bachillerato (10,9%) en comparación con lo que sucede en el acogimiento familiar, especialmente en familia extensa²⁸ (gráfico 39).

Gráfico 39. Orientación después de la ESO según el tipo de acogimiento

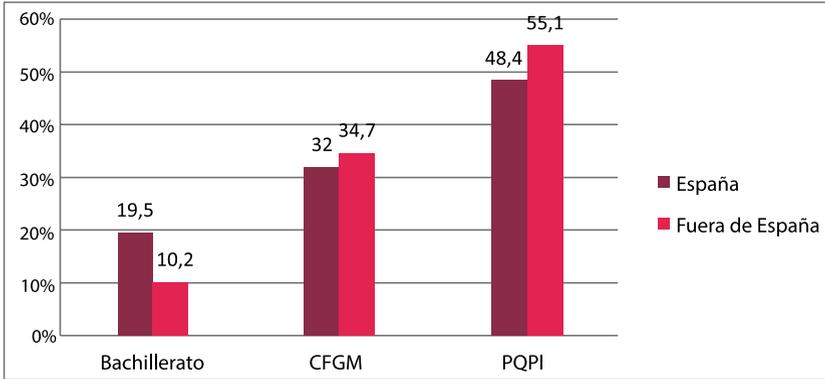


Los que hace sólo 1 año que han ingresado en el centro escolar, se orientan más a menudo hacia los PCPI y en escasa proporción al bachillerato, en comparación con los que hace 4 años o más que cursan sus estudios en el

28 Significación estadística: $\chi^2(4) = 27,248, p > 0,000$.

mismo centro escolar.²⁹ Los que han ingresado recientemente en el sistema y los adolescentes extranjeros también se orientan mayoritariamente hacia los PCPI sin alcanzar, sin embargo, significación estadística.

Gráfico 40. Orientación después de la ESO según el país de origen



Recapitulando...

En este apartado hemos analizado la situación escolar de cada cohorte de adolescentes que cumplían 16 años durante una serie temporal de 5 cursos consecutivos, desde 2008-2009 hasta 2012-2013 (N = 956). Los centros escolares que proporcionaron información representaron el 65,3% del total.

La media de la **tasa de idoneidad** de estas 5 cohortes es baja; sólo un 34,7% de los chicos y las chicas están en el curso que les correspondería por edad, y los de educación especial representan el 10,2%. El 55,1% restante son repetidores o adolescentes que, por otros motivos, están en cursos inferiores a los que les correspondería por edad. Dentro del conjunto se detectan diferencias importantes:

- Se observa el doble de chicos que de chicas en educación especial.
- Se observan más adolescentes de centro residencial en educación especial (11,9%).
- La tasa de idoneidad más alta se observa entre los acogidos en familia extensa (42,1%).

De los **resultados académicos obtenidos a fin de curso**, se informa que de media el 40,6% aprueba, el 21,5% no cumple con los objetivos del curso pero promociona al curso siguiente, y el 18,5% abandona los estudios sin el graduado. En el 11,7% de los casos se informa que deberán repetir curso.

29 Significación estadística: $\chi^2(8) = 55,375$, $p > 0,000$.

- Se detectan más chicos que chicas que abandonan los estudios sin el graduado escolar, y más chicas que aprueban curso.
- Los que están en centros residenciales tienen más probabilidades de abandonar los estudios sin obtener el graduado, como sucede también con los que se han incorporado recientemente al centro escolar. En cambio, aprueban y promocionan al siguiente curso en mayor medida los que hace 4 años o más que ingresaron en sus respectivos centros escolares.

Entre los que reciben algún **tipo de apoyo específico** (47,7%), el 44,6% tiene una adaptación curricular u otros tipos de apoyo en el aula, un 23,9% asiste a grupos reducidos y un 30,2% participa en las UEC o en otras escolarizaciones compartidas con educación especial.

Asiste a clase regularmente, de media, el 70,9%; comete faltas de asistencia injustificadas el 19,2%, y el 9,9% es absentista.

- No se observan diferencias por sexo, pero sí por tipo de acogimiento ya que los adolescentes que se ausentan más de clase son los acogidos en centros residenciales, y los que menos faltas de asistencia cometen son los acogidos en familia ajena.

Cerca del 55,1% de los adolescentes de 16 años no presenta **problemas de comportamiento** destacables; el 25,9% aproximadamente presenta algún tipo de problemas leves de comportamiento, y el 19% problemas graves que comportan la aplicación de medidas disciplinarias por parte del instituto:

- Sobre las chicas, se informa en mayor medida que no presentan problemas destacables (65%), y sólo el 11% presenta problemas graves —un porcentaje que en el caso de los chicos alcanza el 25%.
- Presentan más problemas de comportamiento, implicando la adopción de medidas disciplinarias, los adolescentes acogidos en centros residenciales; los que menos problemas presentan son los acogidos en familias ajenas (72%).
- Los que llevan más años en el mismo centro escolar presentan menos problemas destacables.

A lo largo de los 5 cursos escolares, un total de 306 alumnos —el 32% de los que tienen 15-16 años (956 alumnos)— llegan a 4º de ESO y han sido evaluados. Entre ellos ha obtenido el **graduado escolar**, de media, el 58,5%, que se traduce en 179 alumnos. Si calculamos el porcentaje de graduados respecto al total de la cohorte estudiada (N = 956), vemos que los ha obtenido el 18,7%. Las chicas, los adolescentes en acogimiento familiar y los que cuentan con una mayor antigüedad en el centro escolar lo obtienen con mayor facilidad.

Los alumnos orientados a PCPI, adquieren una media a lo largo de los 5 cursos del 50,4%; a ciclos formativos, representan el 32,3% y a bachillerato sólo el 17,3%. Los chicos, los adolescentes en centros de acogida residenciales y los que hace menos de 1 año que están en el mismo centro escolar tienen más probabilidades de ser orientados a un PCPI, y muy pocas de hacerlo hacia bachillerato. No se advierten diferencias según el tipo de centro escolar (público o privado).

Todos estos datos se mantienen bastante constantes a lo largo de los 5 años.

2.4 Resultados del estudio de los adolescentes tutelados entre 11 y 16 años a lo largo de 3 cursos escolares

2.4.1 Características generales

En este apartado se presenta la serie temporal de 3 recopilaciones de datos de los adolescentes bajo tutela de la DGAIA, entre 11 y 16 años,³⁰ realizadas durante los cursos 2010-2012, 2011-2012 y 2012-2013. En la tabla 8 podemos observar el número de chicos y chicas de cada curso escolar comparando el universo y el grupo diana. Sumando los 3 años, los adolescentes estudiados estaban escolarizados en un total de 992 centros escolares. Aproximadamente cada año, el 70% de los adolescentes han cursado sus estudios en centros públicos y el 30% en centros privados, la mayoría concertados.

- Universo: lo componen todos los adolescentes tutelados del segmento de edades estudiadas que constan en la base de datos (Sini@) de la DGAIA.
- Grupo diana: es el subconjunto del que se ha podido identificar el centro educativo en el que estudian.

A lo largo de estos 3 cursos se han recopilado datos sobre un total de 4.424 adolescentes tutelados por la DGAIA, sobre los que se ha podido saber el centro en el que estudian —información que los primeros años facilitaba la DGAIA, y el último curso el Departamento de Educación.

Paralelamente, se ha podido estudiar la situación escolar de una parte de estos adolescentes de la muestra que se ha mantenido en el sistema de protección durante más de uno de estos cursos, es decir, entre los 4.424 hay

30 Nacidos entre 1995 y 1999 durante el curso 2010-2011; entre 1996 y 2000 durante el curso 2011-2012, y entre 1997 y 2001 durante el curso 2012-2013.

392 jóvenes que han sido los mismos a lo largo de los 3 cursos escolares estudiados, 686 durante los 2 primeros cursos y 799 durante los 2 últimos.

Estos datos permiten 2 tipos de análisis: por un lado, el de la secuencia anual de registros (serie temporal de 3 años) que veremos en este apartado y el siguiente (2.4.1 y 2.4.2); por el otro, el de la evolución longitudinal de los mismo sujetos durante 2 o 3 de estos cursos (2.4.3).

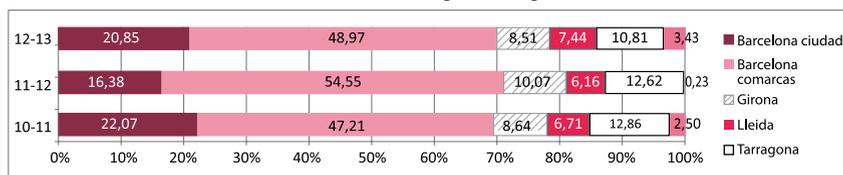
Tabla 8. Universo y grupo diana

		Curso 2010-11	Curso 2011-12	Curso 2012-13	Total
Universo		1.664	2.140	1.993	5.797
Grupo diana	Núm.	1.400	1.331	1.693	4.424
	Porcentaje obtenido en relación con el universo	84,1	62,2	84,9	76,3
	Distribución porcentual del total de adolescentes estudiados	31,6	30,1	38,3	100

A continuación, presentaremos las características del grupo diana en referencia a su distribución territorial, sexo, edad, tipo de acogimiento, años de tutela, número de recursos de protección por los que han pasado y titularidad del centro escolar en el que estudiaban los adolescentes.

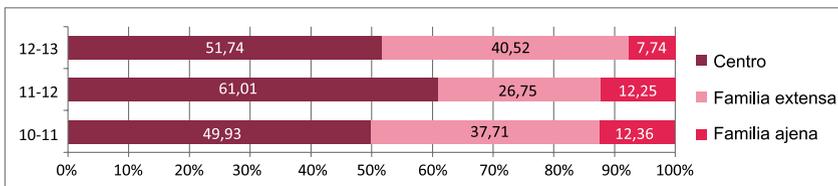
La mitad de la población tutelada se concentra en las comarcas de Barcelona (gráfico 41) y, junto a Barcelona ciudad, configura la mayoría —una situación parecida a la distribución de la población general, que se mantiene a lo largo de la serie temporal de 3 cursos escolares.

Gráfico 41. Distribución según el lugar de residencia



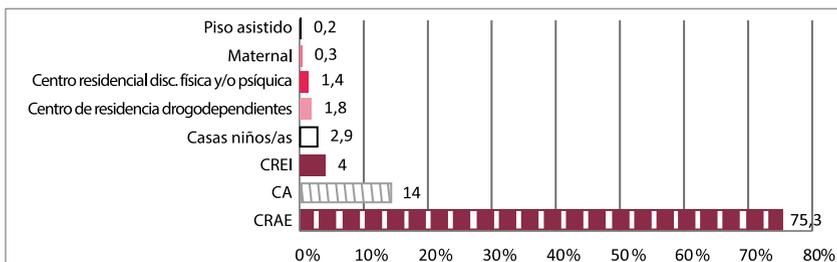
Más de la mitad se hallan acogidos en centros residenciales, una media del 54% a lo largo de los 3 cursos, seguidos de los acogimientos en familia extensa (35%) y, en menor medida, de los adolescentes acogidos en familia ajena (11%). Esta distribución se corresponde a la de la población tutelada de la DGAIA (tabla 1), pero con una mayor concentración de jóvenes en centros a causa, posiblemente, de las edades de los adolescentes en los que se centra este estudio. Si observamos la evolución de la distribución de los tipos de acogimiento a lo largo de los 3 cursos escolares vemos que se mantiene de un modo bastante regular, habiendo más acogidos en centros durante el curso 2011-2012 y menos en familia ajena durante el curso 2012-2013 (gráfico 42).

Gráfico 42. Distribución del tipo de acogimiento a lo largo de los 3 cursos escolares



Entre los acogimientos en centros, los adolescentes de la muestra estaban acogidos en un **total de 137 centros** a lo largo de los 3 cursos.

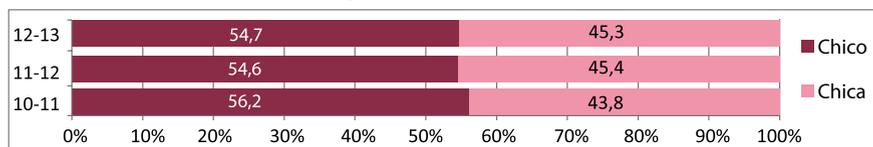
Gráfico 43. Tipos de centros de acogida dentro del acogimiento residencial. Curso 2012-13



Entre los adolescentes acogidos en centros, en 2013 el 75,3% estaba en CRAE y el 14% en centros de acogida. El resto se hallaba en casas de niños/as o en centros especializados (gráfico 43).

La muestra la componen más chicos (un 55,2% de media) que chicas, como sucede en la mayoría de sistemas europeos de protección. La distribución a lo largo de los años (gráfico 44) se mantiene estable.

Gráfico 44. Distribución de la variable sexo a lo largo de los 3 cursos escolares

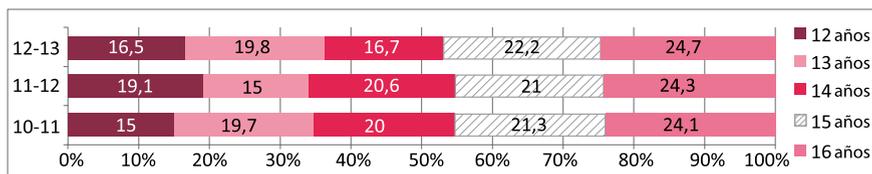


Respecto a la edad, hay que aclarar en primer lugar que entre los adolescentes de 12 años se incluyen niños y niñas que a lo largo de ese año alcanzaban esa edad; por tanto, puede ser que cuando los centros educativos respondían algunos alumnos tuvieran 11 años, y así sucesivamente — prima, por ello, el **año de nacimiento**:

- 11-12 años, que correspondería a los que han cursado 6º de primaria; bajo la etiqueta de 12 años.
- 12-13 años, que correspondería a los que han cursado 1º de ESO; bajo la etiqueta de 13 años.
- 13-14 años, que correspondería a los que han cursado 2º de ESO; bajo la etiqueta de 14 años.
- 14-15 años, que correspondería a los que han cursado 3º de ESO; bajo la etiqueta de 15 años.
- 15-16 años, que correspondería a los que han cursado 4º de ESO; bajo la etiqueta de 16 años.

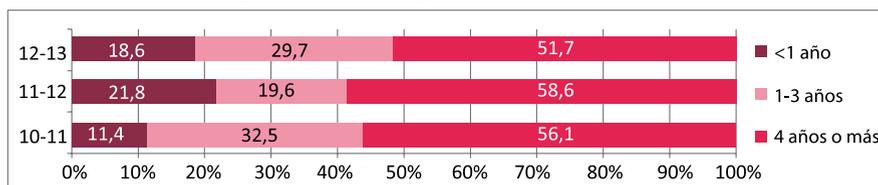
El número de adolescentes acogidos crece paulatinamente con la edad de los mismos. Es del 16,8% a los 12 años, y alcanza el 24,4% a los 16 años. Este dato está en consonancia con lo que se observa en otros sistemas de protección, donde generalmente hay más adolescentes que niños y niñas. Esta distribución por edad se mantiene relativamente igual a lo largo de los 3 cursos escolares estudiados (gráfico 45).

Gráfico 45. Distribución de la edad a lo largo de los 3 cursos escolares



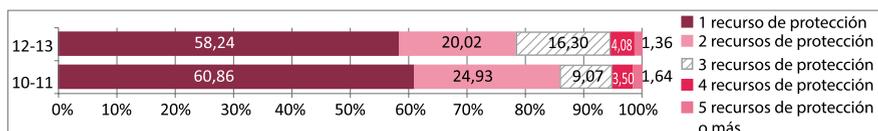
La mitad de la población estudiada hace 4 años o más que se halla en el sistema de protección (55,2% de media a lo largo de los 3 cursos), un lapso de tiempo que no podemos comparar con el conjunto de la población tutelada en Cataluña ya que no se dispone de estos datos. Su distribución también es parecida a lo largo de los 3 cursos estudiados, habiendo menos incorporaciones recientes durante el curso 2010-2011 (gráfico 46).

Gráfico 46. Distribución de los años en el sistema de protección a lo largo de los 3 cursos escolares



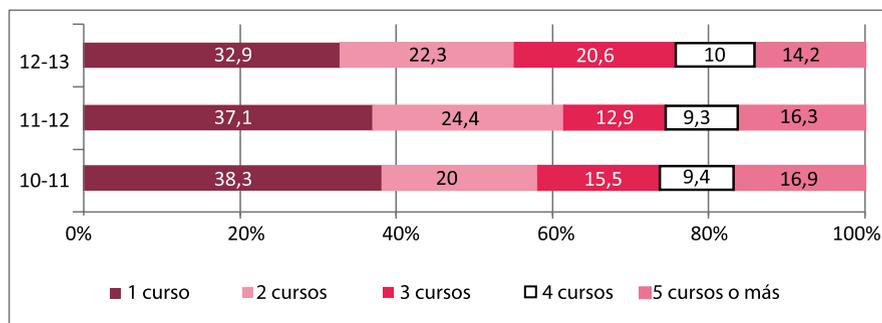
Los niños, las niñas y los adolescentes que entran en el sistema de protección pueden cambiar de tipo de recurso a propuesta de los técnicos. Es decir, pueden entrar en un centro residencial y después pasar a un acogimiento familiar, o cambiar de centro, o de acogedores, o reingresar y ser derivados a un centro de acogida y urgencias, etc. El gráfico 47 muestra el número de recursos de protección por los que ha pasado la población estudiada durante los cursos 2010-2011 y 2012-2013 (no se pudo contar con este dato sobre el curso 2011-2012), reflejando que en conjunto un 40% de los adolescentes ha pasado por 2 o más tipos de recursos de protección.

Gráfico 47. Distribución del número de recursos de protección por los que han pasado los adolescentes durante los cursos 2010-11 y 2011-12



Si observamos los años de antigüedad en el mismo centro escolar, cerca de la tercera parte de los adolescentes llevan sólo un curso en su centro respectivo, y una cuarta parte lleva 4 cursos o más, teniendo de este modo más posibilidades³¹ de estar en un centro educativo concertado (son los que, en su mayoría, integran primaria y secundaria en el mismo centro). (Gráfico 48.)

Gráfico 48. Distribución según los años de antigüedad en el mismo centro escolar durante 3 cursos



Si nos fijamos en las características de los adolescentes según el tipo de acogimiento en el que se hallan, se observan muchas diferencias importantes para comprender los resultados sobre su situación escolar, que más adelante presentaremos. Por este motivo hemos analizado el tipo de acogimiento en función de la edad, el sexo, la antigüedad en el sistema de protección, el número de recursos de protección por los que han pasado, el país de origen de los adolescentes acogidos y la titularidad del centro escolar en el que estudiaban.

31 Significación estadística: $\chi^2(4) = 15,989$, $p > 0,003$ (curso 2011-2012).

En el gráfico 49 se observa que en el acogimiento en centro se concentra el porcentaje más alto de adolescentes de 15 y 16 años (30% de media), y también el más bajo de 12 años (13%), con diferencias significativas en todos los cursos escolares.³² Los acogimientos en familia extensa y ajena tienen una población más joven.

La distribución de chicos y chicas según el tipo de acogida es bastante similar (gráfico 50), aunque el recurso de protección que proporcionalmente cuenta con más chicas es el de acogimiento en familia extensa (47,8% de media a lo largo de los 3 cursos, frente a un 43,3% en centros).

Gráfico 49. Distribución del tipo de acogimiento según la edad a lo largo de los 3 cursos

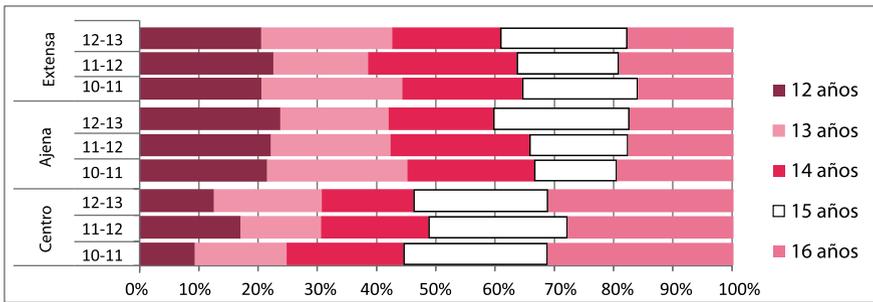
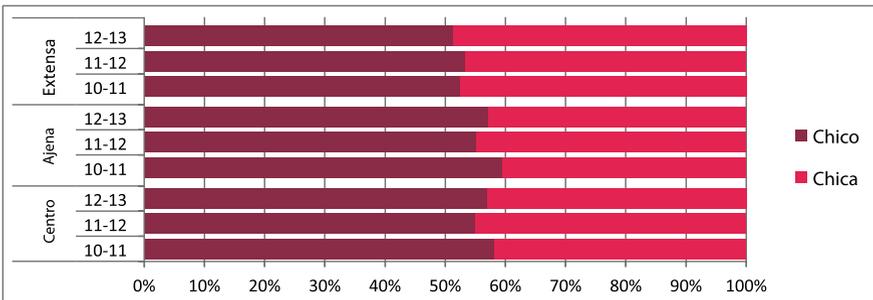


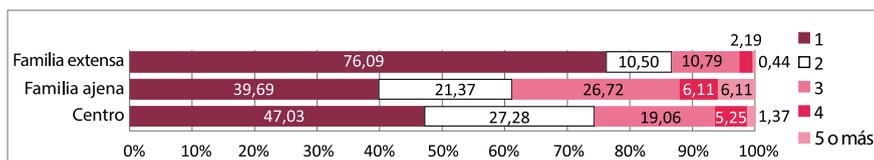
Gráfico 50. Distribución según el tipo de acogimiento y el sexo a lo largo de los 3 cursos escolares



32 Significación estadística: $\chi^2(8) = 81,791$, $p > 0,000$ (curso 2010-2011); $\chi^2(8) = 31,356$, $p > 0,000$ (curso 2011-2012) y $\chi^2(8) = 55,649$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013).

Se observan diferencias en el número de recursos de protección por los que han pasado los chicos y las chicas, es decir, de los cambios de recurso que han realizado dentro del sistema. Los que han cambiado menos de recurso de protección son, con diferencia, los acogidos en familia extensa, que normalmente es el primero y el único recurso por el que pasan (es el caso de un 52,8% de los que viven con sus parientes, frente a sólo el 7% de los acogidos en familia ajena y un 40,2% de los acogimientos en centros), a diferencia de los otros dos, en los que su entrada en el sistema comporta a menudo pasar por 2 o más recursos: primero por un centro de acogida y, tras ello, por un recurso residencial; de ahí, algunos adolescentes son acogidos en familia ajena, o son trasladados a otros recursos residenciales a medida que crecen. Podemos ver un ejemplo en el gráfico 51, correspondiente al curso 2012-2013.³³

Gráfico 51. Número de recursos según el tipo de acogimiento



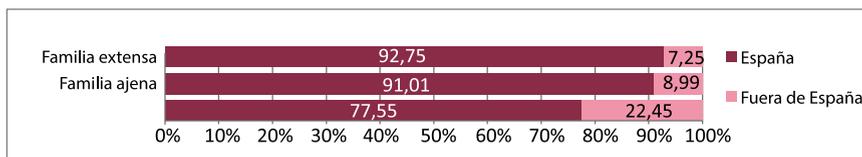
Un 19% eran extranjeros durante el curso 2011-2012, y un 14,8% durante el curso 2012-2013. La mayoría de los extranjeros se concentran en el recurso residencial (de media, el 24,4%), tal como vemos en el ejemplo del gráfico 52 del curso 2012-2013.³⁴ En general, se observan menos posibilidades de que estén acogidos en familia extensa por el hecho de no disponer de una amplia red familiar en el país de acogida, y menos también en ajena, probablemente por cuestiones de edad, ya que entre los adolescentes extranjeros hay muchos más chicos y chicas de 16 años que entre los nacidos en España, y muchos menos de 12 años.³⁵

33 Significación estadística: $\chi^2(8) = 180,395$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013).

34 Significación estadística: $\chi^2(2) = 49,581$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013).

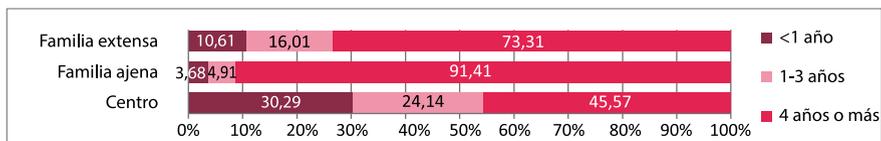
35 Significación estadística: $\chi^2(4) = 14,710$, $p > 0,005$ (curso 2011-2012) y $\chi^2(4) = 23,620$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013).

Gráfico 52. Tipo de acogimiento según el país de origen, curso 2012-13



Los que hace al menos un año que están en el sistema de protección se concentran en mayor medida en el acogimiento residencial (de media, un 25,6%) y se observan significativamente menos probabilidades de que se hallen en acogimiento familiar, tanto en familia ajena (3%) como en extensa (8,9%). Cabe recordar que estamos estudiando la población entre 12 y 16 años. En cambio, los que hace 4 años o más que se hallan en el sistema de protección, se concentran en mayor número en los acogimientos en familia ajena, y en segundo lugar en familia extensa; por contra, existen menos probabilidades de encontrarlos acogidos en centros, como se puede apreciar en el gráfico 53 del curso 2011-2012.³⁶

Gráfico 53. Distribución según el tipo de acogimiento y los años de tutela, curso 2011-12

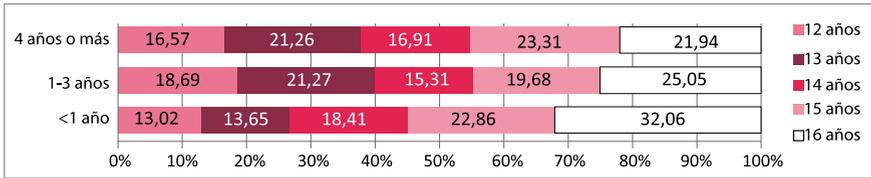


Además, en todos los cursos, los que hace menos de 1 año que ingresaron en el sistema de protección son con más probabilidad los mayores (los de 16 años, de media, representan un 30,9% frente al 21,7% de 4 años o más), como vemos en el gráfico 54 referente al curso 2012-2013.³⁷

36 Significación estadística: $\chi^2(4) = 167,127, p > 0,000$ (curso 2011-2012).

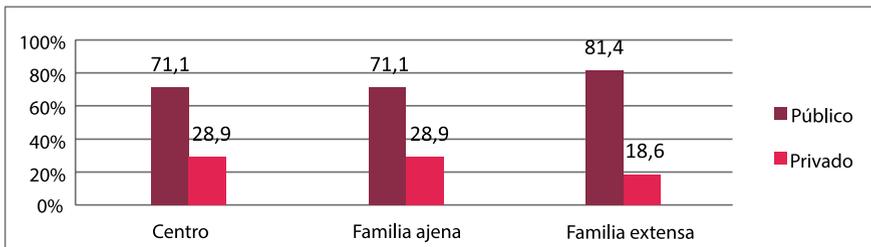
37 Significación estadística: $\chi^2(8) = 24,016, p > 0,002$ (curso 2012-2013).

Gráfico 54. Años de tutela según la edad, curso 2012-13



Si analizamos el tipo de acogimiento según si los alumnos están escolarizados en un centro escolar público o privado, vemos que los adolescentes acogidos en familia extensa tienen menos probabilidades de matricularse en un centro privado, y algo más los que están acogidos en centros. Las diferencias son significativas cada año³⁸ (gráfico 55).

Gráfico 55. Tipo de acogimiento según la titularidad del centro escolar, curso 2012-13



38 Significación estadística: $\chi^2(2) = 15,883$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013).

Recapitulando...

En este apartado se ha analizado la **situación de los adolescentes entre 12 y 16 años de edad dentro del sistema de protección mediante una serie temporal de 3 cursos**, 2010-2011 (N = 1.400), 2011-2012 (N = 1.331) y 2012-2013 (N = 1.693). Se han descrito las características en lo referente a distribución por territorio, sexo, edad, tipo de acogimiento, años de tutela y número de recursos de protección por los que han pasado.

- La mitad de la población tutelada se concentra en las comarcas de Barcelona y, junto a Barcelona ciudad, configuran la mayoría.
- Más de la mitad están en acogimiento residencial (54% de media los 3 años), seguido de los acogimientos en familia extensa (35%) y un número muy bajo en familia ajena (11%).
- Los que están en acogimiento residencial, a lo largo de los 3 cursos han ocupado un total de 137 centros, de los cuales tres cuartas partes eran CRAE.
- Cerca del 55% de los adolescentes estudiados eran chicos, frente a un 45% de chicas.
- Se incrementa el número de adolescentes a medida que crecen, con un 16% de media de 11-12 años y llegando a representar una cuarta parte los de 15-16 años.
- La mitad de la población estudiada hace al menos 4 años que ingresó en el sistema de protección.
- El 40% ha pasado por 2 o más tipos de recurso de protección.
- Un 17% de media ha nacido en el extranjero.
- A lo largo de los 3 años se han recopilado globalmente datos de adolescentes que estaban en 992 centros educativos. El 70% estaban escolarizados en colegios públicos y el 30% en privados, la mayoría de ellos concertados.
- El 37,1% hace sólo un curso escolar que se halla en la misma escuela; por otro lado, el 16,3% hace 5 años o más que ingresaron en él (estos últimos en centros privados).

Se observan muchas diferencias entre la población atendida en cada tipo de acogimiento:

- Los centros residenciales tienen, en comparación con los que se hallan en acogimiento familiar, adolescentes de edades mayores que se han incorporado más recientemente al sistema, y más extranjeros. No hay diferencias en cuanto al sexo entre los 3 recursos.
- Los acogimientos en familia extensa son los que tienen más chicos y chicas que han pasado por menos recursos de protección.
- Los acogimientos en familia ajena son los que tienen más adolescentes acogidos con más antigüedad en el sistema de protección.
- Los adolescentes acogidos en familias extensas son los que presentan una tasa menor de escolarización en centros privados.

Cabe destacar que estos resultados se mantienen relativamente similares entre sí a lo largo de los 3 cursos escolares estudiados.

2.4.2 Situación escolar

En la tabla 9 consta el número de jóvenes sobre los que su centro escolar ha informado al finalizar cada curso. A lo largo de estos 3 cursos escolares hemos tenido una tasa media de retorno del 70,4%.

Tabla 9. Grupo diana y muestra con datos escolares

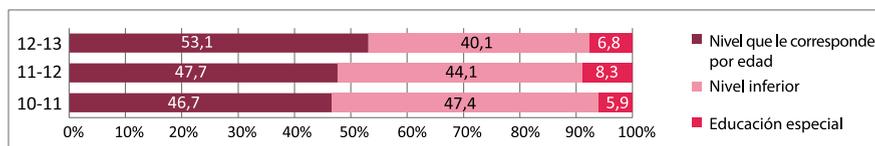
Curso	Grupo diana ⁽¹⁾	Muestra con datos escolares ⁽²⁾	
2010-11	1.400	1.054	75,3%
2011-12	1.331	933	70,1%
2012-13	1.693	1.127	66,6%
Total	4.424	3.114	70,4%

⁽¹⁾ Adolescentes con el nombre del centro escolar informado.

⁽²⁾ Casos informados por los centros escolares.

A continuación, ofrecemos los datos de la situación escolar de estos adolescentes referentes a: tasa de idoneidad, escolarización en centros educativos especiales, asistencia y comportamiento en el centro escolar, resultados académicos a fin de curso y necesidades educativas específicas. Estos resultados los contrastamos con las características de los adolescentes estudiados y que hemos descrito en el apartado anterior: edad, sexo, tipo de acogimiento, años en el sistema de protección, número de recursos de protección por los que han pasado, país de origen, años de antigüedad en el mismo centro escolar y su titularidad.

Gráfico 56. Tasa de idoneidad y escolarización en educación especiales

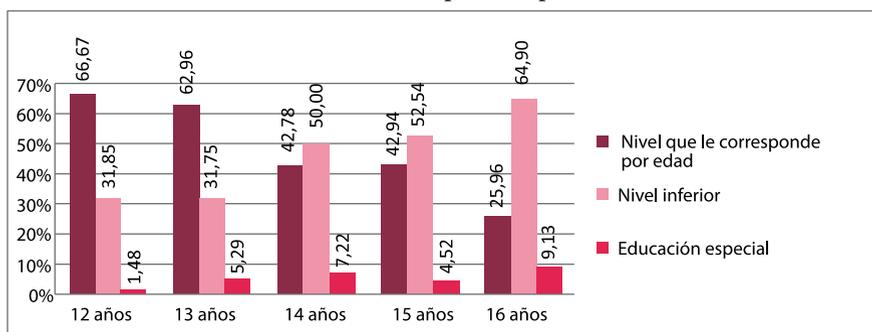


Cuando observamos la evolución de los datos referentes al nivel académico informado por los profesores sobre estos alumnos, lo primero que vemos es una ligera disminución curso a curso de los que están en un nivel inferior al que les corresponde por edad, junto a un ligero aumento de los que están al nivel que les corresponde. El segundo es que, en conjunto, los

adolescentes que cursan el nivel que les corresponde por edad, es decir, la tasa de idoneidad, no llegan a la mitad (49,4% de media a lo largo de los 3 cursos). El 43,6% de media son adolescentes repetidores o que están en cursos inferiores a los que les correspondería por otros motivos, y una media del 7% asisten a centros de educación especial (gráfico 56).

Si analizamos el nivel académico según las variables de edad, sexo, recurso de protección, antigüedad en el centro escolar, años de tutela, cambio de recurso en el sistema y país de origen, hallamos datos explicativos. Según la edad, observamos que (gráfico 57), cuanto más jóvenes sean los adolescentes, más probabilidad hay de hallarlos en el curso que les correspondería por edad, y cuanto más edad tengan, más probabilidades tanto de repetir curso como de encontrarlos en el segmento de la educación especial. Estas diferencias adquieren significación estadística,³⁹ y eran previsibles.

Gráfico 57. Tasa de idoneidad por edad para el curso 2010-11

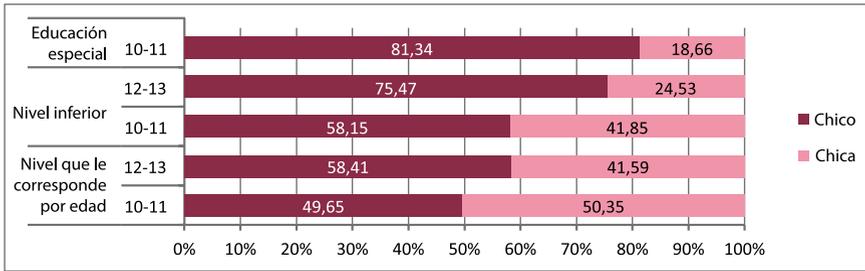


Respecto al sexo, se observan diferencias y adquiere significación estadística el primer y el tercer curso estudiados,⁴⁰ siendo las chicas las que tienen más probabilidades de estar en el curso que les corresponde por edad (53,9% de media) y menos en centros de educación especial (4,6%), comparadas con los chicos (gráfico 58).

39 Significación estadística: $\chi^2(8) = 83,358$, $p > 0,000$ (curso 2010-2011).

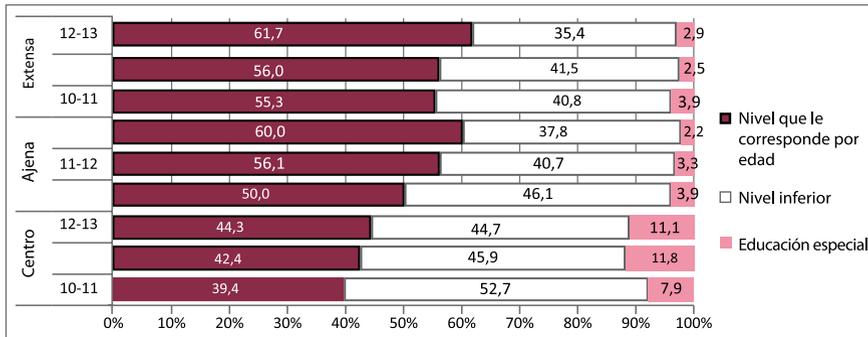
40 Significación estadística: $\chi^2(2) = 10,998$, $p > 0,004$ (curso 2010-2011), y $\chi^2(8) = 29,540$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013).

Gráfico 58. Tasa de idoneidad según el sexo por 2 cursos escolares



Según el recurso de protección (gráfico 59), los adolescentes que se hallan en acogimiento residencial muestran más probabilidad de estar en centros de educación especial (un 10,4% de media), y de cursar un nivel inferior al que les correspondería por edad (42,2%). La situación opuesta es la que se observa entre los acogidos en familia extensa:⁴¹ su tasa de idoneidad es del 58,4%, mientras que entre los acogidos en familia ajena es del 54,8%.

Gráfico 59. Tasa de idoneidad según el recurso de protección a lo largo de los 3 cursos escolares

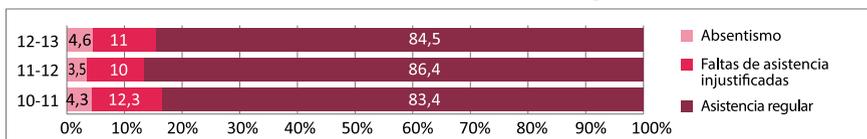


En el conjunto de datos, se observa mayor probabilidad de estar en el curso que les corresponde por edad a los chicos y las chicas nacidas en España, los que hace más tiempo que están en el mismo centro escolar y en el sistema de protección, y los que han cambiado menos veces de recurso de protección, sin que se aprecien diferencias que adquieran una significación estadística. Según la titularidad del

41 Significación estadística: $\chi^2(4) = 22,333$, $p > 0,000$ (curso 2010-2011); $\chi^2(4) = 31,809$, $p > 0,000$ (curso 2011-2012), y $\chi^2(4) = 48,458$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013).

centro educativo, no se observan diferencias respecto a la tasa de idoneidad ya se trate de un centro público o privado; las únicas diferencias son que los centros de educación especial tienen más probabilidad de ser de titularidad privada, en coherencia con la situación del tejido escolar en Cataluña.

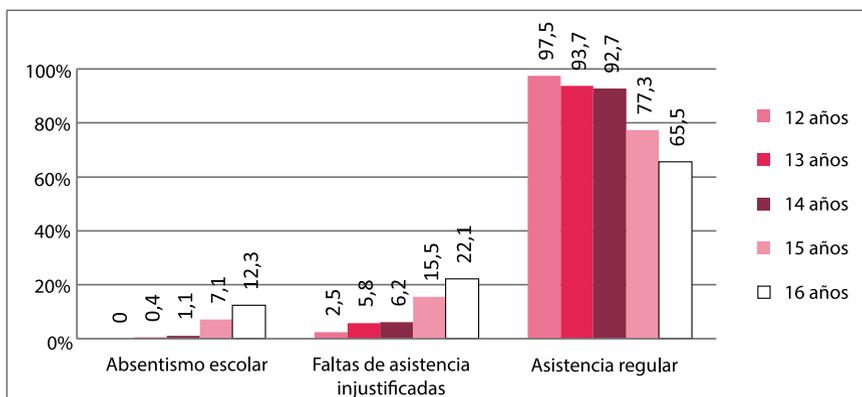
Gráfico 60. Asistencia al centro escolar a lo largo de los 3 cursos



Los datos sobre la asistencia a clase también muestran estabilidad a lo largo de los 3 cursos estudiados, con una media de faltas de asistencia injustificadas del 11,1%, un 4,1% de absentismo y con una asistencia regular del 84,7% (gráfico 60). Se informa de absentismo sobre todo en centros públicos de enseñanza, pero las diferencias entre centros públicos y privados no muestran significación estadística.

No obstante, si analizamos estos datos según el sexo, la edad, el recurso de protección, la antigüedad en el centro escolar, los años de tutela, los cambios de recursos en el sistema y el país de origen, hallamos algunas diferencias importantes. Respecto a lo primero, que no era tanto de prever, no se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en lo que respecta a la asistencia a clase, con una distribución muy parecida según el sexo durante los 3 cursos escolares; por lo tanto, esta cuestión no parece explicarse por la variable del sexo.

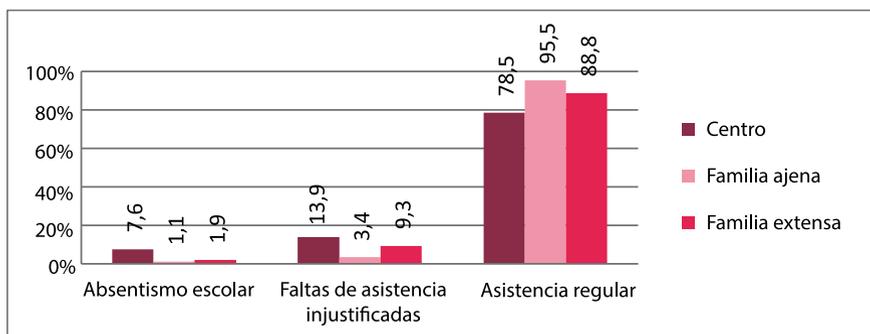
Gráfico 61. Asistencia al centro escolar según la edad, curso 2012-13



Por otro lado, la variable de la edad (podemos ver un ejemplo en el gráfico 61) sí que muestra diferencias en cada curso estudiado,⁴² en el sentido en que se observa más probabilidad de absentismo y de ausencias injustificadas entre los adolescentes de 15 y 16 años, y una mayor probabilidad de mostrar asistencia regular entre los de 12 y 13 años.

El recurso de protección también influye significativamente (gráfico 62), en el sentido que los adolescentes en acogimiento residencial incurren más a menudo en el absentismo, mucho más que los adolescentes en acogimiento familiar, tanto en familia ajena como en extensa. Por su parte, los jóvenes acogidos en familia ajena muestran más probabilidades de mantener una asistencia regular y menos de cometer faltas de asistencia injustificadas.⁴³

Gráfico 62. Asistencia al centro escolar según el recurso de protección, curso 2012-13



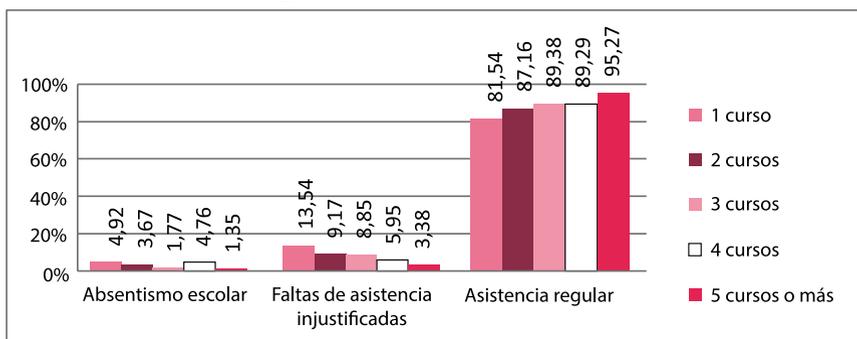
Por su parte, los años de antigüedad en el centro educativo (gráfico 63) también muestran diferencias significativas entre los que han asistido a clase con regularidad, que mayoritariamente son los que hace 5 años o más que estudian en el mismo centro escolar. Muestran más probabilidades de faltar a clase o de cometer absentismo los que hace sólo un curso que ingresaron en el centro.⁴⁴

42 Significación estadística: $\chi^2(8) = 129,120$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013).

43 Significación estadística: $\chi^2(4) = 34,551$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013).

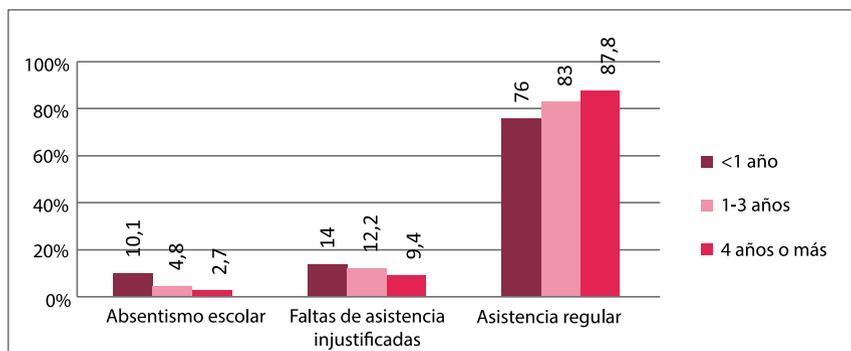
44 Significación estadística: $\chi^2(8) = 20,085$, $p > 0,010$ (curso 2011-2012).

Gráfico 63. Asistencia al centro escolar según la antigüedad en el mismo, curso 2011-12



Los años en que los jóvenes están dentro del sistema (gráfico 64) también están relacionados, en parte, con el absentismo, y se observa que es más probable que falten a clase injustificadamente o cometan absentismo los que han entrado recientemente en el sistema, es decir, los que hace menos de 1 año que ingresaron en él.⁴⁵

Gráfico 64. Asistencia al centro escolar según la antigüedad en el sistema de protección, curso 2012-13

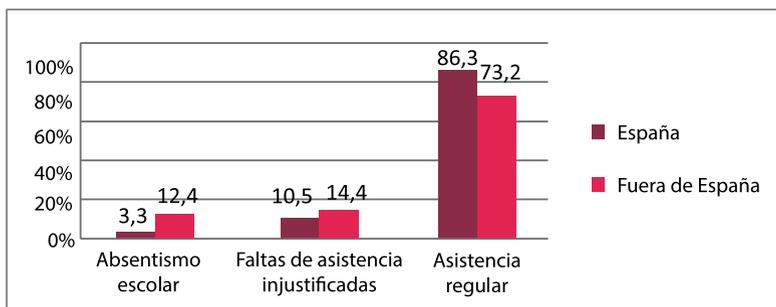


Por otro lado, los que han cambiado más veces de recurso son más absentistas, sin alcanzar significación. También se aprecian más probabilidades que cometan absentismo los nacidos fuera de España que los nacidos en España (gráfico 65).⁴⁶

45 Significación estadística: $\chi^2(4) = 21,617$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013).

46 Significación estadística: $\chi^2(2) = 28,422$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013).

Gráfico 65. Asistencia al centro escolar según el país de origen, curso 2012-13



Se observan resultados relativamente parecidos a lo largo de los 3 cursos en lo que respecta al comportamiento en el aula (gráfico 66). En conjunto, sólo una media del 56% del alumnado tutelado no presenta problemas destacados de comportamiento, según los tutores escolares, a lo largo de los 3 años; una media del 25,7% presenta algunos problemas leves de comportamiento, y el 18,3% ha tenido problemas que han comportado la adopción de medidas disciplinarias por parte del instituto (sobre todo en centros públicos, más que en privados, pero sin alcanzar significación).

Gráfico 66. Comportamiento en el centro escolar a lo largo de los 3 cursos

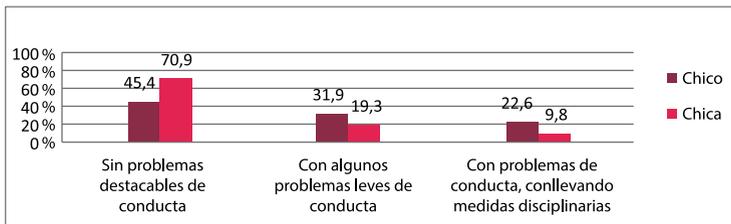


Si analizamos el comportamiento que tienen en el centro escolar según las variables de edad, sexo, recurso de protección, antigüedad en el centro educativo, años de tutela, cambios de recurso en el sistema y país de origen, también obtenemos datos que nos permiten reflexionar más a fondo.

Así, las diferencias son muy significativas a lo largo de los 3 cursos escolares y los chicos tienen más probabilidades de presentar problemas de comportamiento, tanto graves como leves, mientras que sobre las chicas se informa que en general no presentan problemas destacables.

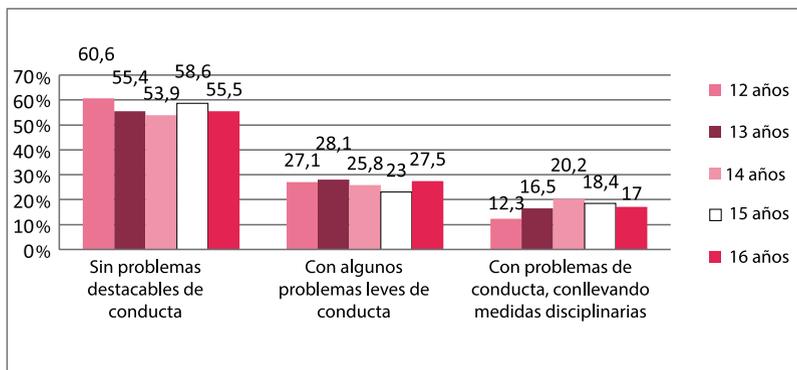
Podríamos decir que en el aspecto del comportamiento es en el que se presentan diferencias más importantes por sexo (gráfico 67).⁴⁷

Gráfico 67. Comportamiento en el centro escolar según el sexo, curso 2012-13



Pese a que en algún curso escolar se ha observado alguna diferencia por edad, especialmente en el grupo de 12 años —el segmento en el que se dan menos problemas de comportamiento que conlleven la adopción de medidas disciplinarias—, lo más destacable es que en general no se presentan diferencias por edad respecto a los problemas de comportamiento, hecho que invita a una reflexión más profunda ya que parece que los problemas de comportamiento están presentes, más o menos en la misma medida, en todas las edades y no entre los adolescentes mayores, como se podría imaginar (gráfico 68).

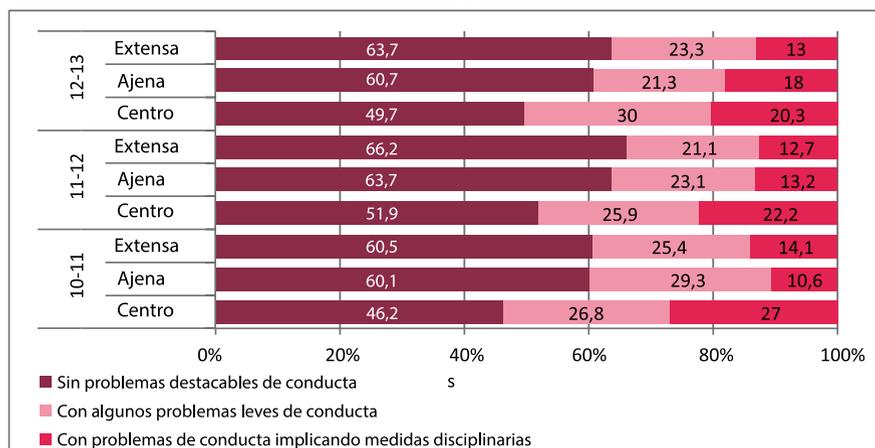
Gráfico 68. Comportamiento en el centro escolar según la edad, curso 2012-13



47 Significación estadística: $\chi^2(2) = 72,228, p > 0,000$ (curso 2012-2013).

En lo que respecta al recurso de protección, nuevamente se observan diferencias (gráfico 69); presentan más problemas de comportamiento que han implicado la adopción de medidas disciplinarias los adolescentes acogidos en centros residenciales,⁴⁸ y muchos menos los acogidos en familias.

Gráfico 69. Comportamiento en el centro escolar según el recurso de protección a lo largo de los 3 cursos escolares



En lo concerniente a la antigüedad en el centro educativo, las diferencias significativas se observan entre los que hace 4 años o más que ingresaron en él, con menos probabilidad de presentar problemas destacables de comportamiento, y los que hace 1 o 2 años que ingresaron en el centro escolar, presentando un mayor número de problemas graves que han conllevado la aplicación de medidas disciplinarias (gráfico 70).⁴⁹

Sobre los años en el sistema de protección y el número de recursos, no se presentan diferencias significativas, ni tampoco según el país de origen en relación con el comportamiento en el aula.

Se pedía a los tutores escolares que en la ficha constase lo que sucedía a fin de curso. Observamos en el gráfico 71 que, en conjunto, el 44% ha

48 Significación estadística: $\chi^2(4) = 30,549$, $p > 0,000$ (curso 2010-2011); $\chi^2(4) = 18,572$, $p > 0,001$ (curso 2011-2012), y $\chi^2(4) = 21,738$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013).

49 Significación estadística: $\chi^2(8) = 23,669$, $p > 0,003$ (curso 2011-2012).

aprobado el curso y pasa al siguiente; el 33,5% no cumple los objetivos del curso pero promociona al curso siguiente; el 11,1% no aprueba curso y debe repetir; el 4,8% recibe orientación para seguir escolarizado en un centro de educación especial; el 3,8% no aprueba y abandona el centro escolar sin el graduado (más en centros públicos que en privados). En el curso 2011-2012 figuraba también el punto «pendiente de evaluar», ya que la ficha se rellenaba a fin de curso y ese fue el primer año de las recuperaciones de septiembre, por lo que los docentes aún no sabían si el alumno aprobaría o no. En el curso 2012-2013 respondieron en septiembre y, por lo tanto, ya conocían el resultado.

Gráfico 70. Comportamiento en el centro escolar según la antigüedad en el mismo, curso 2011-12

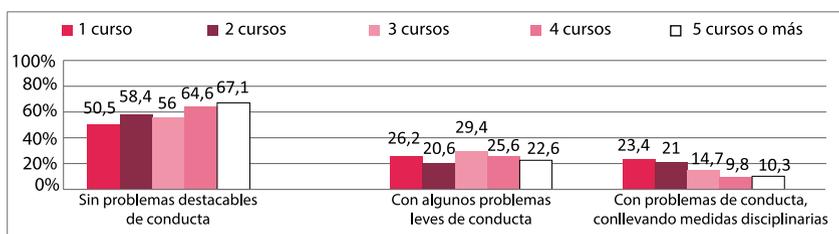
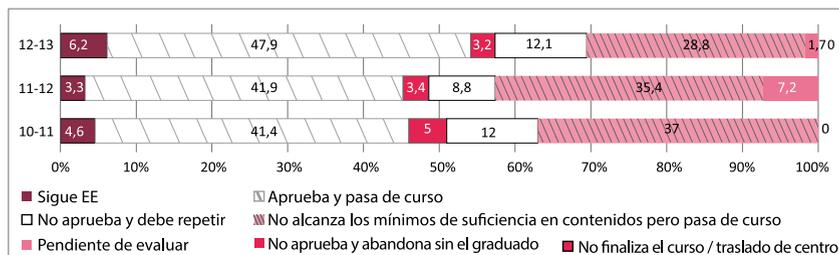


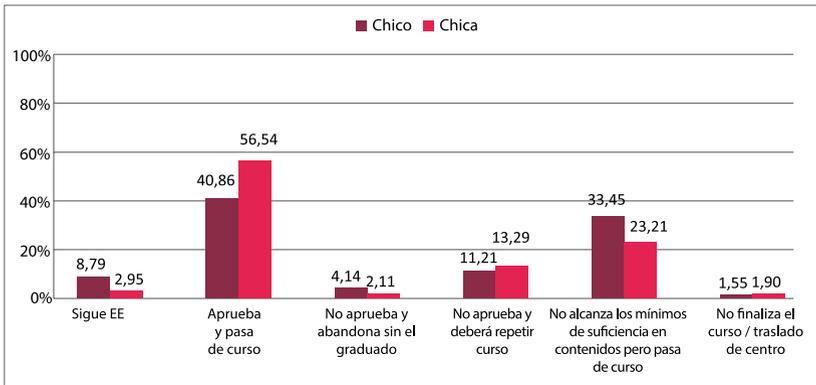
Gráfico 71. Resultados a fin de curso



Hemos analizado los resultados a fin de curso según la edad, el sexo, el recurso de protección, la antigüedad en el centro educativo, los años de tutela, los cambios de recurso en el sistema y el país de origen. Vemos, en el gráfico 72, que los chicos en centros de educación especial promocionan al siguiente curso sin alcanzar los objetivos, y que aprueban menos en comparación con las chicas.⁵⁰

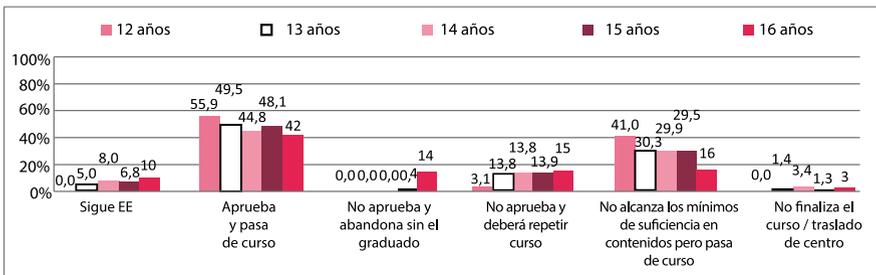
50 Significación estadística: $\chi^2(5) = 41,733, p > 0,000$ (curso 2012-2013).

Gráfico 72. Resultados a fin de curso según el sexo, curso 2012-13



Según la edad también hay diferencias,⁵¹ a parte de los adolescentes de mayor edad los cuales son los únicos que podían tener representación en el punto de abandonar sin obtener el graduado escolar. Llama especialmente la atención que, a menor edad, más se informa no se alcanzan los objetivos del curso pero promocionan al curso siguiente. También se observan repeticiones de curso a los 14 años (puede que sean los que antes promocionaban al siguiente curso), una cierta tendencia a haber menos aprobados a medida que la edad aumenta, y que cuanto mayores son los alumnos tutelados más de ellos se detectan en educación especial (gráfico 73).

Gráfico 73. Resultados a fin de curso según la edad, curso 2012-13



51 Significación estadística: $\chi^2(20) = 186,750, p > 0,000$ (curso 2012-2013).

En los centros residenciales⁵² hay más alumnos en escuelas de educación especial, alumnos que abandonan los estudios sin el graduado escolar y menos probabilidades de aprobar el curso en comparación con los que están acogidos en familia extensa. Los acogimientos en familias ajenas se sitúan más cercanos a los de familia extensa (gráfico 74).

Respecto a la antigüedad en el centro escolar, cuanto menos tiempo hace que se ha ingresado en él menos alumnos tutelados aprueban el curso, abandonan antes sin el graduado y se les orienta más hacia la repetición.⁵³ En cambio, entre los que hace 5 años o más que ingresaron en el centro escolar, se presentan menos probabilidades de repetición y de abandonar sin el graduado. No hay diferencias sobre el hecho de promocionar al siguiente curso sin alcanzar los objetivos (gráfico 75).

Gráfico 74. Resultados a fin de curso según el recurso de protección, curso 2012-13

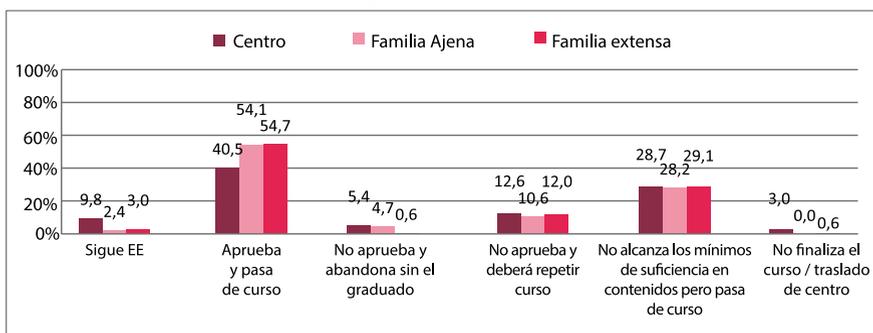
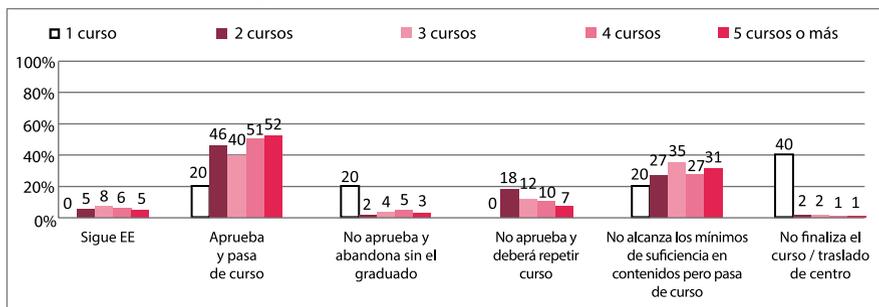


Gráfico 75. Resultados a fin de curso según la antigüedad en el centro escolar, curso 2012-13

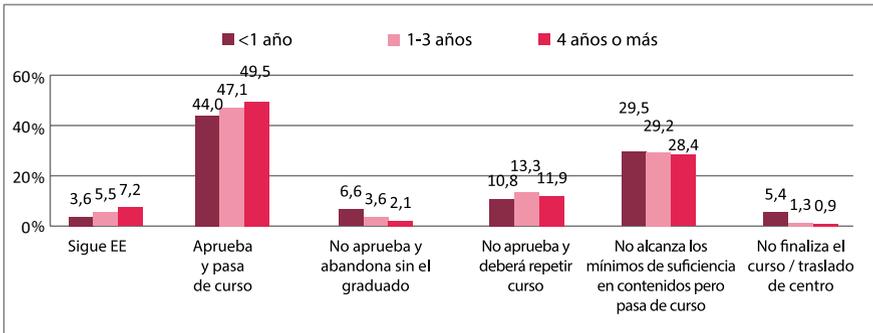


52 Significación estadística: $\chi^2(10) = 58,406$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013).

53 Significación estadística: $\chi^2(20) = 78,553$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013).

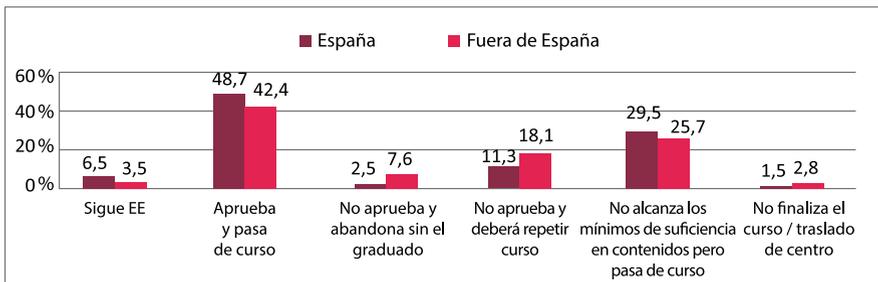
Sobre los años de tutela, obtienen peores resultados los que hace menos de 1 año⁵⁴ que están en el sistema, tienen más probabilidades de no aprobar y abandonar sin obtener el graduado escolar, de no finalizar el curso en el centro en el que lo cursaban y de acudir a las recuperaciones de septiembre (gráfico 76).

Gráfico 76. Resultados a fin de curso según la antigüedad en el sistema de protección, curso 2012-13



Los nacidos fuera de España, según los datos obtenidos (gráfico 77), incrementan el segmento de los que abandonan sin el graduado escolar, o de los que no aprueban y deben repetir curso.⁵⁵

Gráfico 77. Resultados a fin de curso según el país de origen, curso 2012-13



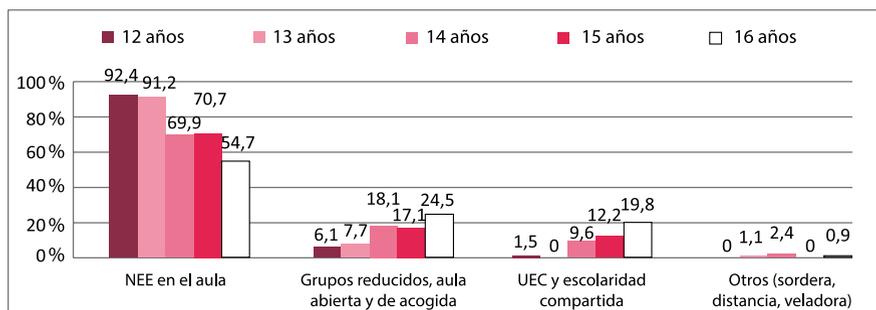
54 Significación estadística: $\chi^2(10) = 29,218$, $p > 0,001$ (curso 2012-2013).

55 Significación estadística: $\chi^2(5) = 19,324$, $p > 0,002$ (curso 2012-2013).

Se ha informado, desde los centros escolares ordinarios, que el 36% de los alumnos tutelados recibe algún tipo de apoyo específico. Entre estos, un 66% de media está relacionado con las necesidades educativas especiales en el aula (programas individualizados, adaptaciones curriculares, etc.); el 16,5% asiste a grupos reducidos, a aulas abiertas o a las aulas de acogida; el 15,8% acude a una UEC o a centros de escolaridad compartida con algún centro de educación especial, y el 1,7% recibe otros tipos de apoyos (veladora, etc.). A continuación, se analizan estos datos según las variables de sexo, edad, recursos de protección, antigüedad en el centro escolar, años de tutela, cambios de recurso en el sistema y país de origen.

Según la edad, es interesante ver como los más jóvenes son objeto de más programas de apoyo relacionados con las NEE en el aula, y en menor medida los de 15 y 16 años (gráfico 78). En cambio, estos presentan un mayor número de escolarizaciones en UEC y una mayor asistencia a grupos reducidos.⁵⁶ En conclusión, existen pocas diferencias según el sexo, pero las chicas participan algo más en grupos reducidos y los chicos asisten en mayor número a UEC.

Gráfico 78. NEE según la edad, curso 2012-13

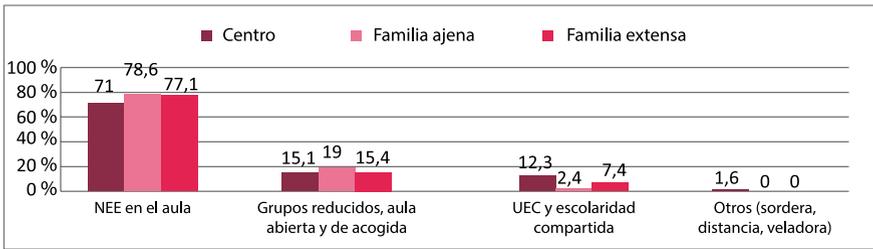


Los que están acogidos en centros residenciales también se encuentran en mayor medida en UEC (gráfico 79), algo bastante menos probable entre los adolescentes acogidos en familia ajena o extensa, y sólo alcanzan porcentajes significativos durante el curso 2011-2012.⁵⁷

56 Significación estadística: $\chi^2(12) = 55,471$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013).

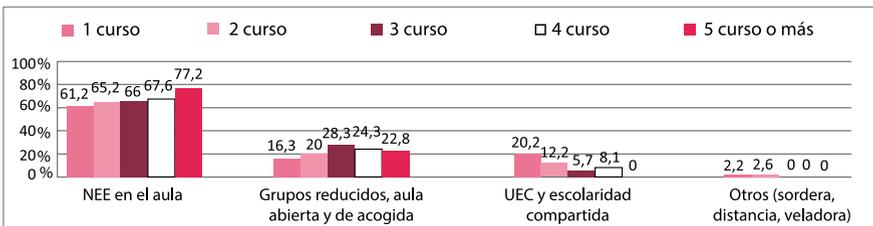
57 Significación estadística: $\chi^2(6) = 20,501$, $p > 0,003$ (curso 2011-2012).

Gráfico 79. NEE según el tipo de acogimiento, curso 2011-12



Según los años en el centro escolar, los que hace menos de 1 año que ingresaron en él tienen más probabilidades de asistir a una UEC que los que hace 5 años o más que acuden al mismo centro escolar.⁵⁸ En cambio, estos últimos son objeto de más programas de apoyo relacionados con NEE en el aula (gráfico 80).

Gráfico 80. NEE según la antigüedad en el centro escolar, curso 2011-12



Los que hace menos de 1 año que están en el sistema de protección se hallan en mayor proporción en grupos reducidos y UEC. Respecto al país de origen, no se aprecian diferencias significativas, pese a detectarse una tendencia a hallarse también en mayor número en las UEC.

58 Significación estadística: $\chi^2(12) = 26,695$, $p > 0,009$ (curso 2011-2012).

Recapitulando...

En este apartado se ha analizado la **situación escolar de los adolescentes entre 12 y 16 años dentro del sistema de protección mediante una serie temporal de 3 cursos**, 2010-2011 (N = 1.054), 2011-2012 (N = 933) y 2012-2013 (N = 1.127). La respuesta de los centros escolares fue del 70,4%. A lo largo de los 3 cursos, los adolescentes estudiados se han escolarizado en 992 escuelas distintas.

En lo que concierne a la **tasa de idoneidad**, de media se sitúa en el 49,4% de media y los alumnos en escuelas de educación especial representan cerca del 7%. El 43,6% son adolescentes repetidores o que están por otros motivos en cursos inferiores al que les correspondería por edad. Pese a todo, en el conjunto se aprecian diferencias importantes:

- Los más jóvenes y las chicas tienen mayor probabilidad de estar en el curso que les correspondería por edad, y menos en escuelas de educación especial.
- Los que se hallan en acogimiento residencial se encuentran más a menudo en escuelas de educación especial, y a niveles inferiores de los que les correspondería por edad.
- No se aprecian diferencias según la titularidad pública o privada del centro escolar.
- Se informa que, sobre los **resultados académicos a fin de curso**, aprueba una media del 44%; un 33,4% no alcanza los objetivos del curso pero promociona al curso siguiente, y un 11,1% debe repetir curso:
- Los chicos tienden a promocionar al siguiente curso sin alcanzar objetivos del curso y aprueban menos que las chicas.
- No existen diferencias según la edad respecto a los adolescentes que aprueban y, sobre los más jóvenes, se informa muy a menudo que promocionan al siguiente curso sin alcanzar los objetivos.
- Los alumnos acogidos en centros residenciales tienden a abandonar la escolarización sin obtener el graduado escolar, y tienen menos probabilidades de aprobar curso.
- Cuanto menos tiempo hace que se ha ingresado en el centro escolar, más se tiende a suspender curso, a abandonar sin el graduado y a repetir.
- Obtienen peores resultados los adolescentes que hace menos de 1 año que están tutelados, y tienen más probabilidades de no aprobar y abandonar sin el graduado escolar.
- Los nacidos fuera de España tienden a incrementar el segmento de los alumnos que abandonan sin el graduado escolar, los que no aprueban y los que deben repetir curso.

Se informa que el 36% recibe algún **tipo de apoyo específico**, y de estos dos tercios están relacionados con necesidades educativas especiales en el aula (más a menudo en población más joven); alrededor del 16% asiste a grupos reducidos y el 15% acude a una UEC (en mayor medida los chicos, los de más edad, los de centro residencial y los que hace menos años que asisten al mismo centro educativo).

Asiste a clase regularmente, de media, el 84%; comete faltas de asistencia injustificadas el 11%, y prácticamente el 5% es absentista:

-No se aprecia diferencias según el sexo pero sí según la edad, ya que los que faltan más a clase son los que tienen 15-16 años. También hay más absentismo entre los acogidos en centro residencial, los extranjeros, y los que se han incorporado recientemente al centro escolar y al sistema de protección.

Cerca del 56% del alumnado tutelado no presenta **problemas de comportamiento** destacables; aproximadamente el 26% presenta algún problema de comportamiento leve, y el 18% muestra problemas graves que conllevan la adopción de medidas disciplinarias por parte del instituto:

- Se informa que las chicas tienden a no presentar problemas destacables.
- No se aprecian diferencias significativas según la edad.
- Presentan más problemas de comportamiento, implicando medidas disciplinarias, los adolescentes acogidos en centros residenciales.
- Los que hace más años que asisten al mismo centro escolar presentan menos problemas destacables.

Estos datos se mantienen, en general, estables a lo largo de los 3 años.

2.4.3 Evolución a lo largo de los 3 cursos: análisis longitudinal

En este apartado, realizamos un análisis longitudinal de aquellos adolescentes de los que hemos conseguido datos durante 2 o 3 cursos seguidos. Entre los 1.400 adolescentes estudiados durante el curso 2010-2011, se pudieron recopilar datos de nuevo sobre la situación escolar de 686 de ellos (49%) durante el siguiente curso, y entre estos se recopilaron datos de 392 alumnos (28%) durante los 3 cursos. En el segundo curso, 2011-2012, de los 1.331 sujetos estudiados, pudimos obtener datos de 799 (60%) que continuaron también el tercer curso 2012-2013. En la tabla 10 podemos ver la muestra obtenida.

Hemos analizado los datos basándonos en la asistencia a la escuela, su comportamiento y su nivel de estudios. A continuación, presentamos las tablas correspondientes a cada uno de estos tres temas, y después de cada tabla destacamos unas primeras conclusiones.

Tabla 10. Número de adolescentes de los que se han recopilado datos durante 2 o 3 cursos

Chicos y chicas seguidos los 3 cursos	Núm. de los que se dispone de datos		
	Asistencia	Comportamiento	Nivel académico
392	128	124	137
Seguidos sólo los cursos 2010-11 y 2011-2012	Núm. de los que se dispone de datos		
	Asistencia	Comportamiento	Nivel académico
686	335	328	347
Seguidos sólo los cursos 2011-12 y 2012-2013	Núm. de los que se dispone de datos		
	Asistencia	Comportamiento	Nivel académico
799	358	348	376

Tabla 11. Asistencia a clase (datos longitudinales de 2 y 3 años)

Asistencia 2010-11 a 2011-12 (N = 335)	Asistencia 2011-12 a 2012-13 (N = 358)
<ul style="list-style-type: none"> • 268 mantienen una buena asistencia (80%). • 10 se mantienen con algunas faltas. • 6 se mantienen cometiendo absentismo escolar. • El resto (15,2%) muestra cambios en su asistencia a clase, un 6,6% ha cambiado positivamente y un 8,6% negativamente 	<ul style="list-style-type: none"> • 248 mantienen una buena asistencia (79,3%). • 12 se mantienen con algunas faltas. • 4 se mantienen cometiendo absentismo escolar. • El resto (16,2%) muestra cambios en su asistencia a clase, un 3,6% ha cambiado positivamente y un 12,6% negativamente.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Del total de los 296 que asisten regularmente durante el curso 2010-11, 5 pasan a cometer absentismo en el siguiente curso, y 23 a cometer algunas faltas de asistencia. ✓ De los 28 que cometen algunas faltas, al año siguiente 1 pasa a cometer absentismo y 17 a asistir regularmente. ✓ Entre los 11 que cometen absentismo, al año siguiente 2 pasan a cometer algunas faltas y 3 a asistir con regularidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Del total de los 324 que asisten regularmente durante el curso 2011-2012, 6 pasan a cometer absentismo en el siguiente curso y 34 a cometer algunas faltas de asistencia. ✓ De los 27 que cometen algunas faltas, al año siguiente 5 pasan a cometer absentismo y 10 a asistir regularmente. ✓ De los 7 que cometen absentismo, al año siguiente 1 pasa a cometer algunas faltas y 2 a asistir con regularidad.
Asistencia al centro escolar 3 cursos: 2010-11, 2011-12, 2012-13 (N = 128)	
<ul style="list-style-type: none"> • 93 asisten regularmente a lo largo de los 3 cursos (72,6%). • 3 se mantienen cometiendo algunas faltas. • 1 se mantiene cometiendo absentismo escolar. • El resto (24,2%) muestra cambios en su asistencia escolar, un 21,1% ha cambiado negativamente y un 3,1% positivamente. 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ De los 120 que asisten regularmente a clase el primer año, en el siguiente quedan 108 y, de ellos, en el tercer año quedan 93; el resto pasa a cometer faltas de asistencia (13) y absentismo (2). ✓ De los 7 que cometen faltas de asistencia, el tercer año 3 siguen cometiéndolas y 4 pasan a asistir regularmente a clase. ✓ De los que cometen absentismo, en el tercer año lo mantienen. 	

Respecto a la asistencia a clase (tabla 11), a modo de resumen observamos que:

- El 72,7% de chicos y chicas mantienen una asistencia regular a lo largo de los 3 cursos escolares.
- Entre un 3,1% y un 6,6% de la muestra está formado por estudiantes con problemas de asistencia, que mejoran. Supuestamente, los esfuerzos por motivarlos y ofrecerles apoyo tienen éxito.
- Pese a ello, cerca del 16% de los adolescentes en el análisis longitudinal de 2 cursos, y del 24,2% en el de 3 cursos evolucionan negativamente, es decir, pasan de no cometer faltas de asistencia a cometer algunas, o de cometer algunas caen en el absentismo.
- En la serie de 3 cursos destaca la observación que, conforme promocionan al siguiente curso, aumentan los problemas de asistencia, provocando que en el tercer año del estudio longitudinal haya más cambios a peor que en los anteriores.

Cuando analizamos la evolución de la asistencia escolar con cierta dicotomía (asistencia regular o irregular) de un curso a otro con los mismos adolescentes, aparecen los resultados siguientes:

- a. Del curso 2010-2011 al 2011-2012 disponemos de mediciones repetidas de 335 chicos y chicas sobre si cursaban el nivel que les correspondería por edad. Comparados con el curso 2010-2011, durante el curso 2011-2012 hay más chicos y chicas de las esperadas que cometen faltas de asistencia injustificadas.⁵⁹
- b. Del curso 2011-2012 al 2012-2013, disponemos de mediciones repetidas de 358 chicos y chicas. En comparación con el curso 2011-2012, durante el curso 2012-2013 hay más chicos y chicas de las esperadas que cursan un nivel inferior al que les correspondería.⁶⁰
- c. Al realizar un análisis global de los chicos y las chicas sobre las que tenemos datos de los 3 cursos, nos queda una muestra de 128 chicos y chicas. La progresión de las faltas de asistencia es significativa curso a curso.⁶¹

59 Significación estadística: $\chi^2(1) = 44,03$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013). No obstante, según el test de McNemar esta diferencia no llega a ser significativa.

60 Significación estadística: $\chi^2(1) = 58,92$, $p > 0,000$ (curso 2012-2013). El test de McNemar confirma que la diferencia es significativa.

61 Lo indican los test de Cochran, de Friedman y el coeficiente de concordancia de Kendall.

- d. Por tanto, se puede concluir que las faltas de asistencia en los chicos y las chicas estudiantes a lo largo de 3 cursos seguidos tienden a crecer significativamente año tras año.

Tabla 12. Comportamiento en clase (datos longitudinales de 2 y 3 años)

Comportamiento 2010-11 a 2011-12 (N = 328)	Comportamiento 2011-12 a 2012-13 (N = 348)
<ul style="list-style-type: none"> • 135 mantienen un buen comportamiento (41,2%). • 30 mantienen problemas leves de comportamiento. • 41 mantienen problemas graves con medidas disciplinarias. • El resto (37,2%) muestra cambios en su comportamiento al año siguiente, un 18% ha cambiado a mejor y un 19,2% a peor. 	<ul style="list-style-type: none"> • 159 mantienen un buen comportamiento (45,7%). • 41 mantienen problemas leves de comportamiento. • 36 mantienen problemas graves con medidas disciplinarias. • El resto (32,2%) muestra cambios en su comportamiento al año siguiente, un 16,4% ha cambiado a mejor y un 15,8% a peor.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ De los 180 que no presentan problemas en el primer curso, 38 pasan a presentar algunos y 7 a tener problemas graves en el siguiente curso. ✓ De los 28 que presentan algunos problemas leves, 34 pasan a no tener ninguno y 18 a presentar problemas graves en el siguiente curso. ✓ De los 66 que presentaban problemas graves en el primer año, 13 pasan a no presentar ninguno y 12 a presentar algunos no tan graves. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De los 201 que no presentan problemas en el primer curso, 33 pasan a presentar algunos y 9 a tener problemas graves en el siguiente curso. ✓ De los 86 que presentan algunos problemas leves, 32 pasan a no tener ninguno y 13 a presentar problemas graves en el siguiente curso. ✓ De los 61 que presentaban problemas graves en el primer año, 7 pasan a no presentar ninguno y 18 a presentar algunos no tan graves.
Comportamiento en el centro escolar 3 cursos: 2010-11, 2011-12, 2012-13 (N = 124)	
<ul style="list-style-type: none"> • 39 mantienen un buen comportamiento a lo largo de los 3 cursos (31,4%). • 4 se mantienen con algunos problemas leves. • 12 presentan problemas graves a lo largo de los 3 cursos (9,7%). • El resto (55,6%) presenta cambios en su comportamiento. ✓ De los 64 que no muestran problemas de comportamiento durante el primer curso, en el siguiente curso pasan a ser 44 y el tercer año quedan 39; el resto pasan a presentar problemas leves (4) o graves (1). ✓ De los 33 que durante el primer curso presentan problemas leves de comportamiento, en el siguiente curso son 11 y en el tercero quedan 4; 3 pasan a presentar problemas muy graves y 4 mejoran. ✓ De los 27 que el primer año presentan problemas graves de comportamiento, en el siguiente quedan 17 y en el tercero pasan a ser 12; el resto (5) presenta alguna mejora. 	

Respecto a la comportamiento en clase (tabla 12), a modo de resumen observamos que:

- El 40% de los adolescentes se mantienen 2 años consecutivos sin mostrar problemas de comportamiento en el aula. El porcentaje se reduce al 31,4% en analizar los 3 años, una cifra que podemos considerar extremadamente baja al tratarse de menos de la mitad de la población tutelada.
- En este mismo sentido, podemos afirmar que el 20% mantiene problemas de comportamiento durante 2 cursos, y un 12,9% durante los 3.
- Si analizamos los datos a lo largo de 2 años, una tercera parte modifica su comportamiento (el 55,6% si consideramos los 3 años), una mitad evoluciona positivamente y la otra mitad negativamente, por lo que el resultado global parece no variar.

Cuando analizamos la evolución de la comportamiento en el aula con dicotomía (los que no han tenido ningún problema en el centro escolar *versus* los que han tenido alguno) de un curso a otro y con los mismos sujetos, obtenemos los siguientes resultados:

- a. Del curso 2010-2011 al 2011-2012, disponemos de mediciones repetidas de 328 adolescentes sobre si estaban en el curso que les correspondería por edad. La distribución porcentual de los que tienen problemas de comportamiento y de los que no tienen es idéntica a lo largo de los 2 cursos.
- b. Del curso 2011-2012 al 2012-2013, disponemos de mediciones repetidas de 348 adolescentes. La distribución porcentual de los que tienen problemas de comportamiento y de los que no tienen, no muestra diferencias significativas entre los 2 cursos.⁶²
- c. Al realizar un análisis global de los chicos y las chicas sobre las que tenemos datos de los 3 cursos, nos queda una muestra de 124 adolescentes, y las diferencias entre cursos tampoco resultan significativas.⁶³

Respecto al nivel académico (tabla 13), a modo de resumen observamos que:

- Cerca del 40% están en el nivel que les corresponde por edad durante 2 y 3 cursos consecutivos. Entre el 26% y el 40% se mantienen en un curso inferior al correspondiente según la edad, y entre un 3% y un 5% en centros de educación especial.

62 Según el test de McNemar.

63 Según el coeficiente de concordancia de Kendall.

- Si observamos los 3 años consecutivos, el 31,4% cambia, es decir, o bien repite curso o pasa a centros de educación especial, o bien regresa a centros de educación ordinarios.

Tabla 13. Nivel académico (datos longitudinales de 2 y 3 años)

Nivel académico: 2010-11 a 2011-12 (N = 347)	Nivel académico: 2011-12 a 2012-13 (N = 376)
<ul style="list-style-type: none"> • 142 chicos y chicas se mantienen en el nivel que les corresponde por edad (40,9%). • 145 se mantienen en un nivel inferior al que les correspondería por edad (41,8%). • 12 se mantienen en centros de educación especial (EE). ✓ De los 176 que se hallan en el nivel que les corresponde durante el primer curso, 32 repiten curso (18,2%) y, por lo tanto, pasan a un nivel inferior; 2 ingresan en EE. ✓ De los 156 que cursan el nivel que les corresponde por edad, 2 pasan a EE en el siguiente curso.⁶⁴ ✓ De los 15 que durante el primer curso están en EE, 12 se mantienen en ellos durante el siguiente curso y 3 pasan a centros ordinarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • 166 chicos y chicas se mantienen en el nivel que les corresponde por edad (44,1%). • 109 se mantienen en un nivel inferior al que les correspondería por edad (29%). • 19 se mantienen en centros de educación especial (EE). ✓ El resto (21%) muestra cambios. ✓ De los 210 que se hallan en el nivel que les corresponde durante el primer curso, 32 repiten curso y, por lo tanto, pasan a un nivel inferior; 12 ingresan en EE. ✓ De los 145 que cursan el nivel que les corresponde por edad, 10 pasan a EE en el siguiente curso.⁶⁵ ✓ De los 21 que durante el primer curso están en EE, 2 pasan a centros ordinarios.
Nivel académico 3 cursos: 2010-11, 2011-12, 2012-13 (N = 137)	
<ul style="list-style-type: none"> • 54 chicos y chicas se mantienen en el nivel que les corresponde por edad a lo largo de los 3 cursos (39,4%). • 36 se mantienen en un nivel inferior al que les corresponde por edad (26,3%). • 4 se mantienen en centros de educación especial (EE). • El resto (31,4%) presenta cambios. ✓ De un total de 77 chicos y chicas que cursan el nivel que les corresponde durante el primer curso, 63 se mantienen en el nivel correspondiente por edad a lo largo del siguiente curso, y 54 en el tercer curso (año en el que 6 repiten curso y 3 pasan a EE). ✓ De un total de 55 chicos y chicas que cursan un nivel inferior, durante el tercer año 6 pasan a educación especial. ✓ De 5 chicos y chicas en EE, el tercer año 1 pasa a escolarización ordinaria. 	

Cuando analizamos la evolución de la tasa de idoneidad de un curso a otro con los mismos sujetos, nos aparecen los siguientes resultados:

- a. Del curso 2010-2011 al 2011-2012 disponemos de mediciones repetidas de 328 adolescentes según si cursaban el nivel que les correspondería por edad. En comparación con el curso 2010-2011, en el curso 2011-2012 hay más chicos y chicas de los esperados que están en un curso inferior al correspondiente.⁶⁴
- b. Del curso 2011-2012 al 2012-2013, disponemos de mediciones repetidas de 333 adolescentes. En comparación con el curso 2011-2012, en el curso 2012-2013 hay más chicos y chicas de las esperadas que están en un curso inferior del que les corresponde.⁶⁵ Pese a ello, el test McNemar nos dice que las diferencias no se pueden considerar significativas.
- c. Por tanto, es puede concluir que el número de adolescentes que cursan un nivel inferior al que les corresponde aumenta del primer al segundo año, pero no queda claro si llega a la significación entre el segundo y el tercero.⁶⁶

64 $(\chi^2(1) = 188,77, p > 0,000)$.

65 $(\chi^2(1) = 137,12, p > 0,000)$.

66 Pese a ello, al realizar un análisis global de los chicos y las chicas sobre las que tenemos datos de los 3 cursos, nos queda una muestra de 122 adolescentes; según el test Q de Cochran, los resultados no son significativos, probablemente por la progresión desigual entre los cursos y la pequeña extensión de la muestra.

Recapitulando...

En este apartado se ha llevado a cabo un **análisis longitudinal** de los datos de los adolescentes de los que tenemos mediciones repetidas a lo largo de 2 o 3 cursos escolares, sobre su nivel de estudios, su asistencia a clase y el hecho de si presentan o no problemas de comportamiento en el centro educativo, según la información proporcionada por los tutores escolares.

Asiste a clase regularmente el 72,7% de los adolescentes sobre los que tenemos datos de los 3 cursos consecutivos.

– Conforme promocionan al siguiente curso, aumentan los problemas de asistencia y el tercer año del estudio longitudinal presenta más cambios a peor que los anteriores. Entre un 3% y un 6,6% de los que presentaban problemas de asistencia, a lo largo de estos 3 cursos evoluciona positivamente de un año a otro, mientras que un 16% lo hace a peor. Este resultado se confirma por los datos de la serie temporal de 3 años (apartado 2.4.2), donde se demuestra que las faltas de asistencia tienden a aumentar significativamente con la edad.

Solo cerca del 31% del alumnado tutelado no ha presentado ningún **problema de comportamiento** destacable a lo largo de estos 3 años.

- Un 12,9% se mantiene mostrando problemas a lo largo de los 3 cursos.
- Un 55,6% modifica su comportamiento en el centro escolar a lo largo de este tiempo; aproximadamente una mitad evoluciona positivamente, y la otra negativamente.
- El reto que aparece a partir de este punto es ver, por un lado, cómo aumentar el número de chicos y chicas que pueden mantener un comportamiento positiva sin problemas destacables a lo largo de más años y, por el otro, cómo lograr que los que la modifican, lo hagan a mejor y no a peor.
- Paralelamente, este resultado está avalado por lo que hemos observado en la serie temporal de los 3 años (2.4.2), en la que al contrario de lo que sucede con la asistencia, el factor edad no influye y se presentan problemas de comportamiento ya a los 12 años.

En referencia a la **tasa de idoneidad**, cerca del 40% está en el curso que le corresponde por edad a lo largo de los 3 años, entre un 3% y un 5% se mantiene escolarizado en centros de educación especial y el resto en un curso inferior. En general, se observa una tendencia al alza en lo que respecta a la repetición de curso a medida que los adolescentes ganan edad (también confirmado por los resultados obtenidos en la serie temporal de 3 años, apartado 2.4.2), aunque esta tendencia la vemos más entre el primer y el segundo curso observado.

Eso sí, en este asunto, no podemos hablar ni de mejor ni de peor, ya que lo importante es que se respete, a pesar de haber perdido algún curso y no estar en el que les correspondería por edad —a causa de sus trayectorias vitales y por el hecho de necesitar más apoyo—, que puedan completar la enseñanza obligatoria y proseguir con estudios post-obligatorios dentro del itinerario de la formación reglada.

2.5

Discusión y conclusiones de los estudios cuantitativos

En este apartado resumimos y contrastamos con otros estudios y datos generales los principales resultados obtenidos tanto en las series temporales de 3 y 5 años, como en el análisis longitudinal de 2 y 3 años consecutivos, a través de dos grandes preguntas:

Las características de los adolescentes del estudio, ¿concuerdan con las que nos muestran los datos oficiales y las investigaciones?

- Tanto en la serie temporal de 3 cursos escolares consecutivos (cohortes de 11-16 años), como en la serie de 5 cursos (cohorte de 16 años), la distribución según el lugar de residencia nos indica que prácticamente tres cuartas partes reside en Barcelona ciudad y sus comarcas; un dato que concuerda con la distribución de la población general.
- Más de la mitad se hallan en acogimiento residencial (54%); le sigue el acogimiento en familia extensa (35%) y ajena (11%). Esta distribución es semejante a los datos que ofrece el Ministerio (MSSSI, 2014) y la DGAIA, pero muy distinta de lo que sucede, por ejemplo, en el Reino Unido y Suecia, donde el 70% se encuentran en acogimiento familiar (básicamente ajena) (Jackson y Cameron, 2014). En nuestro estudio, en la edad de 16 años aumenta el número de adolescentes en acogimiento residencial (65,8%) y disminuye el porcentaje de acogimientos en familia extensa (24,7%) y familia ajena (9,6%), también semejante a otros sistemas de protección los cuales, a medida que los adolescentes crecen, se concentran más en la atención residencial —aunque con distribuciones porcentuales distintas en cada país.

- Entre los que están en acogimiento residencial, cerca del 75% se hallan en CRAE, aunque en la franja de edad de 16 años este porcentaje disminuye y aumenta el de los que están en centros de acogida y centros especializados como los CREI. No tenemos datos de comparación.
- Del total de adolescentes estudiados, cerca del 55% son chicos, una distribución parecida a la de muchos otros sistemas de protección (Jackson y Cameron, 2014). También lo es el incremento de adolescentes a medida que crecen, que llega a ser una cuarta parte de la muestra a la edad de 15-16 años.
- La mitad de la población estudiada hace 4 años o más que ingresó en el sistema de protección. No podemos comparar este resultado con datos de Cataluña ni del Estado español, ya que, aunque parezca raro, oficialmente no existe el dato sobre la media de los años que están en el sistema de protección, ni sobre la tasa de reunificación familiar —por poner dos ejemplos que parecerían básicos para empezar a evaluar. En cualquier caso, esta larga estancia en acogimiento residencial o familiar está en la misma línea que los resultados extraídos de otros estudios españoles (Del Valle *et al.*, 2008), en los que la media de años en acogimiento en familia extensa era de 4,8, y en familia ajena de 3,4.
- El 40% ha pasado por 2 o más tipos de recursos de protección. Si el dato anterior no lo podíamos comparar con otros dentro del Estado español, este todavía menos. Algunos datos nos indican que se producen menos cambios si los comparamos con los del Reino Unido (Inglaterra), donde la inestabilidad dentro del sistema es alta (Biehal *et al.*, 2010), y es un hecho percibido como un factor de alto riesgo.
- Durante el curso 2012-2013, un 14,8% de los adolescentes estudiados eran extranjeros; los datos del Departamento de Educación nos indican que el alumnado extranjero durante el curso 2012-2013 representaba el 13,1% del total (ver apartado 1.2). Por lo tanto, en conjunto son datos similares. Eso sí, están más concentrados en centros educativos de titularidad pública y, dentro del sistema de protección, en acogimiento residencial (24,4% de media).
- A lo largo de los 3 años han pasado por 992 escuelas. El 70% de los adolescentes del estudio está escolarizado en centros públicos y el 30% en centros privados, la mayoría concertados. La distribución del alumnado de población general en Cataluña es similar: un 66,4% se halla en centros públicos.
- El 37,1% sólo lleva un curso escolar en el mismo centro y, por otro lado, el 16,3% hace 5 años o más (estos están en centros privados, por el hecho de la continuidad primaria-secundaria). No tenemos datos para realizar una comparativa.

Se muestran muchas diferencias entre la población atendida en cada tipo de acogimiento:

- Los centros residenciales tienen, en comparación con los que se encuentran en acogimiento familiar, adolescentes de mayor edad que se han incorporado más recientemente al sistema, y más extranjeros. No se aprecian grandes diferencias entre los 3 recursos según el sexo.
- En el sí de la atención residencial, las chicas de 16 años tienden a ubicarse en casas de niños/as, centros para drogodependientes y terapéuticos, a parte del recurso maternal (que sólo es para ellas); en cambio, los chicos se concentran más en recursos como los CRAE y en centros para personas con discapacidad. Respecto a la antigüedad, los que hace menos tiempo que están en acogimiento residencial son los de centros de acogida y las casas de niños/as, y los que hace más tiempo que ingresaron en él son los que ahora se hallan en los CRAE, CREI y centros terapéuticos. Hay más extranjeros en centros de acogida y centros para drogodependientes. En los CRAE y los CREI, hay una mayoría de población española. No disponemos de datos para la comparativa.
- Los acogimientos en familia extensa son los más estables, es decir, los que tienen más chicos y chicas que han pasado por menos recursos, y a la edad de 16 años es el único que está igualado teniendo en cuenta los sexos. También son los que están escolarizados con menor frecuencia en centros privados.
- Los acogimientos en familia ajena son los que tienen niños y niñas acogidas con más antigüedad en el sistema de protección, pero que en cambio han pasado por más recursos antes de llegar a la familia de acogida.

La situación escolar de los adolescentes del estudio, ¿concuera con lo que nos muestran los datos oficiales y las investigaciones?

- En referencia a la **tasa de idoneidad**, se sitúa en el 49,4% de media y los alumnos en escuelas de educación especial representan cerca del 7%. El 43,6% son adolescentes repetidores o que están, por

otros motivos, en cursos inferiores a los que les correspondería por edad. En el estudio longitudinal hemos visto como cerca del 40% de los mismos sujetos se mantienen al nivel que les corresponde por edad durante 2 y 3 cursos consecutivos. A la edad de 16 años, la tasa de idoneidad aún se reduce más (34,7%) —también lo apunta el resultado del análisis longitudinal—, y los adolescentes en educación especial representan el 10,2%. Existe el doble de chicos que de chicas en educación especial. Los datos de población general del Departamento de Educación (ver apartado 1.2) son muy distintos; muestran una tasa de idoneidad a los 11 años del 92,7% y a los 15 años del 73,5%, y un porcentaje en educación especial del 0,9% respecto al total del alumnado de primaria y secundaria. En la población general, la tasa de idoneidad también es más alta en las chicas, especialmente a la edad de 15 años.

- Los adolescentes que se encuentran en acogimiento residencial están más a menudo en centros de educación especial, y menos en el nivel que les correspondería por edad. La tasa de idoneidad más alta la presentan los adolescentes acogidos en familias extensas (58,4% de media en el segmento de 11 a 16 años), en concordancia con los mejores resultados que en general muestran los estudios sobre este tipo de acogimiento (Montserrat, 2014).
- No se aprecian diferencias según la titularidad pública o privada del centro escolar en lo referente a la tasa de idoneidad en población tutelada. En cambio, según datos del Departamento de Educación, en la población general la tasa de repetición de la ESO, por ejemplo, es más alta en el sector público que en el privado.
- Revisando los **resultados académicos de fin de curso**, apreciamos que tanto los chicos como los adolescentes que viven en centros, los que hace menos años que asisten al mismo centro educativo, los que se han incorporado recientemente al sistema de protección y los extranjeros son los que peores resultados presentan. Obtienen mejores resultados las chicas, los que hace más años que están en el mismo centro educativo y en el sistema de protección, los que están en acogimiento familiar (en extensa y en ajena) y los nacidos en España. Muy distintos son los datos de la población general, que indican que la tasa de repetición de curso en 6º se sitúa en el 1,1%, y en el 6% en la ESO; en cambio, entre la población estudiada, un 11,1% tendía a la repetición y un 33,5% no alcanzaba los objetivos del curso pero promociona al curso siguiente.

- Un resultado que cabe destacar es que no existen diferencias de edad en lo que respecta a los que aprueban el curso, y es especialmente preocupante que en la edad de 11-12 años (por edad les correspondería estar en 6º de primaria) se informe que el 41% **promociona al siguiente curso sin haber alcanzado los objetivos**.
- A la edad de 16 años, prácticamente la mitad de los adolescentes recibe algún **tipo de apoyo específico para NEE**.
- En conjunto, en el segmento de 11-16 años **asiste a clase regularmente** el 84% de los adolescentes, y prácticamente el 5% se considera absentista; sin embargo, si observamos la edad de 16 años, la asistencia regular decrece hasta el 70,9% y el absentismo alcanza prácticamente el 10%, algo que invita a reflexionar tratándose de la población de dentro del sistema de protección. No disponemos de datos sobre la población general. Lo más destacable es que no se aprecian diferencias entre sexos, pero se comete más absentismo entre los adolescentes de mayor edad, los acogidos en centros residenciales, los extranjeros y los que se han incorporado más recientemente al centro educativo y al sistema de protección. El análisis longitudinal también muestra como, a medida que avanzan cursos, su asistencia a clase empeora.
- En el segmento de 11-16 años, cerca del 56% del alumnado tutelado no presenta **problemas de comportamiento** destacables; aproximadamente el 26% presenta algunos problemas leves de comportamiento, y el 18% muestra problemas graves que conllevan la adopción de medidas disciplinarias por parte del instituto.
- Lo más destacable es que **no se aprecian diferencias de edad**; los centros escolares informan de problemas de comportamiento también entre los alumnos de 12 años. El análisis longitudinal también muestra este dato. En cambio, en este punto sí se informa que las chicas presentan menos problemas destacables, y menos aún si hace años que asisten al mismo centro escolar. Presentan más problemas de comportamiento los menores acogidos en centros residenciales.
- De media, entre los alumnos que llegan a 4º de ESO a los 15-16 años (32%), obtiene el **graduado escolar** el 58,5%; pero si calculamos el porcentaje sobre el total de los alumnos de esta edad, sólo lo obtiene el 18,7%. Las chicas, los que están en acogimiento familiar y los que tienen más antigüedad en el centro escolar lo obtienen más a menudo. En cambio, datos generales nos indican que la tasa de graduación en la ESO para el curso 2011-2012 se situaba en el 84,9% en Cataluña.

- La **orientación** a PCPI adquiere una media a lo largo de los 5 cursos del 50,4%, a ciclos formativos representa el 32,3%, y a bachillerato sólo el 17,3%. Los chicos, los adolescentes en centros y los que hace menos de 1 año que asisten al mismo centro educativo tienen muchas probabilidades de ser orientados hacia un PCPI, y muy pocas de ingresar en el bachillerato. No se aprecian diferencias según la titularidad del centro educativo (público o privado). Son muy distintos de los datos generales expuestos en el anuario 2013 (Martínez y Albaigés, 2013), que nos indican que la tasa bruta de escolarización en los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) en Cataluña es del 5,6%; eso sí, muestran también importantes diferencias según el sexo (el 69,3% son chicos). La tasa bruta de graduación en bachillerato es del 46,9%, y en CFGM del 20,2%.
- Una cuestión crucial es que estos resultados se han mantenido a lo largo de la serie temporal de los 3 y los 5 cursos escolares estudiados, y coinciden con los del estudio longitudinal, lo que les concede más valor y consistencia.

De media, entre los adolescentes que llegan a 4º de ESO a los 15-16 años (que representan sólo el 32%), un 58,5% obtienen el **graduado escolar**. Pero si lo contamos respecto al total de alumnos esta edad, hallamos que un 18,7% obtiene el graduado escolar. Estos datos contrastan enormemente con las estadísticas de la población general de Cataluña disponibles, que nos indican que la tasa de graduación en la ESO para el curso 2011-2012 se situaba en el 84,9%.

En la tabla 14 se resumen algunos de los otros resultados obtenidos comparando con datos de población general, en los que las diferencias en lo que respecta a tasas de idoneidad, alumnos en centros de educación especial y orientaciones a la educación post-obligatoria son enormes.

Tabla 14. Comparación de algunos indicadores de la situación escolar a los 15-16 años de edad entre la población general y la población tutelada en Cataluña

	Población general		Población tutelada		
	2012-13	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
Tasa de idoneidad a los 15-16 años ⁶⁷	73,5%	31,7%	26,1%	38,9%	38,6%
Tasa de idoneidad a los 11-12 años	92,7%	---	66,7%	63,4%	57,4%
Educación especial a los 15 años	1,1%	10,6%	9,2%	9%	12,2%
Post-obligatoria	Tasa de graduación / matriculación ⁶⁸		Orientación a:		
PCPI	5,6%	51,5%	55,4%	50,5%	50,0%
CFGM	20,2%	25,8%	31,1%	34,1%	31,4%
Bachillerato	46,9%	22,7%	13,5%	15,4%	18,6%

Fuente: elaboración propia

67 Datos del Departamento de Educación (véase el apartado 1.2.).

68 Tasa bruta de escolarización en PCPI, tasa bruta de graduación en bachillerato, tasa bruta de graduación en CFGM en Cataluña durante el curso 2011-12 (Martínez y Albaigés, 2013).

Parte 3.

**Proyecto piloto para favorecer los aprendizajes y
mejorar los resultados académicos
en la ESO de los chicos y las chicas tutelados
por el sistema de protección a la infancia,
desarrollado en 2012 en Cataluña**

Agradecemos la colaboración de todos los participantes en el proyecto, que han sido los siguientes:

Por parte de los maestros jubilados, la mayoría de la asociación RELLA:

Francisca Avellanes, Pilar Arxé, Teresa Casanovas, Pere de la Funete, Mercè Esplugues, Jordi Maduell, Glòria Pi, Anunciació Ortega.

Por parte del Departamento de Educación:

Cristina Pellissé, Carme Altés, Maite Vallejo, Silvia Isis Gard.

Por parte de la DGAIA:

Joan Mayoral, Rosa Pérez, Teresa San Miguel.

Por parte de los centros residenciales:

Han participado en el proyecto los directores de los CRAE: El Mas, Joan Torras, Les Palmeres, Minerva, Petit Princep, Sant Andreu, Sant Josep de la Muntanya y Turó Blau.

Por parte de los centros escolares:

Han participado los tutores de los centros escolares siguientes: Centre d'Estudis Roca, Escola Cor de Maria, Escola La Salle de Gràcia, IES Ferran Tallada, IES Dr. Puigvert, IES Valldeмосa, IES Alzina, IES Consell de Cent, IES Les Vinyes, IES Bernat Metge, IES Reguissol, Col·legi Scala Dei i Salesianes de Sant Andreu.

Por parte de los adolescentes:

Los adolescentes de los CRAE destinatarios del apoyo organizado en este proyecto —del que son sus verdaderos protagonistas—, los nombres de los cuales nos abstenemos de publicar para preservar su anonimato.

Un punto fuerte importante es la clara determinación de todos los implicados en el proyecto: educadores, tutores, profesores, maestros de apoyo y la Administración, de que se puede lograr el éxito escolar de estos chicos tutelados. Otro punto fuerte es la posibilidad de que estos chicos tengan una atención personalizada, tanto en el centro como en la escuela, que les ayude a superar sus carencias.

(cita textual de un maestro de apoyo del proyecto)

Introducción

El Departamento de Educación y el Departamento de Bienestar Social y Familia, con el apoyo del ERIDIQV (Equip de Recerca sobre Infants, Adolescents, Drets dels Infants y la seva Qualitat de Vida de la Universitat de Girona), iniciaron a finales de 2011 un proyecto piloto para favorecer la mejora de los aprendizajes y de los resultados académicos de adolescentes acogidos en el sistema de protección a la infancia en Cataluña, que estuvieran cursando primero de ESO.

Los datos disponibles sobre resultados escolares de los adolescentes que estaban en el sistema de protección infantil en Cataluña resultaban lo bastante evidentes y preocupantes como para justificar algún tipo de actuación que intentara mejorar la situación actual y las tendencias que se derivan de ella.

La finalidad de este proyecto fue evaluar la incorporación de una figura próxima a los alumnos, puente entre el Departamento de Educación y el Departamento de Bienestar Social y Familia, que ofreciese apoyo académico y emocional, y completara la tarea de sus referentes (tutor en el aula y educador de centro residencial —CRAE), y valorar si se incrementaban las posibilidades de éxito en su itinerario educativo. Para dirigir el perfil de esta figura puente, se pensó en maestros jubilados que actuasen como voluntarios.

Uno de los propósitos, a partir de los resultados obtenidos y de las conclusiones de este proyecto, fue elaborar propuestas de mejora que fueran recogidas por los departamentos de Educación y de Bienestar Social y Familia para poder iniciar la implementación de las medidas compensatorias necesarias.

3.1 Planteamiento del proyecto piloto

El proyecto constó de 3 fases:

- 1ª fase: diseño del proyecto (octubre-diciembre de 2011).
- 2ª fase: intervención. Primera y segunda recopilación de datos (enero-diciembre de 2012).
- 3ª fase: análisis de los datos y elaboración del informe de resultados (enero de 2013).

3.1.1 Diseño del proyecto y objetivos

En esta fase se procedió a establecer los criterios de intervención, seleccionar la muestra y diseñar los instrumentos de evaluación.

Los objetivos del proyecto fueron priorizar y ofrecer apoyo al proceso de escolarización de los adolescentes acogidos en centros residenciales mediante la incorporación de un adulto referente que interviniera directamente con los chicos y las chicas. Esta figura próxima al alumno tenía que ofrecerle apoyo académico y emocional para incrementar las posibilidades de éxito en sus itinerarios educativos, completando la tarea tanto del educador del centro como de los docentes del instituto, ejerciendo de puente entre el Departamento de Educación y el Departamento de Bienestar Social y Familia. Se planificó una evaluación del proyecto para comprobar y demostrar la obtención de los objetivos propuestos.

Esta figura puente recayó sobre maestros jubilados que actuaron como voluntarios. La mayoría de estos maestros pertenecían a RELLA, una asociación con convenio con el Departamento de Educación. Se les propuso

participar en el proyecto dada su experiencia en el campo de la docencia y su motivación para desarrollar esta tarea de manera voluntaria.

La dedicación del voluntario estuvo dirigida a los adolescentes acogidos en centros residenciales de acción educativa (CRAE) tutelados por la DGAIA y que estuvieran cursando 1° de ESO en un instituto de la zona.

Los participantes en el proyecto, a parte de los adolescentes, han sido:

- Maestros voluntarios asociados o no a RELLA.
- Profesorado del instituto donde está matriculado el alumno.
- Educadores de los CRAE.
- Miembros del ERIDIQV (dirección científica y coordinación del proyecto).
- Profesionales del Departamento de Educación y de la DGAIA (financiamiento, coordinación general del profesorado y de los tutores de los centros, apoyo institucional...).

3.1.2 Criterios de selección de los participantes

Para componer la muestra de adolescentes con los que intervenir, se siguieron los siguientes pasos y criterios:

- Delimitación de las posibilidades de alcance territorial por parte de cada maestro voluntario (distrito, ciudad o zona) para seleccionar los centros residenciales que estuvieran a su alcance desde el punto de vista de los desplazamientos.
- Identificación de los chicos y las chicas que residían en los CRAE seleccionados, y que reunían las características siguientes: estar cursando 1° de ESO, tener previsión de continuidad en el centro durante el curso escolar, y que tanto la dirección del centro como los educadores y el propio chico o chica estuvieran de acuerdo en participar en el proyecto.
- Asunción de que, en un mismo CRAE, la intervención se haría con todos los adolescentes que reunieran estas características para no incurrir en discriminaciones.

Por tanto, se priorizaron los CRAE que estuvieran más cerca de cada maestro voluntario, y se pactó su participación con los directores que

mostraron su conformidad. Tras ello, los educadores de los centros residenciales lo plantearon a los adolescentes que cursaban 1º de ESO, para recibir su aprobación. Finalmente, el Departamento de Educación informó a los institutos en los que estudiaban los chicos y las chicas seleccionadas.

La muestra final de adolescentes, maestros jubilados, institutos y CRAE —sobre ella se ha desarrollado la intervención— quedó del siguiente modo:

Tabla 15. Muestra de los participantes en el proyecto

Núm. de centros residenciales	Núm. de maestros de apoyo	Núm. de adolescentes	Núm. de centros escolares
9	8	14	13

3.1.3 Instrumentos de recopilación de datos para la evaluación

- Se diseñaron y administraron 4 cuestionarios de evaluación de la situación inicial (pretest) dirigidos a cada grupo de agentes sociales implicados en relación con la población diana: para los adolescentes, para sus tutores escolares y para sus tutores-educadores del CRAE.
- Se diseñaron y administraron 4 cuestionarios de evaluación de la situación final (postest) para la misma población diana que la del cuestionario inicial.
- Se diseñó y rellenó una ficha de observación dirigida a los maestros de apoyo.
- Se llevó a cabo una recopilación y un análisis de la información obtenida a partir de los seminarios y las reuniones realizadas.

En el anexo 2 se pueden consultar los puntos de los cuestionarios según a quién iban dirigidos (adolescentes, profesores y educadores), y según el momento de aplicación (pretest o postest). La mayoría de las preguntas son equivalentes en los tres grupos, añadiendo alguna pregunta descriptiva de los servicios o de la situación según los destinatarios, y añadiendo también las de valoración de la intervención en el cuestionario final.

En el anexo 3 también se puede consultar la **ficha de observación** que se rellenó por parte de cada uno de los maestros de apoyo a lo largo del proceso. Se entregó al principio de la intervención y fue devuelta al final de la misma, con cuatro campos básicos.

Finalmente, en lo que concierne a las reuniones de tipo seminario estas se realizaron, por un lado, con los maestros de apoyo y, por el otro, con los directores de los CRAE, tanto en la fase de diseño del proyecto como en la de intervención. La última reunión fue la única excepción: se celebró de modo conjunto. En todas ellas participaron técnicos del Departamento de Educación y la DGAIA, e investigadores de la UdG. La información extraída de estas reuniones también se ha analizado con vistas a los resultados del proyecto.

3.2

Intervención realizada por los maestros de apoyo voluntarios

En los procesos de intervención, los maestros de apoyo han dedicado hasta un máximo de 4 horas semanales, preferentemente de intervención directa, a los adolescentes tutelados; también han celebrado reuniones con profesionales de los CRAE y los institutos (especialmente con los tutores), y con los técnicos de los departamentos implicados y de la universidad.

En la tabla 16 observamos el número de sesiones que se han llevado a cabo en cada caso, el número de reuniones celebradas con el instituto, y las reuniones con el tutor del CRAE.

Tabla 16. Resumen de la actividad del maestro de apoyo

Chico o chica	Núm. sesiones	Núm. reuniones con tutor del instituto	Núm. reuniones con tutor del CRAE
IN1.1	Semanales (**)	Trimestrales	Numerosas (*)
IN2.2	42	2	Numerosas
IN2.3	18	1+1	Numerosas
IN3.3	35	1	0
IN3.1	35	4	Contacto en pasillo
IN5.1	10+0	1	Contacto en pasillo
IN5.2	35+0	2	Contacto en pasillo
IN6.1	35+1	2	Numerosas
IN6.3	35+4	2	Numerosas
IN7.1	41+10	2	Numerosas
IN7.3	41 + 9	1	Numerosas
IN9.1	30 + 9	1	3
IN9.2	30+0	1	1

(*) Incluye reuniones formales y muchos contactos informales.

(**) Incluye las sesiones del curso 2011-12 y 2012-13 (hasta enero de 2013).

a) Intervención con el adolescente

La tarea encomendada a los maestros de apoyo perseguía distintos objetivos específicos:

- Proporcionar el apoyo educativo mediante una atención personalizada desde dos vertientes distintas:
 - La vertiente académica: apoyo en la organización de tareas académicas, agenda, técnicas de estudio y refuerzo escolar.
 - La vertiente emocional y de acompañamiento personal.
- Impulsar las propias aspiraciones del adolescente, considerando las dificultades y las oportunidades educativas que experimenta.
- Valorar con el adolescente la importancia de la formación.

En definitiva, se trataba de que el voluntario fuera percibido como un punto de referencia en lo que respecta al desarrollo académico del adolescente, alguien en quien confiar y donde hallar apoyo.

El lugar de encuentro, en la mayoría de los casos, ha sido el mismo CRAE en el que reside el alumno, exceptuando un caso en el que los encuentros se han celebrado en la biblioteca del barrio. En general, los maestros de apoyo han sido bien recibidos por los educadores de los CRAE y se les ha proporcionado un espacio en el que realizar las sesiones, además de información que detallaremos más adelante (tablas 45 y 57).

b) Intervención en el instituto en el que está matriculado el alumno

- Coordinación con el tutor del alumno.
- Asesoramiento y apoyo, si se da el caso.

Esta coordinación con el tutor del instituto se ha llevado a cabo de un modo conjunto entre el maestro de apoyo y el educador, exceptuando alguna situación en la que el maestro de apoyo ha acudido sólo a la reunión.

c) Intervención en el CRAE

- Coordinación con el educador de referencia del alumno.
- Asesoramiento y apoyo, si se da el caso.

Las coordinaciones se han celebrado, normalmente, con los educadores que eran tutores de los adolescentes. Con los directores se han celebrado reuniones sobre todo al inicio del proyecto, y en casos en los que se han detectado problemas.

d) Coordinación con la UdG y los departamentos implicados (Educación y Bienestar Social y Familia)

- Asistencia a las reuniones-seminarios de coordinación.
- Colaboración en la identificación de dificultades y potencialidades para continuar con éxito el itinerario educativo al nivel más alto posible de cada adolescente.
- Propuesta de iniciativas para abrir el diálogo con los profesionales que puedan realizar aportaciones orientadas a la disminución de dificultades y la mejora de oportunidades aludidas en el apartado anterior, tanto si proceden del sistema de protección como del sistema educativo.
- Aportación de un análisis global de la articulación entre el sistema educativo y el sistema de protección social a la infancia, sobre la base de los casos concretos atendidos, y con la finalidad de mejorar esta articulación.

A parte de las reuniones preparatorias con todas las partes implicadas, se han organizado a lo largo del desarrollo del proyecto piloto las reuniones-seminarios siguientes con los **maestros voluntarios**, los profesionales de los dos departamentos y los investigadores de la UdG: espacios de reflexión, análisis y evaluación del proceso.

- Primer encuentro: consenso sobre las pautas de la intervención. Previsión de posibles problemas y oportunidades.
- 4 reuniones-seminarios: puesta en común del tramo recorrido. Identificación de problemas vividos y reformulación.

A lo largo del desarrollo del proyecto piloto se han organizado las reuniones-seminarios siguientes con los **educadores-tutores de los CRAE**, los técnicos de dos departamentos y los investigadores de la UdG:

- Primer encuentro: consenso sobre las pautas de la intervención. Previsión de posibles problemas y oportunidades.

- 4 reuniones-seminarios: puesta en común del tramo recorrido. Identificación de problemas vividos y reformulación.

Al final del proyecto piloto se ha organizado **conjuntamente** con los **educadores-tutores de los CRAE y los maestros jubilados**, los técnicos de los dos departamentos y los investigadores de la UdG:

- Un encuentro de evaluación final: seminario final para poner en común las evaluaciones individuales y realizar una evaluación global de las mismas.

Paralelamente, a lo largo del proyecto se han celebrado diversas reuniones entre el equipo de la universidad y los dos departamentos implicados, para tratar aspectos organizativos del proyecto.

3.3

Primera y segunda recopilación de datos. Análisis de los datos

En el mes de febrero de 2012 se procedió a realizar la primera recopilación de datos, y en los meses de noviembre y diciembre de 2012 la segunda. Los cuestionarios de la primera ronda se distribuyeron en formato papel, y los de la segunda ronda en formato electrónico mediante un enlace a Google Drive. En la primera ronda se recopilaron el 100% de los cuestionarios. Los maestros de apoyo los administraron a los adolescentes en la primera sesión, que sirvió para conocerse. En la segunda, los adolescentes los respondieron individualmente *online*. En la segunda ronda se obtuvieron respuestas de 12 de los 14 adolescentes, de 10 de los 14 profesores de instituto y de 13 educadores de los CRAE. De las 2 respuestas no obtenidas de los adolescentes podemos justificar una de ellas, la de una chica que ya no estaba en el centro. De los profesores de instituto, nos faltan los que corresponderían a 4 chicos o chicas que ese curso ya no estaban escolarizados. De los educadores solo faltó 1 respuesta.

Respecto a los datos cualitativos, estos se han obtenido analizando el contenido de las fichas de observación rellenas por los maestros de apoyo, y el de las reuniones-seminarios celebrados. En la tabla 17 se observa un resumen de los cuestionarios entregados en la fase final y el dato sobre si el adolescente continúa o no en el proyecto durante el curso 2012-2013, señalado con un asterisco (*).

Una vez obtenidos los datos, se ha procedido a los análisis y la redacción del informe final de resultados. Para los análisis se ha utilizado el software SPSS y NVIVO.

Tabla 17. Cuestionarios entregados en la fase final

Centro residencial	Código	Cuestionario CRAE	Cuestionario adolescente	Cuestionario IES	Ficha de observación
CRAE 1	IN1.1	Sí	Sí	Sí	Sí
CRAE 2	IN2.2	Sí	Sí	Sí	Sí
	IN2.3	Sí	Sí	Sí	Sí
CRAE 3	IN3.1	Sí	Sí	Sí	Sí
	IN3.3	Sí	Sí	Sí	Sí
CRAE 4	IN4.1	Sí	Sí	No ^(*)	No ^(*)
CRAE 5	IN5.1	Sí	Sí	No ^(*)	Sí
	IN5.2	Sí	Sí	No ^(*)	Sí
CRAE 6	IN6.1	No	No	Sí	Sí
	IN6.3	Sí	Sí	Sí	Sí
CRAE 7	IN7.1	Sí	Sí	Sí	Sí
	IN7.3	Sí	Sí	Sí	Sí
CRAE 8	IN9.1	Sí	Sí	Sí	Sí
	IN9.2	Sí	No ^(*)	No ^(*)	Sí

(*) No continúa durante el curso 2012-2013.

3.4 Resultados

Hemos organizado los resultados en tres grandes bloques: los relativos a los adolescentes, los de los CRAE y los de los centros escolares. En cada bloque están incluidos los datos extraídos de los cuestionarios inicial y final, el contenido de las observaciones de los maestros de apoyo y las informaciones extraídas de las reuniones celebradas con los agentes implicados.

3.4.1 Resultados referentes a los adolescentes

Los participantes en el proyecto piloto fueron definitivamente 14, de los cuales 9 eran chicos y 5 eran chicas, 3 tenían 12 años, 7 tenían 13 años y 4 tenían 14 años (ver la tabla 18). Dado que el criterio de selección había sido buscar centros residenciales que estuvieran mayoritariamente en Barcelona o cercanías (cerca de la ubicación de los maestros de apoyo), y que los alumnos cursaran 1º de ESO, las características de sexo, país de origen y edad no obedecen a ningún criterio predeterminado. Entre los nacidos en 1997, había 1 chico de Colombia y 1 chica de Ecuador; los 12 restantes habían nacido en España.

Tabla 18. Características de la muestra de adolescentes

Sexo	Año de nacimiento			Total
	1997	1998	1999	
Chico	3	5	1	9
Chica	1	2	2	5
Total	4	7	3	14

Todos cursaban 1º de ESO durante el curso 2011-2012. Había 3 adolescentes que estaban en el curso que les correspondía por edad, 7 que habían repetido un curso y 4 que habían repetido dos cursos. Los cursos repetidos se concentraban en un 60% en la educación primaria, y en un 40% en 1º de ESO. Según informaron los propios adolescentes (pese a que 3 de ellos no lo recordaban exactamente), la mayoría habían pasado por tres centros educativos —3 adolescentes habían pasado por al menos cinco centros (tabla 19). En la mayoría de los casos, uno de los cambios tenía que ver con el cambio de país y otro con el ingreso en el CRAE.

Tabla 19. Número de centros escolares por los que han pasado

2 escuelas	3 escuelas	4 escuelas	5 escuelas	6 escuelas	7 escuelas
1	9	0	1	1	1

Respecto al número de núcleos de convivencia (tabla 20), 6 adolescentes habían pasado por tres, cuatro o cinco núcleos, por lo que habían padecido una gran inestabilidad a lo largo de su vida. En lo que se refiere a los tipos de núcleos de convivencia por los que habían transcurrido, la mayoría de ellos (10) habían estado únicamente en centros —a parte de la propia familia. Para 8 de ellos el centro actual era el único recurso del sistema de protección por el que habían pasado, 2 habían estado previamente en familias extensas, y los otros 2 habían pasado por familias extensas y por acogimiento en familias ajenas antes de ingresar en el centro.

Tabla 20. Número de núcleos (incluidos los progenitores)

2 núcleos	3 núcleos	4 núcleos	5 núcleos
8	2	2	2

En la tabla 21 vemos que 5 de los adolescentes llevaban menos de un año en su CRAE actual; el resto llevaban más tiempo en él, hasta un total de 8 años. Si nos fijamos en los meses en los que ingresaron, 8 lo hicieron entre los meses de junio y septiembre, y el resto (6) a lo largo del año, lo que supone ingresar en el centro escolar a mitad del curso académico.

Tabla 21. Años en el CRAE (según el año de ingreso)

<1 año (2011)	<3 años (2009)	<4 años (2008)	<5 años (2007)	<6 años (2006)	<7 años (2005)	<8 años (2004)
5	3	2	1	1	1	1

Respecto a las **actividades extraescolares**, el **42,9% no realiza ninguna actividad** y el resto, principalmente, practica un deporte. En el **cuestionario final**, el **63,6% no realizaba ninguna actividad**.

Si se resume el resultado final del curso 2011-2012 (tabla 22) y se tiene en cuenta si el maestro de apoyo ha proseguido con su tarea a lo largo del siguiente curso escolar (2012-2013), de los 14 adolescentes 8 mantenían el mismo maestro de apoyo al iniciar el curso. Los 6 restantes (42,9%) interrumpieron su participación en el proyecto por los siguientes motivos:

- Una chica se dio de baja del centro porque había vuelto con su madre, que vivía en otro territorio, y también cambió de instituto.
- Un chico afirmó no querer seguir con el mismo maestro, una decisión que se comunica al maestro por parte del centro residencial.
- 4 adolescentes fueron bajas del proyecto por decisión de los respectivos CRAE.

En lo que respecta a los resultados académicos a fin de curso, los podemos agrupar en 2 conjuntos:

- De los 8 que se mantuvieron en el proyecto, 5 aprueban y pasan a 2º de ESO. Serían sin duda, los casos de mayor éxito. 2 tienen un PI con el que continuarán en 2º de ESO. Serían los que, pese a no alcanzar los objetivos como el resto, pueden seguir un proceso escolar estable. 1 suspende pero se mantiene en el proyecto.
- Los 6 restantes no siguen en el proyecto y concentran los resultados más negativos. 1 de ellos, con un PI, a fin de curso —y a diferencia de los anteriores— cambia de centro escolar para ingresar en un centro de educación especial. Los otros 5 lo suspendieron todo; 3 de ellos también cambian de centro escolar y 1 ingresa en una UEC. Otro pasa a tener un PI. Coincide que se trata de los adolescentes que dejan de tener un maestro de apoyo para el siguiente curso, aunque no era lo esperado ni lo deseado.

Tabla 22. Resultados de fin de curso 2011-2012 y mantenimiento del apoyo en 2012-2013

Nombre del centro	Chico o chica	IES	Mantenimiento del apoyo en 2012-13	Resultados a fin de curso (2011-12)
Centro colaborador	A	Centro concertado	Sí	Lo aprueba todo menos matemáticas. Pasa a 2º
Centro colaborador	B	Instituto público	Sí	Aprueba y pasa a 2º
	C	Instituto público	Sí	Tiene un PI con el que continuará en 2º
Centro propio	F	Centro concertado	Sí ^(*)	Lo suspende todo y pasa a 2º
	G	Instituto público	Sí ^(*)	Aprueba las asignaturas en septiembre y pasa a 2º
Centro colaborador	D	Centro concertado	No (decisión del chico)	Lo suspende todo y pasa a 2º
	E	Instituto público	Sí	Tiene un PI con el que continuará en 2º
Centro colaborador	H	Centro concertado	No (decisión del CRAE)	Lo suspende todo, proponen un PI y repite 1º
	I	Instituto público	Sí	Aprueba y pasa a 2º
Centro colaborador	J	Centro concertado	Sí	Aprueba y pasa a 2º
	K	Instituto público	No (regreso a la familia))	Lo suspende todo
Centro colaborador	L	Instituto público	No (decisión del CRAE)	Lo suspende todo e ingresa en una UEC (matriculado en 2º)
Centro colaborador	M	Instituto público	No (decisión del CRAE)	Tenía un PI e ingresa en un centro de educación especial
		Instituto público	No (decisión del CRAE)	Lo suspende todo y repite 1º

^(*) En enero de 2013 se interrumpe a causa de baja por enfermedad de la maestra de apoyo.

Como previsión de futuro, nos informan que para la mayoría de los adolescentes se prevé que se mantengan en el sistema de protección hasta los 18 años, prácticamente todos en el mismo centro y 2 cambiando de recurso, con pocas previsiones de retorno a casa, una realidad que una vez más se impone en contra de los «objetivos» de integración familiar del propio sistema (tabla 23). Sin embargo, la otra «realidad» que se impone es la potencia que posee el factor estabilidad; la mayoría de los

adolescentes que aprueban a fin de curso —y a los cuales se les confirma que el apoyo proseguirá a lo largo del siguiente curso escolar— se prevé que se mantengan en el mismo centro hasta alcanzar la mayoría de edad; para la mayoría de los adolescentes que lo han suspendido todo —y el seguimiento de los cuales por parte del proyecto se ha interrumpido—, en la fase final se prevén cambios (retorno a la familia de origen o cambio de centro). En palabras de una maestra de apoyo:

«La incertidumbre respecto a su futuro le perjudicó durante demasiado tiempo. Desconozco cómo funcionan los organismos que toman estas decisiones, pero en este caso ha fallado algo».

Tabla 23. Previsión de futuro respecto al adolescente

	Inicial N = 14	Final N = 12	
Regreso con alguno de los progenitores	21,4	23,1%	=
Integración en la familia extensa	7,1	15,4%	↑
Integración en una familia ajena	0	0%	–
Cambio de centro residencial	7,1	7,7%	=
Permanencia en el CRAE hasta la mayoría de edad	64,3	53,8%	↓

Para la mayoría, sus preferencias al acabar la ESO (tabla 24) son las de seguir estudiando, ya sea realizando un ciclo formativo o iniciando el bachillerato (el caso de muy pocos). Pero las expectativas al cabo de un año son menos favorables, ya que un 25% piensa en abandonar los estudios, aparece la posibilidad de la formación no reglada (PCPI) y han disminuido las intenciones de realizar ciclos formativos.

Si lo analizamos según si prosiguen o no en el proyecto, entre los que sí lo hacen la mitad quieren estudiar bachillerato y la otra mitad ciclos formativos, manteniendo estas aspiraciones al cabo de un año. Entre los que no, en un principio la mayoría quieren realizar ciclos formativos y 1 de ellos bachillerato; al final, ninguno de ellos mantiene las aspiraciones de proseguir con su formación reglada y todos afirman que desean abandonar los estudios, menos 1 que no lo sabe.

Tabla 24. ¿Qué quieren estudiar al finalizar la ESO?

	Inicial N = 14	Final N = 12	
Bachillerato	35,7	33,3%	↓
Ciclos formativos	42,8	25,0%	↓
PCPI	0	8,3%	↑
Dejar de estudiar y trabajar	0	25,0%	↑
Bachillerato y ciclos formativos	7,1	0%	↓
No sabe / no contesta	14,3	8,3%	↓

Sobre las profesiones a las que aspiran (tabla 25), son variadas; desde profesiones que requieren titulación de grado superior como maestros, educadores o veterinarios, hasta otras relacionadas con los ciclos formativos. La mayoría son profesiones que implican ayudar a los demás o a los animales. En la fase final destaca el número de respuestas que afirman no saber a qué dedicarse.

Tabla 25. ¿Qué quieren ser de mayores?

	Inicial N = 14	Final N = 12
Bombero o policía	1	
Bombero		1
Cantante o profesor de sociales	1	1
Creador de libros	1	
Maestro ed. infantil	1	
Cocinero	2	
Jardinero, mecánico o soldador	1	
Mecánico	2	1
Peluquera, educadora o maestra	1	
Peluquera		1
Veterinario	1	1
Veterinario o pediatra	1	
Veterinario o piloto de coches		1
Diseñador gráfico		1
No lo ha pensado	1	
No lo sabe	1	6

Respecto a las valoraciones (en una escala del 1 al 5) sobre la satisfacción con distintos aspectos de la vida (tabla 26), si nos fijamos en las iniciales, de los 14 adolescentes que configuran el total de la muestra, la más alta es con el centro escolar y los compañeros de instituto (pese a que nos consta, por otros informantes, que muchos de ellos no están muy integrados socialmente). Pero si comparamos estos datos con las respuestas del cuestionario final, la satisfacción con los compañeros y el centro escolar son 2 de los 3 ámbitos en los que el nivel de satisfacción disminuye; el otro es la vida, considerada globalmente.

El único ámbito que se mantiene por encima de 4 puntos es la satisfacción con el CRAE y el más bajo, con diferencia, es el que se refiere a la satisfacción con las notas obtenidas.

Tabla 26. Satisfacción de los adolescentes con diversos ámbitos de la vida

Satisfacción con	Inicial		Final		
	¿Sigue el programa?				
	Sí	No	Sí	No	
Los compañeros	4,13	4,67	3,88	4,00	
		4,36		3,92	↓
Los profesores	3,63	3,00	3,88	2,75	
		3,36		3,50	↑
Las cosas aprendidas	4,13	3,33	4,13	2,50	
		3,79		3,58	↓
Las notas	3,50	1,50	2,63	2,25	
		2,64		2,50	↓
El centro escolar	4,50	4,33	3,88	3,75	
		4,43		3,83	↓
El CRAE	3,75	4,50	4,13	4,25	
		4,07		4,17	↑
La vida globalmente	3,38	4,33	3,13	2,75	
				3,00	↓

Si analizamos más detenidamente estos resultados, hallamos algunas respuestas distintas en función de si los que nos responden han pasado de curso y siguen en el proyecto, o si lo hacen los que lo han suspendido todo e incluso han abandonado el proyecto. En este sentido, vemos que los del segundo grupo muestran un importante descenso en lo que respecta a la satisfacción con la vida —pasando de 4,33 a 2,75— y en otros ámbitos, excepto en las notas, donde el nivel igualmente se mantiene muy bajo.

Otra cuestión importante a destacar es que la satisfacción con todos los ámbitos es más baja entre los adolescentes del segundo grupo, excepto los relativos a los compañeros y al CRAE, unos aspectos que seguramente están siendo su refugio —aunque también se nota un cierto descenso al final del proyecto.

Sobre la valoración de los adolescentes acerca de las asignaturas (tabla 27), se pueden destacar diversos aspectos. El primero es que la mayoría coinciden en afirmar que las materias que más les cuestan son matemáticas, sociales, naturales y tecnología, y las que menos educación física y música. En algunas se aprecia una ligera valoración en positivo al final del proyecto: los adolescentes reconocen que les van mejor que en el curso anterior, excepto matemáticas, catalán, inglés y, sorprendentemente, educación física.

Tabla 27. Valoración de las asignaturas por parte de los estudiantes

	Inicial N = 14	Final N = 12	
Me va bien, no me cuesta ^(*)			
Matemáticas	21,4%	18,2%	↓
Catalán	42,9%	36,5%	↓
Castellano	35,7%	45,5%	↑
Ed. física	92,9%	72,7%	↓
Tecnología	28,6%	27,3%	=
Sociales	25%	45,5%	↑
Naturales	25%	45,5%	↑
Música	70%	57,1%	↓
Inglés	45,5%	36,4%	↓

(*) Tenían las opciones siguientes: «Me cuesta mucho»
/ «Me cuesta un poco» / «Me va bien».

¿Cómo valoran los adolescentes de la muestra el espacio que disponen en el CRAE para realizar sus tareas académicas? A la luz de los resultados (tabla 28), podríamos decir que no lo aprecian como un lugar muy tranquilo, y sólo uno manifiesta disponer de un espacio para él solo (ninguno de los que suspenden a fin de curso); la mayoría, sin embargo, coincide en

afirmar que se trata de un espacio amplio y luminoso. Todos estos puntos —excepto el de la tranquilidad— mejoran al cabo de un año, especialmente el del espacio para ellos solos.

Cuando se les pregunta **si creen que reciben ayuda en el CRAE para realizar las tareas académicas, sólo el 15,4% de los adolescentes responde afirmativamente**. A la pregunta sobre **si reciben ayuda en el instituto, la mitad de los adolescentes responde que sí** (el 50% en la fase inicial, y el 58,3% en la final). Profundizando un poco más, cuando se les pregunta sobre qué aspectos les ayudarían a mejorar el seguimiento del curso, algunos creen que necesitan disponer de un lugar adecuado en el centro donde realizar sus tareas y tener a alguien que les ayude a realizarlas; también reconocen que necesitarían un poco más de ayuda por parte del tutor de los centros escolares y de los compañeros de clase (tabla 29).

Tabla 28. Valoración del espacio físico en el CRAE para estudiar

	Inicial N = 14	Final N = 12	
Sí ^(*)			
Espacio tranquilo	21,4%	16,7%	↓
Amplio	64,3%	91,7%	↑
Para él/ella solo/a	7,1%	33,3%	↑
Con luz	71,4%	100%	↑

^(*) Tenían las opciones siguientes: «Sí» / «A medias» / «No».

Tabla 29. ¿Cuáles de estas cosas consideras que necesitas para seguir mejor el curso?

	Inicial N = 14	Final N = 12		Inicial N = 14	Final N = 12	
	Sí, lo necesito			Necesitaría recibir un poco más ^(*)		
Recibir más ayuda por parte del tutor del instituto	28,6%	16,7%	↓	28,6%	50,0%	↑
Recibir más ayuda de otro profesor del instituto	0%	0%	=	41,7%	44,4%	=
Recibir más ayuda de algún compañero del instituto	14,3%	0%	↓	35,7%	60,0%	↑
Asistir a una clase con pocos alumnos	35,7%	36,4%	↑	7,1%	9,1%	=

	Inicial N = 14	Final N = 12		Inicial N = 14	Final N = 12	
Realizar un trabajo de clase distinto a los demás	21,4%	9,1%	↓	18,4%	25,0%	↓
Disponer de un lugar adecuado para hacer los deberes	14,3%	16,7%	↑	21,4%	25,0%	↑
Tener a alguien que le ayuda a hacer los deberes	7,1%	16,7%	↑	21,4%	41,7%	↑

(^o) Tenían las opciones siguientes: «No, ya lo tengo» / «Necesitaría recibir un poco más» / «Sí, lo necesito».

Paradójicamente, de un modo global, los alumnos que lo suspenden todo a fin de curso afirman necesitar menos un incremento de la ayuda (expresan que ya la reciben) que los alumnos que obtienen mejores resultados.

Tabla 30. ¿Qué sucede durante el curso según el estudiante?

	Inicial N = 14	Final N = 12	
Sí (^o)			
Acostumbra a llegar puntual	85,7%	100%	↑
Comete algunas faltas de asistencia(1)	0,0%	0,0%	=
Le han puesto alguna nota por problemas de comportamiento	21,4%	33,3%	↑
Lo expulsan del aula	16,7%	9,1%	↓
Lo han expulsado del centro escolar	25%	16,7%	↓
Participa en las salidas que organiza el instituto	85,7%	91,7%	↑
Asiste a las colonias o a la esquíada	69,2%	75,0%	↑
Le faltan libros y material que necesita para el instituto	7,7%	0%	↓
Participa en las fiestas y las actividades que se organizan en el instituto	64,3%	58,3%	↓
Es delegado de clase	7,1%	8,3%	=
Es el responsable de alguna tarea en el instituto	50%	25,0%	↓

(^o) Tenían las opciones siguientes: «Sí» / «A veces» / «No».

(1) No de un modo habitual, aunque reconocen que algunas veces sí.

Sobre en cuáles de las situaciones siguientes (tabla 30) se encuentran más a menudo a lo largo del curso, la mayoría expresa que llegan puntualmente al aula, que disponen de los libros y el material necesarios y que participan en las salidas que organiza el instituto. Destaca el hecho de que, pese a tratarse de 1º de ESO, una cuarta parte afirma que ha sufrido expulsiones en alguna ocasión, y una quinta parte que ha recibido notas negativas por mal comportamiento (más comúnmente los alumnos que los suspenden todo a fin de curso). Sólo 1 de ellos ha llegado a ser delegado de su clase. Si lo comparamos con las valoraciones finales, mejoran en la mayoría de los aspectos excepto en que aumenta el número de notas en la agenda por problemas de comportamiento.

Cerca de la mitad afirma que no tiene problemas de relación ni con los compañeros del centro educativo ni con los profesores, mientras que la otra mitad reconoce que sí tiene problemas (tabla 31). Los problemas con sus iguales disminuyen a fin de año. Este hecho nos invita a pensar que ciertamente los problemas que padecen en los centros educativos no son únicamente problemas de rendimiento académico, sino también de integración social. En este sentido, la mayoría de los que suspenden a fin de curso manifiesta tener muchos más problemas con los profesores que los adolescentes que aprueban.

Tabla 31. Percepción de problemas con los compañeros y el profesorado

	Inicial N = 14	Final N = 12	
	No tengo problemas ^(*)		
Problemas con los compañeros	57,1%	66,7%	↑
Problemas con los profesores	50,0%	50,0%	=

^(*) Tenían las opciones siguientes: «Muchos problemas» / «Algunos problemas» / «No tengo problemas».

En el cuestionario final, se les solicitaba una valoración de diversos aspectos relativos al maestro de apoyo que habían tenido (tabla 32). En general las valoraciones son positivas, especialmente en lo que se refiere a hacerlos sentir bien, a la ayuda con las tareas escolares y a proporcionarles seguridad. Sólo la mitad coincide en afirmar que se le ha despertado la motivación y las aspiraciones de futuro en lo que respecta a los estudios, uno de los objetivos específicos del proyecto —una cuestión que, como otras, se deberá analizar.

Tabla 32. Valoración del maestro de apoyo por parte de los adolescentes

	Inicial N = 12
	Bastante o mucho ^(*)
Le ayuda a organizar los deberes	75,0%
Le ayuda a hacer los deberes	72,8%
Le hace sentirse bien	83,3%
Le ofrece seguridad como estudiante	75,0%
Le despierta motivación por los estudios	54,6%
Le genera ganas de seguir estudiando	58,4%

(*) Tenían las opciones siguientes: «Nada» / «Un poco» / «Bastante» / «Mucho».

A un 72,7% le gustaría continuar recibiendo apoyo hasta finalizar la ESO, y en el espacio de comentarios libres escriben frases como: «es muy buena persona», «me ha ayudado mucho», «es muy simpático» o «es buena gente». De los 3 chicos que afirman que no les gustaría seguir recibiendo ayuda por parte del maestro de apoyo, 1 reconoce que le ha resultado de gran ayuda (de hecho, durante el curso 2012-2013 sigue recibiendo este apoyo), y con los otros 2 se interrumpe la intervención a medio proyecto.

En el espacio de comentarios generales, hay un chico que comenta que no realiza actividades extraescolares porque no quiere, y otro que solicita salir de permiso con los padres cada fin de semana.

¿Cómo los ven los maestros de apoyo?

En lo que respecta a la información contenida en las fichas de observación que han rellenado los maestros de apoyo, en este apartado la hemos clasificado en dos grandes grupos. **Uno se refiere a los chicos y las chicas que aprueban y logran pasar al siguiente curso, o que tienen un PI con el que también superan curso y siguen recibiendo apoyo durante el siguiente (2012-2013).** Veamos a continuación algunas frases textuales de los maestros:

«Se expresa correctamente y le gusta mucho escribir, pero le cuesta bastante la comprensión de las matemáticas, que no parecen gustarle nada. Pese a ello, logra promocionar al siguiente curso sólo con las

matemáticas de 1º pendientes de aprobar, que ahora parece que ya empieza a dominar [...]. Su comportamiento en clase y dentro del grupo es muy correcta, incluso está mejorando su participación.»

«A principio de curso iba mal; tuvimos la suerte de encontrar un tutor en el IES que se preocupaba mucho por él, que le ayudaba en todo y que hablaba con todos los profesores. Colaboró en todo momento colaboró y esto hizo que el chico, poco a poco, fuera entrando en sus estudios; aunque en junio le quedaron dos asignaturas, las aprobó en septiembre.»

«La segunda reunión la tuve a fin de curso; me dijo que lo había aprobado todo, que había mejorado en matemáticas, ciencias naturales y educación física, pero pensaba que ninguna nota debería bajar del notable. Es un niño al que le falta energía, nunca participa en juegos movidos, en el recreo siempre está hablando y es muy maduro.»

«Desde el principio ha valorado positivamente la idea de cursar bachillerato y, posteriormente, realizar estudios de veterinaria [...]. La chica tiene amistades en el instituto, donde se siente feliz e integrada pese a que su comportamiento en el centro puede mejorar [...]. Los profesores y los tutores del instituto coinciden en considerar que, pese a que su comportamiento en clase podría mejorar mucho, la alumna posee capacidades para cursar bachillerato.»

«Parece un chico de actividades tranquilas e incluso individuales. Pasa horas dedicándose a montar «sus» libros de matemáticas, inventando ejercicios o figuras [...]. Aún no tiene muy claro qué querrá hacer cuando termine la ESO, pero sí tiene claro que seguirá estudiando [...]. A veces, tengo la sensación de que, al tratarse de un chico que no causa problemas, podría ser un alumno «gris», es decir, que pasa desapercibido.»

El segundo grupo se refiere a los alumnos que lo suspenden todo; paradójicamente, la mayoría de ellos deja de recibir apoyo durante el siguiente curso:

«La acogida ha sido bastante fría y distante. Sin mirar directamente a la cara. Esta actitud se ha mantenido a lo largo de todo el curso, hasta el final [...]. El seguimiento académico del alumno, difícilísimo; libros de texto desaparecidos y/u olvidados, tareas no anotadas, agenda desaparecida [...]. En alguna sesión resultó difícil empezar por falta de ganas explícitas del alumno [...]. Es muy impresionante su recorrido afectivo, que lo hace muy desconfiado: filosofía resumida, «no te fíes de nadie», «si puede, ataca tú primero» y «aprovéchate de los demás» [...]. Afirma que nada de lo que se le enseña le servirá cuando sea mayor [...]. Fue solo al instituto a buscar las notas de los exámenes de septiembre. Cuando supo que lo había suspendido todo, se levantó y salió de la entrevista. Había manifestado que «estaba harto de que todo lo

decidieran por él, también el refuerzo que yo le ofrecía» [...]. Me llamó (el tutor, no el alumno) para decirme que el alumno había decidido que no quería la ayuda.»

«En principio, me dijeron que no me dedicara al chico ya que él había tenido apoyo durante el curso anterior y no era capaz de trabajar solo. No fue hasta finales del segundo trimestre cuando empezó el refuerzo con él [...]. Las expectativas respecto a los estudios son que este curso dejase el instituto para ingresar en un centro de educación especial [...]. La acogida fue buena. Ya conocía al alumno antes de empezar con el refuerzo y él tenía ganas de recibir este apoyo. En general, mostraba interés por mejorar y para realizar las tareas del instituto. También mejoró en el orden.»

«La acogida, el primer día, fue complicada ya que la alumna había sido expulsada de clase en el instituto y llegó con una nota que tuvo que entregar en el centro delante de mí. Para mí fue difícil, ya que era como empezar por el final [...]. Ya que no tenía interés, y se sentía frustrada por los fracasos que se iban sucediendo en los estudios y las expulsiones de clase [...], opté por intentar reforzar su autoestima [...]. Esto creo que la ayudó y, de hecho, pude comprobar contrastando la información con el instituto que su actitud en clase había mejorado. Lo que no mejoró fueron las faltas de asistencia por retrasos. En realidad, cuando me enteré de esto ya hacía mucho tiempo que estaba sucediendo.»

«En esta primera reunión, el tutor planteó intentar evitar la repetición de curso, insistiendo en las asignaturas en las que tenía alguna posibilidad de superarlas. Había tenido refuerzo, en grupo reducido, en el instituto, pero lo dejó de tener porque no lo aprovechaba. Por mi parte intenté, sin éxito, insistir en las asignaturas que había propuesto el tutor. En la segunda reunión [...] también se habló de repetición y de cómo planificar el refuerzo para el siguiente curso. En realidad, no sirvió de nada ya que no he continuado, después.»

«Este chico tenía problemas de comportamiento en el centro y sobre todo en el instituto [...]. El primer trimestre sólo aprobó educación física, música e informática. El segundo trimestre aprobó ciencias sociales, y el tercer trimestre sólo educación física [...]. En ese momento el único objetivo que se planteaba con él era que mejorase su actitud en el centro escolar. El chico tenía la agenda repleta de notas de los profesores, que se quejaban de su comportamiento en clase. Ella (educadora) lo tenía muy claro, ya que repetiría el curso [...]. A partir de estos cambios de planes del instituto (este año tendría un currículum adaptado, con 9 horas de refuerzo fuera de clase de las materias básicas además de estar llevando a cabo un proyecto de radio. La tutora pensaba que con todo eso podría terminar la ESO en el instituto), el centro había decidido que los lunes y los miércoles por la tarde haría atletismo, por lo tanto, no podría hacer refuerzo conmigo porque ya tenía bastante apoyo y no disponía de más tiempo. Es decir, que lo daban de baja del proyecto.»

«La chica aceptó la ayuda desde el principio y en ningún momento ha manifestado dejarlo, pese a no mostrar mucho interés por las tareas escolares. El tiempo que pasaba conmigo participaba en las tareas que se le proponían. En general, no traía tareas del instituto ni sabía qué temas estaban tratando en clase. Tampoco trajo nunca ninguna nota del IES que manifestara que no realizaba los deberes [...]. La chica empezó muy mal el curso, en la relación tanto con los compañeros como con los profesores, i con una actitud muy negativa. Estuvo expulsada varias veces [...]. A partir del mes de abril, empezó a decir que dejaría el centro y volvería con la familia. Se mostró inquieta a lo largo de todos los meses siguientes [...]. Fue un tiempo de incertidumbre demasiado largo, ya que no se marchó hasta finales del mes de junio [...]. La relación conmigo siempre fue cordial y respetuosa.»

3.4.2 Resultados referentes a los CRAE

Los 14 adolescentes estaban residiendo en 8 centros residenciales, 6 de Barcelona ciudad, 1 de Santa Coloma de Gramenet y 1 situado en Gualba. Excepto uno de propio, el resto son centros colaboradores. De los centros residenciales que han participado en el proyecto, la mayoría son de edades verticales, es decir, pueden residir en ellos niños y niñas desde los 3 años hasta la mayoría de edad. La ventaja de estos centros es que permiten que no haya traslados por un criterio de edad y que, en el caso de haber hermanos, estos pueden mantenerse juntos. Excepto un centro (solo para chicos adolescentes), el resto aceptan menores de edad de ambos sexos. Respecto al número de plazas, la mayoría son de más de 20, alejados de un criterio normalizador, y la mayoría de los adolescentes del programa comparten habitaciones de 4 camas o más.

Tabla 33. Características de los CRAE

	Edades de los chicos y las chicas del CRAE				Sexo		Número de plazas en el CRAE				Número de camas por habitación		
	3-12	12-17	3-17	6-16	Chico	Mixto	10-12	20-25	31	63	2-3	4	5-6
CRAE	1	1	4	2	1	7	2	4	1	1	3	3	2
Chico/a	1	2	8	3	2	12	2	8	2	2	4	7	3

Del mismo modo que con la muestra de adolescentes, las características expuestas de los centros residenciales no fueron previamente seleccionadas.

Las expectativas de sus educadores en terminar la ESO son las reflejadas en la tabla 34. Tienen una clara preferencia por la formación profesional. En la fase final se reducen las expectativas hacia el bachillerato y se incrementan las de la formación no reglada (PCPI).

Si lo analizamos según si los adolescentes continúan formando parte del proyecto, las expectativas de los educadores hacia la mitad de los alumnos que sí prosiguen en el proyecto era que ingresaran en bachillerato, reduciéndose finalmente esta aspiración a realizar un ciclo formativo. Sobre los alumnos que no siguen en el proyecto, no hay expectativas relacionadas con el bachillerato y finalmente, la mayoría, se sitúan en el plano de los PCPI.

Tabla 34. ¿Qué les gustaría hacer al finalizar la ESO, según los educadores?

	Inicial N = 14	Final N = 12	
Bachillerato	33,3%	16,7%	↓
Ciclos formativos	41,7%	41,7%	=
PCPI	25,0%	41,7%	↑
Dejar de estudiar y trabajar	0%	0%	=

Respecto al nivel de satisfacción que los educadores atribuyen a los adolescentes en distintos ámbitos de la vida (tabla 35), no es alto en absoluto (ninguno llega a 4 en una escala de 1 a 5). En la fase inicial, el más alto es el de la satisfacción con las cosas que han aprendido y con el CRAE, y en la fase final, con el CRAE y los compañeros. La satisfacción global con la vida es una de las más bajas en ambas fases. Si comparamos las puntuaciones de la fase inicial con las del cuestionario final, la satisfacción que atribuyen a la mayoría de los ámbitos mejora levemente.

Si analizamos estos resultados, hallamos también algunas respuestas distintas según si los que responden son los adolescentes que han promocionado al siguiente curso y siguen en el proyecto de apoyo, o si lo hacen los que lo han suspendido todo y que incluso dejan de formar parte del proyecto. Excepto en el tema de los compañeros, los educadores atribuyen a los que siguen en el proyecto una satisfacción claramente más alta en todos los ámbitos.

Los educadores creen que prácticamente la mitad de los adolescentes tiene problemas con los compañeros y una tercera parte con los profesores, aumentando ligeramente al cabo de un año la percepción sobre estos últimos (tabla 36).

Tabla 35. Satisfacción con distintos ámbitos de la vida de los adolescentes, según los educadores

Satisfacción con:	Inicial	Final	
Los compañeros	3,00	3,69	↑
Los profesores	3,14	3,46	↑
Las cosas aprendidas	3,86	3,31	↓
Las notas	2,21	2,62	↑
El centro educativo	2,92	3,54	↑
El CRAE	3,36	3,69	↑
La vida globalmente	2,64	2,92	↑

Tabla 36. Percepción de problemas con los compañeros y el profesorado atribuidos a los adolescentes, según los educadores

	Inicial N = 14	Final N = 12	
No tiene problemas ^(*)			
Problemas con los compañeros	57,1%	69,2%	↑
Problemas con los profesores	64,3%	61,5%	↓

^(*) Tenían las opciones siguientes: «Muchos problemas» / «Algunos problemas» / «No tiene problemas».

En referencia a la valoración de los educadores sobre cómo les van las asignaturas a los adolescentes (tabla 37), parece que lo único que inicialmente les va bien es la educación física y un poco también la música. No hallamos a ningún adolescente de la muestra al que le vayan bien las matemáticas en la fase inicial. Sin embargo, en comparación, mejoran en la mayoría de materias al cabo de un año.

Tabla 37. Valoración de las asignaturas por parte de los educadores

	Inicial N = 14	Final N = 12	
Le va bien, no le cuesta ^(*)			
Matemáticas	0%	18,2%	↑
Catalán	7,1%	18,2%	↑
Castellano	14,3%	9,1%	↓
Ed. física	64,3%	66,7%	↓
Tecnología	7,1%	25,0%	↑
Sociales	14,3%	45,5%	↑
Naturales	14,3%	45,5%	↑
Música	42,9%	55,6%	↑
Inglés	7,1%	9,1%	↑

^(*) Tenían las opciones siguientes: «Le cuesta mucho» / «Le cuesta un poco» / «Le va bien».

Lo mismo podemos comentar de otros aspectos de los aprendizajes escolares (tabla 38), en los que la mayoría de los adolescentes presentan problemas de lectoescritura, de retención de lo que se estudia, de atención y concentración, y de estructuración de las tareas. En todo se mejora, excepto en este último aspecto.

Tabla 38. Valoración sobre aspectos del aprendizaje del adolescente por parte de los educadores

	Inicial N = 14	Final N = 12	
Le va bien, no le cuesta ^(*)			
Lectoescritura	14,3%	53,8%	↑
Retención	7,1%	23,1%	↑
Concentración	7,1%	16,7%	↑
Cálculo	14,3%	23,1%	↑
Estructuración	7,1%	0,0%	↓

^(*) Tenían las opciones siguientes: «Le cuesta mucho» / «Le cuesta un poco» / «Le va bien».

Según los educadores, los adolescentes también mejoran en motivación respecto a los estudios (especialmente los que a fin de curso siguen en el proyecto), las capacidades y la integración en el grupo-clase, partiendo también de niveles muy bajos, especialmente en lo que respecta al interés por los estudios (tabla 39).

Tabla 39. Valoración de los educadores sobre otros aspectos de los aprendizajes de los adolescentes

	Inicial N = 14	Final N = 12	
	Sí ^(*)		
Motivación	14,3%	23,1%	↑
Capacidades	21,4%	38,5%	↑
Integración en el grupo	35,7%	53,8%	↑
Acoso	0,0% ⁽¹⁾	0,0%	=

^(*) Tenían las opciones siguientes: «Sí» / «Un poco» / «No».

⁽¹⁾ Reconocen que 4 de ellos lo sufren un poco.

Los educadores coinciden en que el espacio para realizar las tareas es amplio y luminoso (tabla 40), pero poco tranquilo y casi nunca individual en la fase inicial, aunque experimenta una notable mejora en las valoraciones finales.

Tabla 40. Valoración de los educadores del espacio físico para estudiar en el CRAE

	Inicial N = 14	Final N = 12	
	Sí ^(*)		
Espacio tranquilo	21,4%	46,2%	↑
Amplio	85,7%	92,3%	↑
Para él/ella solo/a	7,1%	38,2%	↑
Con luz	85,7%	92,3%	↑

^(*) Tenían las opciones siguientes: «Sí» / «A medias» / «No».

Sobre qué aspectos ayudarían a los adolescentes a mejorar el seguimiento del curso (tabla 41), en la fase inicial los educadores creen que la mitad de los adolescentes necesitaría recibir más ayuda por parte del tutor del instituto y disponer de un lugar adecuado para realizar las tareas escolares. También creen que necesitarían recibir un poco más de ayuda de los compañeros de clase y ser objeto de medidas de atención a la diversidad. Se reduce la demanda de alguien que les ayude a realizar sus tareas escolares al contar con el maestro de apoyo del programa.

Tabla 41. ¿Cuáles de estas cosas consideran los educadores que ayudarían a los adolescentes a seguir mejor el curso?

	Inicial	Final		Inicial	Final	
	N = 14	N = 12		N = 14	N = 12	
	Sí, lo necesita		Necesitaría recibir un poco más ^(*)			
Recibir más ayuda por parte del tutor del instituto	14,3%	23,1%	↑	35,7%	23,1%	↓
Recibir más ayuda de otro profesor del instituto	7,7%	7,7%	=	38,5%	38,5%	=
Recibir más ayuda de algún compañero del instituto	28,6%	0%	↓	42,9%	61,5%	↑
Tener un lugar adecuado en el centro para realizar los deberes	14,3%	23,1%	↑	42,9%	23,1%	↓
Tener a alguien que le ayude a hacer los deberes	28,6%	15,4%	↓	50,0%	30,8%	↓
Medidas de atención a la diversidad	33,3%	8,3%	↓	33,3%	50,0%	↑

^(*) Tenían las opciones siguientes: «No, ya lo tiene» / «Necesitaría recibir un poco más» / «Sí, lo necesita».

A la pregunta sobre qué situaciones los adolescentes afrontan más a menudo a lo largo del curso (tabla 42), los educadores coinciden en responder que la mayoría de los adolescentes suelen llegar puntualmente a clase, que no cometen faltas de asistencia injustificadas, que disponen de los libros y el material escolar necesarios, y que asisten a las fiestas y las salidas que organiza el instituto. Afirman que la mitad ha sido objeto de notas y avisos por mala comportamiento, a más de una tercera parte de ellos la han sacado del aula alguna vez por mal comportamiento, y a algunos los han expulsado algunos días del instituto por ese mismo motivo. Al cabo de un año, los educadores valoran que los chicos y las chicas han mejorado en todos los aspectos, pero que han reducido su participación en los actos organizados por el centro educativo.

Al iniciar el proyecto, el 78,6% de los educadores afirmaba que los adolescentes recibían **ayuda del CRAE** para realizar sus tareas académicas (muy distinto de lo que opinan los adolescentes), y en la fase final lo afirma el 92,3%. No obstante, cuando se les pregunta si creen que reciben **ayuda del instituto**, sólo un 46,2% de los educadores responden que sí al principio del proyecto, y el 53,8% en la fase final.

Respecto a la valoración de la coordinación entre el CRAE y el centro escolar (tabla 43), la opinión de los educadores es unánime al afirmar que es adecuada; los profesores y los maestros de apoyo perciben este aspecto de un modo algo distinto.

Tabla 42. ¿Qué sucede durante el curso, según los educadores?

	Inicial N = 14	Final N = 12	
	Sí ^(c)		
Acostumbra a llegar puntual	85,7%	100%	↑
Comete algunas faltas de asistencia ⁽¹⁾	0,0%	0,0%	=
Le han puesto alguna nota por problemas de comportamiento	53,8%	23,1%	↓
Lo expulsan del aula	38,5%	7,7%	↓
Lo han expulsado del centro escolar	35,7%	7,7%	↓
Participa en las salidas que organiza el instituto	78,6%	92,3%	↑
Asiste a las colonias o a la esquiada	69,2%	92,3%	↑
Le faltan libros y material que necesita para el instituto	0,0%	0,0%	=
Participa en las fiestas y las actividades que se organizan en el instituto	71,4%	53,8%	↓
Es delegado de clase	0,0%	15,4%	↑
Es el responsable de alguna tarea en el instituto	0,0%	8,3%	↑

^(c) Tenían las opciones siguientes: «Sí» / «A veces» / «No».

⁽¹⁾ No de un modo habitual, aunque reconocen que algunas veces sí.

Tabla 43. Valoración del tipo de coordinación con el instituto, según los educadores

	Inicial N = 14	Final N = 12	
Tipo de coordinación	Adecuada ^(c)		
	100%	100% ⁽¹⁾	=

^(c) Tenían las opciones siguientes: «Adecuada» / «Escasa».

⁽¹⁾ Un educador puntualiza que «se produce cuando hay conflictos».

Tabla 44. Valoración de la tarea del maestro de apoyo por parte de los educadores

	Final N = 12
	Bastante o mucho ^(*)
Le ayuda a organizar los deberes	61,5%
Le ayuda a hacer los deberes	84,7%
Le hace sentirse bien	73,4%
Le ofrece seguridad como estudiante	69,3%
Le despierta motivación por los estudios	61,6%
Le genera ganas de seguir estudiando	77,0%

(*) Tenían las opciones siguientes: «Nada» / «Un poco» / «Bastante» / «Mucho».

En general, los educadores **valoran positivamente la tarea llevada a cabo por los maestros de apoyo**, especialmente con lo que ha supuesto la ayuda para realizar las tareas académicas, para fomentar las aspiraciones de seguir estudiando y en el hecho de lograr que los adolescentes se sientan bien. La valoración es menos positiva en lo que respecta a despertar la motivación hacia los estudios y ayudar a la organización de los deberes (tabla 44).

A un 80% de los educadores le gustaría que el maestro de apoyo siguiera atendiendo al adolescente hasta que acabara la ESO. Cuando se les pregunta sobre las **ventajas** que ha supuesto este proyecto, subrayan la atención individualizada y lo que esta representa tanto en el aspecto académico como incluso en el personal:

- 7 educadores destacan la ventaja de que sea «una atención individualizada» (2) con frases como:
 - «Una atención individualizada de una hora y media semanal supone poder organizar la semana en lo que respecta a los deberes, el estudio... en la dinámica del centro no disponemos de un educador por adolescente pueda ofrecer esta atención».
 - «Una atención más individualizada en relación con unos aprendizajes concretos y en los que tiene carencias».
- Otros nos hablan de acompañamiento, de atención y de vínculo, y dos de ellos hacen referencia al cumplimiento de los objetivos de curso:
 - «Un cierto seguimiento y acompañamiento en los estudios».
 - «Porque ha mejorado en matemáticas, una asignatura que le costaba bastante».

- «Es muy próximo y presta mucha atención al chico».
- «La chica encontró un espacio para poder organizar los deberes, darse cuenta de hasta dónde tenía que llegar pese a que su nivel era muy bajo. El vínculo con la maestra fue genial e incluso hablaron de temas personales de la adolescente».
- «Es un refuerzo muy importante para la vinculación».

Respecto a las **desventajas**, la mayoría no señala ninguna y desearían ampliar el proyecto a otros chicos y chicas, y a otros horarios. 3 coinciden en afirmar que la dificultad radica en hallar a una persona que conecte o que entienda al adolescente, porque si no se da el caso es un motivo suficiente para detener el apoyo. Veamos las fases que han descrito los educadores:

- 6 afirman explícitamente que no hallan «ninguna desventaja».
- Otros hacen referencia a que se trata de un proyecto de poco tiempo o con pocos adolescentes del centro, y 2 hacen referencia a los problemas de conectar con los chicos y las chicas, o con los centros.
- «Me encantaría que la mayoría de los adolescentes del centro pudieran disfrutar de este recurso».
- «Poco tiempo semanal».
- «En el caso que nos ocupa, al chico le fue muy bien. Encaje entre el perfil del chico y del maestro».
- «Que halle a una persona que conecte con el chico».
- «Sé que en otros centros la experiencia de colaboración ha sido fantástica; en el caso que nos ocupa, a la maestra le ha costado mucho entender la realidad de un CRAE y no ha conseguido motivar a la alumna, que considero era el principal objetivo».

En el espacio de comentarios libres, escriben frases como:

- «Desde el CRAE estamos muy agradecidos de que se haya llevado a cabo este proyecto. Los estudios son una de las mejores «herencias» que podemos legar a los adolescentes que viven en nuestros recursos. Sería importante hallar más voluntarios, ya que esta necesidad es básica en nuestro ámbito. Simplemente, ¡MUCHAS GRACIAS!»
- «Ha sido muy satisfactoria la puesta en marcha del proyecto.»
- «La relación finalizó el pasado mes de abril.»
- «Se ha integrado (la maestra) muy bien en la dinámica del centro, los otros niños y niñas la conocen y ella se muestra cercana a todos.»

¿Cómo los ven los maestros de apoyo?

Un apartado de la ficha de observación eran los aspectos a destacar del CRAE al que los maestros de apoyo asistían y su relación con el mismo. En la tabla 45 hemos clasificado el contenido de las fichas que hacían referencia a estos temas, según si la valoración era muy positiva o si era mejorable según cada maestro.

Tabla 45. Valoraciones del maestro de apoyo sobre su intervención en el centro

	CRAE (1 alumno)	CRAE (2 alumnos)	IN4.1 (1 alumno)						
Acogida	+	+	+	-	+	+	+	+	-
Lugar de las sesiones	+	-	-	-	+	+-	+-	+-	-
Directrices recibidas	+	-	+	+	+	+	+	+	-
Relación maestro-tutor del CRAE	+	+	+	+-	+	+	+-	+-	-
Relación maestro-otros compañeros	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Organización del estudio en el CRAE	+	-	-	-	+	+	+	+	-
Expectativas de los estudios del alumno	+	-	-	-	+-	+	+-	+-	-

+ Aspectos que han funcionado muy bien / - Aspectos que podrían mejorar /
+- Valoraciones sobre dos chicos o chicas distintas.

Entre las valoraciones muy positivas, destaca la buena acogida por parte de los educadores y la dirección del CRAE, las recomendaciones y las explicaciones recibidas sobre el adolescente especialmente a la hora de empezar, las relaciones con los tutores de los adolescentes y con los demás chicos y chicas de los centros, y no surge ningún problema en este último aspecto. Hallamos frases como:

- «Buen recibimiento, lugar adecuado, buena relación con el tutor-educador, con la directora y los demás adolescentes acogidos. Buena colaboración, organización, actitudes... todo favorable.»

- «Respecto a la acogida no puedo decir más que inmejorable. Me encontré con gente abierta, dispuesta a colaborar en todo y en todo momento.»

Sobre las situaciones que podrían mejorar (-), hacen referencia, por ejemplo, a alguna acogida que ha sido más accidentada por un cúmulo de circunstancias o menos cálida de lo que se esperaba, o a directrices o recomendaciones iniciales menos detalladas. En un aspecto en el que algunos maestros coinciden en afirmar que convendría mejorar es la organización del centro en lo que se refiere al tema concreto de los aprendizajes escolares (espacios, dedicación, seguimiento, reuniones, etc.), y tienen expectativas bajas respecto al futuro de los chicos como estudiantes. Hallamos frases como:

- «Lugar en el que celebrar las reuniones: improvisado. Inadecuado. Sala multiusos. La mayoría en la habitación múltiple del alumno, en condiciones mínimas.»
- «La primera vez que hablé con el educador me dijo que en ese momento el único objetivo que se planteaba con el chico era que mejorara su actitud en el centro escolar. El chico tenía la agenda repleta de notas de los profesores, los cuales se quejaban de su comportamiento en clase. Tenían muy claro que repetiría curso y que lo que se deseaba era la mejora de su comportamiento en general.»

A parte, han aflorado otros aspectos como los de las actividades extraescolares, que en un par de casos entran en conflicto con los horarios de la sesión del maestro de apoyo, al igual que las visitas de la familia biológica. En 3 situaciones más surge el asunto del traspaso de información, percibiéndola como escasa aunque la mayoría afirma que recibieron toda la que necesitaron. Anotan que 2 o 3 casos asisten al CSMIJ, pero que no acostumbran a tener información sobre el proceso que siguen en este recurso. En 1 caso el maestro de apoyo manifiesta que le sorprende que el idioma vehicular habitual en el CRAE sea el castellano, cuando la mayoría de los adolescentes saben hablar en catalán. Un maestro también manifiesta que sería conveniente realizar un calendario de fiestas y puentes, porque a veces se ha producido alguna confusión.

3.4.3 Resultados referentes a los centros escolares

Los 14 adolescentes de la muestra estaban escolarizados en 13 centros educativos, todos de la ciudad de Barcelona, excepto 2 de la provincia. 5 son centros concertados y 8 institutos públicos de secundaria. Sobre los adolescentes, 9 asisten a centros públicos y 5 a centros concertados; por lo tanto, hay un instituto al que acuden 2 alumnos del proyecto. Como hemos explicado anteriormente, la selección de los institutos fue una consecuencia de la muestra de los adolescentes finalmente definida, por ello no estuvo sujeta a ningún criterio de selección predeterminado.

Respecto a las expectativas de los tutores de los institutos sobre lo que harían los adolescentes que han participado en el proyecto al finalizar la ESO (tabla 46), al iniciar el proyecto muestran una clara preferencia por la formación profesional, una cuestión que queda menos reflejada en los cuestionarios finales, donde crece la expectativa de que alguno de ellos pueda cursar bachillerato.

La expectativa de los profesores para los que sí continúan en el proyecto, en un principio se concentraba en pensar que mayoritariamente realizarían ciclos formativos; sin embargo, en el cuestionario final queda más distribuida entre bachillerato, ciclos formativos y PCPI. Entre los que no continúan en el proyecto, ya al inicio no había expectativas de que los alumnos cursaran bachillerato, y se contemplaban las posibilidades de ciclos formativos, PCPI y de abandonar los estudios; sin embargo, en el cuestionario final la mayoría no responde a esta pregunta sobre este subgrupo de adolescentes.

Tabla 46. Orientación al finalizar la ESO, según los profesores

	Inicial N = 14	Final N = 12	
Bachillerato	7,7%	37,5%	↑
Ciclos formativos	61,5%	37,5%	↓
PCPI	23,1%	25,0%	=
Dejar de estudiar y trabajar	7,7%	0%	↓

En lo que se refiere al nivel de satisfacción que los tutores de instituto atribuyen a los adolescentes en distintos ámbitos de la vida (tabla 47), ninguno alcanza los 4 puntos (en una escala de 1 a 5), siendo los niveles más bajos los de la satisfacción con las notas y la vida, que se mantiene un poco por encima de los 2 puntos en las dos fases. Si comparamos las puntuaciones

de la fase inicial con las de la final, todas bajan y sólo aumenta ligeramente la del nivel de satisfacción con las cosas aprendidas y las notas.

También encontramos algunas respuestas distintas según si los que responden son los adolescentes que han promocionado al siguiente curso y siguen con el proyecto de apoyo, o si lo hacen los que lo han suspendido todo e incluso dejan de formar parte del proyecto. Los profesores atribuyen claramente una satisfacción más alta en todos los ámbitos al primer subgrupo —además, este es el único que, según los profesores, muestra un incremento en el nivel de satisfacción en dos ámbitos, el de los compañeros y las notas obtenidas, entre la fase inicial y la final.

Tabla 47. Satisfacción con distintos ámbitos de la vida de los adolescentes, según los profesores

Satisfacción con:	Inicial	Final	
Los compañeros	3,79	3,78	=
Los profesores	3,50	3,33	↓
Las cosas aprendidas	3,07	3,11	↑
Las notas	2,36	2,89	↑
El centro educativo	3,79	3,56	↓
El CRAE	3,23	3,00	↓
La vida globalmente	2,69	2,56	↓

Los profesores valoran que más de la mitad de los adolescentes no tienen problemas ni con los compañeros de clase ni con los profesores (tabla 48), pero este porcentaje disminuye al cabo de un año. Entre sus comentarios podemos destacar algunos de tipos distintos, como los que transcribimos a continuación:

«Su actitud es de intimidación hacia los compañeros o los alumnos de otros cursos.»

«No tiene problemas con nadie, pero le cuesta relacionarse y le gusta mucho estar solo.»

«El alumno está repitiendo 1º de ESO y a veces muestra ciertos comportamientos desafiantes.»

Tabla 48. Percepción de problemas con los compañeros y el profesorado atribuidos a los adolescentes, según los profesores de instituto

	Inicial N = 14	Final N = 12	
	No tiene problemas ^(*)		
Problemas con los compañeros	64,3%	55,6%	↓
Problemas con los profesores	61,5%	44,4%	↓

^(*) Tenían las opciones siguientes: «Muchos problemas» / «Algunos problemas» / «No tengo problemas».

Respecto a la valoración de los profesores sobre cómo les van las asignaturas a los adolescentes de la muestra (tabla 49), sólo destaca la educación física. En todas, sin embargo, mejoran al cabo de un año excepto en matemáticas, que en la fase inicial no vemos que a ninguno de los alumnos les vayan bien.

También valoran, respecto a otros temas relacionados con los aprendizajes escolares (tabla 50), que la mayoría presenta problemas de lectoescritura, de retención de lo que se estudia, de atención y concentración, de cálculo y de estructuración de las tareas, pero consideran que mejoran en todos los aspectos al cabo de un año.

Tabla 49. Valoración de las asignaturas por parte de los profesores de instituto

	Inicial N = 14	Final N = 12	
	Le va bien, no le cuesta ^(*)		
Matemáticas	9,1%	0,0%	↓
Catalán	7,1%	33,3%	↑
Castellano	14,3%	33,3%	↑
Ed. física	53,8%	77,8%	↑
Tecnología	23,1%	44,4%	↑
Sociales	14,3%	55,6%	↑
Naturales	15,4%	22,2%	↑
Música	18,2%	33,4%	↑
Inglés	15,4%	33,4%	↑

^(*) Tenían las opciones siguientes: «Le cuesta mucho» / «Le cuesta un poco» / «Le va bien».

Según los profesores, también se mejoran los aspectos de la motivación y la integración en el grupo-clase (tabla 51), siendo esta última una situación

más favorable de partida. Los profesores atribuyen menos capacidades y motivación hacia los estudios a aquellos adolescentes que finalmente lo suspenden todo, y que no siguen en el proyecto.

Los profesores, en su mayoría, afirman desconocer cómo es el espacio destinado al estudio con el que cuentan los adolescentes en los centros residenciales (tabla 52).

Tabla 50. Valoración sobre aspectos del aprendizaje del adolescente, por parte de los profesores de instituto

	Inicial N = 14	Final N = 12	
Le va bien, no le cuesta ^(*)			
Lectoescritura	14,3%	44,4%	↑
Retención	7,1%	22,2%	↑
Concentración	7,1%	33,3%	↑
Cálculo	14,3%	22,2%	↑
Estructuración	14,3%	22,2%	↑

^(*) Tenían las opciones siguientes: «Le cuesta mucho» / «Le cuesta un poco» / «Le va bien».

Tabla 51. Valoración de los profesores de los institutos sobre otros aspectos de los aprendizajes de los adolescentes

	Inicial N = 14	Final N = 12	
Sí ^(*)			
Motivación	21,4%	44,4%	↑
Capacidades	35,7%	33,3%	=
Integración en el grupo-clase	64,3%	66,7%	↑
Acoso	0,0% ⁽¹⁾	0,0%	=

^(*) Tenían las opciones siguientes: «Sí» / «Un poco» / «No».

⁽¹⁾ Reconocen que 1 de ellos lo sufre un poco.

Tabla 52. Valoración de los profesores de los institutos del espacio físico para estudiar en el CRAE

	Inicial N = 14	Final N = 12	
Lo desconozco ^(*)			
Espacio tranquilo	76,9%	76,9%	=
Para él/ella solo/a	91,7%	91,7%	=

^(*) Tenían las opciones siguientes: «Sí» / «A medias» / «No».

Sobre qué aspectos ayudarían a los adolescentes a mejorar el seguimiento del curso (tabla 53), los profesores valoran que necesitan especialmente a alguien que les ayude a realizar los deberes y disponer de un lugar adecuado en el centro para realizarlos.

Tabla 53. ¿Cuáles de estas cosas consideran los profesores de los institutos que ayudarían a los adolescentes a seguir mejor el curso?

	Inicial	Final		Inicial	Final	
	N = 14	N = 12		N = 14	N = 12	
	Sí, lo necesita			Necesitaría recibir un poco más ^(*)		
Recibir más ayuda por parte del tutor del instituto	0%	0%	=	33,3%	11,1%	↓
Recibir más ayuda de otro profesor del instituto	0%	0%	=	54,5%	11,1%	↓
Recibir más ayuda de algún compañero del instituto	10%	0%	↓	60,0%	33,3%	↓
Tener un lugar adecuado en el centro para realizar los deberes	20%	22,2%	↑	40,0%	11,1%	↓
Tener a alguien que le ayude a hacer los deberes	20%	22,2%	↑	10,0%	22,2%	↑
Medidas de atención a la diversidad	28,6%	0%	↓	14,3%	12,5%	↓

^(*) Tenían las opciones siguientes: «No, ya lo tiene» / «Necesitaría recibir un poco más» / «Sí, lo necesita».

A la pregunta sobre qué situaciones acostumbran a tener que afrontar más a menudo los adolescentes durante el curso (tabla 54), los adolescentes de los centros escolares coinciden en que la mayoría suelen llegar puntualmente a clase, no cometen faltas de asistencia injustificadas, disponen de los libros y el material necesarios, y participan en las fiestas y las salidas que organiza el instituto. Afirman que a más de la mitad de los adolescentes les han escrito notas por mal comportamiento; además, a una cuarta parte la han expulsado algunos días del centro escolar. Ninguno de ellos es delegado ni responsable de ninguna tarea en el momento de responder el cuestionario. Al cabo de un año, valoran que han mejorado en bastantes aspectos, excepto en la puntualidad y en la falta de material, que han empeorado.

Tabla 54. ¿Qué sucede durante el curso, según los profesores de los institutos?

	Inicial N = 14	Final N = 12	
	Sí ^(*)		
Acostumbra a llegar puntual	92,9%	77,8%	↓
Comete algunas faltas de asistencia ⁽¹⁾	0,0%	0,0%	=
Le han puesto alguna nota por problemas de comportamiento	53,8%	22,2%	↓
Lo expulsan del aula	14,3%	11,1%	↓
Lo han expulsado del centro escolar	28,6%	12,5%	↓
Participa en las salidas que organiza el instituto	69,2%	100%	↑
Asiste a las colonias o a la esquuada	77,8%	100%(4)	↑
Le faltan libros y material que necesita para el instituto	0,0%	12,5%	↑
Participa en las fiestas y las actividades que se organizan en el instituto	78,6%	100%	↑
Es delegado de clase	0,0%	0,0%	=
Es el responsable de alguna tarea en el instituto	0,0%	0,0%	=

(*) Tenían las opciones siguientes: «Sí» / «A veces» / «No».

⁽¹⁾ No de un modo habitual, aunque reconocen que algunas veces sí.

Al iniciar el proyecto, según los profesores, un 25% tenía un **dictamen del EAP** y 1 de los chicos había realizado una **incorporación tardía** en el sistema educativo. El 78,6% de los profesores afirmaba que los adolescentes recibían **ayuda en el CRAE** para realizar sus tareas académicas (al igual que los educadores) y en la fase final lo afirma el 100%. Cuando se les pregunta si creen que los adolescentes reciben **ayuda del instituto**, el 57,1% responde que sí al inicio del proyecto, y el 77,8% en la fase final.

Respecto a la valoración de la coordinación entre el centro escolar y el CRAE (tabla 55), los profesores la valoran mayoritariamente adecuada, aunque disminuye ligeramente en las respuestas de la fase final.

Tabla 55. Valoración del tipo de coordinación con el CRAE, según los profesores de instituto

	Inicial N = 14	Final N = 12	
Tipo de coordinación	Adecuada ^(*)		
	92,9%	85,7%	↓

(*) Tenían las opciones siguientes: «Adecuada» / «Escasa».

En general, los profesores realizan una valoración positiva de la tarea llevada a cabo por los maestros de apoyo, especialmente al ayudarlos a organizar los deberes (tabla 56).

Tabla 56. Valoración de la tarea del maestro de apoyo por parte de los profesores de instituto

	Final N = 12
	Bastante o mucho ^(*)
Le ayuda a organizar los deberes	83,3%
Le ayuda a hacer los deberes	66,7%
Le hace sentirse bien	66,7%
Le ofrece seguridad como estudiante	66,7%
Le despierta motivación por los estudios	66,7%
Le genera ganas de seguir estudiando	66,7%

(*) Tenían las opciones siguientes: «Nada» / «Un poco» / «Bastante» / «Mucho».

Al 100% de los profesores de los institutos les gustaría que el maestro de apoyo prosiguiera atendiendo a los adolescentes hasta el final de la ESO. Cuando se les pregunta sobre las ventajas que supone este proyecto, también destacan (como los educadores) la atención individualizada (vertientes académica y emocional), la ayuda a organizar sus tareas, los hábitos de estudio y el fomento de las aspiraciones.

- «Puede reforzar y ampliar los conceptos del aula y fomentar las aspiraciones de seguir estudiando.»
- «Que es individual y con un fuerte vínculo individual.»
- «Necesita el apoyo y necesita sentirse acompañado, darse cuenta de que hay gente «buena» dispuesta a ayudarlo.»

- «No va tan perdido a la hora de hacer sus deberes, aunque muchos no los presenta.»
- «Como se ha indicado anteriormente, tiene una guía que le marca cómo se puede organizar.»
- «Les ayuda a definir hábitos de estudio.»

Respecto a las **desventajas**, la mayoría no destaca ninguna; uno comenta la necesidad de que se puedan realizar más horas y otro la de aumentar la coordinación:

- «De momento, ninguna.»
- «Son pocas horas.»
- «Que no pueda haber una mínima coordinación con el centro.»

¿Cómo lo ven los maestros de apoyo?

En la tabla 57, tal como sucedía con los centros residenciales, consta la información que los maestros de apoyo han escrito relativa a los institutos a los que asistían los chicos y las chicas, clasificándola por un lado en valoraciones positivas (a), y por el otro aquellas que expresan aspectos que podrían mejorar (b).

Respecto a los ejemplos de valoraciones positivas, destaca una coordinación fluida con el centro escolar en la que también participa el educador del CRAE junto al maestro de apoyo, un programa de atención a la diversidad para los alumnos (PI, grupos reducidos, etc.) y una buena comprensión del asesoramiento proporcionado por el instituto.

- «En la primera entrevista nos recibió muy amablemente. El tutor y la educadora ya se conocían y habían celebrado alguna entrevista, además de estar en contacto por correo electrónico. El tutor comentó que ya tenía noticia del proyecto piloto para la mejora de los aprendizajes de los chicos y las chicas tuteladas por la DGAIA.»
- «El instituto es correcto y es el centro que le corresponde por la zona. La chica tiene amistades en el instituto, donde se siente feliz e integrada, pese a que su comportamiento en el centro escolar podría mejorar [...]. Los profesores y los tutores del instituto coinciden en considerar que, pese a que su comportamiento en clase podría mejorar mucho, la alumna tiene capacidad para cursar bachillerato.»

Tabla 57. Valoraciones del maestro de apoyo respecto al centro escolar

	CRAE (1 alumnos)	CRAE (2 alumnos)	CRAE (1 alumno)					
Acogida e información	+	+ -	+	-	+	+	+ -	-
Coordinación y seguimiento	+	+ -	-	-	-	+	-	-
Adecuación del instituto al alumno	+	+	+	+ -	+	+	+ -	-
Relación CRAE-instituto	+	-	-	+ -	+	+	+ -	-
Asesoramiento proporcionado	+	+	+	+	+	+	+ -	-
Apoyo al alumno	+	+	-	+ -	-	+	+ -	-
Expectativas de los estudios del alumno	+	-	-	+ -	-	+	+ -	-

+ Aspectos que han funcionado muy bien / - Aspectos que podrían mejorar /
+ - Valoraciones sobre dos chicos o chicas distintas.

Respecto a la vertiente menos positiva, destacan especialmente algunas relaciones difíciles entre el instituto y el CRAE, en las que el maestro de apoyo o bien ha quedado al margen y no ha realizado coordinaciones con los tutores de los institutos, o bien las han celebrado unilateralmente. También destacan las bajas expectativas que han manifestado los centros escolares en lo que se refiere al itinerario formativo de estos chicos y chicas. Veamos algunos ejemplos:

- «El tutor del CRAE no tenía una buena relación con la tutora del centro escolar. Conseguimos celebrar diversas reuniones, pero el tutor del CRAE sólo asistió a dos de ellas, ya que se olvidó, algo que indignaba a la tutora. Esta se quejaba de que, cuando llamaba al CRAE por algún problema del chico, nadie respondía —algo que sorprende porque en el CRAE siempre hay alguien que responde al teléfono. La relación entre la tutora y el tutor era nefasta, y todos los compromisos a los que llegaban no se cumplían, tanto por parte del uno como de la otra.»
- «No fue fácil lograr una entrevista con el IES. LA tutora del grupo no era la suya, ya que había una cotutora. A esta profesora sólo la tenía en clase dos horas por semana [...]. La chica manifestaba que en la mayoría de las clases no hacían nada, que sus compañeros la *liaban* y que ella se ponía a mirar por la ventana para no meterse en problemas [...]. A fin de curso volvió a suspender varias asignaturas. Creo que el IES no la ayudó mucho.»

3.4.4 Resultados destacables comparando las respuestas de los adolescentes, los educadores y los profesores de instituto

En este apartado hemos resumido las diferencias y las coincidencias que nos han resultado más destacables de las respuestas obtenidas en los cuestionarios, las cuales ya las hemos ido señalando en los apartados anteriores. En resumen, podemos decir que:

- Mayoritariamente (78,6%), profesores y educadores creen que los chicos y las chicas reciben ayuda en el CRAE para realizar sus tareas mientras que, por parte de los adolescentes, sólo lo afirma el 15,4%.
- Existen grandes diferencias en las expectativas que tienen sobre lo que harán los adolescentes de la muestra al finalizar la ESO: los profesores y los educadores esperan, más que los adolescentes, que estos realicen un PCPI o un ciclo formativo.
- La valoración que realizan profesores y educadores sobre cómo les van las asignaturas es mucho más baja que la de los propios alumnos. El valor más bajo lo reciben las matemáticas.
- Profesores y educadores coinciden en valorar que los adolescentes partían con muchas dificultades en lo referente a la lectoescritura, la atención y el cálculo, y que han mejorado en estos aspectos al cabo de un año.
- Los educadores valoran de modo más negativo que los profesores la motivación y la integración del alumno en el grupo-clase.
- Adolescentes y educadores coinciden en valorar que el espacio para realizar los deberes es poco tranquilo y que no acostumbra a estar disponible para ellos solos, pese a ser un lugar espacioso y luminoso. Los profesores, por su parte, no responden a esta pregunta ya que afirman no conocer cómo es este espacio.
- La que sobresale más entre las cuestiones que les ayudarían a mejorar los aprendizajes por parte de los tres conjuntos de agentes sociales entrevistados, es el hecho de disponer de más ayuda por parte de los compañeros de clase, un resultado no esperado que merece una reflexión por parte de todos.
- Los tres grupos reconocen que los adolescentes tienen notas por mal comportamiento y expulsiones del centro escolar en más o menos una cuarta parte de la muestra.

- Es similar, entre los tres grupos, la percepción de que la mitad de los adolescentes tienen problemas de relación con los compañeros y los profesores de clase.
- El 100% de los educadores valora que la coordinación con el centro escolar es adecuada, mientras que los profesores son ligeramente menos optimistas (85%).
- El análisis del nivel de satisfacción de los adolescentes con sus vidas y con distintos ámbitos de las mismas nos aportan resultados muy interesantes, como también lo hacen las atribuciones de satisfacción que de ellos realizan tanto educadores como maestros. Podemos destacar, del conjunto de estos datos inéditos:
 - Las puntuaciones de estos adolescentes, comparadas con los resultados obtenidos en muestras de adolescentes de población general catalana, muestran medias de satisfacción con la vida y con distintos ámbitos de la misma bastante más bajas.
 - Las respuestas que han ofrecido, no obstante, son muy superiores a los 2,5 puntos de media global tanto al inicio como al final del proyecto piloto, demostrando que en ellos sigue operando la llamada desviación del optimismo vital. Solo la satisfacción con las notas obtenidas cuestiona la permanencia de este optimismo vital.
 - Estas puntuaciones muestran, sin embargo, un nivel de satisfacción con la vida y con 3 de los ámbitos estudiados de la misma (compañeros, escuela y CRAE) mucho más alto que el que les atribuyen los educadores y los profesores (coincidiendo también con los resultados de otras investigaciones), mostrando una vez más la desviación perceptiva con la que observamos a algunos chicos y chicas, y sus comportamientos. Este pesimismo *atribucional* es un fenómeno ampliamente estudiado bajo la denominación de profecías autocumplidoras.
 - Las puntuaciones de los adolescentes en la satisfacción global con la vida, con los compañeros y el centro escolar son muy altas al iniciar el proyecto, y se observa un descenso importante en la respuesta final; esto no se puede atribuir al proyecto, sino que es lo que se observa en la población general catalana en estas edades.
 - No obstante, la satisfacción con el CRAE destaca en ambas fases y se incrementa al final, un hecho insólito en estas edades y que va contracorriente, pasando a ser el ámbito más satisfactorio entre los estudiados. Este resultado sugiere que el optimismo vital que les queda se va anclando en el

CRAE, que probablemente es el lugar en el que se sienten más protegidos y el único que les queda cuando todo lo demás les ha fallado. La satisfacción con los profesores es otro ámbito que, sorprendentemente, también incrementa la puntuación.

- Los datos también sugieren que la alta satisfacción con el centro escolar y con los compañeros queda muy alejada del nivel de satisfacción con las cosas aprendidas, los profesores y las notas, reforzando la idea de que, para los chicos y las chicas de estas edades, en el centro educativo se juntan dos mundos —pero el de los compañeros es el que tiene el peso más trascendental para el bienestar presente.
 - El perfil de atribuciones que realizan los educadores sobre las satisfacciones de los chicos y las chicas es sorprendentemente distinto del que hacen los profesores. Para los educadores, todas las satisfacciones eran bajísimas en la valoración inicial, y todas suben en la final excepto la satisfacción con las cosas aprendidas. En cambio, para los profesores todas bajan excepto la satisfacción con las notas y, precisamente, la satisfacción con las cosas aprendidas.
 - Los datos sugieren percepciones bastante desajustadas de los educadores en el momento de la valoración inicial, pero con bastante desconexión con las valoraciones de los adolescentes al final, pese a que todas las atribuciones son (de un modo pesimista) inferiores a las satisfacciones informadas por los adolescentes, excepto en el caso de la satisfacción con las notas.
 - Por otro lado, los datos sugieren unas percepciones bastante ajustadas de los profesores al inicio del proyecto —pese a ser pesimistas y sobredimensionar la satisfacción con los profesores— pero bastante desajustadas al final del mismo, infravalorando la satisfacción con el CRAE. Sorprende mucho la espectacular infravaloración de la satisfacción global con la vida de estos adolescentes, tanto al inicio como al final del proyecto.
- Lo que más valoran los adolescentes de la ayuda recibida por parte de los maestros de apoyo es que les hacen sentir bien. Los educadores valoran más que les ayuden a realizar los deberes y los profesores que les ayuden a organizarse.
 - Todos coinciden, en general, en valorar positivamente a los maestros de apoyo, y en desear que estos prosigan su tarea hasta finales de la ESO. Los más unánimes han sido los profesores de los institutos.

3.4.5 Resultados de las valoraciones por parte de los maestros de apoyo

A continuación, exponemos las debilidades y las fortalezas identificadas por los maestros de apoyo. Esto no significa que describan el desarrollo del proyecto con todos los adolescentes, centros e institutos: sólo destacamos su relevancia, pensando en el futuro del proyecto:

- Destacan que es tan importante el desarrollo intelectual como el emocional de los adolescentes, y que es necesario concederles mucha importancia a ambos aspectos.
- Se requiere más coordinación entre todas las partes implicadas.
- Es necesario creer en el proyecto, ser perseverante y no abandonar. Han aparecido muchas dificultades en algunos casos, pero se tiene que seguir adelante y no darse por vencidos.
- Tener más información de quién y cómo es el alumno para no cometer errores, perder el tiempo y poder ayudarlo mejor.
- Aunque los resultados en este primer año no sean nada espectaculares, tampoco son negativos en absoluto y apuntan a la necesidad de continuar.
- Se debe tener en cuenta la complejidad del fenómeno y la dificultad de entender el sistema. En algún caso se comenta el sentimiento de soledad e impotencia por culpa del desconocimiento de esta realidad. Comentan que no se pueden juzgar situaciones que parecen sencillas, pero que en realidad son muy complejas. Les ha resultado una tarea dura, pero gratificante.
- Los adultos tienen que organizar, ayudar y escuchar. Algunos comentan que, en los centros, los educadores son muchos, demasiado jóvenes y que la plantilla es inestable, incluidos los cambios en la dirección y la coordinación.
- Se señala la interferencia por parte de alguna familia en la tarea que lleva a cabo el centro.
- Se destaca la importancia para el adolescente de la incertidumbre ante su futuro, especialmente cuando se prevé la salida del centro.
- Se señala el solapamiento de los horarios del proyecto con algunas actividades extraescolares.

Añadimos una propuesta adicional expresada con las mismas palabras de un maestro de apoyo:

«La tarea de coordinación del CRAE-instituto la podrían realizar los profesores del instituto que tienen prevista una reducción horaria por ser mayores de 55 años. La circular de principios de curso entregada a los institutos debería señalar esta posibilidad.»

3.5

Limitaciones y dificultades aparecidas durante el desarrollo del proyecto

- A lo largo de las reuniones mantenidas con los maestros de apoyo y los directores de los CRAE, han ido surgiendo una serie de dificultades, dudas, incertidumbres y limitaciones del proyecto. Su exposición tiene la intención de evitar o prevenir algunas situaciones menos favorables de cara al futuro. Estas constituyen grandes retos, los cuales hemos resumido del siguiente modo:
- ¿Qué hacer cuando el adolescente no quiere recibir este apoyo?
- ¿Quién determina lo que es confidencial y qué información es necesaria para que un maestro de apoyo pueda intervenir correctamente?
- Es necesario debatir si es conveniente empezar este tipo de apoyo en la ESO o antes, cuando los alumnos aún cursan la primaria.
- ¿Qué sucede cuando el centro residencial no ve conveniente el mantenimiento del apoyo para un chico o una chica en concreto?
- La poca disponibilidad de más maestros voluntarios. A partir del proyecto hay más demanda de apoyo para más niños, niñas y adolescentes, y centros residenciales, pero sin más disponibilidad de maestros de apoyo.
- Es necesario realizar un reconocimiento del peso específico de los maestros jubilados: son profesionales y con muchos años de experiencia, a diferencia de otras organizaciones o voluntarios que realizan tareas similares.
- La mayoría de estos chicos y chicas tuteladas no pueden seguir una escolarización en las mismas condiciones que los demás; deben ser objeto de un apoyo específico.
- Sería necesario que estos adolescentes obtuviera el título de graduado en la ESO, costara lo que costara, haciendo lo que fuese falta para ello.

- Se observa una gran predisposición al uso de la expulsión por parte de algunos institutos cuando es un chico o una chica de un CRAE, ya que saben que siempre habrá un educador en el centro que los pueda ir a buscar a cualquier hora y quedárselos el tiempo que se acuerde.
- Existe la dificultad de poder conciliar los horarios de los profesionales de determinados servicios con uno de los derechos fundamentales de la infancia: el derecho a la educación, que en este caso pasa por asistir al centro escolar sin interrupciones y no tener que perder a menudo horas de clase a causa de las «atenciones», los «servicios» y los «apoyos» que se le proporcionan, y de obligaciones sobreimpuestas al derecho a la educación.
- Hay que tener en cuenta el doble problema de no haber empezado al principio del curso escolar, que es el momento en el que se pueden tomar acuerdos con los tutores de los institutos y planificar el curso, y que la duración del proyecto no haya llegado a ser de un año.

En general, creemos que ha faltado una explicación y una negociación de la propuesta de proyecto por parte de un técnico con todos los agentes más directamente implicados: los adolescentes, su tutor en el instituto y su tutor en el CRAE. En esta explicación, se tendrían que haber detallado: cómo recibir a los maestros de apoyo, conveniencia de qué chicos o chicas deben participar en el proyecto y cuándo empezar, horarios y espacios, coordinación entre CRAE-IES, qué hacer si el adolescente no desea mantener el apoyo, qué hacer si el CRAE no lo ve conveniente, etc. Todos estos aspectos se han tratado más o menos en las reuniones con los maestros de apoyo, pero no con el resto de los implicados; por este motivo los maestros se han visto solos ante los problemas que surgían. Las demás partes implicadas no tenían los mismos mensajes, ni habían podido reflexionar o debatir sobre el asunto —cabe admitir que algunos directores de los CRAE han asumido esta función. Sin embargo, esto también ha provocado que algunos centros informaran unilateralmente al maestro de apoyo sobre la baja en el proyecto de un chico o una chica en particular.

3.6

Orientaciones concretas para la continuación de este proyecto

Viendo los resultados, las valoraciones positivas y las ganas expresadas por la mayoría de adolescentes y educadores de que los maestros de apoyo prosigan su tarea hasta finalizar la ESO, haría falta que el proyecto prosiguiera y que no se quedara como un experimento puntual. Eso sí, sería necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Hay que continuar reforzando la ESO, ya que se trata de una etapa de mayor dificultad tanto porque se refiere a la adolescencia como por la misma organización de los centros de secundaria.
- Es importante detallar bien y directamente con los implicados (adolescentes, tutores de los CRAE, tutores de los institutos y maestros de apoyo) el alcance y las condiciones del proyecto, consensuando acuerdos y asumiéndolos cada una de las partes. Esta tarea debería ser asumida por parte de un mismo técnico de cada departamento, deviniendo para todos un referente clave en este tema.
- Cuando el adolescente no quiere recibir este apoyo, hay que ofrecerle todas las oportunidades que sean necesarias, estar a su lado y perseverar.
- Se debe compartir la información necesaria para poder intervenir correctamente (diagnóstico médico, qué significa vivir en un CRAE, qué le sucede al adolescente en el instituto...).
- Cuando el centro residencial no ve conveniente la continuación del apoyo para un chico o una chica en concreto, se debe debatir el caso entre todos los agentes implicados y consensuar la decisión.

- Se precisa ver cuáles pueden ser las estrategias para aumentar la bolsa de maestros de apoyo, ya sea a través de RELLA y otras fuentes para captar a maestros jubilados, como a través de otras asociaciones. A lo mejor, en algunos casos, estos maestros deberían ser profesionales en activo, no voluntarios. En todos los casos, es necesaria una dirección articulada del proyecto por parte de los departamentos.

Estas nuevas condiciones deben regir para los nuevos centros y los adolescentes que se acojan al proyecto.

Finalmente, cabe señalar que hemos trabajado con una muestra muy reducida. La ventaja que puede haber tenido es que prácticamente se ha podido llevar a cabo un estudio de caso, resiguiendo cada situación en concreto y profundizando en los factores que estaban presentes en ellos. Eso sí, especialmente a la hora de hacer extensivos los resultados, es necesario que en el futuro se pueda incluir un número mayor de adolescentes, centros escolares y centros residenciales en el proyecto.

3.7

Conclusiones finales del proyecto piloto

La finalidad de este proyecto ha sido evaluar la incorporación de una figura próxima a cada chico y chica para que les ofreciera apoyo académico y emocional, y para que completara la tarea de sus referentes, para poder valorar si se incrementaban las posibilidades de éxito en su itinerario educativo. Los resultados obtenidos no nos ofrecen unas respuestas lineales ni siempre esperadas en su conjunto, lo cual seguramente las hace más completas y también más complejas.

Analizando los resultados, podemos afirmar que en la mayoría de las situaciones planteadas, el maestro de apoyo ha representado una figura cercana y se ha vinculado progresivamente con el adolescente con el que trabajaba. El objetivo del apoyo académico ha sido planteado, de entrada, en todas las situaciones, y el del apoyo emocional ha ido apareciendo y creciendo a medida en que la relación se hacía más estable, y siempre a demanda del alumno —por lo tanto, de un modo desigual en cada caso. **El acompañamiento y la atención individualizada han sido valorados muy positivamente en la mayoría de las situaciones por parte de los 4 conjuntos de agentes implicados** (adolescentes, educadores, profesores de instituto y maestros de apoyo), deviniendo un referente clave para los casos en los que el apoyo ha proseguido.

Sin embargo, la cuestión sobre si el apoyo académico ha representado una mejora de los resultados académicos es más compleja: ¿podemos afirmar que los alumnos que han aprobado y pasado a 2º lo han hecho, en parte, gracias a la intervención del maestro de apoyo? O, al contrario, los que lo han suspendido todo, ¿ha sido a causa, en parte, a un fracaso en la intervención? Son muchos los factores que intervienen y que hacen muy difícil hablar de causalidad: las relaciones entre todos los sistemas implicados, directa o indirectamente en la vida del adolescente, más su propia historia y capacidad, dificultan la evaluación. Además, se debe

tener en cuenta que el apoyo no ha alcanzado el curso escolar completo, un aspecto que limita también la consecución de objetivos. El maestro de apoyo ha supuesto un pequeño aporte más en todo este engranaje, y a través de su mirada, ajena completamente a todo esto hasta el momento de iniciar el proyecto, han podido emerger potencialidades y debilidades presentes en estos procesos. En palabras de un maestro de apoyo:

«Pese a la enorme profesionalidad de los educadores y la dirección del CRAE, mi tarea ha tenido unos resultados muy escasos —aunque no creo que hayan sido negativos— y difíciles de evaluar. Ha consistido, fundamentalmente, en el apoyo en la organización del trabajo y la realización de los deberes de estos alumnos.»

Las valoraciones de los profesionales nos indican que una parte de los adolescentes han mejorado en algunas materias y especialmente en algunas competencias básicas, como la lectoescritura o el cálculo, y los que han aprobado definitivamente el curso, en junio o septiembre, han valorado muy positivamente el apoyo que han recibido del maestro. Si continuamos teniendo el apoyo de un modo estable, estos alumnos probablemente puedan terminar la ESO y realizar unos estudios post-obligatorios, ya sea de ciclos formativos o de bachillerato. Además, esta estabilidad podrá reforzar el vínculo y el acompañamiento en el proceso escolar y, por ello, mejorar el apoyo emocional proporcionado.

Un elemento importante de evaluación de cualquier servicio es la satisfacción de los usuarios y de todas las partes implicadas en la prestación del servicio. En nuestro caso, la medida reducida de la muestra hace que no podamos realizar pruebas estadísticas muy sofisticadas. Pese a ello, en lo que se refiere a los destinatarios, los mismos adolescentes, sorprende que **entre aquellos que siguen en el programa**, durante el corto período de pocos meses, **se observe que han aumentado notablemente las satisfacciones con dos aspectos de su vida** (satisfacción con los profesores y satisfacción con el CRAE), y un tercero se mantenga (satisfacción con los aprendizajes), mientras que **entre aquellos que no siguen en el programa, estas satisfacciones se han reducido considerablemente**. Estas evaluaciones satisfactorias tienen más valor que el aparente de las cifras, porque van en contra de la corriente principal durante la adolescencia. Por ejemplo, entre los chicos y las chicas del proyecto, desde el principio hasta el final del proyecto, la satisfacción global con la vida disminuye de 3,38 puntos a 3.13 entre los que siguen en el programa, que resulta más o menos la disminución esperable en esta edad entre la población general. **Por otro**

lado, entre los que no siguen en el programa, la satisfacción global con la vida pasa de una media de 4,33 a 2,75 puntos, lo que evidencia una caída en picado que nos obliga a reflexionar.

La otra cuestión aún más controvertida es la de las aspiraciones y el valor de la educación. Los resultados nos indican que la mayoría de estos chicos y chicas no valoran demasiado la formación, no piensan en general que les sirva de mucho y, al cabo del año, **sus aspiraciones en cuanto a seguir unos estudios reglados tras la ESO han bajado.** Por lo tanto, visto de este modo, podemos afirmar que el objetivo de motivarlos para seguir unos estudios reglados no parece que se haya logrado con una parte de los adolescentes. Un factor que puede explicar este hecho es la disminución de las aspiraciones formativas que tienen los alumnos que no obtienen buenos resultados académicos a medida que avanza la ESO: cuantos más fracasos acumulan, menos ganas de seguir tienen (algo observado también en este estudio). Pese a la presencia de un maestro de apoyo, si no existe la confluencia de otros elementos positivos o si se presentan elementos negativos, el alumno igualmente puede resultar expulsado por el sistema, como ha sucedido con alguno de los casos expuestos.

Factores que resultan muy positivos cuando se los puede identificar en los centros residenciales:

- Mostrar una fuerte convicción en la importancia que tiene todo lo referente a la escolaridad del chico o la chica.
- Organización del centro alrededor de la escolaridad de los adolescentes: espacio y apoyo adecuados para realizar los deberes; control directo y seguimiento de las tareas escolares; no permitir que falte nunca a clase por motivo de visitas a la familia biológica, o por el CSMIJ, EAIA u otros servicios; proponer reuniones periódicas con el centro escolar, disponer de un tutor directamente implicado en su proceso escolar.
- Tener expectativas altas en lo que respecta a la obtención del título de la ESO y los itinerarios formativos posteriores.

Factores que resultan muy positivos cuando se los puede identificar en los institutos:

- Mostrar conocimiento de la situación de acogida del alumno y en qué resulta necesario ayudarlo más.
- Proporcionar apoyo específico sin demora.

- Mostrar implicación real de los profesores en los aprendizajes del alumno.
- Hacer propuestas de reuniones periódicas con el CRAE.
- Tener expectativas altas en lo que se refiere a la obtención del títulos de la ESO y los itinerarios formativos posteriores.
- No formular profecías autocumplidoras sobre el futuro de ningún chico o chica.

Es necesaria una **confluencia de estos factores proactivos en ambos servicios**, ya que la falta de uno contrarresta el esfuerzo del otro e incluso lo termina por anular. Para que confluyan estos dos servicios fundamentales en la vida del chico o la chica, debe haber mucho contacto, coordinación y traspaso de información, la que se necesite para entender la situación y poder intervenir, tanto de un lado como del otro, con la confianza de que se trata de una colaboración entre profesionales que se reconocen recíprocamente. El principio de confidencialidad tiene sentido para proteger al chico o la chica, pero no debe suponer un obstáculo más en su vida y se tiene que garantizar con la buena colaboración profesional, no con el bloqueo de la información.

Con la prueba piloto que hemos presentado, hemos visto que sólo con la presencia de un profesional nuevo hay cosas que han empezado a cambiar en la dinámica global. Un profesional con experiencia puede aportar nuevas miradas sobre una misma realidad, y dinamizar cosas sencillas relativamente «en silencio», sin confrontaciones. Por ejemplo, pese a las dificultades de disponer de espacios adecuados para estudiar en los CRAE, al final de la prueba piloto los propios educadores han valorado mayoritariamente que las características del espacio que cada chico o chica tiene para estudiar han mejorado notablemente (tabla 40).

También son estos profesionales los que nos aportan una nueva e incisiva mirada sobre el hecho de que las incertidumbres de futuro en la vida de estos adolescentes (como en la vida de cualquiera) pueden tener muchas consecuencias. Saber que dejarás de vivir en una residencia y que cambiarás de escuela, pero no saber cuándo, ni conocer cuál será el próximo destino, puede bloquear todo interés por los aprendizajes y, por lo tanto, provocar un repudio a cualquier apoyo relacionado con los estudios.

Con los adolescentes de la muestra hemos podido constatar que inician 1º de ESO con problemas que ya arrastran de antes, y que el ingreso en el instituto se puede agravar de un modo acelerado al ser un entorno menos

contenedor que la escuela primaria. Algunos adolescentes muestran más problemas de comportamiento que otros. Eso sí, en los casos en que lo han suspendido todo y que el maestro de apoyo ha sido dado de baja por parte del centro residencial, se han detectado los elementos negativos descritos anteriormente.

Concluimos con una cita textual aportada por uno de los maestros de apoyo:

«Todos sabemos que se trata de chicos con muchos problemas de todo tipo, pero esto no debe desembocar en protección. Es decir, son chicos normales con muchas dificultades que pueden tirar adelante, es cierto que no sabemos hasta dónde, como con cualquier otro chico o chica. Pero también es cierto que debemos intentar que lleguen al máximo de sus posibilidades; es decir, que se desarrollen intelectual y emocionalmente, ya que ambas cosas van unidas. Esto sólo es posible si todos los profesionales que trabajan con estos chicos se lo creen y van todos a una. No es suficiente con cubrir sus necesidades básicas.»

Parte 4.
Consideraciones finales y recomendaciones

A partir de las series temporales de los datos obtenidos, hemos desarrollado dos estudios: uno sobre las 5 cohortes consecutivas de aquellos que cumplían 16 años en el curso en que se recopilaron los datos, y otro que incluye a sólo 3 de estos 5 cursos escolares, pero que comprende a todos los chicos y las chicas del sistema de protección con edades entre los 11 y los 16 años, y que incluye un análisis longitudinal de un subconjunto de casos. Tanto los resultados de estos 2 estudios como los del proyecto piloto que desarrollamos, nos muestran la **clara desventaja** de la población tutelada en lo que se refiere a **sus itinerarios y resultados formativos**.

Los valores de los indicadores de desventaja formativa que muestra la población de chicos y chicas del sistema de protección, comparados con los de la media de la población de la misma edad en Cataluña (ver el resumen de la tabla 14), en lo que se refiere a la tasa de idoneidad, repetidores, graduados por edad, educación especial y orientaciones a PCPI son del doble o del triple, lo que plantea retos políticos, sociales, morales y profesionales de gran envergadura.

A nuestro entender, se da fracaso en el sistema educativo cuando se produce el abandono escolar prematuro, especialmente en la etapa obligatoria. Los datos obtenidos nos indican que la mitad de los adolescentes del sistema de protección no obtiene el graduado de secundaria y que, en caso de continuar con sus estudios, lo hacen fuera del sistema reglado, algo que llama la atención teniendo en cuenta que estos chicos y chicas están **bajo la tutela de la Administración Pública** y a cargo de profesionales. El problema no es llegar tarde porque se ha perdido algún curso o hacerlo contando

con mucho apoyo específico, **el problema es quedar fuera del sistema**, con la estigmatización y la exclusión que esto representa, y los consiguientes problemas serios de inserción sociolaboral con más probabilidad de seguir teniendo una larga dependencia de otras personas y servicios.

En el contexto actual, ser un joven sin el título de graduado en educación secundaria obligatoria es, para muchos, prácticamente sinónimo de exclusión social. Los adolescentes que están bajo la tutela de la Administración tienen **más probabilidades de abandonar el centro escolar sin esta titulación**, y en este informe han quedado extensamente descritas las dificultades académicas y emocionales con las que se encuentran, todo ello relacionado con una situación de flagrante desigualdad de oportunidades educativas. Es necesario, pues, intensificar los esfuerzos por parte de todos, para evitar que salgan prematuramente del sistema reglado de enseñanza. En este sentido, uno de los objetivos prioritarios para esta población, y asumidos por ambos departamentos y por los centros residenciales y escolares, sería que obtuvieran, al menos, el título de graduado en la ESO.

Los resultados nos han mostrado también una clara desventaja para los chicos y las chicas acogidos en centros, y este hecho nos conduce a diversas reflexiones y conclusiones. La primera, que se debe tener mucho cuidado al atribuir el empeoramiento de la situación escolar **únicamente** al tipo de recurso de protección. La mayoría de los estudios y la misma Convención sobre los Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas nos indican que se debe priorizar que los adolescentes residan en un entorno familiar similar al de la mayoría de la población general, y los datos nos han mostrado mejores resultados para los que están en acogimiento familiar, especialmente en familia extensa. No obstante, en este estudio aparecen otros factores que explican los resultados, como la edad, el sexo, la estabilidad en el centro educativo y el sistema de protección, y proceder del extranjero. Los adolescentes del estudio que se hallan en centros son mayores, se han incorporado más recientemente al sistema de protección y al instituto que emite la información sobre su situación escolar, y entre ellos hay más adolescentes recién llegados a España. A parte, los estudios nos dicen que muchos de los adolescentes que residen en centros son los que no han sido susceptibles de ser acogidos en familias, ya fuera por no disponer de familia extensa, bien por características relacionadas con la edad, el número de hermanos o las dificultades personales (López *et al.*, 2010). Por lo tanto, cuando comparamos a los adolescentes acogidos en familia con los acogidos en centros, parece que: (1) no estamos comparando estrictamente la misma población; (2) influyen también otros factores como el de la estabilidad, y esto explica, en parte, cómo los acogidos en familia extensa obtienen, en

conjunto, mejores resultados por el hecho de ser los más estables (han sufrido menos cambios de recurso de protección y, consiguientemente, menos cambios de centro escolar). A parte, aunque los adolescentes en acogimiento familiar obtienen mejores resultados, aún quedan lejos de la media de la población con su misma edad.

Por lo tanto, el hecho de compararlos entre sí y de hacerlo con la población general persigue el objetivo de situarlos en el mapa como adolescentes con derecho a la igualdad de oportunidades educativas, y en ningún caso se pretende considerar que se trate de adolescentes con las mismas características —aunque sí con los **mismos derechos**.

Si se observan los resultados, se puede concluir que se deben seguir recopilando datos, al mismo tiempo que es necesario implementar programas urgentes para la mejora de la situación escolar de la población tutelada. Sea lo que fuere, lo primero es reubicar el debate en el punto central dentro del sistema de protección, una cuestión que se pone en duda al observar la dificultad que el mismo sistema tiene a la hora de recabar este tipo de datos. Es necesario dar continuidad a la **recopilación de datos**, ampliándola a todas las edades, con el fin de:

- Otorgar reconocimiento a la **trascendencia de los hechos revelados** por los resultados de esta investigación para un importante subconjunto de la población joven de Cataluña.
- Continuar visibilizando los cambios conseguidos, en el caso de implementar programas o actuaciones específicas para afrontar esta situación.
- Realizar diseños de evaluación que permitan valorar adecuadamente las adquisiciones educativas de los chicos y las chicas acogidos en el sistema catalán de protección social, con el objetivo de acumular información rigurosa sobre actuaciones y buenas prácticas exitosas a partir de resultados basados en la evidencia.

No debemos olvidar que el reto de mejorar la formación de toda la población joven y de ofrecer apoyo para que lleguen a una educación superior está repetidamente presente en muchos documentos de la Comisión Europea y de otros organismos internacionales (OCDE, 2010, 2011; UE, 2012).

A partir de estas ideas generales, se pueden sintetizar las acciones políticas y las concreciones de tareas a realizar por parte de los departamentos implicados en los siguientes **ejes de mejora**. A partir de aquí, las

recomendaciones van dirigidas tanto al **sistema educativo** como al **sistema social de protección a la infancia**, para asumir los siguientes principios de actuación:

1. Reubicar la **escolaridad** de los chicos y las chicas por parte de la DGAIA en el **centro de atención** de todos los agentes sociales implicados, y considerar un objetivo prioritario para la mejora de los resultados educativos.
2. Acordar una colaboración estrecha entre los dos departamentos para emprender **actuaciones conjuntas inmediatas**. Esto equivaldría a asumir **responsabilidades compartidas** por parte de los dos departamentos, definir **procedimientos que establezcan una colaboración estrecha y permanente**, y solicitar la colaboración del resto de agentes sociales implicados en ambos sistemas. Esta colaboración debe empezar adoptando medidas urgentes y bien articuladas, y estableciendo un sistema de evaluación de los resultados conseguidos.
3. Reconocer a estos chicos y chicas como **colectivo con necesidades específicas de apoyo educativo**, por las situaciones familiares y afectivas vividas (y no sólo por problemáticas de aprendizaje). Cabe desplegar medidas para **evitar** que sus itinerarios educativos sufran sucesivos retrasos y que su rendimiento **se aleje progresivamente de la media** por la cantidad de desigualdades en oportunidades educativas que se les van acumulando.
4. Trabajar para conseguir una **estabilidad en su vida y su escolarización**, evitando así cambios de centros y escuelas. Cualquier cambio de residencia o de centro educativo debe comportar la obligación, por parte de profesionales e instituciones, de evitar enérgicamente que el chico o la chica permanezca en situación de incertidumbre ante su futuro, y que estas situaciones se prolonguen en el tiempo.
5. Desarrollar actuaciones para incidir en los profesionales y los responsables de ambos sistemas, de modo que **se eleven las expectativas hacia este colectivo y se asuman retos constructivos** para que sus retrasos escolares no les introduzcan en dinámicas de exclusión escolar, con la consiguiente y mayor dificultad de inserción cualificada en el mundo laboral —e incluso con riesgo de exclusión social.
6. **Potenciar la innovación ante los retos actuales** que representa la población del sistema de protección a la infancia.

7. **Potenciar un amplio abanico de mecanismos de apoyo social y educativo.**
8. Instaurar un **sistema de evaluación basado en la evidencia** de todas las actuaciones emprendidas para mejorar los itinerarios educativos de los niños, las niñas y los adolescentes tutelados.

Por todo ello, sería necesario poner en marcha un programa de intervención específica que involucre a ambos departamentos, y que se extienda a los respectivos centros escolares y residenciales, liderado por personas concretas de cada departamento (Educación y Bienestar Social y Familia), que devengan los referentes clave en este tema. Sería deseable que este programa contemplara los aspectos que relacionamos a continuación:

1. **Asignar personas responsables** del seguimiento escolar de los alumnos tutelados en edad de escolaridad obligatoria por parte de los departamentos de Educación y de Bienestar Social y Familia para velar, tener el conjunto de la información y aconsejar, debiendo también informar periódicamente sobre el proceso de cada chico o chica, según se acuerde de modo coordinado.
2. Intensificar acciones orientadas a analizar y profundizar en el conocimiento de los obstáculos y las oportunidades en las trayectorias educativas de los chicos y las chicas tuteladas, favoreciendo la **información y la formación** de los maestros, los educadores y el resto de profesionales de la red.
3. Crear un protocolo de actuación por parte de los centros escolares para cuando llega un chico o una chica tutelada: tipo de información que deben recibir, tipo de acogimiento y puesta en marcha de apoyos específicos, estrategias para **evitar dobles etiquetajes y victimización secundaria**, como luchar para evitar repeticiones de curso, expulsiones y otras propuestas que, por su situación vital, pueden repercutir aún más negativamente en su desarrollo.
4. Reorganizar los centros residenciales, los servicios de la DGAIA y el ICAA, para hacer real la idea de priorizar la escolarización de los jóvenes tutelados bajo el principio de que **estos adolescentes son los que menos deberían faltar a los centros escolares**. Es necesario evitar las faltas de asistencia escolar por motivos sobreimpuestos a los chicos y las chicas. Nos referimos a: encuentros con sus familias biológicas o de origen en horario

escolar, visitas médicas o a servicios especializados como los EAIA, el CSMIJ, los servicios sociales, etc., que también se llevan a cabo a menudo en horario lectivo. Esta directriz seguro que sorprende al lector menos familiarizado con este ámbito, al descubrir que esto está sucediendo. Es, pues, urgente corregir completamente esta situación.

5. Articular un **refuerzo individualizado** (un ejemplo puede ser el seguido en el proyecto piloto descrito).
6. Aumentar el trabajo conjunto entre centros escolares y residenciales, y servicios de la DGAIA y el ICAA, concediendo más **protagonismo al niño, la niña o el adolescente, y compartiendo la información y la responsabilidad.**

Hasta ahora, entre todos no hemos hallado el modo de abreviar las desventajas de la población del sistema de protección, en definitiva, de **desigualdad de oportunidades**, al menos de las **educativas**, que a largo plazo suelen comportar **desigualdades en las oportunidades laborales y sociales** y, en última instancia, **riesgo de exclusión social**. La intención de este trabajo ha sido hacerlo visible, y aportar propuestas de cambio y de mejora.

Referencias bibliográficas

- Biehal, N., Ellison, S., Baker, C. y Sinclair, I. (2010). *Belonging and Permanence. Outcomes in Long-term Foster Care and Adoption*. Londres: BAAF.
- Bryderup, I. M., Quisgaard Trentel, M. y Kring, T. (2010). *WP3 & 4 analysis of quantitative data from Denmark. The YIPPEE Project*. Disponible en: <http://tcru.ioe.ac.uk/yippee>
- Cameron, C., Hollingworth, K. y Jackson, S. (ed.) (2011). *Secondary analysis of national statistics on educational participation. The YIPPEE Project*. Disponible en: <http://tcru.ioe.ac.uk/yippee>
- Casas, F. y Montserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21, 4, 543-547.
- Casas, F. y Montserrat, C. (2009). Els itineraris educatius dels joves extutelats a Europa. *Inf@ncia, Butlletí dels professionals de la infància i l'adolescència*, 29, 1-6. Disponible en: <http://www.gencat.cat/dasc/publica/butlletiDGAIA/num29>
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas Psicosociales*. Paidós: Barcelona.
- Colton, M., Pithouse, A., Roberts, S. y Ward, H. (2004). *What Works in Practice: A Review of Research Evidence*. Cardiff: National Assembly for Wales.
- Courtney, M. E., Dworsky, A., Lee, J., y Raap, M. (2010). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 23 and 24*. Chicago: Chapin Hall University of Chicago.
- Del Valle, J. F., López, M., Montserrat, C. y Bravo, A. (2008). *El acogimiento familiar en España. Una evaluación de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte / Observatorio de la Infancia.
- European Commission (2012). *Youth on the margins of society: Policy review on research results*. Bruselas: EU Directorate General for Research and Innovation Socio-economic Sciences and Humanities.
- Flynn, R. J. y Biro, C. (1998). Comparing developmental outcomes for children in care with those of other children in Canada. *Children and Society*, 12, 228-233.
- Flynn, R. J., Ghazal, H., Legault, L., Vandermeulen, G. y Petrick, S. (2004). Use of population measures and norms to identify resilient outcomes in young people in care: An exploratory study. *Child and Family Social Work*, 9, 65-79.
- Flynn, R., Marquis, R., Paquet, M. Peeke, L. y Aubry, T. (2012). Effects of individual direct-instruction tutoring on foster children's academic skills: A randomized trial. *Children and Youth Services Review*, 34, 6, 1.183-1.189.

- Forsman, H. y Vinnerljung, B. (2012). Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 34, 6, 1.084-1.091.
- García Gràcia, M. (coord.) (2012). *Diferències en els resultats educatius de nois i noies a Catalunya*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Harvey, A., McNamara, P., Andrewartha, L. y Luckman, M. (2015). *Out of care, into university: Raising higher education access and achievement of care leavers*. Melbourne: La Trobe University.
- Höjer, I. y Johansson, E. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*, 15, 4, 581-595.
- Jackson, S. y Cameron, C. (ed.) (2014). *Improving access to further and higher education for young people in public care. European policy and practice*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Jackson, S., Ajayi, S. y Quigley, M. (2005). *By Degrees: going to university from care*. Londres: Institute of Education, Universidad de Londres.
- Jackson, S. (2010). Reconnecting care and education. *Journal of Children's Services*, 5, 3, 4.859.
- López, M., Del Valle, J. F., Montserrat, C. y Bravo, A. (2010). *Niños que esperan. Estudio sobre casos de larga estancia en acogimiento residencial*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Martín, E., Muñoz, C., Rodríguez, T. y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20, 3, 376-382.
- Martínez, M. y Albaigés, B. (dir.) (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. (Datos 2012)*. Madrid: Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia.
- Montserrat, C. y Casas, F. (2014). Stability and extended support. En S. Jackson y C. Cameron (ed.), *Improving access to further and higher education for young people in public care. European policy and practice* (p. 178-214). Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Montserrat, C., Casas, F. y Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: The case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16, 1, 6-21.
- Montserrat, C., Casas, F. y Bertran, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36, 4, 443-453.
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertran, I. (2012). *Els itineraris educatius dels joves extutelats*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertran, I. (2011). Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Montserrat, C. y Casas, F. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*, 13, 2, 117-138.
- Mulcahy, M. y Trocmé, N. (2010). Children and Youth in Out-of-Home Care in Canada. *Centres of Excellence for Children's Well-being Information Sheets*, #78E.

- OCDE (2010). *The high cost of low educational performance: The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. París: OCDE.
- OCDE (2011). *Doing better for families*. París: OCDE.
- Palacios, J. y Jiménez-Morago, J. (2007). *Acogimiento familiar en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Pecora, P. J., Kessler, R. C., O'Brien, K., White, C. R., Williams, J., Hiripi, E., English, D., White, J. y Herrick, M. A. (2006). Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: Results from the northwest foster care alumni study. *Children and Youth Services Review*, 28, 1.459-1.481.
- Rutter, M. (2000). Children in substitute care: some conceptual considerations and research implications. *Children and Youth Services Review*, 22, 9/10, 685-703.
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: choice, flexibility and security in young people experience's across different European contexts. *Young Nordic Journal of Youth Research*, 14, 2, 119-139.186
- Zeira, A., Arzev, S., Benbenishty, R. y Portnoy, H. (2014). Children in Educational Residential Care: A Cohort Study of Israeli Youth. *Australian Social Work*, 67, 1, 55-70.
- Zeller, M. y Köngeter, S. (2012). Education in residential care and in school: A social-pedagogical perspective on the educational attainment of young women leaving care. *Children and Youth Services Review*, 34, 6, 1.190-1.196.
- Zetlin, A., MacLeod, E. y Kimm, C. (2012). Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. *Remedial and Special Education*, 33, 1, 4-13.
- Zima, B., Bussing, R., Freeman, S., Yang, X., Belin, T. y Forness, S. (2000). Behaviour problems, academic skill delays and school failure among school-aged children in foster care: Their relationship to placement characteristics. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 87-103.

Anexos

Anexo 1

Ficha de seguimiento individual

FECHA:/...../.....

<p>Código del alumno:</p> <p>Código del centro educativo:</p> <p>Población:</p> <p>Curso actual:</p> <p>Fecha de matriculación del alumno en el centro:</p> <p>País de origen:</p> <p>El alumno está matriculado en:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Centro ordinario — Centro de educación especial

Marcar con una X	Si	No
1. Asistencia a clase a lo largo del curso 2012-13:		
a) Ha asistido a clase con regularidad		
b) Ha cometido algunas faltas de asistencia injustificadas		
c) Ha cometido absentismo escolar ¹		
2. Resultados académicos al finalizar el curso 2012-13:		
a) Ha aprobado alcanzando los objetivos del curso y promociona al curso siguiente		
b) No ha aprobado y deberá repetir curso		
c) No ha alcanzado los objetivos del curso pero promociona al curso siguiente		
d) Otros (especificar):		
3. En caso de haber cursado 4º de ESO y no repetir:		
a) Obtención del graduado en educación secundaria obligatoria		
b) Nota media obtenida (especificar):		
Orientación al alumno por parte del tutor:		
c) Bachillerato (especialidad):		
d) CFGM (especialidad):		
e) PCPI (especialidad):		
f) Otros (especificar):		
4. Comportamiento del alumno a lo largo del curso 2012-13:		
a) Sin problemas destacables de comportamiento		
b) Con algunos problemas leves de comportamiento		
c) Con problemas de comportamiento, conllevando medidas disciplinarias		
OBSERVACIONES		

¹ Se considera absentismo cuando el alumno realiza más del 75% de faltas de asistencia injustificadas.

Anexo 2

Tabla de equivalencia de preguntas de los cuestionarios según a quién van dirigidas

Preguntas	Adolescentes		Educadores		Profesores	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Fecha de ingreso en el CRAE				X		
Segmento de edades en el CRAE				X		
CRAE mixto de chicos y chicas				X		
Número de plazas en el CRAE				X		
Número de camas por habitación				X		
Previsión de futuro para el niño o la niña			X	X		
Regreso con alguno de los progenitores			X	X		
Integración con la familia extensa			X	X		
Integración con una familia ajena			X	X		
Cambio de centro residencial			X	X		
Permanencia en el CRAE hasta la mayoría de edad			X	X		
Nivel escolar	X	X	X		X	X
Fecha de nacimiento	X					
País de origen	X					
Número de centros escolares	X		X			
Repetición de algún curso y cuáles	X		X		X	
Número de núcleos de convivencia	X		X			
Tipos de núcleos de convivencia	X		X			
Satisfacción con	X	X	X	X	X	X
la relación con los compañeros de instituto	X	X	X	X	X	X
la relación con los profesores	X	X	X	X	X	X
las cosas que ha aprendido	X	X	X	X	X	X
sus notas	X	X	X	X	X	X
el instituto en general	X	X	X	X	X	X
el CRAE	X	X	X	X	X	X
su vida en general	X	X	X	X	X	X
Valoración de las asignaturas de 1º de ESO	X	X	X	X	X	X
Matemáticas	X	X	X	X	X	X
Lengua Catalana	X	X	X	X	X	X
Lengua Castellana	X	X	X	X	X	X
Educación Física	X	X	X	X	X	X
Tecnología	X	X	X	X	X	X
Sociales	X	X	X	X	X	X

Preguntas	Adolescentes		Educadores		Profesores	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Naturales	X	X	X	X	X	X
Dibujo	X	X	X	X	X	X
Música	X	X	X	X	X	X
Lengua extranjera	X	X	X	X	X	X
Notas de las asignaturas					X	X
Valoración de aspectos del aprendizaje			X	X	X	X
Lectoescritura			X	X	X	X
Retención de lo que estudia			X	X	X	X
Memoria-atención-concentración			X	X	X	X
Cálculo			X	X	X	X
Estructuración de lo que debe estudiar			X	X	X	X
Valoración de otros aspectos del adolescente			X	X	X	X
Está motivado por los estudios			X	X	X	X
Muestra capacidades para seguir con los estudios con normalidad			X	X	X	X
Está integrado en el grupo-clase			X	X	X	X
Sufre acoso por parte de los compañeros			X	X	X	X
Dictamen del EAP					X	X
Incorporación tardía en el sistema					X	
Ayuda o refuerzo para los estudios en el centro escolar	X	X	X	X	X	X
En caso afirmativo, cuál	X	X	X	X	X	X
Asistencia a un grupo reducido (USEE)	X	X	X	X	X	X
Realizar un trabajo distinto en clase (PI)	X	X	X	X	X	X
Aula abierta			X	X	X	X
UEC			X	X	X	X
Aula de estudio sin tutorizar			X	X	X	X
Aula de estudio tutorizada			X	X	X	X
Ayuda o refuerzo para los estudios en el CRAE	X	X	X	X	X	X
En caso afirmativo, cuál	X	X	X	X	X	X
Disponer de un educador personal para realizar los deberes	X		X		X	
Otra ayuda	X		X		X	
Espacio para realizar los deberes en el CRAE	X	X	X		X	
Tranquilo	X	X	X		X	
Amplio	X	X	X			
Para uno/a solo/a	X	X	X		X	
Con suficiente luz	X	X	X			

Preguntas	Adolescentes		Educadores		Profesores	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Cuáles de las siguientes cosas consideran que les ayudan a seguir mejor el curso	X	X	X	X	X	X
Disponer de más ayuda por parte del tutor del instituto	X	X	X	X	X	X
Disponer de más ayuda por parte de otro profesor del instituto	X	X	X	X	X	X
Disponer de más ayuda por parte de algún compañero del instituto	X	X	X	X	X	X
Asistir a una clase con pocos alumnos	X	X				
Realizar un trabajo de clase distinto a los demás	X	X				
Disponer de un lugar adecuado en el centro donde realizar los deberes	X	X	X	X	X	X
Contar con alguien que le ayude con los deberes	X	X	X	X	X	X
Alguna medida de atención a la diversidad			X	X	X	X
¿Qué sucede en el curso actual?	X	X	X	X	X	X
Suele llegar puntualmente	X	X	X	X	X	X
Falta al instituto	X	X	X	X	X	X
Le han puesto alguna nota por problemas de comportamiento	X	X	X	X	X	X
Le expulsan del aula	X	X	X	X	X	X
Le han expulsado del centro escolar	X	X	X	X	X	X
Participa en las salidas que organiza el instituto	X	X	X	X	X	X
Participa en las colonias o en la esquuada	X	X	X	X	X	X
Le faltan libros y material que se necesita en el instituto	X	X	X	X	X	X
Participa en las fiestas y las actividades que se organizan en el instituto	X	X	X	X	X	X
Es delegado de clase	X	X	X	X	X	X
Es el responsable de alguna tarea en el instituto	X	X	X	X	X	X
Número de días expulsado			X	X	X	
Número de días con falta de asistencia a clase			X	X	X	
Considera que tiene algunos problemas con los amigos del instituto	X	X	X	X	X	X
Considera que tiene algunos problemas con los profesores del instituto	X	X	X	X	X	X

Preguntas	Adolescentes		Educadores		Profesores	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
¿Qué hace actualmente fuera del horario escolar?	X	X	X	X		
Deporte	X	X	X	X		
Música	X	X	X	X		
Inglés	X	X	X	X		
Teatro	X	X	X	X		
Danza	X	X	X	X		
Centro abierto	X	X	X	X		
Esplai	X	X	X	X		
No realiza ninguna actividad extraescolar	X	X	X	X		
¿Qué hará al finalizar la ESO?	X	X	X	X	X	X
Bachillerato	X	X	X	X	X	X
Ciclos formativos	X	X	X	X	X	X
PCPI	X	X	X	X	X	X
Dejar de estudiar y ponerse a trabajar	X	X	X	X	X	X
¿Qué le gustaría ser de mayor?	X	X				
Valoración del maestro de apoyo		X		X		X
Le ayuda a organizar los deberes		X		X		X
Le ayuda a realizar los deberes		X		X		X
Le hace sentir bien		X		X		X
Le aporta seguridad como estudiante		X		X		X
Le genera motivación hacia los estudios		X		X		X
Le genera ganas de seguir estudiando		X		X		X
Ventajas de este apoyo				X		X
Desventajas de este apoyo				X		X
Comentario adicional sobre el maestro		X				
Le gustaría que continuara		X		X		X
Sí, hasta finalizar la ESO		X		X		X
Sí, pero sólo durante este curso		X		X		X
No me gustaría contar más con él / ¿Por qué?		X		X		X
Valoración de la coordinación centro escolar-CRAE			X	X	X	X
Escasa			X	X	X	X
Adecuada			X	X	X	X
Comentarios adicionales	X	X	X	X	X	X

Anexo 3

Ficha de observación utilizada por los maestros de apoyo

Nombre del maestro de apoyo.....

CÓDIGO DEL ALUMNO:

CÓDIGO DEL CRAE:

1) Aspectos a destacar del CRAE y la relación con el mismo. Ejemplos: acogimiento, lugar asignado para realizar las sesiones, directrices o recomendaciones recibidas, relación con los educadores, relación con el tutor-educador del alumno, relación con otros adolescentes acogidos en el CRAE, aspectos que se consideren de interés sobre la organización del centro, espacios de estudio, organización del apoyo al estudio, actividades extraescolares, expectativas sobre el alumno e importancia atribuida a la formación, asesoramiento recibido o proporcionado, etc.

2) Aspectos referentes al adolescente y las relación en el mismo. Ejemplos: acogimiento, seguimiento, bajas, motivación, progreso, dificultades, relación entre ellos en el caso de que haya más de uno en cada sesión, tipo de apoyo (académico o emocional), respuesta del alumno, expectativas del alumno e importancia de la formación, cómo habla el alumno de sus estudios / aprendizajes, de sus proyectos de futuro, etc.

3) Aspectos referentes al instituto y la relación con el mismo. Ejemplo: acogimiento, información, coordinación del trabajo, seguimiento, características del instituto y adecuación de las mismas al alumno, relación CRAE-instituto, expectativas e importancia de la formación del alumno, asesoramiento recibido o proporcionado, planteamiento de las tutorías y apoyo ante las dificultades del alumno, etc.

4) Otros comentarios u observaciones

5) A fin de curso

Número de sesiones realizadas con el adolescente:.....

Número de reuniones con el tutor del instituto:.....

Número de reuniones con el tutor-educador del alumno

(contactos más o menos formales para hablar del alumno):

