Resiliència i èxit escolar en l’alumnat de secundària de procedència estrangera

Diagnòstic i línies d’intervenció

María Paz Sandín Esteban (coord.) (1)
Jaume del Campo Sorribas(1), M. Inés Massot Lafon(1), Anna Forés Miravalles, José Bazoco García(1), Gloria Elena Gil Hernández, Angelina Sánchez Martí(1), Gema Puig Esteve, Rafael Berger Sacramento

(1) Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI)
Universitat de Barcelona
Juliol, 2012
Agraïments

Als directors, coordinadors i caps d’estudi dels instituts Ramon Berenguer IV, Torras i Bages, Sabadell i, Terraroja per obrir-nos la porta dels seus centres i donar-nos accés a la informació.

Als professors i professores de secundària per permetre’ns interrompre les seves classes i col·laborar en la recollida de dades.

Al Rubén Anglès, l’Elisabet Coma i la Yajaira Requena per la seva col·laboració en la tasca investigadora.

A l’Agència de Gestió d’Ajuts Universitaris i de Recerca per la concessió del projecte i el finançament facilitat.

També a aquelles amigues i companyes de feina que, en un moment o altre del camí, ens han fet costat.

I, sobretot, a tots els nois i noies de 4t d’ESO i 1r de Batxillerat per mostrar-nos, una vegada més, la seva bona disposició a participar.

Aquesta recerca ha estat possible gràcies a la col·laboració, les aportacions i el suport de tots vosaltres.

L’equip de recerca
ÍNDICE

1. MARC DE REFERÈNCIA ........................................................................................................ 15

1.1. Antecedents: problemàtica de l’abandonament i el fracàs escolar ............................... 16
  1.1.1. La immigració en xifres a Catalunya .................................................................. 16
  1.1.2. L’abandonament i el fracàs escolar .................................................................. 17
  1.1.3. L’abandonament i el fracàs escolar a secundària en el context nacional .......... 19

1.2. Històries d’èxit: la resiliència com a marc conceptual ................................................. 19
  1.2.1. Origen i definicions de resiliència .................................................................. 19
  1.2.2. Conceptes propers al constructe de la resiliència ......................................... 21
  1.2.3. Les escoles de resiliència .............................................................................. 23
  1.2.4. Els estudis sobre la resiliència ....................................................................... 28
  1.2.5. La resiliència i la diversitat cultural .............................................................. 29

1.3. Estudi de la transició de risc ESO-PO: objectius inicials de l’estudi ....................... 30
  1.3.1. Objectius del projecte ....................................................................................... 32

2. METODOLOGIA ............................................................................................................... 33

2.1. Disseny del projecte de recerca .................................................................................. 33
  2.1.1. Fases de la recerca ......................................................................................... 33

2.2. Identificació de la mostra, sensibilització i informació del projecte als responsables
dels centres .................................................................................................................. 36

2.3. Tècniques de recollida d’informació: elaboració i validació dels instruments ....... 37
  2.3.1. Qüestionari general ......................................................................................... 37
  2.3.2. Escala de resiliència ....................................................................................... 38
  2.3.3. Escala de centre .............................................................................................. 45
  2.3.4. Escala d’esdeveniments vitals ........................................................................ 47
  2.3.5. Entrevistes en profunditat ............................................................................ 48

2.4. Anàlisi de les dades ..................................................................................................... 50

3. RESULTATS ..................................................................................................................... 52

3.1. El perfil dels estudiants a 4t d’ESO (2011-2012) ....................................................... 52
  3.1.1. Per temps a Catalunya ................................................................................... 55

~ 5 ~
3.1.2. Sentiment de pertinença ................................................................. 56
3.1.3. Les seves amistats ............................................................... 58
3.1.4. Cursos i nivells educatius amb repetició .............................................. 59
3.1.5. Nivell educatiu dels progenitors ............................................... 59

3.2. La seva percepció sobre els estudis actuals i la projecció a la postobligatòria .......... 60
   3.2.1. Autovaloració dels estudis ................................................... 60
   3.2.2. Percepció d’aprovació a 4t d’ESO .......................................... 61
   3.2.3. Opcions acadèmiques previstes ............................................. 62
   3.2.4. Percepció de l’opinió de la família sobre la continuitat acadèmica .............. 62

3.3. Escala de centre ................................................................................. 63

3.4. La resiliència en els estudiants de procedència estrangera ......................... 68
   3.4.1. Resiliència: descripció general de la mostra .................................. 71
   3.4.2. Per gènere ........................................................................ 74
   3.4.3. Per procedència .................................................................. 76
   3.4.3.1. Resiliència segons procedència i les 4 dimensions de Saavedra .......... 76
   3.4.3.2. Resiliència segons procedència en 12 factors .......................... 77

3.5. La resiliència i la seva relació amb les variables generals de l’estudi ............ 78
   3.5.1. Diferències en resiliència per procedència .................................. 80
   3.5.2. Diferències en resiliència segons la percepció d’assoliment en els estudis .......... 82
   3.5.3. Diferències en resiliència segon els àmbits d’amistat .......................... 83
   3.5.4. Diferències en resiliència segons les expectatives d’aprovar 4t d’ESO .......... 85
   3.5.5. Diferències en els 12 factors de resiliència segons les expectatives d’aprovar 4t d’ESO .. ........................................................................................................ 87
   3.5.6. Diferències en resiliència segons coneguts amb estudis postobligatoris .......... 89
   3.5.7. Diferències entre el fet de conèixer persones amb postobligatòria i la percepció d’assoliment dels estudis ........................................................................................................... 91

3.6. La transició ESO-Postobligatòria ................................................. 92
   3.6.1. Descripció de la transició: què ha passat amb els joves. Dades generals .......... 92
   3.6.2. Descripció per sexe ................................................................ 93
   3.6.3. Aprovar i transitar: es compleixen les expectatives? ......................... 93
   3.6.4. Resiliència i persistència acadèmica ........................................... 94

3.7. Històries de persistència acadèmica ............................................. 97
   3.7.1. El procés migratori ................................................................ 97
   3.7.2. Esdeveniments vitals .............................................................. 104
3.7.3. El suport.................................................................................................................. 110
3.7.4. La continuïtat ESO-Postobligatòria ..................................................................... 118
3.7.5. L’orientació cap al futur .......................................................................................... 123

4. CONCLUSIONS ............................................................................................................. 128

4.1. Model "RE-EXIT": Resiliència i èxit escolar ............................................................. 130
4.2. A mode de síntesi: resiliència, immigració i èxit escolar ......................................... 133

5. IMPACTE ....................................................................................................................... 135

5.1. Resum de la recerca .................................................................................................... 135
5.2. Impacte científic ......................................................................................................... 135
5.3. Difusió científica realitzada i prevista ....................................................................... 136
5.4. Altres accions de transferència de resultats ............................................................... 138
5.5. Propostes d’actuació i/o intervenció que es despren dels resultats ................................. 138

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES ............................................................................ 142

ANNEXOS ......................................................................................................................... 151

ANNEX 1: QÜESTIONARI GENERAL .............................................................................. 153
ANNEX 2: ESCALA DE RESILIÈNCIA .............................................................................. 156
ANNEX 2: ESCALA DE CENTRE ...................................................................................... 158
ANNEX 3: ESCALA D’ESDEVENIMENTS VITALS ............................................................. 160
ANNEX 5: GUIÓ D’ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA ................................................. 166
Índex de gràfics

Figura 1. Evolució de la població estrangera ................................................................. 16
Figura 2. Perfil sociodemogràfic de la població estrangera a Catalunya ................................. 17
Figura 3. Eixos teòrics de l’estudi .................................................................................. 31
Figura 4. Disseny del projecte ......................................................................................... 33
Figura 5. Extracte de l’escala d’esdeveniments vitals .......................................................... 48
Figura 6. Distribució dels participants per sexe ................................................................. 53
Figura 7. Distribució dels participants per lloc de procedència ........................................... 54
Figura 8. Freqüència dels participants per edat ................................................................ 55
Figura 9. Freqüència dels participants per anys en el país ..................................................... 56
Figura 10. Distribució dels participants per lloc de procedència i anys en el país ...................... 56
Figura 11. Sentiment de pertinença .................................................................................. 57
Figura 12. Identitat per procedència ................................................................................. 57
Figura 13. Amplitud d’amistats ...................................................................................... 58
Figura 14. Procedència de les amistats ............................................................................. 58
Figura 15. Freqüència de repetidors ................................................................................ 59
Figura 16. Freqüència de repetidors per etapa educativa .................................................. 59
Figura 17. Autovaloració dels estudis .............................................................................. 60
Figura 18. Autovaloració dels estudis per procedència ....................................................... 61
Figura 19. Creus que aprovaràs 4t d’ESO? ...................................................................... 62
Figura 20. Opcions acadèmiques previstes ..................................................................... 62
Figura 21. Creus que als teus pares els agradaria que continuessis estudiant? ..................... 63
Figura 22. Escala de centre per procedència .................................................................. 64
Figura 23. Factors de l’escala de centre per procedència ...................................................... 65
Figura 24. Factors de l’escala de centre per sexe ................................................................ 65
Figura 25. Escala de centre per nivell educatiu de les mares .............................................. 66
Figura 26. Escala de centre per autovaloració dels estudis ................................................ 67
Figura 27. Factors de l’escala de centre per autovaloració dels estudis .............................. 67
Figura 28. Distribució mitjana de resiliència per quartils ..................................................... 72
Figura 29. Resiliència en 4 dimensions ............................................................................ 73
Figura 30. Resiliència en 12 factors ................................................................................. 73
Figura 31. Resiliència per dimensions i sexe .................................................................. 74
Figura 32. Resiliència per factors i sexe ....................................................................... 74
Figura 33. Dimensions de resiliència per procedència ...................................................... 75
Figura 34. Factors de resiliència per procedència ............................................................... 76
Figura 35. Resiliència per procedència ........................................................................... 78
Figura 36. 4 dimensions de resiliència per procedència ..................................................... 80
Taula 20. Correlacions estadísticament significatives ................................................................. 79
Taula 21. Mesures de tendència central i variabilitat per grups de procedència .................... 80
Taula 22. Mesures de tendència central i variabilitat per autovaloració dels estudis ............. 83
Taula 23. Mesures de tendència central i variabilitat per àmbit d’amistats ............................. 85
Taula 24. Factors de resiliència per expectatives d’aprovar 4t d’ESO ....................................... 89
Taula 25. Continuïtat acadèmica de la mostra de l’alumnat de 4t d’ESO ................................. 92
Taula 26. Continuïtat acadèmica dels participants de cada grup ........................................... 92
Taula 27. Continuïtat acadèmica per sexe ................................................................................ 93
Taula 28. Percepció d’aprovació vs. transició acadèmica real ................................................... 93
Taula 29. Expectatives vs. transició acadèmica real .................................................................. 94
INTRODUCCIÓ

L’estudi realitzat aborda i caracteritza des de l’enfocament de la resiliència com l’alumnat de procedència estrangera s’enfronta a una etapa d’alt risc d’abandonament escolar com és l’Educació Secundària Obligatòria (ESO) –especialment en el segon cicle– i el moment de transició acadèmica cap a la Postobligatòria (PO). En altres paraules, s’analitzen i valoren els mecanismes resilients desplegats per l’alumnat immigrant que donen llum sobre com aconseguir que processos, a priori, qualificats com a problemàtics o dificultosos per aquests grups degut a la seva situació de major vulnerabilitat esdevinguin una xarxa protectora que afavoreix trajectòries d’èxit escolar.

L’emmarcament conceptual des de la resiliència educativa, en general, ha centrat la seva atenció en la capacitat de l’individu per “compensar” certes limitacions amb altres habilitats. Tanmateix, la definició de resiliència a la qual ens hem aferrat té un caire més ecològic i culturalment sensible. És la definició proposada pel Resilience Research Centre (RRC) i encunyada pel seu co-director Michael Ungar:

In the context of exposure to significant adversity, resilience is both the capacity of individuals to navigate their way to the psychological, social, cultural, and physical resources that sustain their well-being, and their capacity individually and collectively to negotiate for these resources to be provided in culturally meaningful ways (Ungar, 2012).

Entesa d’aquesta manera, la resiliència és un constructe social que identifica els processos i resultats relacionats amb allò que la gent conceptualitza com a “benestar”. Així, es més probable que la resiliència aparegui quan es proporcionin els serveis, suports i recursos que garanteixen el benestar de tots els nens/es des d’una perspectiva que sigui significativa tant per a l’individu, com per la seva família i comunitat.

Indagar més profundament sobre els processos de vulnerabilitat als quals s’enfronten els diversos grups culturals en l’etapa ESO-PO complementa la visió que avui en dia disposem sobre aquestes temàtiques per tal d’implementar accions i programes preventius i promotors de processos d’èxit en aquests joves. Per edat, el col·lectiu de la mostra es troba en una etapa clau de planificació del seu projecte professional, i en la qual les decisions que preguin marcaran les seves trajectòries acadèmiques i professionals.

Els objectius generals i específics de la investigació ens han permès a través d’un estudi de caire exploratori de cinc fases desenvolupades a llarg d’un any:

a) Analitzar la relació entre la resiliència i l’èxit acadèmic en l’alumnat de procedència estrangera;
b) Elaborar i validar un instrument diagnòstic del nivell de resiliència d’aquest alumnat;
c) Proporcionar línies de millora i intervenció educativa des de l’enfocament de la resiliència.

La memòria està estructurada en tres grans parts. La primera part recull el marc de referència de la investigació que es planteja des de la intersecció de tres elements clau: el repte que suposa la
permanència de l’alumnat de procedència estrangera per als sistemes educatius, altrament considerat com a èxit escolar; les característiques específiques d’aquesta població; i, per últim, l’enfocament de la resiliència com a constructe teòric que recolza i possibilita la superació d’adversitats. En base a aquest plantejament, es divideix en tres apartats principals: “Antecedents: problemàtica de l’abandonament i el fracàs escolar”, “Històries d’èxit: la resiliència com a marc conceptual” i “Estudi de la transició de risc ESO-PO”. Això ha possibilitat orientar específicament la part empírica de l’estudi, els objectius de la qual es recullen al final del tercer apartat.

La segona part presenta la metodologia de l’estudi realitzat. S’especifica no només el disseny de la investigació, sinó també cadascuna de les tasques realitzades per a l’acompliment dels objectius i per garantir els processos de sistematització i rigor científic de l’estudi. Igualment, es presenta la temporalització seguida; la selecció de la mostra i el procés de sensibilització dels centres; i, les tècniques d’anàlisi i tractament de la informació emprades.

Per últim, a la tercera part, es du a terme una acurada anàlisi dels resultats obtinguts que es presenten en sis subapartats. En primer lloc, es caracteritza el perfil dels alumnes de la mostra. Seguidament, es presenta la seva percepció sobre els estudis que cursen i la seva projecció cap a estudis postobligatoris. El tercer apartat inclou els resultats vinculats a l’escala de centre aplicada. Més endavant, es presenten els resultats fruit de les proves estadístiques de correlació entre les variables de l’escala de resiliència i la resta de variables de l’estudi. Tota aquesta informació du a descriure com ha estat la transició dels joves en l’últim subapartat vinculat a l’estudi quantitatiu d’aquesta recerca. D’altra banda, aquesta part de la memòria també inclou les històries de persistència acadèmica que són fruit de l’estudi qualitatiu. Aquestes permeten no només complementar els resultats anteriorment descrits, sinó que aporten elements interessants de la temàtica estudiada.

Finalment, arrel de la consecució de cadascuna de les fases i de la reflexió permanent en torn als resultats i al marc teòric de referència, a més d’incloure les conclusions de l’estudi i la prospectiva del mateix, es presenta l’impacte científic. Aquest inclou les publicacions fetes i previstes, a més a més, d’altres estratègies de difusió que ja s’estan posant en marxa.

Aquesta memòria científica també inclou les referències bibliogràfiques utilitzades i els annexos més rellevants.
1. MARC DE REFERÈNCIA

Els factors associats a l’èxit i al fracàs escolar han estat objecte d’un gran nombre d’investigacions, sobretot en l’àmbit internacional. Tanmateix, fins a dia d’avui s’ha posat l’accent fonamentalment en els indicadors que discriminen l’alumnat en funció del seu rendiment. Els discursos s’han centrat en les “limitacions” dels estudiants i ben pocs en com les “potencialitats” que presenten influeixen en les seves trajectòries acadèmiques. En aquesta línia, l’informe de la Fundació Bofill (2009) ha suggerit que:

[...] l’anàlisi de trajectòries educatives d’èxit per part d’alumnes d’origen immigrat, pensem que pot ser un objecte d’estudi altament interessant. D’una banda, perquè ens permetria valorar quines són les característiques, estratègies i experiències (als centres educatius, socials, familiars) d’aquest alumnat que han propiciat aquest tipus de trajectòries; d’una altra banda, perquè contribuiria a potenciar la imatge de l’alumne d’origen immigrat amb èxit, un model que podria arribar a ser un referent (avui molt ignorat) tan per als mateixos alumnes que comencen la seva trajectòria acadèmica a les escoles i instituts, com per als mateixos professionals que hi treballen. (Serra i Palaudàrias, 2009, p. 315).

De les reflexions d’aquests autors i molts altres i, sobretot, fruit de l’evolució conceptual de les temàtiques abordades des del nostre grup de recerca (GREDI) sorgeix la pregunta: “Per què és necessari plantejar un estudi sobre la resiliència i l’èxit escolar de l’alumnat de procedència estrangera?” La resposta és clara. El fenomen de la resiliència pot actuar com una “competència d’afrontament” clau en la continuïtat en el sistema educatiu d’un col·lectiu que pel fet de ser d’origen immigrant s’enfronta a una situació de vulnerabilitat o de risc. Amb aquesta resposta estem fent referència a tres aspectes que han estat la base de la recerca:

- La preocupació de la Comissió Europea reforçada amb multitud d’investigacions que constaten el repte que suposa la permanència de l’alumnat d’origen immigrant per als sistemes educatius fins més enllà de la postobligatòria.
- L’estudi de la resiliència entesa com un procés dinàmic que possibilita la superació d’adversitats.
- L’estudi de l’alumnat de procedència estrangera com un col·lectiu que fruit de l’experiència immigratòria viscuda i dels canvis educatius als qual s’enfronta ha pogut desenvolupar o posar de manifest factors protectors contra l’adversitat.

Com a conseqüència, enfocar la investigació i l’anàlisi de les trajectòries educatives de l’alumnat de procedència estrangera des de la perspectiva de la resiliència ens ajudarà a comprendre més profundament els processos de vulnerabilitat acadèmica als quals s’enfronten els diversos grups culturals i complementar la visió que avui en dia tenim sobre aquestes temàtiques. Alhora, ens donarà elements per tal de dissenyar programes preventius i implementar accions que promoguin processos d’èxit en aquests joves.
1.1. Antecedents: problemática de l’abandonament i el fracàs escolar

Una de les preocupacions més importants arreu és la problemàtica de l’abandonament i del fracàs escolar dels estudiants, especialment a l’etapa de l’educació secundària obligatòria i postobligatòria. Aquesta preocupació, tant en el context anglosaxó com en el europeu, s’agreuja en el cas del col·lectiu d’alumnes de procedència estrangera. Si bé a Espanya ens trobem front un nou cicle migratori caracteritzat per l’aturada de l’integració que havia experimentat el nostre país durant la darrera dècada, la immigració continua tenint un impacte significatiu en la configuració ciutadana.

1.1.1. La immigració en xifres a Catalunya

En el cas específic de la comunitat catalana, el nou cicle migratori ha estat caracteritzat no només per l’aturada del flux migratori dels últims 10 anys, sinó també per una certa estabilització del nombre total de persones estrangeres que hi viuen. Segons la Secretaria per a la Immigració (2010), així ho indica la comparativa dels padrons corresponents a 1 de juliol de 2009 i a 1 de gener de 2010. Aquesta nova tendència està marcada per un menor volum d’entrades, per un lleuger retorn als llocs d’origen i per la proliferació de noves estratègies migratòries, com ara el trasllat a països tercers. En concret, la reducció ha estat d’un 1,39%, que equivul a una pèrdua de 17.437 persones empadronades als registres municipals. Aquesta disminució afecta sobretot la franja d’edat dels 15 als 29 anys, i més als homes que a les dones.

Tot i això, s’observen especificitats a nivell territorial. L’Alt Pirineu, per exemple, perd població estrangera mentre que la comarca gironina del Camp de Tarragona en guanya. En total, tretze comarques han guanyat població estrangera, 16 s’han mantingut igual i 12 n’han perdut.

Figura 1. Evolució de la població estrangera. Font: Secretaria per a la Immigració (2010)

Pel que fa als grups culturals, la dinàmica també ha variat. El col·lectiu latinoamericà (equatorians, bolivians i peruaus) resident a Catalunya haregistrat un descens en el padró. Els que han acusat més la davallada són els equatorians (amb un descens de 3.318 persones empadronades), els bolivians (2.527 empadronats menys), els peruaus (-1.296), els pakistanesos (-959) i el col·lectiu xinès (-882). A diferència, altres nacionalitats com els romanèsos o els marroquins han continuat creixent, tot i que a un ritme menys intens que en etapes anteriors.
Segons aquesta mateixa font, part d’aquesta davallada pot ser atribuïble a les naturalitzacions que comen tim la perdua de la condició d’estranger: el 2008 es van registrar 19.806 persones estrangeres nacionalitzades a Catalunya, pràcticament el doble que el 2004 (10.127 nacionalitzacions). Els principals col·lectius nacionalitzats eren de països llatins i una de cada sis naturalitzacions corresponia a marroquins. Val a dir que l’obtenció de la nacionalitat espanyola és molt més ràpida per als nacionals de països de l’Amèrica llatina (han d’acreditar 2 anys de residència) que per a la resta d’estrangers extracomunitaris (n’han d’acreditar 10).

### Figura 2. Perfil sociodemogràfic de la població estrangera a Catalunya

En la figura anterior extreta del Departament de Benestar Social i Família (2011), es pot observar el perfil sociodemogràfic de la població estrangera empadronada al conjunt de Catalunya amb l’evolució històrica des de l’any 2001, el percentatge respecte al global de la població, la distribució per edats i sexe, així com la llista de les nacionalitats més nombroses, el percentatge respecte al total de persones estrangeres i la distribució entre homes i dones.

#### 1.1.2. L’abandonament i el fracàs escolar

El període de l’educació secundària es constitueix com a una etapa d’alt risc o vulnerabilitat acadèmica per a la població immigrant. Així ho corroboren els resultats de diverses investigacions fetes tant a nivell internacional com nacional. D’entre elles, citem, per la seva publicació recent, l’«Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya» motivat pel Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya (CTESC) (2011); l’estudi de la Fundació Jaume Bofill «Continuar o abandonar. L’alumnat estranger a l’educació secundària» de Serra i Palaudàrias (2010); l’estudi «Inmigración y
Estado de bienestar en España» finançat per l’Obra Social «La Caixa» (2011); i, l’«Informe de la inclusió social a Espanya» per l’Obra Social «Caixa Catalunya» (2009). Tots ells evidencien que els col·lectius d’estudiants de procedència estrangera actualment presents en el context educatiu són els que tenen més probabilitats d’abandonar prematurament els seus estudis i de no romandre en els nivells postobligatoris.

Aquest fenomen ha estat enormement estudiat, des de la dècada 70, pels Estats Units, una de les nacions ètnicament més diverses i multiculturals fruit de fluxos migratoris a gran escala. Tanmateix, Europa també presenta una extensa investigació en aquesta línia i de la mateixa manera com ho ha fet EEUU ha partit de la premissa que la població de procedència estrangera pot ser considerada com un col·lectiu vulnerable.

La preocupació derivada d’aquesta situació ha donat lloc a vèries línies d’investigació. D’una banda, s’han fet nombrosos estudis que han centrat principalment la seva atenció en el rendiment acadèmic, les taxes d’abandonament dels estudiants i el fracàs escolar del col·lectiu d’immigrants en general. Es tracta d’estudis eminentment descriptius que sovint mostren les diferències en termes de rendiment entre la població autòctona i estrangera (NCES, 1995; Portes i Madelon, 2001; OCDE, 2006; Alegre i Nadal, 2006). De l’altra, ha proliferat investigacions que s’han centrat en estudiar i caracteritzar l’abandonament del sistema educatiu per part de col·lectius específics com els hispans o els adolescents provinents de l’Amèrica Llatina (Vázquez, 1996; Fuligni i Witkow, 2004).

Anàlogament, s’han dut a terme recerques que s’han centrat en identificar els perfils dels estudiants immigrants que han abandonat. Des d’aquesta perspectiva, la literatura ha ressaltat factors relacionats directament amb la immigració (pertànyer a una determinada generació, temps de residència al país, domini de la llengua, etc.), factors personals vinculats a les característiques intrínseques d’un individu i a les experiències viscudes (gènere, edat, anys d’escolarització rebuts, etc.) i factors referits al context social i familiar de l’alumne (estatus socioeconòmic, composició familiar, suport social, expectatives, metes, etc.). Segons això, la suma o manca de la presència d’aquests factors incrementa o disminueix les possibilitats d’abandonament i fracàs escolar en els diferents col·lectius de procedència estrangera.

Altrament, també s’han dut a terme múltiples estudis més centrats en les característiques i recursos del propi sistema educatiu que no pas en les característiques personals dels alumnes. Aquest canvi de posicionament, ha obert el debat a l’assumpció de responsabilitats socials, institucionals i al replantejament de polítiques educatives.

En general, però, l’abandonament i el fracàs escolar de tots els estudiants és fruit de la conjugació de tots els elements citats anteriorment. Una altra conclusió que s’extreu de la literatura científica és que la gran majoria d’investigacions han estat enfocades, precisament, des de les carències i limitacions dels alumnes provinents d’altres cultures. Elements que ens ha abocat a replantejar el focus de la proposta de la recerca que es presenta.
1.1.3. L’abandonament i el fracàs escolar a secundària en el context nacional

En el context específic que ens ocupa, el nacional, malgrat que es sabut que la falta de continuïtat d’aquests joves es produeix al llarg de tota l’etapa obligatòria (ESO), s’ha constatat que, en termes generals, el percentatge d’abandonament al quart curs d’ESO i a primer de postobligatòria és significativament més elevat, sent el doble entre la població immigrant (Serra i Palaudàrias, 2009; 2010). De cada 1000 alumnes que cursen els ensenyaments postobligatoris no universitaris, tan sols 7,2 són estrangers, mentre que en els nivells obligatoris, constitueixen el 45,1 per mil i el 29,6 per mil a la Primària i l’ESO respectivament (Ministeri d’Educació, 2009, p. 73). Alguns estudis assenyalen com a variable explicativa que aquestes dades es deuen a les diferències de gènere, mentre que d’altres, amb un percentatge molt major, apunten cap al «moment d’incorporació» al sistema educatiu –un 42% dels alumnes incorporats a l’etapa de l’ESO no finalitzen aquesta etapa–, assenyalant que els problemes de rendiment són tres vegades més grans (60%) en els joves que s’incorporen més tard dels onze anys, enfront del 20% si s’inicien amb anterioritat (Colectivo IOÉ, 2008).

En efecte, tot i les trajectòries tan febles d’aquests col·lectius, també ha quedat palès que alguns superen amb èxit el quart curs d’ESO, i que d’aquests una part persevera en la postobligatòria, especialment col·lectius com l’equatorià, l’argentí i el romanès. Ens trobem, doncs, davant d’una població caracteritzada per un context de vulnerabilitat que malgrat la seva situació ha aconseguit desenvolupar trajectòries d’èxit acadèmic. L’anàlisi i comprensió d’aquests processos d’èxit en situació de desafavoriment s’ha desenvolupat amb força en recerques internacionals i, també, en la pràctica interdisciplinària des de la perspectiva de la "resiliència".

1.2. Històries d’èxit: la resiliència com a marc conceptual

El fet que determinades persones siguin capaces de “compensar” certes limitacions amb altres habilitats ha estat l’element que ens ha abocat al concepte de la resiliència, entesa com una crida a centrar-se en cada individu com hom únic emfatitzant les seves potencialitats i els recursos personals que li permeten enfrontar situacions adverses i sortir-ne enfortit. Des d’aquest punt de vista, la resiliència pot aportar claus comprenitives interessants més centrades en les potencialitats de l’alumnat que no pas en els dèficits, per tal de preveure i promoure la seva capacitat d’èxit.

1.2.1. Origen i definicions de resiliència

Etimològicament, la paraula resiliència prové del llati “resilio-resilire” i significa "saltar, saltar enrere, rebotar". Arriba al castellà a través de l’anglès “resilience” que l’Oxford English Dictionary defineix en la seva primera accepció com:

The [or an] act of rebounding or springing back; rebound, recoil. (Oxford English Dictionary, 2a edició)
Una altra de les acepcions correspon al seu ús en l’àmbit de la física i enginyeria i fa referència a l’elasticitat:

*The power of resuming the original shape or position after compression, bending, etc.; Spec. the energy per unit volume absorbed by a material when it is subjected to strain, or the maximum value of this when the elastic limit is not exceeded.* (Oxford English Dictionary, 2a edició)

Es dóna la circumstància que la paraula “resiliència” no està recollida en cap d’aquestes acepcions en el dicionari de la Real Acadèmia Espanyola (RAE), però si que apareix al dicionari Salvat (1973) fent referència al camp de la física: “la resistència que oposen els cossos, en especial els metalls, a la ruptura per xoc o percussió”. Aquesta absència de definició en el camp psicològic no ha impedit que el terme hagi tingut una àmplia acollida i difusió en llengua castellana fins al punt que serveix d’element d’anàlisi i reflexió en nombrosos estudis i articles i ja ha donat lloc a tesi doctorals en aquesta llengua.

El concepte de resiliència pot ser entès i interpretat a través de diferents marcs conceptuals que el situen més en l’àmbit personal o social, passant per diferents punts intermedis. Així, podem trobar definicions que expressen la resiliència com habilitat o capacitat individual basada en un conjunt de caràcterístiques personals, i altres que l’expliquen com un procés. Fins i tot, existeix una tercera acepció, més recent, que albira la resiliència com a força present en tot. No obstant això, totes elles destaquen el paper de la resiliència per superar adversitats. Així mateix, la literatura científica ha tractat aquest concepte des de diferents perspectives existint, també, una certa unanimitat en relació a que suposa una “competència efectiva d’afrontament” com a resposta a una situació de risc o adversitat (Luthar i Cushing, 1999; Kaplan, 1999; Masten, 2001; Luthar, 2003; Fergus i Zimmerman, 2005).

Pel que fa a la primera acepció, podem trobar exemples com el de Beardslee (1989) que defineixa la resiliència com una habilitat per adaptar-se i per restaurar l’equilibri anterior, i el de Vanistendael (1996) que la concep com la capacitat de tenir èxit de manera acceptable per a la societat, tot i un estrès o d’una adversitat que impliquen normalment un greu risc de resultats negatius. Igualment, hi ha clars exemples de resiliència entesa com a procés tals com la definició Luthar, Cicchetti i Becker (2000): “la resiliència és un procés dinàmic que té com a resultat l’adaptació positiu en contextos de gran adversitat” (p. 543). Com a il·lustració de la tercera corrent descrita anteriorment trobem la visió de Richardson (2002) que concep la resiliència com a “força que controla o empeny a la millora personal” (p. 313).

Altres autors encara que concebixin la resiliència com a capacitat o habilitat, procés o força, prenen com a eix de la seva formulació el resultat esperat, com ara Garmezy (1993) que situa l’element central de la resiliència en “el poder de recuperació i l’habilitat de tornar de nou als patrons d’adaptació i competència que van caracteritzar l’individu abans del període estressant” (p. 129). Aquesta definició de Garmezy s’ajusta al significat literal de la paraula resiliència (rebotar, tornar enrere) i seria observable a través de caràcterístiques o competències mostrades pels individus.

No obstant, altres perspectives sostenen que la resiliència és molt més que tornar a l’estat anterior. El resultat final implica créixer i millorar. En paraules de Grotberg (1996), es tracta de “la capacitat humana de fer front, superar, sortir enfortit i fins i tot ser transformat per les experiències d’adversitat” (p. 3). Aquest concepte de resiliència s’allunya de la definició etimològica “rebotar” i de l’accepció de la física “elasticitat” i, sense cap dubte, és el més sostingut dins el marc europeu d’estudis. Segon això, la resiliència queda emmarcada com a capacitat generadora de desenvolupament humà, personal o grupal tal i com podem apreciar en la definició de Maurice Tritán (2004):

La resiliència es la capacitat que tiene una persona o un grup de continuar proyectándose en el porvenir pese a la presencia de acontecimientos desestabilizadores, pese a la presencia de condiciones de vida difíciles o de hechos traumáticos que en ocasiones son graves. (p. 241)

1.2.2. Conceptes propers al constructe de la resiliència

Pel que fa als conceptes propers al constructe de la resiliència tal com ara s’interpreta, a la dècada dels anys 50 del segle passat, alguns autors van començar a parlar-ne sota termes com l’“ego-resiliency” o el “coping”.

Per una banda, el concepte d’“Ego-resiliency” (resiliència de l’ego) pertany a l’àmbit de la psiquiatria. Al 1954, la psicoanalista Lili Peller ja va aplicar-lo a l’estudi de la personalitat infantil indicant que el joc n’era un indicador. Per part seva, Block i Turula (1963) l’associen també, des de la psicoanàlisi, a l’ajust en el desenvolupament infantil. Aquest concepte descriu una característica de la personalitat relacionada amb la noció de flexibilitat, propera a la definició de resiliència que s’aplica en la Física. Es va observar que les persones amb un nivell alt de resiliència de l’ego experimentaven afecte positiu, tenien un nivell alt d’autoconfiança i un millor ajust psicològic. No obstant això, sembla poc probable que aquest concepte fos el què dugués al concepte de resiliència entès des de la Psicologia, ja que l’intercanvi de coneixements entre aquestes dues disciplines era pràcticament inexistents en aquella època (Murphy, 1973). A més, des d’un primer moment la resiliència va ser concebuda com un constructe molt més complex que no s’associava només a la flexibilitat sinó que també hi influïen factors externs.

Per l’altra, el terme “coping” (enfrontament o afrontament) també es va introduir per fer referència als mecanismes que regulen l’ansietat davant els reptes, la frustració o l’estrès. Aquest concepte conté dos tipus d’estratègies: les estratègies adaptatives, que redueixen l’estrès i promouen la salut a llarg termini, i les estratègies inadaptatives, que aconsegueixen reduir l’estrès
a curt termini, però repercuteixen negativament en la salut a llarg termini. De nou, encara que el “coping” ens resulti similar a la resiliència, té aplicacions molt més àmplies que la superació de l’estrès i tot i que les estratègies adaptatives poden servir per a la resiliència, no podríem dir el mateix de les estratègies inadaptatives.

A la dècada dels 70, mentre es comencen a desenvolupar les primeres investigacions sobre resiliència, surt a la llum el concepte d’ “invulnerabilitat”, entesa com la característica que posseeixen aquelles persones que no es veuen afectades davant d’una adversitat de la qual, en principi, s’haurien d’observar les conseqüències (Anthony, 1974). Igual que la resiliència, aquest concepte va néixer de l’observació feta arrel que alguns nens semblaven desenvolupar-se amb normalitat tot i tenir unes condicions sociofamiliars molt desfavorables. Malgrat això, el concepte d’invulnerabilitat no es va poder sostenir en el temps ja que pressuposa una característica immutable i innata i una resistència absoluta davant les situacions de risc.

Finalment, el terme “hardiness” (personalitat resistent), proposat per Kobasa (1979), va fer referència a una sèrie d’actituds i accions (compromís, control i repte) enteses com l’ajuda que possibilita la transformació de les situacions estressants de desastres a oportunitats de creixement. El “compromís” es deriva de la implicació amb altres persones, les coses i l’entorn, donant lloc al desenvolupament del sentit de propòsit i la connexió amb els altres; el “control” rau en la sensació de que es pot tenir influència sobre allò passa al nostre entorn; i, per últim, el “repte” consisteix en una actitud d’acceptació i aprenentatge continu davant l’estrès i les adversitats. Aquestes actituds faciliten la transformació dels estressors en oportunitats de creixement o avantatges (Maddi, 2002). Igual que els anteriors, aquest concepte és més restrictiu que el de resiliència perquè al·ludeix a un tipus de personalitat específic (Peñacova i Moreno, 1998) i fins i tot alguns autors l’han arribat a considerar un constructe especulatiu (Becoña, 2006). Ara bé, presenta similituds amb un bon nombre de formulacions teòriques sobre resiliència en quant a la capacitat de produir creixement davant l’adversitat.

Un altre aspecte a tenir en compte és que la resiliència com que és un concepte molt usat en l’àmbit de la física, també ha estat utilitzat com a metàfora aplicada a les persones. Això és precisament el que fa Kagan (1975), un dels pioners en psicologia evolutiva, en un article titulat “Resilience in cognitive development”. Aquest utilitza el terme “resiliència” com l’adjectiu “mal·leable”, per indicar la possibilitat de “marxa enrere” dels efectes adversos sofreds en la infància.

Al llarg de la història, la resiliència ha estat entesa de diverses maneres i han estat aplicades distintament en funció de les zones geogràfiques. Com veurem a continuació, aquestes concepcions poden englobar-se en les conegudes “escoles de resiliència”.

~ 22 ~
1.2.3. Les escoles de resiliència

En primer lloc, va néixer l'escola anglosaxona de la qual se'n diferencien dues generacions d'investigació en resiliència. FORA de l'àmbit anglosaxó, van anar sorgint diferents maneres de concebre la resiliència, entre les quals destaquen l'"escola europea", l'"escola llatinoamericana" i una "tercera generació de recerca en resiliència" que restaria definida fora de cap context geogràfic en concret.

En la primera generació d'investigació dins el marc anglosaxó, la resiliència s'entén com una habilitat o capacitat individual d'enfrontar-se, sobreposar-se i sortir enfortit davant l'adversitat. Les investigacions es focalitzen en la infància, partint d'un escenari de riscos. Per tant, els elements que actuen en la resiliència es denomen factors de risc i factors de protecció, que són els que protegeixen del risc. Una de les investigacions més importants dutes a terme d'aquesta primera generació és la realizada per les psicòlogues Emmy Werner i Ruth Smith. En un estudi sobre 698 nens i nenes nascuts el 1955 en condicions desfavorables a l'illa de Kauai (arxipèlag de Hawaii) van trobar que quasi un 30% presentava amb només 2 anys un alt nombre d'indicadors de risc biològics i psicosocials vinculades a trastorns del desenvolupament i psicopatologies. Malgrat això, 72 van evolucionar favorablement sense intervenció terapèutica i es van fer joves adults competents i ben integrats. Aquests nens i nenes que, a priori, eren vulnerables però que van aconseguir sobreposar-se de les dures circumstàncies de la seva infància els van anomenar "resilients" (Werner i Smith, 1982).

Les investigacions vinculades a aquesta primera generació conclouen que la resiliència està basada en un conjunt de característiques personals (empatia, afectivitat, autonomia, humor, competència, etc.). Tot i això, amb els anys també comença a veure's reflectida la importància dels factors externs com la família o el suport d'un adult significatiu. Aquests resultats han servit com a base per al disseny de programes aplicats a l'escola; els quals es centren, principalment, en la comprensió del desenvolupament de les competències trobades en infants resilients.

En la segona generació de recerca no es fa tant èmfasi en les característiques específiques, sinó en entendre el propi procés que du a les persones a sortir de l'adversitat. És per aquest motiu que la resiliència passa a ser vista com a un conjunt de processos intrapsíquics, socials i relacionals. Per tant, l'entorn guanya molta més importància que en la generació anterior, la qual cosa dóna lloc a models ecològics de resiliència. Així mateix, l'àmbit d'aplicació s'expandeix a adolescents i famílies.

Un dels màxims exponents d'aquesta generació és Sir Michael Rutter qui mostra la seva oposició a que determinats infants o adults siguin classificades com a "resilients" sense tenir en compte una perspectiva diacrònica, ja que la resiliència no és estática i pot canviar amb el temps. També argumenta que l'ús de factors de risc i factors de protecció com a base d'anàlisi de la resiliència pot resultar arbitrari ja que aquests factors no afecten per igual a totes les persones, la qual cosa posa de manifest la importància de tenir en compte la diversitat tant dels participants com dels contextos a l'hora de dissenyar o aplicar programes de resiliència.
També destaca el treball d’Edith Grotberg. Seguint la línia argumental de Rutter proposa començar a parlar de factors de resiliència en comptes de factors de protecció. Segons aquesta autora, els terme “factors de protecció” correspon a un model mèdic destinat a la prevenció, cosa que resulta incoherent amb la idea de resiliència ja que si els factors de protecció realment protegissin del risc no es manifestaria la resiliència, entesa com “la capacitat humana de fer front, superar, sortir enfortit i fins i tot ser transformat per les experiències d’adversitat” (E. Grotberg, 1996, p. 3). Per contra, els factors de resiliència es divideixen en fortaleses internes desenvolupades (Jo sóc o estic), suport extern rebut (Jo tinc) i habilitats socials i de resolució de conflictes adquirides (Jo puc). A més, amplia el subjecte de la resiliència a persones, grups i comunitats prenent consciència de la importància de traspassar el marc d’estudi tradicional i creant un model per a la promoció de resiliència que es pot aplicar a múltiples entorns, inclòs l’escolar. De fet, aquests factors han estat presos com a referent per al treball de la resiliència en l’entorn educatiu en diverses ocasions (Paphazy, 2006). La seqüenciació pràctica del procés de resiliència, descrita per Grotberg (2001), consta de les següents línies generals:

1. Promoció de factors resilients.
2. Compromís amb el comportament resilient.
   - Identificar l’adversitat.
   - Seleccionar el nivell i la classe de resposta apropriada.
3. Valoració dels resultats de resiliència.
   - Aprendre de l’experiència.
   - Estimar l’impacte sobre els altres.
   - Reconèixer un increment del sentit de benestar i de millora de la qualitat de vida.

En resum, Edith Grotberg defensa la necessitat d’adaptar els programes de promoció de resiliència segons l’adversitat, les persones implicades i els diferents contextos, tenint en compte de manera específica les diferències d’edat i de gènere. Igualment, sosté que l’avaluació de la resiliència no s’ha de fer en base a la presència aïllada de factors de resiliència, sinó tenint en compte la interacció dels diversos factors que donen lloc als anomenats “resultats resilients”.

Quant a aplicacions concretes del constructe de la resiliència a l’entorn escolar, sempre dins d’aquest marc anglosaxó, tenim l’aplicació desenvolupada per Nan Henderson i Mike Milstein que pren com a base els estudis de Bonnie Benard i la pròpia Edith Grotberg, entre d’altres. Desenvolupen un model anomenat la “Roda de la Resiliència” que consta d’una estratègia de sis passos per construir la resiliència a l’escola. Els passos 1, 2 i 3 estan dissenyats per mitigar els factors de risc en l’ambient i els passos 4, 5 i 6 tenen com a objectiu construir la resiliència:

1. Enriquir els vincles. Enfortir les connexions entre els individus i qualsevol persona o activitat prosocial.
2. Fixar límits clars i fets. Elaborar i implementar polítiques i procediments escolars coherents i explicitar les expectatives de conducta existents i els objectius que s’espera complir.

3. Ensenyar habilitats per a la vida. Aquestes inclouen: cooperació, resolució de conflictes, estratègies de resistència i assertivitat, destreses comunicatives, habilitat per resoldre problemes i adoptar decisions i un maneig sa de l’estrès.

4. Donar afecte i suport. Proporcionar suport i alè incondicional i un ambient afectiu.

5. Establir i transmetre expectatives elevades. Encoratjar la motivació a través d’expectatives elevades i realistes.

6. Brindar oportunitats de participació significativa. Atorgar a l’alumnat, a les seves famílies i al personal escolar una alta quota de responsabilitat pel que passa a l’escola, donant-los oportunitats de resoldre problemes, prendre decisions, planificar, fixar metes i ajudar als altres. (N. Henderson i M. Milstein, 2003, p. 31-32)

Aquests sis factors inicialment concebuts per promoure la resiliència entre l’alumnat també poden aplicar-se al professorat i a l’escola en si mateixa. De fet, la posada en pràctica de programes de promoció de resiliència basats en aquest model implica la participació activa dels docents a través de la seva pròpia formació. Tanmateix, cal tenir present que Werner adverteix que si bé la Roda de la Resiliència es “constitueix com una eina heurística útil per al diagnòstic i la intervenció” s’ha de tenir en compte que les respostes de l’alumnat i del professorat varien en funció de les estratègies d’intervenció per fomentar la resiliència. D’aquesta manera, aquest model ha de complementar-se amb resultats concrets mesurables i amb estratègies individualitzades per a cada context (E. Werner, 2003, p. 16-17).

La següent escola de pensament que desenvolupa un marc específic de comprensió i treball amb la resiliència és l’anomenada "escola europea". La diferència principal amb l’escola anglosaxona és que l’individu té un paper actiu en la construcció de la seva pròpia resiliència que teixeix en el context sociocultural. Segons aquesta escola, la resiliència és un procés diacrònic que es projecta cap al futur i que sorgeix davant l’adversitat en les seves manifestacions diverses. A més, es concep com una força present en totes les persones que necessita dels altres per nodrir-se i manifestar-se. Per tant, no és quelcom pertanyent a l’individu o l’entorn, sinó que se situa en la interacció entre ambdós.

Un dels màxims representants i divulgadors de la resiliència dins d’aquest marc és el neuropsiquiatre, psicoanalista i etòleg Boris Cyrulnik que és, en si mateix, un clar exemple de resiliència. De nen la seva família és arrestada i deportada a un camp de concentració on maren els seus pares i de la qual ell n’aconsegueix fugir amb només sis anys. Malgrat passar la seva infància a centres i famílies d’acollida, gràcies al suport d’adults significatius, aconsegueix estudiar medicina i especialitzar-se en psiquiatria.

Cyrulnik concep la resiliència com la capacitat de recuperació davant d’un trauma: "la noció de resiliència tracta de comprendre de quina manera pot assimilar-se un cop, pot provocar efectes
variables i, fins i tot rebotar-se" (B. Cyrulnik, 2001, p. 40). Introdueix el concepte de “doble cop” fent referència al cop inicial que produeix el trauma i al cop que rep la persona en patir la reacció de rebug o estigmatització de l'entorn. Segons la seva visió, la resiliència s'entreteixeix amb els mitjans ecològics, afectius i verbals. Presenta, a més, una figura, el tutor de resiliència, que té un paper clau per al desenvolupament de la resiliència en la infància:

De vegades n'hi ha prou amb una mestra que amb una frase faci tornar l'esperança a un nen; un monitor esportiu que faci comprendre que les relacions humans podien ser fàcils; un capellà que transfiguri el sofriment en transcendència; un jardiner, un comediànt, un escriptor, qualsevol pot donar cos al senzill significat: «És possible sortir-ne airós». (B. Cyrulnik, 2004, p. 214).

Aquesta figura té àmplies aplicacions en l'entorn escolar i ja s'estan desenvolupant investigacions i programes al voltant del tutor de resiliència, com l'estudi de camp dut a terme per Mateu Pérez, García Renedo, Gil Beltrán i Caballer Miedes (2010) sobre la importància dels docents com guies o tutors de resiliència, que va donar lloc a la posada en pràctica d'un programa pilot per a formació a docents en dos centres escolars.

Un altre dels màxims exponents de la resiliència dins el marc europeu és el sociòleg belga Stefan Vanistendael que introdueix una visió moral de la resiliència entesa com la capacitat per tenir èxit de manera acceptable per a la societat malgrat els riscos i l'adversitat. La resiliència segons Vanistendael té dos components: resistència enfront la destrucció, que es tradueix en la capacitat per protegir la pròpia identitat sota pressió, i capacitat de formar un comportament vital positiu tot i les circumstàncies difícils (Vanistendael, 1994). Vanistendael introdueix una metàfora poderosa: la caseta de resiliència. Amb ella explica com es construeix la facilitat per fer front a l'adversitat:

- Els fonaments constitueixen les necessitats bàsiques i l’acceptació fonamental de la persona;
- La planta baixa representa la interacció quotidiana amb la família, amistats i xarxes de suport que permeten donar un sentit de la vida;
- El primer pis que compta amb tres habitacions es tradueix en l’autoestima i els valors, el desenvolupament d’aptituds i competències per a la vida, i el sentit de l’humor i creativitat;
- Les golfes són les altres experiències a descobrir.

Aquest model ha estat adaptat amb èxit per a la promoció de resiliència en escoles holandeses on, a partir de l’estructura base de la caseta, cada habitació s’ha anat omplint de contingut específic mitjançant un treball col·laboratiu entre l’alumnat, el professorat i el personal no docent. Això ha donat lloc a una caseta específica per a cada centre, seguint les directrius marcades pel propi Vanistendael que explica que els models s’han d’adaptar segons les circumstàncies i particularitats de les persones sobre les quals els apliquem. Això ha de ser necessàriament així ja que la resiliència, des de la seva perspectiva, no és absoluta ni exacta ni es poden generalitzar les estratègies de construcció de resiliència.
També dins d’aquest marc europeu cal referenciar al professor noruec Arve Gunnestad qui estudia de manera particular la resiliència des d’una perspectiva intercultural i basa el seu model en el desenvolupament de factors protectors pertanyents a tres àrees: la primera referent a “xarxes socials”, la segona a “habilitats i competències”, i la tercera a “significats, valors i fe”. Destaca tres processos principals de resiliència:

1. Establir i mantenir una autoimatge positiva,
2. Reduir l’efecte dels factors de risc;
3. Reduir o tallar les reaccions en cadena negatives i obrir-se a noves oportunitats.

A partir de les seves investigacions conclou que la resiliència en diferents cultures es desenvolupa d’acord a les necessitats específiques d’aquesta societat en particular. Emfatitza la necessitat de desenvolupar el biculturalisme com a factor de protecció quan hom s’integra i que es produeix quan hi ha un respecte mutu entre cultures. Això és tradueix en què la persona que s’integra en una nova cultura se sent lliure i no té la necessitat d’abandonar o amagar la seva pròpia (Gunnestad, 2006).

La següent escola de resiliència és “la llatinoamericana”. En ella s’hi emmarca la resiliència comunitària, que va de l’àmbit psicològic al social, passant pel compromís actiu amb la justícia i el benestar comunitari. El seu enfocament està centrat en la pràctica de programes de promoció de resiliència que promouen especialment el suport grupal i la construcció participativa de la resiliència. Un dels impulsors més destacats d’aquesta perspectiva és el psicoanalista Aldo Melillo qui descriu els elements base de la resiliència comunitària com a “pilars” o “antipilars” de resiliència, diferenciant-se de la terminologia usada anteriorment. Melillo també és un gran defensor de l’aplicació de la resiliència en l’entorn escolar, i això el du a destacar la importància del vincle positiu no només per part de l’alumnat sinó també per part dels pares i dels docents. Aquests últims són entesos com persones que els aprecien i respecten com a éssers humans, sense per això deixar de marcar els límits necessaris (A. Melillo, 2001, p. 129). Els programes de resiliència centrats a l’escola han tingut una àmplia difusió en l’entorn llatinoamericà, en alguns casos, prenent com a base models nord-americans i en altres, com a Oliva i Pagliari (2004), desenvolupant projectes pedagògics específics.

Finalment, fora del marc dels àmbits geogràfics específics, podem distingir una tercera generació de recerca en resiliència que està sorgint en aquests moments. Gràcies a les possibilitats que ofereix Internet per intercanviar coneixements i experiències sobre resiliència, s’estan formant grups d’estudi i investigació transnacionals i multidisciplinaris, la qual cosa afavoreix que la resiliència vagi adoptant visions més àmplies i plurals. Una de les tendències que ara per ara s’aprecien és la d’integrar i harmonitzar diferents models en nous models operatius, com en Kumpfer (1999). Això ha donat lloc a la formulació de teories més complexes com la “metateoria” de Richardson (2002) o la “perspectiva holística de resiliència” (Gil, 2010) que uneixen no només la visió de resiliència com a conjunt de característiques o processos sinó que contemplen també la visió de resiliència com a força o energia. A més, els àmbits d’estudi i aplicació de la resiliència s’amplien cada dia abastant gairebé totes les àrees de l’experiència humana i el coneixement científic, amb la qual cosa tens

~ 27 ~
trobem amb un constructe que va creixent en complexitat i augmentant el seu potencial per a les intervencions pràctiques en múltiples contextos.

1.2.4. **Els estudis sobre la resiliència**

En els últims anys, els treballs conceptuals i empírics sobre la resiliència han pres una gran rellevància a l’hora d’analitzar per què alguns estudiants tenen èxit en el sistema educatiu, mentre altres del mateix context, comunitat social o en situacions econòmicament desfavorides no. Com hem vist, en l’àmbit educatiu, el constructe de la “resiliència educativa” s’ha vist com un atribut que, en un moment donat, es pot promoure si s’incideix en els factors “alterables” relacionats amb l’èxit d’un individu a l’escola. En aquest context, es treballa des d’una perspectiva diagnòstica per a la prevenció, el tractament i el disseny d’intervencions efectives.

Les temàtiques abordades en els estudis fets fins al moment s’han centrat, majoritàriament, en l’anàlisi dels factors resilients associats al rendiment acadèmic de l’alumnat (Peralta, Ramírez i Castaño, 2006; Cortés, 2006), en els alumnes amb fracàs escolar (Valle i Parrilla, 2006; Fullana, 1996), en els alumnes amb dificultats d’aprenentatge (Pérez-Blasco et al., 2007), i en les diferències entre estudiants resilients i no resilients, el seu ambient familiar i la seva percepció de l’ambient, clima de l’escola i aula (Waxman, Gray i Padrón, 2003).

També s’han dissenyat i elaborat instruments amb la intenció de valorar les competències que el professorat té per a reconèixer la resiliència en els seus estudiants (Russo i Boman, 2007). Els resultats obtinguts han permès, en primer lloc, identificar una sèrie d’atributs característics dels estudiants resilients (en són exemple el locus de control intern, l’assertivitat i les habilitats per a la resolució de problemes, la competència cognitiva, l’autoconcepte positiu, el sentit de propòsit i de futur, la motivació d’assoliment, la competència social, etc.) (Mampane i Bower, 2006). En segon lloc, han permès suggerir accions per a que els centres educatius puguin mitigar els factors de risc i apostar per la presència transversal de l’enfocament de la resiliència en cadascun dels espais curriculars i projectes institucionals. Algunes d’aquestes accions són enriquir els vincles, ensenyar habilitats per a la vida, establir i transmetre expectatives elevades o oferir oportunitats de participació significativa (Hawkin i Catalano, 1990; Bernard, 1991).

Altres investigadors com Uriarte (2006) i Silas (2008) han buscat exemplificar (i encara ho fan) com en els centres escolars existeixen dinàmiques que propicien la participació dels alumnes fent-los més forts per enfrontar l’adversitat, i constituir-los com a actors (coneguts com a “persones significatives en resiliència”) que poden contribuir en la creació de mecanismes resilients en els alumnes més desfavorits. Anzola (2003), per part seva, ha mostrat la situació de joves que han desenvolupat mecanismes de superació personal i adaptació escolar en el moment d’ofereixen els condicions educatives en context d’aprenentatge diferents. Així mateix, Benard (1993) i Cardozo i Dibini (2006) han investigat factors de conductes de risc i de promoció de conductes resilients en els joves.
En general, les investigacions existents destaquen, per una banda, la rellevància i possibilitat d’afavorir conductes resilients mitjançant la intervenció de factors protectors que combatin els factors de risc que porten al fracàs escolar i, per l’altra, valoren el potencial dels centres educatius per aconseguir-ho. Principalment, els estudis realitzats han estat estudis de cas en escoles. No obstant això, la mancança de recerques que analitzin amb profunditat el desenvolupament de mecanismes resilients en alumnes de vulnerabilitat social i/o cultural posa de manifest un treball major en aquest sentit. Com diuen Acevedo i Mondragón (2005), la resiliència educativa és un camp d’investigació que es troba en desenvolupament i expansió.

Concretament en relació als resultats acadèmics del col·lectiu d’alumnes immigrants, les investigacions fetes han demostrat la complexitat que suposa, per a aquest col·lectiu, el procés d’ensenyament-aprenentatge en una llengua diferent, així com el canvi cultural i social en una nova societat, portant com a conseqüència baixos nivells de rendiment acadèmic i inadaptació escolar (Rodríguez i Luque, 2002; Huguet i Navarro, 2006). Tot i el desavantatge social i educatiu que comporta la condició d’immigrant per si mateixa, hi ha casos d’alumnes que han aconseguït superar la mitjana d’èxit escolar si ho comparem amb la resta d’iguals de mateixes condicions, fins i tot, aconsegueixen trajectòries acadèmiques reeixides molt superiors. Això ho demostra la recerca desenvolupada per Chavkin i González (2000) en la qual s’estudia la situació de joves immigrants mexicans als Estats Units. Per la seva banda, Pereda (2006) analitza com les famílies immigrants aconsegueixen sortir triomfants en l’adaptació a un nou context en relació amb altres en les seves mateixes condicions. Malgrat això, una vegada més es constata que les investigacions sobre resiliència i immigració són molt escasses, i més encara les relacionades amb l’èxit escolar de l’alumnat immigrant tot i el desavantatge en què es troben respecte als alumnes d’origen no immigrant. Si bé, s’han estudiat les causes del fracàs escolar d’aquest sector de la població, les investigacions entorn els factors que propicien l’èxit escolar són insuficients.

1.2.5. La resiliència i la diversitat cultural

Si bé des de fa dècades la literatura científica ha examinat el desenvolupament positiu de les persones que s’enfronten a l’adversitat utilitzant el constructe de la resiliència, ara per ara la majoria d’investigacions han fet èmfasi en: (1) els factors individuals i relacionals que són típics de les poblacions majoritàries i de la manera com aquestes entenen el benestar (romandre a l’escola, estar a prop dels pares o dels cuidadors, establir vincles amb una possible parella en el futur, etc.); i, (2) la falta de sensibilitat pels aspectes comunitaris i culturals que contextualitzen com la resiliència es defineix de manera diferent en funció de les particularitats de cada població i de les pròpies pràctiques quotidianes que hi estan vinculades (Ungar, 2004, 2005; Boyden i Mann, 2005).

Sembla, doncs, que es desconeixen les diferències que venen determinades per la pertinença a cada grup cultural tot i que els recursos per a la supervivència siguin molt desiguals d’un grup a un altre. Encara no sabem què significa la resiliència per a les poblacions que no són occidentals i tampoc què significa per als grups minoritaris com poden ser els pobles aborígens. Segons Ungar (2008;
2011), això apunta a la necessitat d’investigar com la resiliència es modula en diversos grups i contextos a través de recerques multiculturals tot debatent sobre indicadors de resiliència universals i culturalment relatius.

Per tant, una comprensió cultural integrada d’allò que s’entén per resiliència podria variar raonablement d’un col·lectiu a un altre, precisament perquè difereix allò que uns i altres entenen com a resultats desitjables i comportaments normatius. A tall d’exemple, la gran majoria de processos vinculats a la supervivència són idiosincràtics.

1.3. Estudi de la transició de risc ESO-PO: objectius inicials de l’estudi

En el cas específic que aquí ens ocupa, la perspectiva de la resiliència resulta bàsica per incidir en la continuïtat de l’alumnat de procedència estrangera en el sistema educatiu, tal i com ho indiquen Alva (1991), McMillan i Reed (1993), Wang, Haertel i Walberg (1997), Wayman (2002). També ho corrobora l’estudi fet per TRALS “l’èxit en les trajectòries formatives obligatòries i postobligatòries en contextos multiculturals” finançat dins de la convocatòria AMIC-2005 d’ajuts de suport a projectes de recerca interuniversitaris i/o intrauniversitaris en matèria d’immigració a Catalunya (Secretaria per a la Immigració i la Direcció General de Recerca de la Generalitat de Catalunya).

En l’àmbit més específic de les transicions educatives, el pas de l’educació secundària obligatòria a la postobligatòria es constitueix com un tema essencial d’anàlisi ja que són nombrosos els estudis nacionals i internacionals que posen de manifest que es constitueix com una etapa de risc per a la població immigrant (OECD, 2011; OECD-PISA, 2009; CTESC, 2011; Serra i Palaudàrias, 2010; Nusche, 2009). A tall d’exemple:

In many countries, first-generation immigrant students are at a significantly greater risk of being poor performers. Across OECD countries, they are around twice as likely to perform among the bottom quarter of students when compared to students who do not have an immigrant background (OECD, 2011, p. 89).

Aquest fet conjugat amb els objectius de la política educativa europea que situa l’èxit del sistema en la quasi universalització de l’educació secundària postobligatòria posa en evidència la necessitat de fer més estudis en aquesta línia.

Malauradament, fins ara les investigacions fetes en l’àmbit nacional són escasses, sobretot si ho comparem amb la documentació que existeix en el context internacional sobre aquesta temàtica, especialment en el context nord-americà on ha esdevingut una àrea d’estudi destacada (Tomlinson-Clarke, 1994; Torres i Solberg, 2001; Flowers, 2004; Cabrera et al., 2005).

Amb aquests antecedents, sorgeix el present estudi que va ser aprovat en la convocatòria «Ajuts per a incentivar la recerca aplicada i la formació universitària en matèria d’immigració a Catalunya (ARAFI-DGR 2010)» i està finançat per l’AGAUR-Generalitat de Catalunya.
Es tracta d’un **estudi exploratori** que busca aprofundir en la transició de risc ESO-PO a partir d’històries d’èxit de l’alumnat de procedència estrangera i, per a fer-ho, es recolza en l’enfocament de la resiliència com a constructe teòric. La **hipòtesi de treball** rau en què “l’alumnat de procedència estrangera que supera la transició de risc ESO-PO i que aconsegueix finalitzar els estudis postobligatoris –amb la possibilitat després de cursar estudis superiors– presenta unes característiques específiques de resiliència, conjugant certes capacitats individuals i recolzaments socioeducatius de l’entorn”.

Concretament, la pretensió de l’estudi gira entorn a esbrinar quins han estat els factors protectors (individuals, familiars, escolars i comunitaris) que han incidit en la trajectòria acadèmica dels alumnes, com han interaccionat i en quina mesura, han pogut influir en el desenvolupament del seu nivell de resiliència per afrontar una etapa d’alt risc d’abandonament escolar com és la Secundària.

**Figura 3. Eixos teòrics de l’estudi**

Com hem vist, la resiliència és un constructe multidimensional i complex i, ara per ara, no són gaires els instruments disponibles per a mesurar-la, i encara menys adaptats a l’àmbit migratori. Comprendre els processos resilients del joves immigrants fa necessari adoptar una visió dinàmica del seu desenvolupament tenint en compte la interacció de contextos en els quals es troben i les dimensions culturals que hi intervenen. Des d’aquest punt de vista, tenir present la seva percepció cultural del recolzament rebut en les seves trajectòries acadèmiques és molt important. Aquest darrer punt té present els resultats d’alguns estudis com el de García Ramírez *et al.* (2002) que assenyalen que existeixen diferències culturals de significat tant en els esdeveniments vitals com en la percepció i recepció dels sistemes de suport segons els grups. Suggereixen que, en part, l’eficàcia de les mesures d’ajuda (educatives, socials, etc) pot ser valorada des de la congruència entre l’ajut ofert i la percepció subjectiva de la necessitat o demanda requerida, que com hem dit pot estar culturalment configurada.

A partir d’aquest plantejament, algunes de les **preguntes que han guiat la recerca** són les següents: Quins són els factors protectors que han pogut incidir en les trajectòries d’èxit d’aquests...
estudiants? Es tracta dels mateixos factors protectors en tots els grups culturals? Quins ressorts resilients han activat? Han desenvolupat determinades capacitats específiques per compensar els factors de risc que han viscut en la seva etapa formativa? Quins? Com interactuen? En quina mesura els programes i accions educatives són promotors de trajectòries d’èxit des d’aquesta perspectiva?

1.3.1. **Objectius del projecte**

Concretament, els objectius generals i específics que han conduït la investigació són els següents:

1. **Analitzar la relació entre la resiliència i l’èxit escolar en l’alumnat de procedència estrangera.**
   1.1. Descriure els processos i mecanismes de resiliència.
   1.2. Identificar les capacitats i ressorts desplegats en el procés de transició i permanència acadèmica.
   1.3. Conèixer des de la perspectiva de l’alumnat els factors de risc i protectors que han incidit en la seva trajectòria educativa.

2. **Elaborar i/o validar un instrument diagnòstic del nivell de resiliència d’aquest alumnat.**
   2.1. Construir un marc conceptual sobre la relació entre la resiliència i l’èxit escolar.
   2.2. Dissenyar un o varis instruments de mesura d’acord amb el model establert.
   2.3. Comprovar estadísticament la fiabilitat i validesa dels instruments.
   2.4. Valorar la seva capacitat diagnòstica i adequació al model.

3. **Proporcionar línies de millora i intervenció educativa des de l’enfocament de la resiliència.**
   3.1. Valorar els programes i accions específiques desplegats a l’entorn escolar com a recursos preventius de la vulnerabilitat acadèmica i la promoció de la resiliència.
   3.2. Establir un model general d’intervenció i bones pràctiques educatives per a l’afavoriment de trajectòries d’èxit acadèmic en l’alumnat de procedència estrangera.
   3.3. Suggerir pautes per a la prevenció de la vulnerabilitat acadèmica de l’alumnat, la intervenció educativa i la formació del professorat.
2. Metodologia

2.1. Disseny del projecte de recerca

En base als objectius anteriorment descrits, el treball de recerca presenta un disseny transversal que finalment ha quedat estructurat en cinc fases combinant estratègies de recollida de dades qualitatives i quantitatives. Els instruments de recollida d’informació de caire més quantitatiu, detallats més endavant, han estat aplicats al darrer trimestre del quart curs de l’ESO (Abril-Juny, 2011) i entre d’altres informacions han permès valorar el nivell de resiliència dels estudants. Per part seva, les entrevistes en profunditat s’han dut a terme un cop feta la transició (Desembre-Març, 2012). El seu seguiment a la PO constatant la seva permanència o abandonament dels estudis postobligatoris ha permès valorar la possible relació entre resiliència i persistència acadèmica. En la figura següent es recullen els aspectes més rellevants abordats a cadascuna d’elles.

Figura 4. Disseny del projecte

2.1.1. Fases de la recerca

Per cadascuna de les fases, s’han dut a terme unes tasques determinades d’acord amb els objectius generals i específics del projecte i amb la intenció de garantir els processos de sistematització i rigor científic de l’estudi. El projecte ha durat aproximadament un any. En el quadre següent (Taula 1), recull no només aquesta informació sinó també la temporalització emprada.

<table>
<thead>
<tr>
<th>FASES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>I. FONAMENTACIÓ DE LA RECERCA (gener-març 2011)</td>
</tr>
<tr>
<td>• Revisió, anàlisi i sistematització de la bibliografia rellevant entorn als eixos claus del projecte. Especialment, models sobre resiliència, teories i enfocaments. Especial èmfasi en la literatura sobre resiliència i èxit escolar.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Cerca d’instruments de mesura (escales, inventaris, qüestionaris, etc.) desenvolupats per...</td>
</tr>
</tbody>
</table>
valorar mecanismes resilients i variables associades. Cerca específica en l’àmbit de la immigració i l’entorn educatiu.

### II. ELABORACIÓ I ADAPTACIÓ D’INSTRUMENTS DIAGNÒSTICS (març-abril 2011)

- Elaboració d’indicadors, factors o variables rellevants per a la comprensió dels processos resilients en col·lectius immigrants. Èmfasi en els factors de risc i promotors de la persistència acadèmica i l’èxit educatiu de l’alumnat immigrant.
- Selecció i adaptació d’un instrument validat per a mesurar la resiliència i elaboració d’altres instruments necessaris per respondre als objectius de l’estudi.
- Validació per jutges. Validació de les dimensions i contingut del qüestionari per professionals de l’àmbit de la resiliència educativa vinculats a la recerca i a la intervenció educativa.
- Contacte amb els centres participants en l’estudi. Inici del treball de camp.
- Selecció d’alumnat de procedència estrangera amb possibles perfils distintius de resiliència i de diferents grups culturals.

### III. DIAGNÒSTIC DE LA RESILIÈNCIA A LA SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA (ESO) (maig-novembre 2011)

- Identificació i caracterització general de l’alumnat de procedència estrangera escolaritzat a l’últim curs de l’ensenyament obligatori: edat, gènere, any d’incorporació al sistema educatiu, grup cultural, mesures i accions educatives rebudes, nivell d’integració, expectatives acadèmiques i altres variables rellevants identificades a la primera fase.
- Aplicació dels instruments a una mostra significativa d’alumnat de procedència estrangera escolaritzat a 4t ESO. Identificació d’expectatives personals i familiars vers la transició a la postobligatòria.
- Anàlisi estadístic, factorial i correlacional per a l’identificació de factors rellevants.
- Identificació del nivell de resiliència de l’alumnat. Exploració de patrons de resiliència i valoració segons gènere, grup cultural i altres variables rellevants.
- Identificació de l’alumnat amb transició positiva a la postobligatòria. Identificació de l’alumnat d’abandonament escolar.

### IV. SEGUIMENT TRANSICIÓ EDUCATIVA ESO-POSTOBLIGATÒRIA (desembre 2011-març 2012)

- Elaboració de protocols d’entrevista per a valorar els processos resilients en joves de procedència estrangera amb èxit educatiu.
- Realització d’entrevistes en profunditat per a conèixer la percepció subjectiva dels factors protectors i de risc (interns i externs) que han pogut influir en les seves trajectòries d’èxit.
- Valorar la percepció de la transició ESO-PO i la situació actual (entrevistes a alumnat que promociona a batxillerat o cicles formatius i que repeteix).
- Anàlisi de les entrevistes en profunditat. Anàlisi dels factors i mecanismes resilients claus identificats en els processos resilients dels joves immigrants amb èxit educatiu. Triangulació amb les dades obtingudes al instruments de diagnòstic.
- Triangulació de dades sobre resiliència, expectatives acadèmiques i resta de variables estudiades en relació al resultat del procés de transició.
V. ELABORACIÓ DE PROPOSTES DE MILLORA I D’INTERVENCIÓ EDUCATIVA (abril-maig 2012)

- Elaborar propostes d’intervenció educativa en els àmbits de: l’aula d’acollida, el pla d’acció tutorial i el programa de convivència.
- Aportar línies d’actuació per a la formació del professorat.

INFORME FINAL (Lliurament Juliol 2012)

Taula 1. Fases de la recerca

La consecució de les fases anteriors ha estat possible, principalment, gràcies a la composició d’un grup interdisciplinari de recerca. Aquest grup ha estat format per:

- Persones amb una llarga experiència en el desenvolupament de projectes de recerca i que, en la seva majoria són professors universitaris vinculats, des de la docència i la recerca, en les temàtiques que s’aborden en la present proposta. Alguns membres són especialistes en mediació i resolució de conflictes, especialistes a l’aula d’acollida o en el desenvolupament de la identitat en contextos multiculturals, i d’altres específicament en el camp de la resiliència.
- Persones vinculades a la realitat de les institucions que s’han pres de base per dur a terme la recerca. El professorat proper als centres de secundària han possibilitat no només l’accés a l’escenari si no que també han aportat la seva trajectòria com a docents i “investigadors” especialitzats.
- Una persona becada amb dedicació completa a la recerca que ha dut a terme activitats de gestió i organització de dades, de seguiment i control amb els centres educatius, de seguiment i presentació de materials elaborats pel grup als centres educatius així com l’elaboració d’actes i altres compromisos assumits al llarg de totes les reunions previstes.
- Persones que en moments puntuals han estat interessants en participar en la recerca, tals com estudiants de màster i doctorands.

Val a dir que l’equip, tot i estar constituït per persones de diferents institucions i grups, ha comptat amb el suport del grup consolidat GREDI – UB que, fruit de la seva trajectòria des de l’any 1992, disposa de prou experiència i contactes tan de caire institucional (Departament d’Ensenyament) com amb institucions educatives concretes la qual cosa ha afavorit i permès accedir-hi.

La dedicació temporal per part dels membres de l’equip ha estat prou significativa i ha garantit el compliment del conjunt de les fases de la recerca. Tal i com es preveia, les dues persones investigadores –una de Gran Canària i l’altra de Saragossa– han participat de manera més puntual sobretot entorn a l’elaboració dels instruments diagnòstics de la resiliència i a la clarificació de tot el marc de referència que fa referència a aquesta perspectiva teòrica. La resta de l’equip ha estat present en totes les fases de la recerca la qual cosa ha estat possible a partir de les reunions periòdiques realitzades.
2.2. Identificació de la mostra, sensibilització i informació del projecte als responsables dels centres

La investigació s’ha dut a terme en Instituts d’Ensenyament Secundari de dues o més línies i de titularitat pública de Barcelona i província: dos al municipi de Santa Coloma de Gramenet (INS Ramon Berenguer IV i INS Terraroja), un a Sabadell (INS Sabadell) i un altre a l’Hospitalet de Llobregat (INS Torras i Bages). Dels quatre instituts participants\(^1\), tres d’ells ofereixen estudis de Batxillerat com a opció de continuïtat postobligatòria i un, a més, cicles formatius d’informàtica.

La selecció de la mostra ha estat feta mitjançant un mètode de mostreig no-probabilístic incidental, tenint en compte la disponibilitat de l’institut per a l’aplicació dels instruments, i atenent també a qüè la diversitat geogràfica garantís una major representativitat. Així, la mostra ha estat formada per tots els estudiants de procedència estrangera matriculats a quart d’ESO en el curs 2010-2011, independentment del seu origen. Hi han participat un total de 94 joves de 15 a 18 anys, sent la proporció de nois i noies d’un 55% i 45% respectivament\(^2\).

En el procés de selecció de centres i d’alumnat, també s’han tingut en compte els següents elements:

- Que l’oferta del propi centre assegurés la possibilitat de continuació tant als estudis de Batxillerat com de Cicles Formatius diversos.
- Que els centres presentessin especial sensibilitat vers la temàtica d’estudi, de manera que es garantís un compromís i implicació institucional entre el grup referent de professionals als instituts i l’equip de recerca.
- Quant a la tipologia d’alumnat, l’equip ha decidit no centrar aquest primer estudi en col·lectius específics de tal manera que es considerarà tot l’alumnat de procedència estrangera.

Un cop feta la selecció, es va procedir a informar del projecte als responsables de cadascun dels centres, demanant-los, en primer lloc, la seva participació i en segon lloc, la seva col·laboració al llarg del procés. Així doncs, es va procedir a trametre una carta explicativa a tots els responsables dels centres que, posteriorment, va ser discutida en una reunió o conversa telefònica que va donar lloc a pactar les primeres dates per a l’administració dels instruments. L’entrada a les aules per administrar els instruments elaborats en les primeres fases de la recerca, i l’accés als nois i noies a posteriori per dur a terme entrevistes en profunditat, ha estat possible gràcies a la coordinació amb directors, coordinadors pedagògics i caps d’estudi. Això ha suposat una sèrie de reunions i contactes telefònics i via e-mail que han estat previs a cadascuna de les dates pactades.

L’accés a l’escenari ha estat una de les fases més difícils i delicades. Ara bé, ha estat precisament aquest procés de sensibilització i contacte directe el que ha assegurat l’èxit de l’estudi. Des d’aquí es vol agrair la participació i col·laboració de tots els responsables dels centres, així com també, la dels

\(^1\) Tots els centres han donat el vist-i-plau per aparèixer en l’informe.
\(^2\) A l’apartat “Resultats” s’inclou una descripció detallada de la mostra.
nois i noies, perquè ha estat precisament gràcies a ells que aquesta recerca s'ha pogut portar a terme.

2.3. Tècniques de recollida d’informació: elaboració i validació dels instruments

Per tal de dur a terme la recollida d’informació, es van utilitzar quatre instruments de caire quantitatiu: un qüestionari general, una escala de resiliència adaptada, un qüestionari de centre i una escala d’esdeveniments vitals. Tots ells redactats tant en català com en castellà per a què els joves que comprenen millor un o altre idioma poguessin contestar adequadament. A més a més, també es van elaborar les corresponents versions en línia mitjançant el google forms, per aplicar-los en aquells centres on fos possible.

Posteriorment, en la segona fase de la recerca, es van dur a terme 14 entrevistes en profunditat tant a alumnes que havien promocionat bé accedint a batxillerat o bé a cicles formatius, com a alumnes que repetien 4t d’ESO. Malauradament, no es va poder entrevistar cap alumne que abandonés els estudis per les dificultats derivades del seguiment d’aquests estudiants molt ben exposades en l’article de Serra i Palaudàries (2010).

A continuació, es presenta una breu descripció de cadascun d’ells:

2.3.1. Qüestionari general

El qüestionari general, de 29 preguntes, ha estat l’instrument de recollida de la informació bàsica delsparticipants. Els ítems que ha inclòs recullen la procedència, temps de residència a Espanya, nivell educatiu, professió dels pares, plans d’estudis futurs, autovaloració de la seva situació acadèmica i altres preguntes rellevants de cadascun dels alumnes. Aquest instrument ens ha permès fer múltiples creuaments amb la totalitat de variables estudiades relatives al fenomen de la resiliència.

En general, es divideix en 3 dimensions: dades de caracterització de l’alumne, informació relativa a la seva situació personal i familiar, i a la seva experiència educativa. Totes les preguntes d’aquest instrument són de tipus obert o tancat. A continuació es recull la taula d’especificacions de l’instrument:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimensions</th>
<th>Variables explorades</th>
<th>Ítems</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dades de caracterització de l’alumne</td>
<td>Institut, curs i grup</td>
<td>2-3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Edat i sexe</td>
<td>4-5</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Procedència dels pares</td>
<td>6-7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Lloc de naixement</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Anys de residència a Catalunya</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Sentiment de pertinença</td>
<td>10</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------------</td>
<td>----</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Situació personal i familiar de l'alumne</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Composició de la vivenda familiar</td>
<td>11-12</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Estudis dels familiars</td>
<td>12.1-12.2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Identificació i localització dels familiars que han estudiat al país de residència</td>
<td>12.3-12.4</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Professió i estudis dels pares</td>
<td>13-16</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Religió familiar</td>
<td>17</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Identificació i caracterització de les amistats</td>
<td>18-19</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Estudis i experiència educativa viscuda</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Edat i curs d’incorporació al sistema educatiu català</td>
<td>20-21</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nombre de canvis de centre escolar</td>
<td>22</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Percepció del grau d’assoliment dels estudis</td>
<td>23</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Recursos de suport del centre utilitzats</td>
<td>24</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Repetició de cursos</td>
<td>25</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Percepció de continuïtat educativa</td>
<td>26</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Percepció dels recursos i suports per continuar estudiant</td>
<td>27-27.1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Percepció de possibles dificultats</td>
<td>27.2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Expectatives acadèmiques i lloc on volen continuar estudiant</td>
<td>27.3-27.4</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Percepció de l’opinió dels pares front continuar estudiant</td>
<td>28</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Identificació d’altres persones de procedència estrangera que hagin acabat els estudis</td>
<td>29</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Taula 2. Taula d’especificacions del qüestionari general**

El qüestionari complet pot consultar-se a l’Annex 1.

### 2.3.2. Escala de resiliència

L’escala de resiliència ha estat fruit de l’adaptació de l’instrument SV-RES (Saavedra i Villalta, 2008) que s’estructura en relació a dues pregunes eix:

- a. Quins recursos personals, de manera conscient i intencionada, utilitza el subjecte per abordar l’adversitat?

D’una banda, la primera pregunta fa referència als factors de resiliència que nens/es i adolescents mobilitzen per abordar amb èxit situacions adverses, i que per això cal promoure. Aquests factors sorgeixen del model interactiu de Grotberg (1995) que caracteritza la resiliència en tres aspectes de la relació amb altres: el suport que la persona creu que pot rebre (jo tinc); les fortaleses
intrapsíquiques i condicions internes amb les que es defineix a si mateixa (jo sóc, jo estic); i, les habilitats per relacionar-se i resoldre problemes (jo puc). De l’altra, el segon interrogant va en la línia dels estudis de casos de subjectes amb trajectòries resilientes (Fergus i Zimmerman, 2005). Saavedra (2003) ha treballat des d’aquesta perspectiva amb casos llatinoamericans dels quals va elaborar el Model Emergent de la Resiliència. Aquest model és una síntesi comprensiva de l’acció resilient des de la perspectiva dels participants per aprendre i transformar proactivament els seus judicis: condicions de base, visió de si mateix, visió del problema i resposta resilient. L’encreuament de tots dos eixos defineix conceptualment els 12 factors que avalua l’escala i que fan possible identificar diferents nivells de l’acció humana que al llarg de la història personal constitueixen aspectes de la manera de ser del subjecte.

L’escala SV-RES és, doncs, fruit d’aquests dos interrogants o eixos conceptuals: (1) l’eix interactiu de Grotberg i (2) l’eix de la resposta o acció resilient del Model Emergent de Saavedra. L’encreuament de tots dos eixos defineix conceptualment els 12 factors que avalua l’escala que fan possible identificar diferents nivells de l’acció humana que al llarg de la història personal constitueixen aspectes de la manera de ser del subjecte.

Els factors de resiliència de l’escala es defineixen a continuació:

- **F1: Identitat (Jo sóc - Condicions de base).** Fa referència a judicis generals presos dels valors culturals que defineixen al subjecte d’una manera relativa estable. Aquests judicis generals són formes particulars d’interpretar els fets i les accions al llarg de la història personal.

- **F2: Autonomia (Jo sóc/Jo estic - Visió de si mateix).** Fa referència a judicis sobre el vincle que el subjecte estableix amb si mateix per definir la seva aportació particular a l’entorn sociocultural. Al-ludeix al sentiment de competència davant dels problemes, a la bona imatge de si mateix i a la independència en actuar (Grotberg, 1995; Kotliarenco, 1996).

- **F3: Satisfacció (Jo sóc/Jo estic - Visió del problema).** Fa referència a judicis que revelen un estat de satisfacció personal, sentiments d’èxit i autovaloració des del qual el subjecte aborda una situació problemàtica.

- **F4: Pragmatisme (Jo sóc/Jo estic - Resposta resilient).** Fa referència a judicis que revelen un sentit pràctic d’interpretar les accions que realitza. Al-ludeix a una orientació positiwa cap a l’acció (Melillo, 1996 a Kotliarenco, 1996).

- **F5: Vincles (Jo tinc - Condicions de base).** Fa referència a judicis que posen de relleu el valor de la socialització primària i xarxes socials amb arrels en la història personal. Es refereix a les relacions vinculares properes i intenses a la infància que defineixen estructures d’afecció que orienten sistemes de creences (Saavedra, 2003).

- **F6: Xarxes (Jo tinc - Visió de si mateix).** Fa referència judicis relacionats amb el vincle afectiu que estableix la persona amb el seu entorn social proper. Al-ludeix a les condicions socials i familiars que constituïren un suport per al seu objecte (Grotberg, 1995; Kotliarenco, 1996).

- **F7: Models (Jo tinc - Visió del problema).** Fa referència a judicis relacionats amb persones i situacions que serveixen de guia al subjecte per enfrontar els seus problemes. Les experiències
anteriors serveixen de referent per abordar la resolució de problemes (Saavedra, 2003; Kotliarenco, 1996).

- **F8: Metes** (Jo tinc - Resposta resilient). Fa referència a judicis relacionats al sentit de l’acció per abordar una situació problemàtica. Al·ludeix a la coherència d’objectius i accions cap a un fi clar i realista a perseguir. Implica projecció a futur, no deixar sense acabar allò que s’ha iniciat. Té a veure amb comportaments com treballar sense distreure’s, ser resistent, metòdic i planificat (Saavedra, 2003; Kotliarenco, 1996).

- **F9: Afecitvatit (Jo puc - Condicions de base).** Fa referència a judicis relacionats amb l’autoreconeixement i la valoració positiva de la vida emocional que afavoreixen la flexibilitat en els mètodes, hàbits i preferències, en l’adaptació a situacions noves amb humor i empatia.

- **F10: Autoeficàcia (Jo puc - Visió de si mateix).** Fa referència a judicis sobre les possibilitats d’èxit que la persona reconeix en si mateixa davant d’una situació problemàtica. Implica l’autopercepció de la capacitat per posar límits, poder controlar els impulsos, responsabilitzar-se per les accions i gestionar l’estrès (Kotliarenco, 2000).

- **F11: Aprenentatge (Jo puc - Visió del problema).** Fa referència a judicis de valoraren la situació problemàtica com a oportunitat d’aprenentatge. Implica aprofitar l’experiència viscuda, aprendre dels errors, avaluar el propi actuar i corregir l’acció (Saavedra, 2003).

- **F12: Generativitat (Jo puc - Resposta resilient).** Fa referència a judicis relacionats amb la capacitat de demanar ajuda a altres per solucionar situacions problemàtiques. Al·ludeix a l’habilitat de crear respostes alternatives davant dels problemes, promovent la cooperació o demanant suport (Grotberg, 1996 a Kotliarenco, 1996).

La versió definitiva de l’escala consta de 60 ítems, la validació de la qual es va realitzar amb població estudiantil adolescent de la Regió del Maule, Xile (Villalta, Saavedra i Escurra, 2007). Té una fiabilitat alta (Alfa de Cronbach = 0,96; Prova de dues meitats Spearman-Brown = 0,97). Ha demostrat validesa de criteri a través del mètode concurrent amb l’escala CD-RISC de Connor i Davidson (2003), una correlació alta amb l’escala total (r Pearson = 0,72) i amb els dotze factors la correlació de Pearson està en el rang 0,41-0,72. A més, s’han realitzat estudis posteriors que enriqueixen la comprensió dels factors de resiliència que avalia l’escala (Saavedra i Villalta, 2008, Saavedra i Yanquez, 2008).

L’ús d’aquest instrument es va considerar interessant per diversos motius. Es tracta d’una proposta de mesura de la resiliència que compta amb les següents avantatges (Saavedra i Villalta, 2008, p. 93-94):

- Les seves propietats psicomètriques han estat validades, la qual cosa obre possibilitats d’investigació i promoció que cal aprofundir.


- La validesa del seu constructe està recolzada per l’anàlisi de 10 jutges coneixedors de la matèria i propers a vàries investigacions fetes en el context Xilè.
Compta amb alta validesa i alta fiabilitat estadística provada en una mostra nacional. L’any 2007, l’instrument va ser provat en tres estudis amb un total de 440 individus participants.

És un instrument de fàcil aplicació que compta amb un nombre raonable d’ítems (60) i amb unes alternatives de resposta fàcil.

El seu temps d’aplicació és breu, aproximadament 20 minuts.

Ofereix possibilitats reals de ser utilitzada en investigacions de caire psicoeducatiu.

Permet obtenir una puntuació global de resiliència i diferents puntuacions per àrees (12 factors de resiliència).

És un instrument nacional que permet amb certesa estimar els nivells de resiliència en diferents ambients culturals.

El rang d’edat del qual s’ha demostrat la validesa de l’escala fluctua dels 15 als 65 anys.

Davant d’això, es va considerar que utilitzar una adaptació de l’instrument era més interessant que crear-ne un de nou. Com a conseqüència, es va informar als autors, Eugenio Saavedra Guajardo i Marco Villalta Paucar, que faríem ús de la seva escala en la recerca actual. Posteriorment, es va revisar l’instrument des de tres perspectives:

a. Adaptació del llenguatge i de l’ús del mateix al context català.

b. Adaptació dels ítems en funció de la mostra de l’estudi i les seves característiques: nois i noies de 4t d’ESO i procedència estrangera.

c. Adaptació d’alguns ítems a les características específiques de la investigació present tenint en compte els seus objectius.

Un cop feta l’adaptació, es va demanar l’opinió a diferents expertes per incorporar possibles suggerències i incorporar canvis i millores en relació a: l’exhaustivitat, les dimensions analitzades, l’adequació dels continguts i dels ítems, la claredat en la formulació dels ítems, la pertinència del llenguatge i el format segons la població a qui va adreçat. Les seves aportacions van suggerir diversos canvis, tant en la redacció de les preguntes com en el format, fins a obtenir la versió final del mateix. Finalment, es va traduir el qüestionari al català amb la pretensió de facilitar la comprensió de tots aquells alumnes que tenen un major domini de la llengua catalana i així ho preferissin. Es pot consultar la versió definitiva del mateix en l’annex.

El qüestionari definitiu té 61 ítems i manté els 12 factors de resiliència de la versió original de l’escala que s’agrupen en els 4 àmbits de profunditat d’estructuració de la consciència, tal i com es mostra en la taula següent:
Nivells d’estructuració de la consciència (Saavedra i Villalta, 2008)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Competències interaccionals de Grotberg (1995)</th>
<th>Condicions de base (S1)</th>
<th>Visió de si mateix (S2)</th>
<th>Visió del problema (S3)</th>
<th>Resposta resilient (S4)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Jo sóc, jo estic (G1)</td>
<td>Identitat (F1)</td>
<td>Autonomia (F1)</td>
<td>Satisfacció (F1)</td>
<td>Pragmatisme (F1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Jo tinc (G2)</td>
<td>Vincles (F1)</td>
<td>Xarxes (F1)</td>
<td>Models (F1)</td>
<td>Fites (F1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Jo puc (G3)</td>
<td>Afectivitat (F1)</td>
<td>Autoeficàcia (F1)</td>
<td>Aprenentatge (F1)</td>
<td>Generativitat (F1)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Taula 3. Factors de resiliència de l’escala SV-RES (Saavedra i Villalta, 2008)**

A la taula 2 queda especificat el contingut i l’estructura del qüestionari definitiu (Annex 2) a partir dels factors i els ítems corresponents. El format dels ítems del qüestionari és de tipus escalar amb 4 alternatives de resposta que van de «molt’acord» a «gens d’acord».

<table>
<thead>
<tr>
<th>Factors</th>
<th>Ítems originals</th>
<th>Ítems adaptats</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Jo sóc, jo estic...</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1. Una persona con esperanza</td>
<td>6. una persona que té esperança en el futur.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Una persona con buena autoestima</td>
<td>1. una persona amb bona autoestima, em valoro.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Optimista respecto del futuro</td>
<td>2. una persona optimista respecto del futur.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Seguro de mis creencias o principios</td>
<td>10. segur/a de les meves creences o principis.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Creciendo como persona.</td>
<td>11. desenvolupant-me com a persona.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Rodeado de personas que en general me ayudan en situaciones difíciles</td>
<td>12. envoltat de persones que en general m’ajuden en situacions difícils</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. En contacto con personas que me aprecian</td>
<td>13. en contacte amb persones que m’aprecri en.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9. Seguro de mis proyectos y metas</td>
<td>15. segur/a dels meus projectes i objectius.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10. Seguro en el ambiente en que vivo</td>
<td>16. segur/a en l’ambient en què em moc i visc.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Jo tinc...</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11. Una persona que ha aprendido a salir adelante en la vida.</td>
<td>3. una persona que sap tirar endavant.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12. Un modelo positivo para otras personas.</td>
<td>4. un model a seguir per a altres persones.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13. Bien integrado en mi lugar de trabajo o estudio</td>
<td>17. ben integrat/da a classe</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14. Satisfecho con mis relaciones de amistad</td>
<td>18. satisfet/a amb les relacions que tinc amb els meus amics i amigues.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15. Satisfecho con mis relaciones afectivas</td>
<td>19. satisfet/a amb les relacions afectives que tinc.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Jo puc...</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16. Una persona práctica</td>
<td>5. una persona práctica.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17. Una persona con metas en la vida.</td>
<td>7. una persona amb fites.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18. Activo frente a mis problemas</td>
<td>8. una persona a activa davant dels meus problemes.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19. Revisando constantemente el sentido de mi vida.</td>
<td>20. constantment reflexionant sobre el que em passa en la vida.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20. Generando soluciones a mis problemas.</td>
<td>21. buscant i trobant solucions als meus problemes.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

\(^3\)Per tal de discriminat més endavant entre els análisis fets per cadascuna de les dimensions i factors, s’ha cregut oportú assignar-hi codis.
<table>
<thead>
<tr>
<th>JO PUC...</th>
<th>JO TINC...</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>21.</strong> Relacions personales confiables</td>
<td>22. relacions personals amb les quals confío.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>22.</strong> Una família bien estructurada</td>
<td>23. una família ben estructurada.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>23.</strong> Relaciones afectivas sólidas</td>
<td>24. relacions afectives fortes.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>24.</strong> Fortaleza interior</td>
<td>25. voluntat.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>25.</strong> Una vida con sentido.</td>
<td>26. una vida que m’agrada.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>26.</strong> Acceso a servicios Sociales-públicos.</td>
<td>27. accés a serveis socials i públics.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>27.</strong> Personas que me apoyan</td>
<td>28. persones que em donen suport.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>28.</strong> A quien recurrir en caso de problema</td>
<td>29. a qui recórrer en cas de problemes.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>29.</strong> Personas que estimulan mi autonomía e iniciativa</td>
<td>30. persones que m'estimulen i inciten a tirar endavant.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>30.</strong> Satisfacción con lo que he logrado en la vida.</td>
<td>31. satisfacció amb el que he aconseguit fins ara.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>31.</strong> Personas que me han orientado y aconsejado.</td>
<td>32. persones que m’orienten i m’aconsellen.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>32.</strong> Personas que me ayudan a evitar peligros o problemas</td>
<td>33. persones que m’ajuden a evitar perills o problemes.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>33.</strong> Personas en las cuales puedo confiar.</td>
<td>34. persones en les quals puc confiar.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>34.</strong> Personas que han confiado sus problemas en mí.</td>
<td>35. persones que em confien els seus problemes.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>35.</strong> Personas que me han acompañado cuando he tenido problemas.</td>
<td>36. persones que m’acompanyen quan tinc problemes.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>36.</strong> Metas a corto Plazo.</td>
<td>37. fites a curt termini.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>37.</strong> Mis objetivos claros</td>
<td>38. objectius clars.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>38.</strong> Personas con quien enfrentar los problemas.</td>
<td>39. persones amb qui enfrontar els problemes.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>39.</strong> Proyectos a futuro.</td>
<td>40. projectes i idees de futur.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>40.</strong> Problemas que puedo solucionar.</td>
<td>41. problemes que puc solucionar.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>41.</strong> Hablar de mis emociones</td>
<td>42. parlar de les meves emocions.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>42.</strong> Expresar afecto</td>
<td>43. expressar afecte.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>43.</strong> Confiar en las personas</td>
<td>44. confiar en les persones.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>44.</strong> Superar las dificultades que se me presenten en la vida.</td>
<td>45. superar les dificultats que se m’present en.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>45.</strong> Desarrollar vínculos afectivos.</td>
<td>46. desenvolupar relacions afectives (amics, família, etc.)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>46.</strong> Resolver problemas de manera efectiva</td>
<td>47. resoldre problemes de manera efectiva.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>47.</strong> Dar mi opinión</td>
<td>48. donar la meva opinió.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>48.</strong> Buscar ayuda cuando la necesito.</td>
<td>49. buscar ajuda quan la necessito.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>49.</strong> Apoyar a otros que tienen dificultades</td>
<td>50. donar suport a altres que tenen dificultats.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>50.</strong> Responsabilizarme por lo que hago</td>
<td>51. responsabilitzar-me per tot allò que faig.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>51.</strong> Ser creativo</td>
<td>52. ser creatiu.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>52.</strong> Comunicarme adecuadamente</td>
<td>53. expressar allò que vull dir.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>53.</strong> Aprender de mis aciertos y errores</td>
<td>54. aprendre dels meus encerts i errors.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>54.</strong> Colaborar con otros para mejorar la vida en la comunidad.</td>
<td>55. col·laborar a millorar els ambients on em moc (el meu barri, etc.).</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>55.</strong> Tomar decisiones.</td>
<td>56. prendre decisions.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>56.</strong> Generar estrategias para solucionar mis problemas.</td>
<td>57. generar estratègies per solucionar els seus problemes.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>57.</strong> Fijarme metas realistas.</td>
<td>58. fixar-me metes realistes.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>58.</strong> Esforzarme por lograr mis objetivos.</td>
<td>59. esforçar-me per aconseguir els seus objectius.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>59.</strong> Asumir riesgos.</td>
<td>60. assumir reptes.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>60.</strong> Proyectarme al futuro.</td>
<td>61. imaginar-me i veure’m d’aquí a uns anys.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Taula 4.** Correspondència entre els factors, els ítems originals i els adaptats
El temps d’administració de l’escala és de 30 minuts i s’autoadministra individualment. L’estudi diagnòstic ha confirmat la fiabilitat d’aquests instrument el qual té una Alfa de Cronbach de 0,95. A més a més, es va realitzar una anàlisi de confiabilitat per factors que es presenta tot seguit:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Factors de l’escala</th>
<th>Alfa de Cronbach</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Factor 1</td>
<td>0,61</td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 2</td>
<td>0,70</td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 3</td>
<td>0,68</td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 4</td>
<td>0,68</td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 5</td>
<td>0,61</td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 6</td>
<td>0,71</td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 7</td>
<td>0,84</td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 8</td>
<td>0,68</td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 9</td>
<td>0,75</td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 10</td>
<td>0,68</td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 11</td>
<td>0,74</td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 12</td>
<td>0,70</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Taula 5. Anàlisi de confiabilitat per factors

Pel que fa a la correlació ítems-test, es van obtenir els resultats següents:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item</th>
<th>r</th>
<th>Item</th>
<th>r</th>
<th>Item</th>
<th>r</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>0.47</td>
<td>22</td>
<td>0.57</td>
<td>43</td>
<td>0.42</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>0.44</td>
<td>23</td>
<td>0.24</td>
<td>44</td>
<td>0.43</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>0.57</td>
<td>24</td>
<td>0.47</td>
<td>45</td>
<td>0.41</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>0.47</td>
<td>25</td>
<td>0.54</td>
<td>46</td>
<td>0.55</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>0.41</td>
<td>26</td>
<td>0.39</td>
<td>47</td>
<td>0.48</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>0.57</td>
<td>27</td>
<td>0.45</td>
<td>48</td>
<td>0.59</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>0.58</td>
<td>28</td>
<td>0.53</td>
<td>49</td>
<td>0.54</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>0.48</td>
<td>29</td>
<td>0.45</td>
<td>50</td>
<td>0.59</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>0.25</td>
<td>30</td>
<td>0.58</td>
<td>51</td>
<td>0.46</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>0.40</td>
<td>31</td>
<td>0.62</td>
<td>52</td>
<td>0.53</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>0.40</td>
<td>32</td>
<td>0.49</td>
<td>53</td>
<td>0.59</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>0.54</td>
<td>33</td>
<td>0.50</td>
<td>54</td>
<td>0.19</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>0.66</td>
<td>34</td>
<td>0.54</td>
<td>55</td>
<td>0.56</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>0.62</td>
<td>35</td>
<td>0.51</td>
<td>56</td>
<td>0.51</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>0.40</td>
<td>36</td>
<td>0.59</td>
<td>57</td>
<td>0.43</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>0.50</td>
<td>37</td>
<td>0.35</td>
<td>58</td>
<td>0.45</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>0.59</td>
<td>38</td>
<td>0.56</td>
<td>59</td>
<td>0.59</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>0.47</td>
<td>39</td>
<td>0.58</td>
<td>60</td>
<td>0.53</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>0.46</td>
<td>40</td>
<td>0.56</td>
<td>61</td>
<td>0.46</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>0.08</td>
<td>41</td>
<td>0.36</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>0.57</td>
<td>42</td>
<td>0.52</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Taula 6. Correlació ítems-test
Com s’observa, les correlacions ítem - test resulten bastant altes, podent fer un tall en 0,30, la qual cosa ens va deixar un total de 57 ítems. Els ítems eliminats per a les proves estadístiques van ser:

- 9 - Soci una persona amb creences religioses.
- 20 - Estic constantment reflexionant sobre allò que em passa a la vida.
- 23 - Tinc una família ben estructurada.
- 54 - Puc aprendre dels meus encerts i errors.

### 2.3.3. Escala de centre

Per a la recollida d’informació sobre la percepció dels joves en relació al centre escolar, al professorat, a la relació família-escola i a la integració social entre companys, es va elaborar una escala de centre compost per 33 preguntes amb resposta tipus Likert de 4 nivells. Es va prendre com a punt de partida l’enquesta de tipus multimodal elaborada per l’equip coordinat per P. Figuera (2008) en el projecte subvencionat per l’Agència d’Ajuts Universitarios i de Recerca (AMIC) “L’èxit en les trajectòries formatives obligatòries i postobligatòries en contextos multiculturals”. Aquest instrument contenia dues escales autoproduïdes que tenien en consideració els factors explicatius de la persistència escolar –Escala AC, actitud vers el centre i Escala AF, actitud vers la formació– i una de validada, l’Escala de Rosenberg. Tanmateix s’han afegit o adaptat alguns ítems des de l’enfocament de la resiliència expressat en el Model de Henderson i Milstein (1996).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimensions</th>
<th>Ítems</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Satisfacció acadèmica</td>
<td>1 al 8</td>
</tr>
<tr>
<td>Actituds cap a la formació</td>
<td>9 al 16</td>
</tr>
<tr>
<td>Sentir afecte i recolzament</td>
<td>17, 18, 20, 21, 22, 23, 27</td>
</tr>
<tr>
<td>Oportunitats de participació significativa</td>
<td>19, 24, 25, 26</td>
</tr>
<tr>
<td>Normes i límits</td>
<td>28, 29</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Taula 7. Taula d’especificació de l’escala**

Com a part de la validació de l’instrument definitiu, es va realitzar la prova de fiabilitat Alpha de Cronbach utilitzant el programa R versió 2.12.1. Els resultats de la prova demosten una alta fiabilitat de l’escala de centre (0,8533) amb una variança total explicada del 51,9%; no obstant això, alguns ítems (13, 19, 24, 27 i 28) presentaven baixa homogeneïtat i, per tant, van ser eliminats del qüestionari per a l’anàlisi estadística posterior. Finalment, l’escala de centre ha estat dividida en 6 factors la divisió dels quals ha estat corroborada mitjançant una anàlisi factorial. A la taula següent (Taula 8) es mostra la relació de cada factor amb la seva definició, els ítems que el componen i un exemple.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Factors</th>
<th>Definició</th>
<th>Ítems</th>
<th>Exemplificació d’ítem</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Visió general</td>
<td>Conté preguntes que estan directament relacionades amb la manera com l’alumne percep i entén la seva “vida escolar” particular i, alhora, la relació que manté tota la comunitat educativa en el centre.</td>
<td>6, 14, 20, 21, 25, 26</td>
<td>Les orientacions del meu tutor m’ajuden a resoldre problemes.</td>
</tr>
<tr>
<td>(α =  0.77)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Variància Explicada = 10%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Companys</td>
<td>Està compost per ítems que defineixen la relació que els alumnes tenen amb els seus companys.</td>
<td>17, 22, 23</td>
<td>Els meus companys són un gran suport per a mi.</td>
</tr>
<tr>
<td>(α =  0.79)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Variància Explicada = 9.8%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Professorat</td>
<td>Recull la relació dels participants amb el professorat.</td>
<td>3, 4, 5, 8</td>
<td>El professorat em tracta igual que als altres de la classe.</td>
</tr>
<tr>
<td>(α =  0.75)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Variància Explicada = 9.8%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Visió institucional</td>
<td>Està compost per ítems que fan referència a la valoració que l’alumnat fa del centre des d’un punt de vista institucional.</td>
<td>1, 2, 18, 29</td>
<td>A l’institut, es reconeix la meva feina i em feliciten.</td>
</tr>
<tr>
<td>(α =  0.73)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Variància Explicada = 8.5%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Estudis</td>
<td>Recull la valoració subjectiva que els joves atribueixen als estudis</td>
<td>9, 10, 11</td>
<td>Els estudis són importants per a sentir-se “algú a la vida”.</td>
</tr>
<tr>
<td>(α =  0.59)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Variància Explicada = 7.7%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Valoració pràctica de l’educació</td>
<td>Também contempla la valoració que fan de l’educació, però en aquest cas cap a aspectes més pràctics, relacionats amb la carrera i el sou.</td>
<td>15, 16</td>
<td>Amb els estudis podré guanyar més sou.</td>
</tr>
<tr>
<td>(α =  0.44)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Variància Explicada = 6.2%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Taula 8.** Factors del qüestionari de centre.

Com es pot observar alguns factors (Estudis, Valoració pràctica de l’educació) no mostren una elevada alfa. Considerem que la recerca ha fet una aportació inicial respecte la integració de l’enfocament de la resiliència en aquest qüestionari i valorem positivament la informació que aporta a nivell descriptiu. Recerques posteriors haurien d’apropiar i treballar en la validació de la mateixa quant una estructura factorial.

L’escala completa pot consultar-se a l’annex 3.
2.3.4. Escala d’esdeveniments vitals

L’escala d’esdeveniments vitals va construir-se des de la necessitat d’avaluar les condicions, característiques i formes d’afrontament de les experiències biogràfiques dels subjectes en tant que immigrants. Donat que la resiliència és un constructe que descriu la capacitat de refer-se i superar-se després de passar una situació adversa (susceptible de generar vulnerabilitat en el subjecte), era imprescindible constatar si els participants de la investigació havien patit o no situacions similars.

Partíem de la base que el col·lectiu d’estudiants de la mostra han experimentat una transició ecològica de risc fruit del propi procés migratori i d’integració. Tanmateix, la literatura subscriu que la resiliència emergeix en contextos de vulnerabilitat. És així com els estudis acostumen a prendre mesures no només de “resiliència” si no també del nivell de risc a què ha estat exposada la persona. És el cas d’instruments com l’ “Inventario de Riesgo Protección para Adolescentes” (IRPA II) (Castro, Llanes i Margain, 2004) que elabora un diagnòstic sobre perfil de risc psicosocial a més a més de determinar el nivell de resiliència mitjançant la “metàfora de la caseta” de Vanistendael i Lecomte (2000).

Malauradament, els instruments consultats no estaven adaptats al procés migratori, i l’equip de recerca assumint l’esforç es va animar a crear-ne un de nou arrel de l’estudi. D’entrada es va pensar en elaborar un índex d’esdeveniments vitals que permetés identificar els episodis de risc als quals s’han vist exposats els alumnes al llarg de les seves trajectòries acadèmiques i vitals. Finalment, però, amb la intenció d’anar més enllà, es va elaborar un qüestionari que mesurés no només si la vivència s’havia viscut o no, sinó com la persona havia respost davant de cada situació, tot valorant si en la resposta es posava de manifest alguna dimensió de processos resilients.

Així doncs, tenint en compte els subjectes de la mostra, es va considerar que els “estressors” estaven vinculats, majoritàriament, a la seva experiència migratòria (Carlson-Aburto i Jané, 2001; Zarza i Sobrino, 2007), però també podien incloure altres casuístiques. Des d’aquest punt de partida, es varen recopilar diferents esdeveniments estressants presents en escales ja validades (Holmes i Rahe, 1967; Moreno, del Barrio i Mestre, 1995; Oliva, Jiménez, Parra i Sánchez-Queija, 2008) per adaptar-los, redefinir-los i emmarcar-los, en el cas que fos pertinent, dins del procés migratori.

La versió definitiva de l’instrument conté 40 ítems (Annex 4) de resposta dicotòmica (Sí/No) i avalua, d’una banda, si els subjectes han patit determinades situacions susceptibles de generar estrès, i per tant d’afectar al seu desenvolupament; i, de l’altra, quin tipus d’estratègies posen en joc per tal de superar aquestes situacions. Aquest darrer aspecte s’avalua mitjançant 4 alternatives de resposta de tipus escalar que van de «molt d’acord» a «gens d’acord» en cadascun dels esdeveniments estressants viscuts. D’aquesta manera, l’alumne respon en quin grau va posar en joc les diferents estratègies d’afrontament que se li plantegen. Aquestes van construir-se a partir de les dimensions de resiliència ja esmentades (jo tinc, jo sóc i jo puc) permetent doncs, distingir entre les diferents formes d’afrontar una situació determinada.

~ 47 ~
L'escala permet la comparació entre els differents col·lectius d'immigrants i les respectives estratègies d'afrontament que utilitzen, així com el grau de resiliència present en cada una d'aquestes.

A la figura següent, es mostren 3 exemples d’ítems i el tipus de resposta:

![Taula de les respostes de l'escala](image)

Figura 5. Extracte de l’escala d’esdeveniments vitals

Donada la complexitat de l’escala, i l’edat dels joves, per diverses raons a l’hora de la implementació a l’aula, l’aplicació no va funcionar adequadament. Molts dels qüestionaris recollits van ser contestats equivocadament. D’una banda, alguns alumnes havien passat per alt un gran nombre d’esdeveniments. De l’altra, molts alumnes contestaven de forma incompleta la segona part de cada pregunta. Fruit d’això, no vam poder incloure cap anàlisi ni resultat d’aquesta escala perquè la seva aplicació no va funcionar. Creiem, però, que en un futur s’haurien de destinar esforços a fer estudis amb aquest focus.

### 2.3.5. Entrevistes en profunditat

Les entrevistes que es van dur a terme entre els mesos de desembre i març tenien com a objectiu aprofundir en com els adolescents interпрeten i desenvolupen estratègies d’acció per abordar i/o superar les adversitats. Aquestes entrevistes semiestructurades es van fer de manera individual i van permetre un apropament més personal, detallat i vivencial a les percepcions i experiències de l’alumnat.

Els objectius específics de les mateixes eren:

- Conèixer les principals situacions d’adversitat que viuen els joves.
- Identificar els elements que redueixen o esmorteeixen les situacions de risc.

~ 48 ~
Caracteritzar els tipus i fonts de suport rebuts.
Analitzar les seves expectatives acadèmiques i professionals.
Indagar la seva estructura de xarxa personal.

Tractant-se d’entrevistes semiestructurades, es va elaborar un guió de preguntes comú que pot consultarse a l’annex 5. Com a conseqüència, en la realització de les mateixes es va alterar l’ordre de les preguntes i se’n van afegir de noves en funció del ritme, la qualitats de les respostes obtingudes, i la informació aconseguida.

Les dimensions d’aquestes entrevistes són cinc (procés migratori, esdeveniments vitals, xarxes, continuïtat ESO-PO i Orientació al futur) tal i com s’especifica en la taula següent:

<table>
<thead>
<tr>
<th>DESCRIPCIÓ</th>
<th>Pregunta</th>
</tr>
</thead>
</table>
| PROCÈS MIGRATORI/HISTÒRIA DE VIDA | Inici de la entrevista  
M’agradaria conèixer una mica més com ha sigut la teva experiència de vida (i de la teva família) aquí a Catalunya: Veig que vas néixer aquí.../vas arribar a.../ tens o no germans i germanes.../ què va motivar el fet de venir?... |
| ESDEVENIMENTS VITALS | Percepció de situacions adverses en la migració  
Resolució de la situació conflictiva  
Aprenetatge, creixement, transformació  
Recolzament social: fonts i funcionalitat  
Models d’èxit |
| SUPORT             | Tutors de resiliència de l’àmbit educatiu  
Descripció  
Percepció de situacions adverses en l’escolarització  
Superació de dificultats educatives  
Motius de persistència acadèmica  
Percepció d’assoliment  
Expectatives acadèmiques i professionals  
Pensar en el futur  
Valor atribuït als estudis |
| CONTINUÏTAT ESO-POST | Percepció de situacions adverses en l’escolarització  
Superació de dificultats educatives  |
| ORIENTACIÓ AL FUTUR | Percepció d’assoliment  
Expectatives acadèmiques i professionals  
Pensar en el futur  
Valor atribuït als estudis |

Concretament, va ser possible fer les següents entrevistes:

- 13 entrevistes a alumnes amb persistència acadèmica ESO-PO que havien passat a batxillerat.
- 1 entrevista a un alumne que no havien superat la transició, és a dir, repetia 4t d’ESO.

A la taula següent (Taula 10), es recullen les dades específiques de cadascun dels subjectes entrevistats.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Institut</th>
<th>Sexe</th>
<th>País d'origen</th>
<th>Edat</th>
<th>Temps a Catalunya</th>
<th>Curs</th>
<th>Resiliència</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Torras i Bages</td>
<td>Noia</td>
<td>Bolívia</td>
<td>15</td>
<td>7 anys</td>
<td>Batx.</td>
<td>Resiliència: Mitjana-Alta 2.5</td>
</tr>
<tr>
<td>Torras i Bages</td>
<td>Noia</td>
<td>Perú</td>
<td>16</td>
<td>De 5 a 7 anys</td>
<td>Batx.</td>
<td>Resiliència: Mitjana-Alta 2.5</td>
</tr>
<tr>
<td>Torras i Bages</td>
<td>Noia</td>
<td>Equador</td>
<td>17</td>
<td>De 2 a 4 anys</td>
<td>Batx.</td>
<td>Resiliència: Mitjana-Alta 2.4</td>
</tr>
<tr>
<td>Torras i Bages</td>
<td>Noi</td>
<td>Bolívia</td>
<td>16</td>
<td>8 a 10</td>
<td>Batx.</td>
<td>Resiliència: Mitjana 2.3</td>
</tr>
<tr>
<td>Torras i Bages</td>
<td>Noi</td>
<td>Bolívia</td>
<td>16</td>
<td>7 anys i mig</td>
<td>Batx.</td>
<td>Resiliència: Mitjana 2.2</td>
</tr>
<tr>
<td>Torras i Bages</td>
<td>Noia</td>
<td>Equador</td>
<td>16</td>
<td>De 8 a 10 anys</td>
<td>Batx.</td>
<td>Resiliència: Mitjana -Baixa 2.0</td>
</tr>
<tr>
<td>Torras i Bages</td>
<td>Noia</td>
<td>Equador</td>
<td>17</td>
<td>De 8 a 10 anys</td>
<td>Batx.</td>
<td>Resiliència: Mitjana -Baixa 1.7</td>
</tr>
<tr>
<td>Sabadell</td>
<td>Noi</td>
<td>Equador</td>
<td>16</td>
<td>8 - 10 anys</td>
<td>Batx.</td>
<td>Resiliència: Mitjana 2.7</td>
</tr>
<tr>
<td>Sabadell</td>
<td>Noia</td>
<td>Brasil</td>
<td>16</td>
<td>8 - 10 anys</td>
<td>Rep. 4t</td>
<td>Resiliència: Mitjana 2.7</td>
</tr>
<tr>
<td>Sabadell</td>
<td>Noia</td>
<td>Bolívia</td>
<td>16</td>
<td>5 - 7 anys</td>
<td>Batx.</td>
<td>Resiliència: Mitjana 2.9</td>
</tr>
<tr>
<td>Sabadell</td>
<td>Noi</td>
<td>Veneçuela</td>
<td>16</td>
<td>2 - 4 anys</td>
<td>Batx.</td>
<td>Resiliència: Mitjana 2.7</td>
</tr>
<tr>
<td>Sabadell</td>
<td>Noi</td>
<td>Bolívia</td>
<td>16</td>
<td>2 - 4 anys</td>
<td>Batx.</td>
<td>Resiliència: Mitjana 2.9</td>
</tr>
<tr>
<td>Torras i Bages</td>
<td>Noi</td>
<td>República Dominicana</td>
<td>16</td>
<td>7 anys</td>
<td>Batx.</td>
<td>Resiliència: Mitjana 2.4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Taula 10.** Relació d’alumnes entrevistats

### 2.4. Anàlisi de les dades

Un cop recollides les dades a través dels instruments utilitzats, es va dissenyar una matriu de dades en una fulla de càlcul d’Excel per facilitar que vàries persones poguessin treballar en la introducció de dades. Posteriorment, aquesta matriu va ser importada al programa R versió 2.12.1. En el cas de les preguntes de tipus obert, es va procedir a recodificar les respostes en cas pertinent. Un cop recodificades les respostes, es va procedir a fer un anàlisi de dades de caire descriptiu per cadascuna de les variables estudiades. Les variables nuclears que van permetre obtenir els diferents nivells de resiliència dels alumnes de 4t d’ESO són precisament les relatives a l’escala de resiliència.
Posteriorment, es va analitzar la relació entre la totalitat de variables de l’estudi mitjançant les proves estadístiques pertinents. Per als grups de respostes que complien els supòsits paramètrics (normalitat, homoscedasticitat, n> 30), s’ha utilitzat la prova T de Student. Quan els supòsits paramètrics no es complien i quan havien dos grups de respostes, s’ha utilitzat la prova de Wilcoxon. Si eren més de dos grups i els supòsits paramètrics no es complien, la prova utilitzada ha estat la Kruskal-Wallis. Per correlacionar les preguntes quan els resultats eren nominals, s’han fet servir taules de contingència i la prova de khi quadrat.

El valor de tall per a la significació estadística utilitzat ha estat p = 0.05, valor estàndard utilitzat en ciències socials.

La descripció dels resultats ens ha permès detectar perfils resilients diferents en els joves d’origen immigrant.

Paral·lelament a l’estudi quantitatiu, es va procedir a fer l’anàlisi de la informació qualitativa recollida mitjançant les 14 entrevistes realitzades. Tota la informació va ser objecte d’una anàlisi de contingut (Krippendorff, 1990). Les tasques que va comportar van ser: reducció i organització de la informació mitjançant taules de contingència, creació de mapes conceptuals, entre d’altres, amb la intenció de tenir una comprensió el més analítica possible de la informació recollida.

En un primer moment, el procés d’anàlisi es va realitzar inductivament, definint de manera emergent un sistema de codis i categories vinculades a l’objecte d’estudi. Posteriorment, deductivament, es va procedir a localitzar en les transcripcions de les entrevistes tots aquells indicadors que estaven relacionats amb les grans dimensions de les entrevistes, i també amb els factors de l’escala de resiliència. El resultat d’aquesta tasca, en un conjunt, es presenta més endavant.
3. Resultats

Aquest apartat de l’informe recull de manera fonamentalment descriptiva els resultats principals de la recerca. L’estudi ha treballat sobre la hipòtesi que els estudiants immigrants que perseveren a l’Educació Postobligatòria (Batxillerat i/o Cicles Formatius) representen històries resilients d’èxit escolar. S’han utilitzat diverses estratègies de recollida de dades i múltiples anàlisis per tal d’aproximar-nos a aquest fenomen complex sobre els processos i variables involucrades en el desenvolupament d’allò que la literatura anomena “resiliència”; també, amb la finalitat de comprendre millor les situacions personals i acadèmiques d’aquests col·lectius i, d’aportar possibles línies d’intervenció que amorteixin processos de vulnerabilitat i promoguin respostes resilents.

Els primers tres apartats (3.1., 3.2. i 3.3.) presenten una descripció detallada dels estudiants en les variables més rellevants recollides a partir dels instruments de caire quantitatiu: dades personals, familiars, acadèmiques i de centre. L’apartat 3.4. fa una caracterització d’aquests joves segons el constructe analitzat de “resiliència”. Aquí es veurà quines són les dimensions en què puntuen amb major o menor grau i si hi ha diferències per sexe, procedència cultural, etc. El punt 3.5 descriu, també, resultats interessants que evidencien les variables amb les quals sembla estar relacionada la resiliència. Aquí es posa de relleu com l’autoconcepte acadèmic i la percepció d’assoliment, entre d’altres, han aparegut amb força. Més endavant, a l’apartat 3.6. es presenten les dades de transició de la cohort analitzada, és a dir, dels estudiants analitzats a quart d’ESO (últim curs de l’ensenyament secundari obligatori). Es mostren les característiques dels alumnes que han transitat exitosament a la postobligatòria i també d’aquells que han abandonat el sistema educatiu o s’hi han mantingut tot repetint cursos. Per últim, el punt 3.7. recull l’estudi qualitatiu d’aquesta recerca, fet mitjançant entrevistes a una mostra d’alumnes amb continuïtat acadèmica seleccionats per la seva major puntuació a l’escala de resiliència. Així ens acostem amb cert detall a les seves històries procurant emfatitzar els elements de resiliència de les seves trajectòries.

3.1. El perfil dels estudiants a 4t d’ESO (2011-2012)

L’estudi s’ha centrat en els alumnes de procedència estrangera a 4t d’ESO a la província de Barcelona. Els 94 estudiants de la mostra estan distribuïts pels 4 centres participants de la investigació, en diferents àrees de la província. Els centres, amb les seves diferents mides i característiques, han pogut aportar dades sobre el perfil dels alumnes immigrants en aquest moment clau de transició escolar. Encara que en l’institut Ramon Berenguer IV la mostra hagi estat petita, amb només 7 participants, les dades han contribuït a l’anàlisi de certs grups d’immigrants. El nombre de participants de cada sexe, com es pot observar a continuació, ha estat relativament equilibrat.
La diversitat de la mostra queda confirmada per la procedència dels alums, amb una distribució variada d’entre 19 països diferents. Els grups amb més participants han estat Bolívia, Marroc i Equador, mentre que només hi ha hagut 1 participant de Rússia, Uruguai i Sud-àfrica.

**Figura 6. Distribució dels participants per sexe**

La diversitat de la mostra queda confirmada per la procedència dels alums, amb una distribució variada d’entre 19 països diferents. Els grups amb més participants han estat Bolívia, Marroc i Equador, mentre que només hi ha hagut 1 participant de Rússia, Uruguai i Sud-àfrica.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Procedència</th>
<th>N subjectes</th>
<th>Percentatge</th>
<th>Percentatge vàlid</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Argèlia</td>
<td>1</td>
<td>1.1%</td>
<td>1.1%</td>
</tr>
<tr>
<td>Argentina</td>
<td>2</td>
<td>2.1%</td>
<td>2.2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Bangladesh</td>
<td>2</td>
<td>2.1%</td>
<td>2.2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Bolívia</td>
<td>17</td>
<td>18.1%</td>
<td>19.1%</td>
</tr>
<tr>
<td>Brasil</td>
<td>3</td>
<td>3.2%</td>
<td>3.4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Xina</td>
<td>7</td>
<td>7.4%</td>
<td>7.9%</td>
</tr>
<tr>
<td>Colòmbia</td>
<td>4</td>
<td>4.3%</td>
<td>4.5%</td>
</tr>
<tr>
<td>Equador</td>
<td>17</td>
<td>18.1%</td>
<td>19.1%</td>
</tr>
<tr>
<td>França</td>
<td>1</td>
<td>1.1%</td>
<td>1.1%</td>
</tr>
<tr>
<td>Índia</td>
<td>7</td>
<td>7.4%</td>
<td>7.9%</td>
</tr>
<tr>
<td>Marroc</td>
<td>11</td>
<td>11.7%</td>
<td>12.4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Pakistan</td>
<td>3</td>
<td>3.2%</td>
<td>3.4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Perú</td>
<td>3</td>
<td>3.2%</td>
<td>3.4%</td>
</tr>
<tr>
<td>República Dominicana</td>
<td>4</td>
<td>4.3%</td>
<td>4.5%</td>
</tr>
<tr>
<td>Romania</td>
<td>2</td>
<td>2.1%</td>
<td>2.2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Rússia</td>
<td>1</td>
<td>1.1%</td>
<td>1.1%</td>
</tr>
<tr>
<td>Sud Àfrica</td>
<td>1</td>
<td>1.1%</td>
<td>1.1%</td>
</tr>
<tr>
<td>Uruguai</td>
<td>1</td>
<td>1.1%</td>
<td>1.1%</td>
</tr>
<tr>
<td>Veneçuela</td>
<td>2</td>
<td>2.1%</td>
<td>2.2%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Per a l’anàlisi estadístic, les procedències han estat recodificades d’acord amb les regions geogràfiques (vegeu Taula 13). Hem optat per aquesta classificació per origen cultural atenent a les particularitats rellevants que distingeixen els grups culturals. Per exemple, encara que la immigració magrebina sigui musulmana igualment que la pakistanesa, per qüestions geogràfiques i històriques, ens va semblar d’interès separar-les. Igualment la immigració procedent de la Xina presenta una sèrie de característiques pròpies i per tant hem separat aquesta procedència d’altres parts d’Àsia.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Procedència</th>
<th>N participants</th>
<th>Percentatge</th>
<th>Percentatge vàlid</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Amèrica Llatina</td>
<td>53</td>
<td>56.4%</td>
<td>59.6%</td>
</tr>
<tr>
<td>Àsia</td>
<td>7</td>
<td>7.4%</td>
<td>7.9%</td>
</tr>
<tr>
<td>Àsia central (Rússia)</td>
<td>1</td>
<td>1.1%</td>
<td>1.1%</td>
</tr>
<tr>
<td>Àsia del sud (Pakistan, Índia i Bangladesh)</td>
<td>13</td>
<td>13.8%</td>
<td>14.6%</td>
</tr>
<tr>
<td>Europa no-comunitària (Romania)</td>
<td>2</td>
<td>2.1%</td>
<td>2.2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Magreb</td>
<td>11</td>
<td>11.7%</td>
<td>12.4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Resta d’Àfrica</td>
<td>2</td>
<td>2.1%</td>
<td>2.2%</td>
</tr>
<tr>
<td>NA’s</td>
<td>5</td>
<td>5.3%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>94</td>
<td>100%</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

_Taula 13. Participants per àrea de procedència_
Donat els baix nombre d’alumnat que hi ha en alguns dels grups citats, s’ha optat per fer l’anàlisi estadística de la majoria de proves utilitzant els quatre grans grups següents:

- Amèrica Llatina
- Àsia
- Àsia del Sud
- Magreb

L’edat mitjana dels participants ha estat de 16.15, amb desviació típica de 0.89. Com és esperat per a aquest període educatiu, la majoria dels participants tenien 16 anys.

![Gràfic de freqüència per edat](image)

**Figura 8.** Freqüència dels participants per edat

### 3.1.1. Per temps a Catalunya

Entre els joves participants de la investigació, podem observar una corba normal pel que fa al temps que viuen a Catalunya. Quasi una tercera part del grup resideix de 5 a 7 anys al país. Són pocs els que fa més de 10 anys o menys de 2 d’estada a Catalunya.
Per procedència, a la figura 10 veiem que els llatinoamericans apareixen en tots els períodes d’arribada. A diferència, cap alumne xinès fa més de 10 anys que resideix a Catalunya o menys de dos. Per part seva, l’alumnat marroquí tampoc apareix en el grup de menys de dos anys d’estada a Catalunya. Per últim, tots els que venen de la resta d’Àfrica fa més de deu anys que són al país.

**Figura 10.** Distribució dels participants per lloc de procedència i anys en el país

### 3.1.2. Sentiment de pertinença

Entre les diferents caràcterstiques que han estat considerades en la investigació, la identitat dels alumnes en relació al sentiment de pertinença ha estat una font interessant de dades. Els participants han estat majoritàriament dividits entre el grup que se sent estranger (40%), i el grup
que se sent tant del país d’origen com català (47%). No obstant això, pocs alumnes han contestat sentir-se plenament catalans, o no sentir-se ni catalans ni del país d’origen (Figura 11).

Figura 11. Sentiment de pertinença

Si s’analitzen aquestes dades per procedència, la majoria dels sud-americans han contestat sentir-se catalans i del país d’origen, mentre la majoria dels asiàtics se senten estrangers. Aquestes dades són rellevants ja que poden indicar una necessitat d’un millor treball educatiu d’inserció social especialment en relació al col·lectiu xinès. No obstant això, donat que la mostra és relativament petita, seria interessant analitzar aquesta qüestió a partir d’un altre estudi específic.

Figura 12. Identiitat per procedència
3.1.3. Les seves amistats

Una altra dada que ens ha aportat el qüestionari general ha estat sobre l’àmbit i la procedència del cercle d’amistats dels joves. En primer lloc, la majoria dels alumnes han afirmat tenir amics tant a l’institut com al barri (Figura 13), tal i com es recull en la figura següent.

![Figura 13. Amplitud d’amistats](image1)

En segon lloc, s’observa que en general les amistats d’aquests alumnes són de nacionalitats diferents, tant catalans o espanyols com estrangers (Figura 14), la qual cosa ens reafirma la presència multicultural en l’entramat de relacions dels joves. Es fa evident, doncs, la importància de continuar considerant aquesta dinàmica en l’educació actual.

![Figura 14. Procedència de les amistats](image2)
3.1.4. **Cursos i nivells educatius amb repetició**

Tal i com es mostra en les figures següents, gairebé la meitat dels participants ha repetit algun curs (Figura 15) al llarg de la seva trajectòria acadèmica. D’aquests, la majoria ha repetit un curs corresponent a l’etapa de secundària. La resta, 7 joves, han repetit o bé un curs de primària, majoritàriament, o bé tant un curs a primària com a secundària (Figura 16).

![Figura 15. Freqüència de repetidors](image)

**Figura 15.** Freqüència de repetidors

![Figura 16. Freqüència de repetidors per etapa educativa](image)

**Figura 16.** Freqüència de repetidors per etapa educativa

3.1.5. **Nivell educatiu dels progenitors**

En relació al nivell educatiu dels pares, aproximadament el 40% de la mostra indica que té pares amb estudis postobligatoris, mentre que el 20% afirma que tenen estudis primaris o secundaris. Tanmateix, s’ha observat una pèrdua significativa d’aquesta dada ja que entorn al 40% dels alumnes no ha contestat aquesta pregunta.
### Nivell Educatiu

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nivell Educatiu</th>
<th>Mare</th>
<th>Pare</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Primari</td>
<td>5</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Secundari</td>
<td>12</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Postobligatori</td>
<td>35</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>NS/NC</td>
<td>37</td>
<td>35</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Taula 14. Estudis dels progenitors**

3.2. La seva percepció sobre els estudis actuals i la projecció a la postobligatòria

#### 3.2.1. Autovaloració dels estudis

Tal com s’observa a la figura següent els estudiants realitzen una valoració mitjana sobre els estudis, només un baix percentatge d’estudis s’autovaloren negativament. Les dades posen de manifest que el seu autoconcepte acadèmic, entès com la percepció de l’alumne sobre la seva pròpia capacitat per dur a terme determinades activitats i tasques escolars, o com la visió que té cada persona de si mateixa com a estudiant, és força ajustada donada la dificultat i complexitat que els estudis postobligatoris representen per a la població general.

![Autovaloració dels estudis](#)

**Figura 17. Autovaloració dels estudis**

No oblidem que la seva vàlua com a estudiants, la percepció de la mateixa, es construeix, en part, a partir de les experiències, dels comentaris i suports que reben de les persones del seu entorn, la qual cosa deixa en evidència que aquests estudiants probablement reben un “feedback” positiu del seu entorn immediat: familiar, del centre i/o per part dels iguals.

Quant a la valoració que l’alumnat fa en funció de la seva procedència sobre la seva percepció d’assoliment en els estudis, s’identifiquen algunes diferències (Figura 18). El 100% dels estudiants provinents d’Àsia Central i el 45% d’Amèrica Llatina valoren el seu rendiment com a força baix. Per
part seva, la valoració dels estudiants asiàtics oscil·la entre malament i regular en un 50%. D’altra banda, tant els alumnes provenents d’Europa no comunitària i el Magrib com la resta d’Àfrica consideren el seu rendiment com a bo. Aquesta percepció es vincula directament amb el seu autoconcepte general, fent-se evident la seva baixa autoestima en el cas dels alumnes procedents d’Àsia i d’Amèrica Llatina a diferència dels d’Europa no-comunitària, Magrib i la resta d’Àfrica.

![Figura 18. Autovaloració dels estudis per procedència](image)

Ji-Quadrat = 38.3923, gl = 18, p = 0.003436.

L’autoconcepte acadèmic influeix en el seu rendiment i viceversa, és a dir, si l’alumne confia en les seves aptituds s’esforçarà per aconseguir bons resultats i aquests bons resultats contribuiran a reforçar la seva imatge de bon estudiant, la qual cosa és probable que es mantingui en el temps ja que se sentirà confiat i s’esforçarà per mantenir una imatge positiva de si mateix.

### 3.2.2. Percepció d’aprovació a 4t d’ESO

La percepció d’èxit respecte aconseguir superar satisfactòriament l’etapa de l’ESO es distribueix de la següent manera. Un 52% de l’alumnat assegura que aprovarà el quart curs, mentre que un 41% no ho sap. El 7% creu que no aprovarà, la qual cosa suposa un percentatge molt baix respecte la resta. Aquestes dades són rellevants en tant que les expectatives acadèmiques permeten afrontar les situacions d’aprenentatge de diferent manera, ja que estan vinculades a no només amb el seu l’autoconcepte, sinó també amb els interessos, motivacions, decisions i també en el rendiment acadèmic.
3.2.3. Opcions acadèmiques previstes

La gràfica següent indica les preferències de continuació en els estudis. Més del 50% opta pel batxillerat, seguit d'un 22% que s'orienta cap a vies més professionalitzadores com els cicles formatius. Per últim, el 10% s'inclina cap a la universitat.

3.2.4. Percepció de l’opinió de la família sobre la continuïtat acadèmica

Un dels factors vinculats directament a la persistència acadèmica és el suport familiar. El 99% de la mostra afirma que els seus pares volen que segueixin els estudis. Cal tenir en compte que les persones que emigren generalment volen millorar la situació de vida i en això s’inclou que els seus fills millorin o superin la seva situació socioeconòmica. Així mateix, com es veurà en les entrevistes realitzades en apartats posteriors, els alumnes afirmen que el desig de seguir estudiant és per
poder ajudar la família i tenir un millor futur tant per a ells mateixos com per als seus pares i germans.

![Diagrama](image)

**Figura 21.** Creus que als teus pares els agradaria que continuessis estudiant?

### 3.3. Escala de centre

L'escala de centre va aportar sis factors explicatius de la relació i percepció dels estudiants amb variables vinculades amb la vida acadèmica (Taula 8). Les seves actituds cap a la comunitat educativa i les relacions personals entre el professorat i companys, entre d’altres, són components que ajuden a frenar la vulnerabilitat acadèmica i a permetre la persistència i continuïtat en els estudis. Comentarem la mitjana general del grup i si es donen diferències en funció de grup de procedència o sexe. També s’identifiquen aquelles variables mesurades pel qüestionari general que han tingut una correlació positiva amb l’actitud cap a la institució educativa.

En primer lloc, la mitjana total de la mostra ha estat de 2.12 (les puntuacions oscil·len de 0 a 3) i amb una desviació estàndard de 0.42. Per procedències, podem observar que hi ha diferències entre els grups, que en el cas dels alumnes de procedència asiàtica es manifesten més clarament perquè puntuen per sota la mitjana aritmètica, enfront el col·lectiu del Magreb (amb un grau d’actitud més favorable), seguit de la comunitat latinoamericana (Figura 22 i Taula 15).
Figura 22. Escala de centre per procedència

<table>
<thead>
<tr>
<th>Procedència</th>
<th>Mitjana escala centre</th>
<th>Desviació estàndard</th>
<th>N</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Amèrica Llatina</td>
<td>2.13</td>
<td>0.42</td>
<td>51</td>
</tr>
<tr>
<td>Àsia</td>
<td>1.73</td>
<td>0.4</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Àsia del Sud</td>
<td>2.09</td>
<td>0.31</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Magreb</td>
<td>2.43</td>
<td>0.36</td>
<td>10</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Taula 15.** Mesures de tendència central i variabilitat de l’escala de centre per procedència

L’alumnat immigrant procedent del Magreb, Amèrica Llatina i Àsia del Sud, respectivament, obtenen puntuacions més altes en aquesta escala que l’alumnat del col·lectiu d’Àsia (Xina). Aquesta visió dels centres educatius segons la procedència podria estar relacionada amb diferents variables: sistema educatiu català més lligat en el temps a la cultura magrebina i d’Amèrica llatina, tenint tota una trajectòria docent i institucional amb aquestes comunitats. En canvi, l’acollida a la cultura xinesa ha estat una tasca més tardana pel flux migratori posterior d’aquests. Anàlogament, la manifestació de l’alumnat d’origen asiàtic (Xina) és culturalment menys expressiva i, en general, es percep una visió de les institucions acadèmiques més rígida i menys acollidores cap a aquests col·lectius.

D’altra banda, en l’anàlisi per factors hem trobat una diferència significativa entre les mitjanes dels diversos grups culturals, concretament en els factors "Visió general" i "Companys" com es mostra a la figura següent.
Figura 23. Factors de l’escala de centre per procedència

En el cas d’Àsia i Àsia del Sud, destaca que aquests factors obtenen una mateixa puntuació; en canvi, pels llatinoamericans el vincle amb els companys està per sobre de la visió general del centre, i pels magrebins és la institució educativa amb una puntuació lleugerament superior la variable que predomina per sobre la relació amb els iguals. Els grup pertanyent al col·lectiu asiàtic segueixen puntuant cap a la baixa en relació als altres col·lectius, especialment, els xinesos amb unes mitjanes en els factors analitzats molt baixes i allunyades de les manifestades per altres grups.

Quant a la valoració diferencial dels aspectes que mesura l’escala de centre en relació a la variable sexe, s’han trobat diferències significatives en dos dels sis factors de l’instrument (Visió general i Valoració subjectiva), sent el posicionament femení més favorable que en el cas de l’alumnat masculí.

Figura 24. Factors de l’escala de centre per sexe
Posant en relació l’actitud general cap al centre amb el nivell d’estudis dels progenitors, s’ha trobat que hi ha diferències significatives en relació al nivell d’estudis de les mares. Els estudiants amb mares que tenen títol d’Educació Secundària o superior puntuen significativament més alt en l’escala de centre.

![Gràfica 25. Escala de centre per nivell educatiu de les mares](image)

La percepció cap a al centre també està en relació amb l’autopercepció dels estudis, variable que com veurem posteriorment ha aparegut com a rellevant en l’estudi de la resiliència en aquest alumnat. La satisfacció amb el decurs acadèmic, la visió de que “van bé” aporta un autoconcepte acadèmic positiu ajudant a la resiliència i a la continuïtat acadèmica. Com es mostra a la figura 26, a mesura que la autopercepció dels estudiants és més positiva, augmenta la seva disposició cap al centre escolar (mitjana escala centre). Les causalitats no són fàcils d’interpretar en les recerques socials i des d’una visió més sistèmica, podríem afegir i revisar aquest vincle senyalant que a una major predisposició o percepció de la vida escolar es mostra una autopercepció sobre els estudis més alta.
Figura 26. Escala de centre per autovaloració dels estudis

<table>
<thead>
<tr>
<th>Com et van els estudis?</th>
<th>Mitjana escala centre</th>
<th>Desviació estàndard</th>
<th>N</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Malament</td>
<td>1.7</td>
<td>0.41</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Una mica malament</td>
<td>2.08</td>
<td>0.4</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>Bé</td>
<td>2.14</td>
<td>0.38</td>
<td>43</td>
</tr>
<tr>
<td>Molt bé</td>
<td>2.52</td>
<td>0.27</td>
<td>11</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Taula 17.** Mesures de tendència central i variabilitat de l’escala de centre per autovaloració dels estudis

A més a més, s’ha trobat una correlació positiva significativa (Figura 27) entre l’autovaloració dels estudis i els factors 1 i 4 de l’escala de centre.

Figura 27. Factors de l’escala de centre per autovaloració dels estudis
3.4. La resiliència en els estudiants de procedència estrangera

Fruit de l’ús de l’escala de resiliència de tipus likert amb resposta escalar de 4 punts prèviament validada (Saavedra i Villalta, 2008), s’han realitzat proves estadístiques de correlació entre els resultats d’aquesta escala i altres variables. Aquests resultats es recullen tot seguit.

A mode de recordatori, les dades corresponents a aquesta escala són les següents:

- Total de subjectes que han contestat l’escala: 89
- Mitjana aritmètica total (de 0 a 3): 2.22
- Desviació Estàndard: 0.381

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Condicions de base (S1)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Jo sóc, jo estic</strong> (G1)</td>
<td>Identitat (F1)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Jo tinc</strong> (G2)</td>
<td>Vincles (F1)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Jo puc</strong> (G3)</td>
<td>Afectivitat (F1)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Taula 18. Factors de resiliència de l’escala SV-RES (Saavedra i Villalta, 2008)

Els factors considerats en l’escala, presenten una clara relació amb els desenvolupaments teòrics de Grotberg (1995) referents a les competències que poden trobar-se en la base dels comportaments resilients, però cal considerar que és la interacció entre les capacitats individuals i les condicions d’especial dificultat el que genera aquests comportaments. A través d’aquest instrument s’ha pogut observar l’existència de condicions i competències personals i, tot i assumir que les condicions creades pels processos migratoris són intrínsecament generadores de fragilitat, els episodis de vida de cadascuna de les persones, poden haver influït en els nivells de resiliència assolits. En aquest sentit, comprovar l’existència de competències permet conèixer les condicions de base que possibilitaran la posada en marxa del procés resilient.

Les anàlisis que es mostren a continuació, constitueixen una base interessant de reflexió, si bé s’han de considerar com tendències generals que poden permetre orientar la intervenció futura. L’organització de l’anàlisi s’ha realitzat a partir dels 4 factors que determinen el nivell d’estructuració de la consciència. Aquests nivells es defineixen de la següent manera:
- **Condicions de base:** vénen constituïdes per "un sistema de creences i vincles socials que impregnen la memòria de seguretat bàsica i que de manera recursiu interpreta l’acció específica i els resultats" (Saavedra i Villalta, 2008, p. 32).

- **Visió d’un mateix:** elements afectius i cognitius positius o proactius davant els problemes.

- **Visió del problema:** bàsicament, es tracta de tenir una perspectiva de la situació com abordable i millorable.

- **Resposta resilient:** constituïda per una acció orientada a metes que té un component organitzat i sorgeix prenent com a base els anteriors nivells.

Prenent en consideració aquests nivells i creuant-los amb les competències enunciades per Grotberg (1995), sorgeixen 12 factors, els quals, al costat dels quatre nivells exposats, han constituït la base de l’anàlisi estadística.

A continuació es contemplen els factors integrats en les competències esmentades:

**S1 - Condicions de base.** Fa referència a les bases sobre les quals es construeix el sistema de creences de la persona i la seva forma d’interactuar amb el món. Està compost pels factors identitat, vincles i afectivitat.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ítems S1:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>JO SOC / JO ESTIC</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>una persona que té esperança en el futur.</td>
</tr>
<tr>
<td>una persona amb bona autoestima, em valoro.</td>
</tr>
<tr>
<td>una persona optimista respecte del futur.</td>
</tr>
<tr>
<td>seguir/a de les meves creences o principis.</td>
</tr>
<tr>
<td>desenvolupant-me com a persona.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>JO TINC</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>relacions personals amb les quals confio.</td>
</tr>
<tr>
<td>una família ben estructurada.</td>
</tr>
<tr>
<td>relacions afectives fortes.</td>
</tr>
<tr>
<td>voluntat.</td>
</tr>
<tr>
<td>una vida que m’agrada.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>JO PUC</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>parlar de les meves emocions.</td>
</tr>
<tr>
<td>expressar afecte.</td>
</tr>
<tr>
<td>confiar en les persones.</td>
</tr>
<tr>
<td>superar les dificultats que se’n presenten.</td>
</tr>
<tr>
<td>desenvolupar relacions afectives (amics, família, etc.)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**S2 - Visió de sí mateix.** Com ja diu el nom, fa referència a la visió que el subjecte té de sí mateix, les seves possibilitats i potencials, com s’insereix en el context social i fins a quin punt té xarxes de
suport que l’ajuden a superar els problemes als quals s’enfronta a la vida. Està compost pels factors autonomia, xarxes i autoeficàcia.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ítems S2:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>JO SOC / JO ESTIC</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>envoltat de persones que en general m’ajuden en situacions difícils</td>
</tr>
<tr>
<td>en contacte amb persones que m’aprecien.</td>
</tr>
<tr>
<td>segur/a de mi mateix/a.</td>
</tr>
<tr>
<td>segur/a dels meus projectes i objectius.</td>
</tr>
<tr>
<td>segur/a en l’ambient en què em moc i visc.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>JO TINC</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>accés a serveis socials i públics.</td>
</tr>
<tr>
<td>persones que em donen suport.</td>
</tr>
<tr>
<td>a qui recórrer en cas de problemes.</td>
</tr>
<tr>
<td>persones que m’estimulen i inciten a tirar endavant.</td>
</tr>
<tr>
<td>satisfacció amb el que he aconseguit fins ara.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>JO PUC</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>resoldre problemes de manera efectiva.</td>
</tr>
<tr>
<td>donar la meva opinió.</td>
</tr>
<tr>
<td>buscar ajuda quan la necessito.</td>
</tr>
<tr>
<td>donar suport a altres que tenen dificultats.</td>
</tr>
<tr>
<td>responsabilitzar-me per tot allò que faig.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**S3 - Visió del problema.** Fa referència a com el subjecte interpreta una situació problemàtica, si la veu com una font potencial d’aprenentatge, i la seva convicció del paper de les xarxes properes per superar aquestes dificultats. Està compost pels factors satisfacció, models i aprenentatge.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ítems S3:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>JO SOC / JO ESTIC</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>una persona que sap tirar endavant.</td>
</tr>
<tr>
<td>un model a seguir per a altres persones.</td>
</tr>
<tr>
<td>ben integrat/da a classe</td>
</tr>
<tr>
<td>satisfet/a amb les relacions que tinc amb els meus amics i amigues.</td>
</tr>
<tr>
<td>satisfet/a amb les relacions afectives que tinc.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>JO TINC</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>persones que m’orienten i m’aconsellen.</td>
</tr>
<tr>
<td>persones que m’ajuden a evitar perills o problemes.</td>
</tr>
<tr>
<td>persones en les quals puc confiar.</td>
</tr>
<tr>
<td>persones que em confien els seus problemes.</td>
</tr>
<tr>
<td>persones que m’accompanyen quan tinc problemes.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>JO PUC</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ser creatiu.</td>
</tr>
<tr>
<td>expressar allò que vull dir.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
S4 - Resposta resilient. Fa referència a la conducta evident en relació a les dificultats de la vida i com respon als problemes enfrontats en diferents situacions. Està compost pels factors pragmatisme, metes i generativitat.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ítems S4:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>JO SOC / JO ESTIC</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>una persona pràctica.</td>
</tr>
<tr>
<td>una persona amb fites.</td>
</tr>
<tr>
<td>una persona activa davant dels meus problemes.</td>
</tr>
<tr>
<td>constantment reflexionant sobre el que em passa en la vida.</td>
</tr>
<tr>
<td>buscant i trobant solucions als meus problemes</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>JO TINC</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>fites a curt termini.</td>
</tr>
<tr>
<td>objectius clars.</td>
</tr>
<tr>
<td>persones amb qui enfrontar els problemes.</td>
</tr>
<tr>
<td>projectes i idees de futur.</td>
</tr>
<tr>
<td>problemes que puc solucionar.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>JO PUC</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>generar estratègies per solucionar els meus problemes.</td>
</tr>
<tr>
<td>fixar-me metes realistes.</td>
</tr>
<tr>
<td>esforçar-me per aconseguir els meus objectius.</td>
</tr>
<tr>
<td>assumir reptes.</td>
</tr>
<tr>
<td>imaginar-me i veure’m d’aquí a uns anys.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

3.4.1. Resiliència: descripció general de la mostra

La distribució de la figura 28 mostra, d’una banda, la potencialitat de l’instrument en la discriminació dels subjectes en funció del seu nivell de resiliència. D’altra banda, si ens atenem al nombre de casos que es troben en cada quartil (Q1: 23, Q2: 20, Q3: 27 i Q4: 18), l’amplitud de la variable (la teòrica aniria del 0 al 3, però empíricament, s’obtenen resultats que van de l’1 al 2,9) es pot apreciar un cert biaix cap als valors més elevats, encara que com es pot contemplar a la gràfica, la distribució s’aproparia a la corba de normalitat.
Figura 28. Distribució mitjana de resiliència per quartils

Cadascun dels col·lectius considerats, han presentat distribucions similars. Per tant, no sembla que l’origen cultural constitueixi un aspecte significatiu en relació amb l’actitud resilient. Les proporcions de variabilitat intragrup són molt similars al conjunt de la distribució, així, es podria afirmar que l’actitud resilient no depèn específicament del col·lectiu cultural de pertinença sinó de les condicions específiques de caràcter individual de cada subjecte, si bé l’existència d’aquesta diversitat pot orientar-nos a pensar que es tracta de patrons d’actuació que poden ser apresos i/o desenvolupats al llarg dels processos formatius.

D’altra banda, i atenent a la mostra en concret amb què s’ha treballat, es podria dir que constitueix un col·lectiu amb un grau de resiliència elevat (la mitjana és de 2,22) la qual cosa vindria a corroborar el fet que el seu desenvolupament es produeix en situacions de vulnerabilitat.

Cal constatar (Figura 29) que els quatre factors o nivells de resiliència presenten mitjanes elevades ja que totes elles es troben per sobre de 2, si bé, és la visió d’un mateix (S2) la que presenta un valor més alt i sembla jugar el paper més destacat en el desenvolupament de la mateixa. Aquest fet, resulta interessant en la mesura que és l’actitud personal davant els problemes, el que sembla tenir major efecte per a la superació.

D’altra banda, la visió del problema i la resposta resilient, es constitueixen en els nivells intermedis, constatant una puntuació mitjana elevada. Sembla evident que, per les característiques de cada nivell, els que presenten un sentit més racional i cognitiu estan per sobre dels que proporcionen una base emocional de seguretat que permeti fer front a la situació.
Figura 29. Resiliència en 4 dimensions

Això es pot veure en la figura següent:

Figura 30. Resiliència en 12 factors

En aquest cas, el gràfic recull les puntuacions mitjanes obtingudes en cadascun dels 12 factors. Els quatre primers corresponen a les competències "jo sóc, jo estic". Destacaria el tercer factor relatiu a la satisfacció amb que aborden els seus problemes vivencials, i com a factor més baix, l’F4 que fa referència al pragmatisme. Els factors relatius a la identitat i la autonomia presenten valors entremítjos però, en conjunt, aquesta primera dimensió del model de Grotberg seria la que obté una mitjana més elevada en el conjunt de la mostra analitzada de tots els estudiants a quart curs d’ESO.
La segona competència “jo tinc” està constituïda pels factors F5 al F8. El factor F7 “Models” que poden ajudar a resoldre problemes és el factor més baix, mentre que la resta, vincles, xarxes i fites/metes presenten valors quelcom més alts. En conjunt, aquesta dimensió puntua una mica més baix que l’anterior a pesar que la seva mitjana s’ha de dir que es troba per damunt de la mitjana general de resiliència.

La darrera dimensió o competència “jo puc” agrupa els quatre últims factors, de l’F9 a l’F12. En aquest cas els valors són semblants a la dimensió anterior, si bé l’F9 ( afectivitat) és que el puntua més baix de tota l’escala. Sembla que la capacitat de vincular-se afectivament és la que apareix més limitada en la trajectòria d’integració i vivència de procés migratori personal i familiar d’aquests joves.

### 3.4.2. Per gènere

A continuació es realitza l’anàlisi dels nivells de resiliència, diferenciant les puntuacions en funció de la variable sexe.

![Figura 31. Resiliència per dimensions i sexe](image)

Els contrastos realitzats en funció del sexe, també ens aporten alguns aspectes interessants. En primer lloc, els dos primers factors presenten puntuacions properes amb una petita diferència a favor dels nois, (condicions de base i la visió de si mateix). En segon lloc, el tercer factor (visió del problema) presenta una diferència una mica més substancial, també a favor del gènere masculí, però el quart nivell (resposta resilient), tot i que es donen puntuacions força equilibrades, apareix un petit increment en la mitjana de les noies per sobre dels nois. L’anàlisi global que podria fer-se d’aquestes dades és que el sexe no sembla constituir una variable diferencial en el desenvolupament de la resiliència, si bé es constata una tendència en què els nois tenen una visió de si mateixos i dels problemes que adopta un sentit més positiu que el que tenen les noies, en
canvi, en les respostes efectives de tipus resilient són les noies qui semblen tenir més recursos. Si es pren el contrast realitzat per cada factor (Figura 32), encara apareix més clarament aquest equilibri entre els grups masculí i femení.

**Figura 32. Resiliència per factors i sexe**

Si el conjunt d’aquests factors els agrupem i analitzem per dimensions segons el model de Grotberg (1995), s’obtindrien les següents puntuacions mitjanes:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Jo sóc – jo estic</th>
<th>Jo tinc</th>
<th>Jo puc</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nois</td>
<td>2,27</td>
<td>2,25</td>
<td>2,24</td>
</tr>
<tr>
<td>Noies</td>
<td>2,28</td>
<td>2,20</td>
<td>2,19</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Taula 19. Mitjanes aritmètiques de les dimensions de Grotberg per sexe**

Com es pot apreciar a la taula, les diferències existents, a partir de la variable sexe són mínimes en el conjunt de competències. Potser, l’aspecte més destacable és la major homogeneïtat per part dels nois, mentre que en les noies, la seva mitjana baixa un tant del “jo sóc-jo estic” al “jo puc”.

Si això, ho vinculem als resultats obtinguts en els gràfics de factors, potser podríem albirar l’existència d’una autopercepció, en les noies, una mica inferior a la dels nois, tot i que en les respostes resilients, la seva puntuació és superior. Cal constatar que les diferències són mínimes, i per tant, tampoc es pot aventurar la construcció d’un discurs de gènere partint d’aquestes dades, però seria interessant poder aprofundir en els elements que configuren la percepció de si mateixos i la construcció del propi autoconcepte a partir de la diferència de gènere. En aquest cas, s’observa que, tot i que en el pla pràctic la capacitat de resposta pot ser superior en la dona que en l’home, la percepció de si mateix és superior en aquest últim.
3.4.3. Per procedència

A continuació, es presenta l’anàlisi feta per grups de procedència. Aquesta permet contrastar els nivells resiliència en funció de cada grup cultural.

3.4.3.1. Resiliència segons procedència i les 4 dimensions de Saavedra

En aquest cas, s’aprecien diferències notables entre grups. De manera ostensible, destaquen els grups d’Amèrica Llatina i Magreb, amb puntuacions més altes. Per contra, Àsia i, sobre tot, Àsia del sud presenten mitjanes clarament inferiors en la totalitat de dimensions (S1, S2, S3 i S4).

Cal constatar que cada grup cultural presenta les seves particularitats específiques en el procés migratori en les formes que adopten el seu assentament en el context d’acollida. D’una banda, el col·lectiu d’Amèrica Llatina tindria alguns avantatges, respecte a la resta, pel domini del castellà. Això atribueix la possibilitat de poder-se comunicar de manera efectiva només arribar, encara que la seva estructura familiar sol ser una mica menys sólida que la família magribina. D’altra banda, la presència social de cada col·lectiu també és diversa, per exemple, en el cas dels asiàtics passen més desapercebuts. Gran part de la seva vida social (treball, amistats, etc.) es realitza en el context del seu propi col·lectiu, produint un major grau d’encapsulament que a la resta de col·lectius.

Un altre aspecte a considerar és el sentit mateix que adopta el concepte de resiliència. Com s’ha pogut observar en la definició dels factors, dimensions i competències, el caràcter individual dels diferents indicadors és evident (per exemple totes les competències comencen pel jo...), en aquest sentit, potser aquelles cultures que presenten un caràcter més grupal i col·lectiu que de tipus més individual i competitiu, puguin obtenir puntuacions baixes en les anàlisis individuals però, en canvi, poden tenir recursos de tipus col·lectiu a l’hora de proporcionar oportunitats de desenvolupament per als que poguessin trobar-se en situacions d’especial fragilitat.

![Figura 33. Dimensions de resiliència per procedència](image-url)
En el desenvolupament de futures investigacions, pot ser interessant la incorporació del concepte de resiliència sistèmica on no només es consideren aspectes individuals sinó que es pugui ampliar el marc d’anàlisi al conjunt d’un col·lectiu a través de comprovar les formes que s’adopten per superar les crisis i la vulnerabilitat específica que, en determinats moments, puguin tenir com a grup.

No obstant això, les diferències observades, posen de manifest que, individualment, els i les alumnes que pertanyen al context cultural asiàtic, presenten majors limitacions que els que formen part dels altres grups culturals estudiats. La possibilitat d’abordar, de manera diferenciada possibles activitats i programes, en funció de l’origen cultural de cada grup, es pot considerar una alternativa interessant que permeti donar respostes específiques a les necessitats concretes que es detecten. Com es veurà més endavant, les puntuacions elevades en els factors resilients, presenten correlacions significatives amb relació als que transiten acadèmicament. Potser, en aquest sentit, caldria buscar programes específics que permetessin el desenvolupament de competències resilients, sobretot, en els col·lectius asiàtics que, si ens atenem a les dades obtingudes, sembla que són els que presenten majors mancances en aquest sentit.

3.4.3.2. Resiliència segons procedència en 12 factors

Podem veure a la figura següent la puntuació obtinguda pels participants de diferents procedències en cada factor de l’escala de resiliència. En general, s’observa que els llatinoamericans i els magribins han obtingut una puntuació superior als altres participants, mentre els asiàtics, grup compost particularment pels xinesos, han puntuat més baix.

Dins del grup dels asiàtics, la puntuació més alta ha estat en el factor 4 (Autonomia) i més alta en el 12 (Generativitat). Els magribins han puntuat més alt en el factor 8 (Fites), i més baix en el factor 4 (autonomia), encara que superior a altres grups en aquest factor.). Els llatinoamericans han obtingut una puntuació més alta en el factor 3 (Satisfacció), i més baixa en el 7 (Models), tot i que també superior a altres grups en aquest factor. Per últim, els sud-asiàtics han obtingut la puntuació més alta en el factor 8 (Fites), i la més baixa en el factor 9 (Afectivitat).
És important esmentar de nou el possible biaix cultural de l’escala. Pel que fa a la noció d’autonomia, per exemple, Hofstede (1991) va definir la diferència entre cultures col·lectivistes i individualistes. Les cultures d’Àsia i Àsia del Sud probablement encaixarien més en el que podem anomenar cultura col·lectivista, i la idea d’autonomia pot ser que no sigui tan valorada per les persones d’aquestes procedències, la qual cosa no vol dir que ells no siguin resilients, sinó que ho podrien ser d’una manera diferent. No obstant això, com estem parant del sistema d’educació català, i consequentment de la cultura occidental catalana on l’autonomia és un valor important, és important que es pugui treballar per fomentar el desenvolupament de l’autonomia en els joves procedents d’aquestes cultures més col·lectivistes.

3.5. La resiliència i la seva relació amb les variables generals de l’estudi

Fins aquí, hem vist la caracterització de la resiliència en estudiants de procedència estrangera.

### Què té a veure, però, la resiliència amb la resta de variables explorades en aquesta recerca?

A continuació,

a) es presenta la relació de la resiliència amb les variables recollides mitjançant el qüestionari general i l’escala de centre centrant-nos en les correlacions que han resultat ser significatives.

b) s’analitza en quina mesura la resiliència està relacionada amb el focus d’aquest estudi – la persistència acadèmica.
La taula següent presenta les correlacions estadísticament significatives entre els 4 factors i altres items dels diferents instruments de recollida d’informació; i, en segon lloc, les correlacions significatives amb els 12 factors. Com hem vist anteriorment, la divisió d’aquests factors correspon a les categories establertes en l’escala de resiliència de Saavedra. Per tant, a l’hora de fer l’anàlisi hem utilitzat dues categoritzacions: 4 factors corresponents als nivells d’estructuració de la consciència (condicions de base, visió d’un mateix, visió del problema, resposta resilient) i els 12 factors que mesura l’escala (identitat, autonomia, satisfacció, pragmatisme, vincles, xarxes, models, metes o fites, afectivitat, autoeficàcia, aprenentatge i generativitat).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Procedència</th>
<th>Autovaloració: Com et van els estudis?</th>
<th>Àmbit d’amics</th>
<th>Expectativa d’aprovar 4t d’ESO</th>
<th>Conèixer persones amb postobligatòria</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>F1</td>
<td>-</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>F2</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>F3</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>F4</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>F5</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>F6</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>F7</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>F8</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>F9</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>F10</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>F11</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>F12</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>S1*</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>S2</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>S3</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>S4</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>R total</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td>-</td>
<td>X</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Taula 20. Correlacions estadísticament significatives**

*Nota: *Condicions de Base (S1), Visió d’un mateix (S2), Visió del problema (S3), Resposta resilient (S4), Identitat (F1), Autonomia (F2), Satisfacció (F3), Pragmatisme (F4), Vincles (F5), Xarxes (F6), Models (F7), Metes o Fites (F8), Afectivitat (F9), Autoeficàcia (F10), Aprenentatge (F11) i Generativitat (F12).

S’observa que hi ha diferències significatives entre la resiliència (total i per factors) dels diferents participants d’acord amb les variables: procedència, autovaloració dels estudis, identitat, àmbit dels amics, expectativa d’aprovar a 4t d’ESO, i amb el fet de conèixer persones amb estudis postobligatoris complets. Tanmateix, com s’apuntava anteriorment, no s’han detectat diferències significatives entre la resiliència i la resta de variables explorades: gènere, edat, temps de residència a Catalunya, nivell educatiu dels pares i origen dels amics.

**A continuació, s’analitzen específicament les correlacions que han resultat ser significatives.**
3.5.1. **Diferències en resiliència per procedència**

L'anàlisi estadística de la relació entre l'escala de resiliència i la procedència dels participants, a partir de la prova no paramètrica de Kruskal-Wallis (\(\text{ji}-\text{quadrat} = 14.5974, \text{gl}=3, \text{p}=0.002195\)) mostra una diferència significativa entre la resiliència mitjana dels participants procedents de les diferents àrees geogràfiques. Els alumnes procedents d'Àsia obtenen puntuacions més baixes que els seus anàlegs d'Amèrica Llatina o el Magreb. Així s'observa a la gràfica següent:

![Gràfica de la resiliència per procedència](image)

**Figura 35.** Resiliència per procedència

Per conèixer amb detall aquestes dades, no n’hi ha prou amb les mesures de tendència central, sinó que necessitem conèixer també la desviació que presenten les dades en la seva distribució respecte la mitjana aritmètica d’aquesta distribució. En base a això, a la taula següent veiem que tot i que els grups per procedència estan formats per pocs individus, la qual cosa ens remet a que no estem davant de resultats conclòents sinó davant de resultats que obren línies d’estudi, la desviació típica de tots els grups és baixa.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Procedència</th>
<th>(N)</th>
<th>Mitjana aritmètica</th>
<th>Desviació típica</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Amèrica Llatina</td>
<td>53</td>
<td>2.31</td>
<td>0.38</td>
</tr>
<tr>
<td>Àsia</td>
<td>6</td>
<td>1.74</td>
<td>0.32</td>
</tr>
<tr>
<td>Àsia del Sud</td>
<td>13</td>
<td>2.01</td>
<td>0.35</td>
</tr>
<tr>
<td>Magreb</td>
<td>11</td>
<td>2.29</td>
<td>0.38</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Taula 21.** Mesures de tendència central i variabilitat per grups de procedència

Continuant amb la mateixa prova de Kruskal-Wallis, a continuació analitzem les dades anteriors per les dimensions i els factors de resiliència amb la pretensió de veure si s’observen diferències per cadascun dels grups.
En dividir l’escala de resiliència en 4 dimensions, veiem que els resultats són similars. Sobretot, en els grups d’Amèrica Llatina i Àsia del Sud, no s’observen grans diferències entre les 4 dimensions proposades per Saavedra i Villalta (2008). Continua, doncs, havent-hi ha una diferència significativa entre la mitjana de resiliència per les dimensions dels participants dividits per procedència. En general, el grup d’asiàtics puntua més baix, mentre que el grup procedent d’Amèrica Llatina obté una puntuació superior, llevat de la dimensió 2 (visió de sí mateix), on han estat els magribins qui han obtingut una puntuació més alta.

**Figura 36.** 4 dimensions de resiliència per procedència

Pel contrari, en dividir l’escala de resiliència en 12 factors (Figura 30), s’observa major variabilitat entre els grups. El col·lectiu llatinoamericà, que com ja havíem esmentat, obtenia una puntuació alta, obté també puntuacions molt similars entre factors. A diferència, les puntuacions dels factors relatiu als altres col·lectius són més dispersos. Concretament, els participants d’Amèrica del Sud, en general, obtenen puntuacions més altes, amb excepció dels factors Generativitat (F12) i Metes (F8), on han puntuat més alt els magribins. Els joves procedents d’Àsia obtenen una puntuació més baixa en els diferents factors de resiliència en comparació amb la resta de grups. A més a més, s’observa major dispersió entre la mitjana de resiliència dels diferents factors en el grup dels magribins que en el grup dels sud-americans, on les mitjanes s’apropen més unes a les altres.
3.5.2. Diferències en resiliència segons la percepció d’assoliment en els estudis

Si ens centrem ara en la relació existent entre els factors de l’escala de resiliència i la variable d’autovaloració dels estudis, a la Taula 22 veiem que el factor Identitat (F1) és el que mostra diferències estadísticament significatives.

Segons els autors de l’escala de resiliència, aquest factor fa referència a judicis generals presos dels valors culturals que defineixen al subjecte d’una manera relativa estable. Aquests judicis generals són formes particulars d’interpretar els fets i les accions al llarg de la història personal. Segons això, el ítems que el descriuen són els següents:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ítems Identitat (F1):</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>JO SOC / JO ESTIC</td>
</tr>
<tr>
<td>una persona que té esperança en el futur.</td>
</tr>
<tr>
<td>una persona amb bona autoestima, en valor.</td>
</tr>
<tr>
<td>una persona optimista respecte del futur.</td>
</tr>
<tr>
<td>segur/a de les meves creences o principis.</td>
</tr>
<tr>
<td>desenvolupant-me com a persona.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Fent una anàlisi detallada de la relació entre aquest factor i la variable “Autovaloració dels estudis” amb Kruskal-Wallis (ji-quadrat = 11.0277, gl=3, p=0.01158), observem, tal i com és mostra en la figura següent, que els joves que consideren que van molt bé en els estudis han obtingut una puntuació significativament més alta en identitat que els que consideren que van malament. Altrament, en els grups intermedis no hi ha gaire diferència.

![Figura 38. Identitat i autovaloració dels estudis](image)

De nou, a la taula següent presentem les dades relatives a la mesura de dispersió de les mitjanes aritmètiques obtingudes, així com també, el nombre d’alumnes que composa cada grup.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>N</th>
<th>Mitjana</th>
<th>Desviació típica</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Malament</td>
<td>6</td>
<td>1.72</td>
<td>0.85</td>
</tr>
<tr>
<td>Una mica malament</td>
<td>27</td>
<td>2.32</td>
<td>0.46</td>
</tr>
<tr>
<td>Bé</td>
<td>44</td>
<td>2.13</td>
<td>0.60</td>
</tr>
<tr>
<td>Molt bé</td>
<td>11</td>
<td>2.67</td>
<td>0.45</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Taula 22. Mesures de tendència central i variabilitat per autovaloració dels estudis

### 3.5.3. Diferències en resiliència segon els àmbits d’amistat

Els àmbits d’amistat és una altra de les variables mesurades al qüestionari general que també ha resultat ser estadísticament significativa en dos dels factors de l’escala de resiliència (Identitat, F1, i Pragmatisme, F4). Així ho demostren els valors obtinguts mitjançant el test de Kruskal-Wallis:

- \( F1 \) – Identitat: ji-quadrat = 8.5087, gl = 3, p = 0.03659

- \( F4 \) – Pragmatisme: ji-quadrat = 10.0312, gl = 3, p = 0.01830
Aquesta variable pretenia identificar si el fet de tenir amistats fora de l’institut podia tenir certa influència en els factors de resiliència dels alumnes.

Recordem que el factor “Identitat” fa referència als valors culturals mitjançant els quals la persona es defineix d’una o altra manera. Per part seva, el factor “Pragmatisme” fa referència a judicis que revelen un sentit pràctic d’interpretar les accions que realitza la persona, al·ludint a una orientació positiu cap a l’acció.

Els ítems que componen aquests factors són els següents:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ítems Identitat (F1)</th>
<th>Ítems Pragmatisme (F4)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>JO SOC / JO ESTIC</strong></td>
<td><strong>JO SOC / JO ESTIC</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>una persona que té esperança en el futur.</td>
<td>una persona que té esperança en el futur.</td>
</tr>
<tr>
<td>una persona amb bona autoestima, em valoro.</td>
<td>una persona amb bona autoestima, em valoro.</td>
</tr>
<tr>
<td>una persona optimista respecto del futur.</td>
<td>una persona optimista respecto del futur.</td>
</tr>
<tr>
<td>segur/a de les meves creences o principis.</td>
<td>segur/a de les meves creences o principis.</td>
</tr>
<tr>
<td>desenvolupant-me com a persona.</td>
<td>desenvolupant-me com a persona.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>JO SOC / JO ESTIC</strong></td>
<td><strong>JO SOC / JO ESTIC</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>una persona pràctica.</td>
<td>una persona pràctica.</td>
</tr>
<tr>
<td>una persona amb fites.</td>
<td>una persona amb fites.</td>
</tr>
<tr>
<td>una persona activa davant dels meus problemes.</td>
<td>una persona activa davant dels meus problemes.</td>
</tr>
<tr>
<td>constantment reflexionant sobre el que em passa en la vida.</td>
<td>constantment reflexionant sobre el que em passa en la vida.</td>
</tr>
<tr>
<td>buscant i trobant solucions als meus problemes.</td>
<td>buscant i trobant solucions als meus problemes.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tenint en compte això, podria esperar-se que els alumnes amb puntuacions altes en aquests factors fossin precisament aquells que mostren tenir relacions amb persones no situades en els seu entorn més immediat. Contràriament, però, els joves que tenen amics i amigues tant de l’escola com del barri obtenen puntuacions més baixes en aquests dos factors que els que indiquen tenir principalment només amics del barri o només de l’escola (Figura 39). Ara bé, d’una manera o altra, els alumnes que obtenen puntuacions més baixes en aquests factors de resiliència són també els que presenten tenir menys amistats.

![Gràfica mostrant la resiliència per l’àmbit d'amistats](image-url)
No obstant això, cal tenir present, com es mostra en la taula següent, que el nombre reduït de participants en el grup d’alumnes que indiquen tenir amics només del barri impedeix que es puguin treure conclusions definitives.

<table>
<thead>
<tr>
<th>D’on són els teus amics?</th>
<th>N</th>
<th>Mitjana</th>
<th>Desviació típica</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>F1 No tinc molts amics</td>
<td>5</td>
<td>1.87</td>
<td>0.69</td>
</tr>
<tr>
<td>De l’institut</td>
<td>23</td>
<td>2.33</td>
<td>0.62</td>
</tr>
<tr>
<td>Del barri</td>
<td>4</td>
<td>2.83</td>
<td>0.33</td>
</tr>
<tr>
<td>De l’institut i del barri</td>
<td>56</td>
<td>2.17</td>
<td>0.56</td>
</tr>
<tr>
<td>F4 No tinc molts amics</td>
<td>5</td>
<td>1.56</td>
<td>0.48</td>
</tr>
<tr>
<td>De l’institut</td>
<td>23</td>
<td>2.07</td>
<td>0.59</td>
</tr>
<tr>
<td>Del barri</td>
<td>4</td>
<td>2.69</td>
<td>0.25</td>
</tr>
<tr>
<td>De l’institut i del barri</td>
<td>56</td>
<td>2.23</td>
<td>0.49</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Taula 23. Mesures de tendència central i variabilitat per àmbit d’amistats

3.5.4. Diferències en resiliència segons les expectatives d’aprovar 4t d’ESO

L’anàlisi estadística feta també ha demostrat que s’observen diferències en resiliència pel que fa a les expectatives o a la percepció que mostra l’alumnat cap a acabar satisfactòriament el quart curs de l’educació secundària. Aquestes diferències poden observar-se tant en l’anàlisi de les 4 dimensions de l’escala com en el de 12 factors. En ambdós casos, resulta interessant veure que hi ha una relació clara entre tenir un major nivell de resiliència i el fet de percebre amb seguretat tant si la persona creu que aprovarà com si no.

A la figura següent, es mostren les 4 dimensions a partir dels quals s’evidencia la relació entre el fet de creure que un aprovarà o no amb el fet de ser més o menys resilient, segons punteig a l’escala. Els alumnes que mostren puntuacions inferiors són precisament aquells que tenen menys consciència de saber si aprovaran o no, precedits pels que creuen que no aprovaran. Per contra, els estudiants segurs d’acabar l’últim curs de l’educació obligatòria mostren també puntuacions més altes en resiliència.
Figura 40. Dimensions de resiliència per expectatives d’aprovar 4t d’ESO.

A continuació, es mostren aquestes dades dividides a partir dels 12 factors de resiliència (Figura 41). Novament, s’observa en quasi tots els casos que els alumnes amb puntuacions inferiors són aquells que no tenen clar si aprovaran o no, excepte en el factor “Fites” (F8). Ara bé, en alguns casos, la diferència es percep de manera més clara que en d’altres. En el factor 10 “Autoeficàcia”, per exemple, la diferència no és tan gran. Sí que destaquen, però, les puntuacions obtingudes en relació a estar segur d’aprovar o de no aprovar respecte tots els factors analitzats. Aquests resultats confirmen que els alumnes amb major resiliència també són aquells que amb més certesa saben si aprovaren o no el curs.

Figura 41. Factors de resiliència per expectatives d’aprovar 4t d’ESO.
3.5.5. Diferències en els 12 factors de resiliència segons les expectatives d’aprovar 4t d’ESO

A continuació, fem una anàlisi detallada de cadascun dels factors anteriors. En primer lloc, en relació al pragmatisme (F4), observem que hi ha una diferència significativa entre el grup d’alumnes que creu que aprovarà segur 4t d’ESO, els que no ho saben i els que pensen que no aprovaran. En general, doncs, els alumnes que amb seguretat pensen que sí o que no aprovaran són aquells que mostren un grau de pragmatisme més elevat. El pragmatisme, per se, es basa en la utilitat, sent aquesta la base de tot significat. A més a més, per als autors que han definint aquests factors resilients, el pragmatisme també inclou elements relacionats amb la seguretat, el fet de tenir fites, i de ser capaç de trobar solucions o d’actuar front les dificultats. Així doncs, el resultat sembla coherent; l’alumnat amb més seguretat, més practicitat i més resolució seria aquell que mostraria més resiliència. Tanmateix, és interessant senyalar que els alumnes més pragmàtics no només són aquells que estan davant de possibles trajectòries d’èxit acadèmic, així ho indica el valor obtingut pels alumnes del grup que creu que no aprovarà.

En segon lloc, centrant-nos en els factors vincles (F5) i xarxes (F6), observem que els joves que obtenen una puntuació superior en aquests factors també són els que han dit estar segurs que aprovaran 4t d’ESO. Ambdós factors estan relacionats amb el fet de que disposar de vincles forts i estables es constitueixi com un element d’orientació i de suport per als individus. En termes d’èxit acadèmic, les puntuacions més altes obtingudes en aquests factors fa pensar que els vincles que tenen aquests alumnes o bé indiquen que són persones properes (amics, familiars, etc.) que els poden ajudar en temes escolars, o bé garanteixin el seu benestar i equilibri emocional tot evitant l’aparició de dificultats que puguin suposar la creació de barreres per a l’aprenentatge.

En relació al factor models (F7) de l’escala de resiliència, s’està analitzant si els joves disposen o no de persones i situacions que els serveixin de guia per enfrontar els seus problemes, és a dir, d’experiències que puguin actuar com a referents. En aquest cas, també hi ha una diferència significativa entre el grup que va contestar amb seguretat que aprovarà 4t d’ESO, i els que no ho sabien. Això ens indica que efectivament els alumnes que tenen la convicció d’aprovar disposen de determinats vincles socials que els són un model, la qual cosa estaria incidint en el seu èxit escolar. Altrament, el grup d’alumnes que contesta que no aprovarà 4t d’ESO també ha obtingut una puntuació lleugerament superior respecte el grup que no ho sap. Aquesta dada ens indica que amb molta probabilitat els joves d’aquest grup disposen de models que, en aquest cas, no estan actuants com a models positius d’èxit sinó com a models allunyats del model d’educació formal. No obstant això el nombre reduït de participants que s’aglutinen en aquest grup impedeix que es puguin treure conclusions determinants.

Per part seva, el factor fites (F8) està relacionat amb comportaments tals com treballar sense distreure’s, ser resistent, metòdic i planificat, és a dir, amb comportaments cap a finalitats clares i realistes i, per tant, que impliquen projecció de futur. Aquest factor és l’únic cas en el qual podem
observar una correlació positiva lineal entre la percepció d’aprovar el quart curs d’ESO i el grau de resiliència. Així doncs, l’alumnat que mostra tenir objectius clars i projectes mostren també més expectatives d’aprovar aquest curs.

En el factor d’autoeficàcia (F10), novament els alumnes de la mostra que contesten estar segurs que aprovaran 4t d’ESO també són els que obtenen puntuacions més altes en aquest factor. En aquest cas, l’autoeficàcia fa referència a judicis sobre les possibilitats d’èxit que la persona reconeix en si mateixa davant d’una situació. Així doncs, aquesta relació demostra que els joves que consideren amb possibilitats d’aprovar també creuen que poden assolir els seus diferents objectius, en el marc o no de l’educació formal. De manera semblant a l’anterior factor, en aquest cas, tot i que no es tracta d’una correlació lineal positiva, els valors obtinguts pels grups que creuen que no aprovaran i els que no ho saben són pràcticament iguals, i significativament per sota de la puntuació obtinguda pel grup d’alumnes que creu aprovar.

És possible, per tant, que hi hagi una correlació causal entre aquestes variables, la qual cosa ens estaria indicant que els joves que tenen experiències d’èxit en la vida en general se senten més segurs de si mateixos i tenen estratègies per solucionar les dificultats que se’ls puguin presentar. Això estaria incidint positivament en el seu rendiment escolar.

Seguidament, ens trobem davant del factor aprenentatge (F11), estretament vinculat a l’anterior factor ja que fa referència a ser capaç de transformar determinades situacions problemàtiques en oportunitats d’aprenentatge. Observant al gràfic de la figura 35 novament, veiem que hi ha relació entre l’expectativa que tenen els participants d’aprovar o no 4t d’ESO, i la puntuació que obtenen en aquest factor. Els joves que creuen aprender més de les diferents situacions de la vida també són els que diuen estar més segurs que aprovaran 4t d’ESO.

Per últim, en el factor generativitat (F12) observem les puntuacions més altes en resiliència tant en el cas d’alumnes que creuen que aprovaran el quart curs com els que no, sent aquests últims els que obtenen una puntuació lleugerament per sobre. Sense dubte, però, hi ha una diferència important entre aquests grups i el grup dels alumnes que no sap si aprovarà. Aquests resultats no sorprenen ja que sembla lògic que els alumnes amb major resiliència siguin precisament aquells que tenen la capacitat de demanar ajuda a altres per solucionar situacions problemàtiques o, si més no, de respondre a aquestes situacions amb alternatives creatives. Si focalitzem la nostra atenció en l’èxit escolar de l’alumnat, sembla clar que els alumnes que en principi aprovaran són aquells que tenen la capacitat de sortir avantatjats de les situacions acadèmiques difícils que se’ls plantegen, mentre que els que no ho saben no. En el cas dels alumnes que creuen que no aprovaran 4t d’ESO, la seva puntuació alta en generativitat ens indica que es tracta de persones que tot i trobar solucions als problemes que se’ls plantegen, aquestes solucions probablement no passen per l’educació formal.

A modo de síntesi, a la taula següent (Taula 24) destaquem tots els factors que, segons aquesta investigació, correlacionen amb les expectatives d’aprovar. Com es pot comprovar, aquests factors...

<table>
<thead>
<tr>
<th>Competències interaccionals</th>
<th>Condicions de base</th>
<th>Visió d’un mateix</th>
<th>Visió del problema</th>
<th>Resposta resilient</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Jo sóc</td>
<td>F1: Identitat</td>
<td>F2: Autonomia</td>
<td>F3: Satisfacció</td>
<td>F4: Pragmatisme</td>
</tr>
<tr>
<td>Jo estic</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Jo tinc</td>
<td>F5: Vincles</td>
<td>F6: Xarxes</td>
<td>F7: Models</td>
<td>F8: Metes</td>
</tr>
<tr>
<td>Jo puc</td>
<td>F9: Afectivitat</td>
<td>F10: Autoeficàcia</td>
<td>F11: Aprenentatge</td>
<td>F12: Generativitat</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Taula 24. Factors de resiliència per expectatives d’aprovar 4t d’ESO

3.5.6. **Diferències en resiliència segons coneguts amb estudis postobligatoris**

Finalment, l’anàlisi estadística feta ha demostrat que el grau de resiliència també correlaciona amb el fet de conèixer i tenir contacte amb persones que tenen estudis postobligatoris. Com en els apartats anteriors, aquesta anàlisi s’ha dut a terme tenint en compte tant els 4 factors de resiliència com la divisió entre els 12 factors de l’escala. Les figures següents (Figura 42 i 43) mostren aquests resultats.

**Figura 42. Dimensions de resiliència per coneguts estrangers amb estudis postobligatoris**
En ambdós casos, observem clarament que els alumnes que tenen molts coneguts amb més estudis que ells són més resilients acadèmicament. No es tracta d’una correlació lineal positiva, i no s’explica que el grup d’alumnes que diuen tenir alguns coneguts a la postobligatòria puntuin per sota dels que diuen que no en tenen. Val a dir, però, que l’anàlisi amb els 12 factors ha mostrat que aquestes puntuacions més altes dels joves que no tenen aquest tipus de persones en el seu entorn només coincidíen amb els factors vincles i xarxes.

Queda clar, però, que l’alumnat amb més vincles d’aquest tipus tendeixen a tenir puntuacions més elevades en resiliència, mentre que els que no disposen d’aquests vincles tendeixen a obtenir puntuacions més baixes, especialment en els factors 4 (Pragmatisme), 7 (Models) i 11 (Aprenentatge).

Com dèiem, doncs, aquests resultats ens mostren que el fet de tenir moltes amistats amb més estudis incideix a que l’alumnat tingui més resiliència acadèmica. Específicament, aquests resultats apunten, en primer lloc, a que probablement l’alumnat vegi que els seus estudis i la seva vida escolar li poden comportar avantatges pràctics en la vida (pragmatisme). En segon lloc, posen de manifest que, efectivament, el fet de conèixer persones que hagin acabat l’etapa postobligatòria està relacionat amb el fet de disposar de vincles i xarxes en el teu entorn, d’entre les quals hi trobaríem aquest tipus de relacions. De la mateixa manera, la puntuació obtinguda en el factor models (F7) mostra que aquestes persones que coneixen podrien estar actuant com a models positius d’èxit dels alumnes. No obstant això, veiem també que els alumnes que no coneixen a ningú que hagi acabat la postobligatòria també tenen models en les seves vides, la qual cosa reafirma la idea que els alumnes disposen de models que valoren i que no passen per les vies de l’educació formal. Per últim, com s’esperava, hi ha una relació significativa entre el factor aprenentatge i conèixer a persones...

**Figura 43.** Factors de resiliència per coneguts estrangers amb estudis postobligatoris
estrangeres que hagin acabat la postobligatòria. Aquesta correlació ens indica que l'alumnat troba en aquestes persones models de resposta a les situacions amb què es van trobant al llarg de la seva vida escolar.

3.5.7. **Diferències entre el fet de conèixer persones amb postobligatòria i la percepció d’assoliment dels estudis**

Les observacions anteriors es posen novament en relleu mitjançant el creuament entre el fet de conèixer persones estrangeres que hagin acabat l’etapa postobligatòria i com l’alumnat percep que li van els estudis. Així ho veiem en la figura següent:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Chi Cuadrado</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Contenidos cèl·lulas</td>
</tr>
<tr>
<td>-------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Mal</td>
</tr>
<tr>
<td>0.9</td>
</tr>
<tr>
<td>0.429</td>
</tr>
<tr>
<td>0.034</td>
</tr>
<tr>
<td>Un poco mal</td>
</tr>
<tr>
<td>3.3</td>
</tr>
<tr>
<td>0.074</td>
</tr>
<tr>
<td>0.022</td>
</tr>
<tr>
<td>Bien</td>
</tr>
<tr>
<td>5.4</td>
</tr>
<tr>
<td>0.114</td>
</tr>
<tr>
<td>0.056</td>
</tr>
<tr>
<td>Muy bien</td>
</tr>
<tr>
<td>1.4</td>
</tr>
<tr>
<td>0.091</td>
</tr>
<tr>
<td>0.011</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
</tr>
<tr>
<td>0.124</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Figura 44.** Correlació entre el fet de conèixer persones amb postobligatòria i la percepció d’assoliment dels estudis

A partir del resultat del khi quadrat, podem observar si comparem l’N esperada i la real que hi ha una diferència significativa entre els grups. Els joves que diuen anar molt bé a l’escola coneixen
proporcionalment a més persones estrangeres que han acabat l’etapa postobligatòria, mentre que aquells que han contestat anar malament coneixen menys persones amb etapa postobligatòria completa. Això indica que els coneguts amb trajectòries d’èxit estan actuant com a models acadèmicament positius dels joves.

3.6. La transició ESO-Postobligatòria

A continuació, es presenten els resultats obtinguts en relació a la transició acadèmica dels alumnes del quart curs de l’ESO a la Postobligatòria.

3.6.1. Descripció de la transició: què ha passat amb els joves. Dades generals

Un 61% de l’alumnat de la mostra ha continuat estudis i un 19% ha repetit el quart curs. Tot plegat, ens mostra una continuïtat acadèmica d’un 80%, un tant per cent forçament elevat, si tenim en compte els resultats d’altres recerques. L’abandonament és d’un 13%, i hi ha un 7% dels quals no n’hem pogut obtenir dades.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Amèrica Llatina</th>
<th>Àsia</th>
<th>Àsia del sud</th>
<th>Magreb</th>
<th>Altres</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Segueixen PO</td>
<td>32 (36%)</td>
<td>2 (2%)</td>
<td>8 (9%)</td>
<td>8 (9%)</td>
<td>4 (4%)</td>
<td>54 (61%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Repeteixen</td>
<td>10 (11%)</td>
<td>1 (1%)</td>
<td>4 (4%)</td>
<td>1 (1%)</td>
<td>1 (1%)</td>
<td>17 (19%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Abandonen</td>
<td>8 (9%)</td>
<td>3 (3%)</td>
<td>1 (1%)</td>
<td>-</td>
<td>1 (1%)</td>
<td>12 (13%)</td>
</tr>
<tr>
<td>No es coneix</td>
<td>3 (3%)</td>
<td>1 (1%)</td>
<td>1 (1%)</td>
<td>1 (1%)</td>
<td>-</td>
<td>6 (7%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>53 (60%)</td>
<td>7 (8%)</td>
<td>13 (15%)</td>
<td>11 (12%)</td>
<td>5 (6%)</td>
<td>89 (100%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Taula 25. Continuïtat acadèmica de la mostra de l’alumnat de 4t d’ESO

No podem, però, prendre els tants per cent de la taula anterior si volem atendre a quin ha estat el perfil segons grup cultural donat que no són relatius al nombre inicial de participants de cada grup, si no al total de la mostra. Per això, presentem les dades en la taula següent de la qual s’extreu, per exemple, que la continuïtat més elevada apareix en el grup dels magrebins (73%), seguits amb un tant per cent similar pels llatinoamericans i els provinents d’Àsia del Sud (60%), i una continuïtat del xinesos d’un 30%. En aquest darrer col·lectiu és on es presenta el major grau d’abandonament amb un 43%.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Amèrica Llatina</th>
<th>Àsia</th>
<th>Àsia del sud</th>
<th>Magreb</th>
<th>Altres</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Segueixen PO</td>
<td>32 (60%)</td>
<td>2 (29%)</td>
<td>8 (61%)</td>
<td>8 (73%)</td>
<td>4 (80%)</td>
<td>54 (61%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Repeteixen</td>
<td>10 (19%)</td>
<td>1 (14%)</td>
<td>4 (31%)</td>
<td>1 (9%)</td>
<td>1 (20%)</td>
<td>17 (19%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Abandonen</td>
<td>8 (15%)</td>
<td>3 (43%)</td>
<td>-</td>
<td>1 (9%)</td>
<td>-</td>
<td>12 (13%)</td>
</tr>
<tr>
<td>No es coneix</td>
<td>3 (6%)</td>
<td>1 (14%)</td>
<td>1 (8%)</td>
<td>1 (9%)</td>
<td>-</td>
<td>6 (7%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>53 (100%)</td>
<td>7 (100%)</td>
<td>13 (100%)</td>
<td>11 (100%)</td>
<td>5 (100%)</td>
<td>89 (100%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Taula 26. Continuïtat acadèmica dels participants de cada grup
3.6.2. Descripció per sexe

Pel que fa a les dades per sexe partim de percentatges de participació molt similars, corresponents a un 49% de noies frente un 51% de nois, i no s’observen diferències significatives en funció d’aquesta variable. Tal com es mostra a la taula següent, en el cas dels joves que continuen els seus estudis i transiten satisfactòriament cap a l’etapa postobligatòria, ens trobem davant d’un mateix percentatge per nois (31%) i noies (31%). Per part seva, el percentatge d’alumnat que repeteix és lleugerament major entre les noies que entre els nois (un 12% enfront d’un 9%). Curiosament, en aquest cas, veiem també que l’abandonament femení és inferior que el masculí (6% enfront d’un 10% respectivament). Sembla, doncs, que les noies tenen tendència, com ha quedat palès en altres recerques, a romandre en el sistema educatiu més que els nois.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Femení</th>
<th>Masculí</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Segueixen PO</td>
<td>28 (31%)</td>
<td>28 (31%)</td>
<td>56 (63%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Repeteixen</td>
<td>11 (12%)</td>
<td>8 (9%)</td>
<td>19 (21%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Abandonen</td>
<td>5 (6%)</td>
<td>9 (10%)</td>
<td>14 (16%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>44 (49%)</td>
<td>45 (51%)</td>
<td>89 (100%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Taula 27. Continuitat acadèmica per sexe

3.6.3. Aprovar i transitar: es compleixen les expectatives?

Un altre aspecte que resulta significatiu i congruent amb el marc teòric de la resiliència es relaciona amb el fet de mantenir expectatives positives. En el nostre estudi, ha quedat reflectit que aquelles persones que responen afirmativament a la pregunta “Creus que aprovaràs quart d’ESO?” ho aconsegueixen àmpliament (36 de 39). Només 2 alumnes repeteixen curs i només un sol cas abandona. L’alumnat que respon “no ho sé” (32 persones) aconsegueix aprovar en menor nombre (14), sent 10 els alumnes que repeteixen. A més a més, es dóna la circumstància que entre els d’aquest grup es produeixen 8 abandonaments. Per part seva, el nombre d’alumnes que contesta que no aconseguirà aprovar és tan sols de 4. Aquesta informació coincideix amb la seva percepció (3 repetint i 1 abandonant). Els resultats de la prova del ji-quadrat són clars en relacionar aquests aspectes (28.4888, gl = 4, p = 0.009).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Creus que aprovaràs 4t d’ESO?</th>
<th>No</th>
<th>No ho sé</th>
<th>Sí, segur</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Abandona</td>
<td>1</td>
<td>8</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Repite 4t d’ESO</td>
<td>3</td>
<td>10</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Segueix</td>
<td>0</td>
<td>14</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>4</td>
<td>32</td>
<td>39</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Taula 28. Percepció d’aprovació vs. transició acadèmica real

4 Les diferències entre el nombre de participants en les taules 27, 28 i 29 es deu a que alguns dels subjectes no van contestar aquesta informació en el qüestionari general.
Igualment quan se’ls pregunta “Quan aprovis 4t d’ESO, continuaràs estudiant?”, dels 68 que contesten “sí, segur”, 49 segueixen estudiant, 11 repeteixen i 8 abanden. Així, aproximadament un 10% dels joves que van dir que continuarien estudiant, no ho fan. Novament aquestes pot dir-se que són significatives per la prova del ji-quadrat (12.1691, gl = 4, p = 0.01614).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Quan aprovis 4t d’ESO, continuaràs estudiant?</th>
<th>No</th>
<th>No ho sé</th>
<th>Sí, segur</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Abandona</td>
<td>0</td>
<td>2</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>Repite 4t d’ESO</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>Segueix</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>49</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>2</td>
<td>5</td>
<td>68</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Taula 29. Expectatives vs. transició acadèmica real

### 3.6.4. Resiliència i persistència acadèmica

Per últim, els resultats d’aquest estudi ens han permès comprovar que la hipòtesi inicial de la qual es partia s’ha acomplert. Així doncs, els estudiants amb majors nivells de resiliència presenten un perfil continuista. Els resultats obtinguts mostren que hi ha una diferència significativa entre la mitjana de resiliència dels diferents grups de seguiment. El grup que abandona és el que presenta resiliència més baixa, i el que segueix una puntuació major, tal i com podem observar en la gràfica següent.

Figura 45. Resiliència per persistència acadèmica

Kruskal-Wallis ji-quadrat = 6.7123, gl = 2, p = 0.03487

La hipòtesi inicial de l’estudi s’ha acomplert:

Els estudiants amb una resiliència més alta mostren un perfil continuista.
Quant a la relació entre resiliència i la resta de dimensions i factors analitzats al llarg de la recerca, hem comprovat mitjançant l’ús de la prova de la mitjana que la dimensió “Visió d’un mateix” presenta valors significativament més alts (p = 0.02) si considerem els grups que segueixen o repeteixen –és a dir que persisteixen acadèmicament– en relació al grup que abandona. També resulta clarament significativa (p = 0.01) la dimensió “Resposta resilient” tenint en compte els diferents subgrups tal com mostra la figura 46. Per tant podem concloure que existeix una relació clara entre el desenvolupament de les dimensions “Visió d’un mateix” i “Resposta resilient” –tal i com han quedat definitos anteriorment–, i la persistència acadèmica de l’alumnat estudiat.

\[ \text{Figura 46. Resiliència per dimensions i persistència acadèmica} \]

Anàlogament, tal i com es pot veure a la figura següent, s’han obtingut dades significatives relatives a la relació existent entre la resiliència i la continuïtat acadèmica. Els factors que s’indiquen (Autonomia, Vincles, Xarxes, Models i Metes) mostren diferències clares entre els alumnes que abanden i els que repeteixen o segueixen. No obstant això, en els factors “Vincles” i “Xarxes”, la diferència entre els alumnes que segueixen i els que repeteixen no és significativa, sent lleugerament superior en el cas dels alumnes que segueixen. Per part seva, en el factor “Autonomia”, la diferència en termes del seguiment educatiu és més evident a favor dels alumnes que segueixen. En el factor “Models”, el marge de diferència entre els alumnes que repeteixen i segueixen és diferent: els alumnes que repeteixen obtenen una mitjana aritmètica lleugerament superior. Finalment, i de manera més clara que en els factors anteriors, en les “Metes”, s’observa millor la diferència dels alumnes que persisteixen acadèmicament respecte la resta (p = 0.002).

En un conjunt, tots aquests factors vinculats a la resiliència indiquen clarament que l’alumnat que abandona els estudis sempre presenta puntuacions més baixes que l’alumnat que continua al sistema educatiu, tant si transita de curs com si repeteix.
Així mateix, aquesta conclusió queda clarament recollida mitjançant la figura següent. Si tenim en compte, doncs, el grup d’alumnes que abandona els seus estudis davant del grup que no els abandona, es pot observar que aquest últim grup obté uns valors molt superiors de resiliència ($p=0.01091$). Amb aquesta conclusió podem inferir novament l’estreta relació entre la resiliència i la persistència acadèmica.

**Figura 47.** Resiliència per factors i seguiment educatiu

Kruskal-Wallis $\chi^2 = 6.4798$, gl = 1, $p = 0.01091$.

Tenint en compte aquests dos subgrups (alumnat que abandona i alumnat que persisteix) i fent un anàlisi per factors novament, pot constatar-se que els factors resilients recollits a la figura 49...
juguen un paper estratègic de cara a la persistència acadèmica: “visió d’un mateix” (p = 0.006), “visió del problema” (p = 0.02) i “resposta resilient” (p = 0.004).

Figura 49. Resiliència per factors i persistència acadèmica

3.7. Històries de persistència acadèmica

Les entrevistes que es van dur a terme entre els mesos de desembre i març tenien com a objectiu aprofundir en com els adolescents interpreten i desenvolupen estratègies d’acció per abordar i/o superar les adversitats. Aquestes entrevistes semiestructurades es van fer de manera individual i van permetre un apropament més personal, detallat i vivencial a les percepcions i experiències de l’alumnat. A continuació es trobarà una descripció dels aspectes més rellevants obtinguts en l’anàlisi del seu contingut en relació al focus de l’estudi i seguint les dimensions conceptuals que van donar suport al guió d’entrevista (Annex 5).

3.7.1. El procés migratori

Si bé el procés migratori no estava previst en les dimensions desenvolupades per Saavedra, donades les característiques de la mostra i el focus de treball hem inclòs aquesta dimensió que considerem clau en els estudis amb població immigrant. L’objectiu és obtenir una major comprensió de l’objecte d’estudi.

Procés migratori

La investigació i la literatura sobre el tema posen de manifest que el procés migratori és en sí un procés traumàtic (Massot, 2003) que afecta específicament a la identitat. Les persones que emigren pateixen situacions complexes de resoldre: la pèrdua de rols vitals (néts, nebots, amics, etc.). La separació de persones amb les que han viscut part de la seva infància, l’acomodació a una nova
cultura; l’aprenentatge d’un ventall extens de competències que els permeti viure en una nova realitat, etc. Bàsicament podríem resumir-ho com el dolor de la pèrdua viscuda i el desconeximent i la desorientació en el nou entorn. En el cas específic de la mostra, molts dels joves han emigrat després que els seus pares, és a dir, que aquest procés comporta la reconstrucció del vincle filial. Així mateix molt pocs han pogut tornar al país d’origen pel tema econòmic.

En les entrevistes analitzades els joves manifesten pèrdues o separacions difícils, en les quals han de posar en relleu una gran capacitat de resiliència per afrontar-les positivament. Així, els joves, expressen que l’emigració és negativa perquè comporta la separació de la família i de les amistats del país d’origen:

_De negativo la emigración hace que tengas que cambiar las amistades y dejar mi familia allí._

(E2)

_Al principio siempre extrañaba a los amigos, porque siempre había vivido con los amigos en el mismo barrio y demás, y extrañaba a las amigas y todo, pero luego me hice a la idea de que no puedes tener las dos cosas al mismo tiempo. ¿Y dejaste allí algunas personas a las que eches mucho de menos? Si por ejemplo, a mi abuela que siempre estaba allí desde pequeñito, la echo mucho de menos. Pero bueno... mantenemos el contacto por internet y demás, el skype... ayuda un montón._

(E12)

_Me ha costado separarme de mis abuelos, porque yo vivía más en su casa. Vivía mucho con ellos._

(E14)

A diferència d’anteriors models migratoris vistos en altres estudis, en el 50% de la mostra ha estat la mare sola o ella amb els fills qui ha emprès el procés migratori:

_No ella vino primero (la madre), luego vine yo._

(E2)

_Mi madre vino primero, luego vine yo. En mi país vivía con una tía y su hija y su esposo. También vivía con mi primo, pero luego este primo vino aquí, y luego vine yo._

(E2)

_Hace 7 años y medio que estoy aquí. Primero emigró mi abuela materna, emigró sola consiguió reunir dinero entonces trajo a mi abuelo y a su hija pequeña Tati, y después vino mi tío Fredy, luego mi tía Silvia y luego mi madre y yo._

(E5)

_Porque ella vino primero para acá. Yo me quedé con mis tíos, mi abuela. En casa de mi abuela._

(E11)

Un 20% va emigrar primer el pare i després la mare i els fills:

_Mi padre ya llevaba aquí unos cuantos años. Entonces vine con mi madre y con mis dos hermanos._

(E12)

_Entonces tu padre vino primero, y después viniste tu? Sí, con mi madre._
Un 10% van emigrar primer els pares i després els fills:

Vino primero mi mami y mi papi, sí, y después de cinco años nos mandaron a ver a nosotros. Hicieron todos los trámites, y les salieron [enfatiza como algo importante] y todo lo demás. Qué bien, ¿y allí con quién quedaron? –Con mi abuela. Yo y un hermano con mi abuela de parte materna y después un hermano recién nacido pues con mi abuela de parte paterna. Éramos cuatro que íbamos a venir pero una no le dieron el papel y entonces vinimos sólo tres (E3).

I finalment, un 10% va emigrar tot el nucli familiar:

Vinimos todos juntos, yo tenía familia aquí también. Pues nos quedamos en la casa de mi tía un mes más o menos, y luego ya me pusieron en la escuela (E9)

La circumstància de la migració escalonada comporta que els fills romanguin al lloc d’origen a cura de familiars. Aquesta situació fa que el procés migratori dels fills estigui impregnat del dolor de la sepaació dels familiars que fins aquell moment els han criat. D’altra banda el retrobament amb els pares sol ser complex ja que han viscut separats una llarga temporada i això produeix un procés de reacomodació i l’establiment de noves pautes de convivència tant en el nucli familiar com en l’entorn social.

Sí fue difícil estar separado de mi padre, pero no se... o sea... nos hacía visitas, iba a Bolivia, pero siempre ha habido un alejamiento de lo que es la relación padre e hijo, y aquí por suerte he podido recuperarlo y ya no queda nada de eso. (E12)

Cuando estaba allí vivía con una tía y su hija y su esposo. También vivía con mi primo, pero luego este primo vino aquí, y luego vine yo. (E2)

Yo me quedé con mis tíos, mi abuela. En casa de mi abuela. (E11)

Així mateix s’observa en un 50% dels casos que els pares s’han separat i d’aquestes separacions el 40% de les mares han tornat a formar parella.

Pues mis padres se han separado hace poco, pero no me importa mucho (risas). Pero bueno.. Y ahora mi madre se va a Suecia, y yo voy con ella el año que viene cuando acabe el Bachillerato. (E9)

Mi madre tiene una nueva pareja es un señor boliviano. Yo lo llamo padre, se llama Ronald, esta conmigo desde el 2004. (E5)

Él (el padre) estuvo de acuerdo con que estuviera con mi madre, con que me trajera y todo, pero hace mucho tiempo que no lo veo. O sea, cuando vivía con mi tía, tampoco lo veía. No lo veo hace 8 años o más. (E2)

Vinimos para Barcelona por mi madre, se casó con mi padre aquí. ¿Tu padre (padrastra) es catalán? Sí. La separación de mis padres la he vivido normal dentro de lo que cabe. Hay días
que te pones a pensar y te entran ganas de llorar ¿qué se yo? Y al otro día estás normal. Ahora lo llevo bien. (E11)

En tots els casos les noves parelles de les mares són acceptades pels fills i en molts casos la descriuen positivament: els tracten bé, els ajuden i estimulen en els estudis, tal i com s’observa en els exemples següents.

Valoración de la actual pareja de la madre: Ha sido buena experiencia porque es buena persona y me ayuda cuando me cuesta hacer algún deber, esto me lo explica. Y lo entiendo porque él tiene una carrera, y él ha estudiado más. Y pues, me ayuda con algunos problemas que tengo con los deberes. Y salimos a veces todos... (E2)

Otro de los elementos a destacar es el tema de las diferencias con los países de origen, todos reconocen que el nivel de su país de origen era mucho más bajo que el de aquí lo que les ha supuesto un gran esfuerzo de nivelación:

Al principio fue difícil, al tener un nivel más bajo en Bolivia, al principio tuve que un pequeño problema, por ejemplo en matemática. (E5)

Bueno, se nos da el nivel aquí porque de pequeño, yo me acuerdo del nivel de allá en Bolivia como era. Aquí es mucho más elevado. (E4)

El procés migratori porta aparellat la reorganització del grup familiar tant al país d’acollida com en el d’origen:

Tengo dos hermanastras sólo conozco una, que es la que está aquí, por parte de madre que es Nicole, mi hermana por parte de padre sólo la conozco por foto, es mi hermana Estratchiel. Mi padre sigue en Bolivia. Mi padre, si se puede llamar padre, je je, mis padres se divorciaron cuando era chiquito, a los 5 años, yo me acuerdo de todo. Mantengo contacto con la familia de allí. (E5)

Nos quedamos con mi abuela. Yo y un hermano con mi abuela de parte materna y después un hermano recién nacido pues con mi abuela de parte paterna. Éramos cuatro que íbamos a venir pero una no le dieron el papel y entonces vinimos sólo tres. (E3)

En aquest últim cas, s’observa un desmembrament de la unitat familiar a causa de la migració i a més posa en evidència una dificultat afegida: l’obtenció de permisos de residència i la complexitat de la reagrupació familiar.

El 100% de la mostra indica que el motiu de la migració ha estat econòmic, buscar una feina, millorar el nivell de vida, etc. Per tals motius, les famílies treballen moltes hores, i en molts casos els nens no veuen els pares. El factor econòmic és vist com una dificultat:
Pues dificultad así económicas... Nosotros en nuestra familia siempre hemos tenido que ir cambiando de pisos por motivos económicos. Vamos bastante apretados según mi madre. Y por eso nos vamos cambiando de piso, estamos de alquiler siempre. (E8)

¿Y qué motivó emigrar? por trabajo. (E11)

A mis padres no los veo mucho porque trabajan, bueno al menos mi madre, trabaja mucho, se levanta a las cinco creo y se va y no viene hasta la noche El proceso de adaptación a la nueva cultura. (E3)

Majoritàriament (80%) l’edat de migració ha estat entre els 8 i 10 anys, per la qual cosa han començat l’escolarització a primària. Només dos estudiants van emigrar amb 13 anys. Crida l’atenció, en aquests dos últims casos, que tots dos identifiquen la seva identitat com bicultural (boliviana-catalana) o monocultural (catalana):

Claro, mi intención era siempre venir aquí y adaptarme lo más posible, pero siempre tengo una parte de ahí que... Una parte mía es de Bolivia, pero otra quiero meter una parte que sea mía de Cataluña. (E12)

Y nos dijiste: “me siento un ciudadano catalán”... Sí, como uno más. Sigo pensándolo. A ver yo creo que para estar en un país tienes que adaptarte a las posibilidades del sitio, a la cultura, bueno la cultura es casi la misma que Venezuela, pero bueno, ¿cómo me explico?... cosas que han cambiado... si han cambiado, cosas que se hacen en Venezuela y que no se hacen aquí pero me siento catalán. (E11)

Tots consideren fonamental el domini de la llengua del lloc d’acollida, ho veuen com un indicador d’integració.

Pero para aprender el idioma siempre he tenido facilidad, al cabo de tres meses entendía todo porque siempre tuve facilidad para el idioma. (E5)

L’adquisició de la llengua no ha estat majoritàriament una dificultat, mostren una especial satisfacció en haver-la adquirit ràpidament. Aquesta facilitat es relaciona amb el temps de migració, com dèiem anteriorment, majoritàriament han emigrat entre els 8 a 10 anys i només dos enquestats van fer-ho amb 13 anys.

El catalán no me costó mucho, son muy parecidos (al castellano). Y otra cosa que me ayudó mucho a mí, fue el hecho de venir aquí al aula de acogida. Y durante dos meses, me parece, estuve sólo en la aula de acogida, y por tanto sólo hacia catalán y sólo practicaba eso y luego lo pillé y ya. (E12)

Muy bien, el primer año ya sabía hablar catalán, porque mi tía llevaba viviendo aquí 20 años, llegué aquí y mi tía me hablaba en catalán. Aprendí muy rápido, me lo decían mis profes, sacaba buenas notas. (E4)
Aprendí el catalán sí, no es tan difícil, tiene bastantes cosas en común con el castellano. (E1)

Sí, tardé tres meses en aprender el catalán. (E10)

¿Cómo fue lo de aprender el catalán? Pues realmente lo aprendí rápido, me resultó fácil, es un poco parecido al español. Lo encontré fácil. (E11)

Destaquen, en la gran mayoría dels casos, la diferència de nivells acadèmics entre el país d’acollida i el d’origen, sent aquest últim molt més baix:

Adaptarse al cole, porque es muy diferente el cole de aquí (mucho más difícil), por eso. (E3)

Aquí es más difícil, pues, más deberes, mucho más difícil todo. (E11)

Al principio fue difícil, al tener un nivel más bajo en Bolivia. (E5)

Un altre element que també assenyalen és que els llatinoamericans tenen molta més facilitat d’adaptació, en canvi assenyalen al col·lectiu marroquí com el què més dificultats d’integració presenta:

Porque claro, tienen más problemas los marroquís... (E12)

Para la cultura árabe es más difícil la adaptación porque es una cultura muy distinta, completamente diferente, supongo que sea más difícil. (E9)

Bueno, yo veo con más dificultades a los marroquíes, porque ellos hablan inglés. Entonces les va a costar más el castellano y el catalán. En cambio, los latinoamericanos ya tenemos más ventaja porque sabemos el castellano y el catalán se parece un poco al castellano. (E3)

**Indicadors que promouen o dificulten l’adaptació**

Tot seguit, es presenten una sèrie d’indicadors d’adaptació que han estat identificats a través de les entrevistes dels joves:

a) **L’important és sortir de l’aïllament i no caure en guetos:**

Sí hay personas que a veces... Por ejemplo de mi edad, hay personas que no se adaptan mucho, y empiezan a hacer grupos, y aislarse, cosas así. Sí, por ejemplo tenía una amiga que estaba en otro colegio... Y tampoco se molestaba ella en interesarse por los demás, y se marginaba sola. Pero, ella se adaptó al final. (E1)

Sólo al principio de no me relacionar tanto con personas de aquí, más relacionarme con gente que venía de fuera, pero con el paso del tiempo, un año, así, o meses, ya me fue relacionando con gente de aquí. (E2)

Bueno, los primeros días no salía de mi casa. Porque no conocía a nadie, ni nada. Entonces cuando vine aquí ya el siguiente año pues tampoco salía o sea, no sé, no conocía a nadie y yo
tampoco como no... no me gusta... y ahí ya... en segundo ya conocí a la Alondra y comenzamos así a quedar y hasta ahora hemos quedado así. (E3)

Cada vez me voy adaptando un poco más, y no es como con otros grupos que digo yo de personas de aquella parte que se concentran entre ellos mismo, que como se dice, se unen entre la misma raza y no se abren a otras personas, y no me gusta este topo de gente. O sea, yo de este tipo de gente paso. (E11)

Mis padres tienen amigos españoles, ecuatorianos, de todos- Hay una buena integración. (E3)

b) La formació de guetos, sobretot els llatinoamericans, ho relacionen amb el perill de caure en bandes llatines:

El problema es el tema de bandas, más incluso que los latinos el tema de bandas y demás y la gente les tiene un poco más de miedo o demás... Sí, tengo un par de compañeros de clase que están metidos en temas de bandas, pero han dejado este tema, eso era antes y lo han dejado y ahora pues están o bien están buscando trabajo o bien estudiar. (E12)

También hay el problema de las bandas, igual las peleas y todo. He tenido amigos que eran chicos buenos de familias buenas y se metieron con eso. (E4)

Un problema con un grupo de latinos. Que creo que fue en cuarto. Simplemente porque no les hablaba, a mí me daba igual. Pues me llegaron un día empujando y todo esto. Pues nada me estuvieron tres o cuatro semanas con lo mismo. Tuve que poner una denuncia a la policía y fue ahí cuando se acabó, y cuando me relajé y estaba tranquilo. (E11)

c) Conèixer gent, caure’ts bé:

Bueno, intentamos caer bien a todos, pero hay gente que en principio de cae mal, pero, no sé depende como caerás a la gente. (E4)

No, yo vine en una edad bastante pequeña, y cuando uno es pequeño, se hace amigo rápido. Tuve suerte. (E8)

Pues yo creo que primero es venir, conocer a la gente. Es lo primero. Porque si tú conoces a gente mala te va a llevar siempre por el mal camino. Entonces, lo primero es venir, conocer a la gente. (E3)

d) Canviar els costums, adaptar-se als nous:

La adaptación es vital. No puedes seguir con las mismas costumbres que tenías allí, tienes que adaptarte al medio pero sin olvidar de dónde eres. Nunca perder la identidad pero sí tener un poco de aquí. (E12)
Integrarse, es lo que más cuesta. Siempre a una persona le va a costar integrarse, adaptarse al clima, adaptarse al cole, porque es muy diferente el cole de aquí, por eso. (E3)

e) El domini de la llengua:

Lo más difícil para los extranjeros es la lengua, el catalán y adaptarse a las costumbres de aquí. (E1)

Para adaptarte lo primero es dominar el idioma (E9)

Para integrarte lo primero es el idioma, adaptarse un poco al ambiente de aquí. (E11)

Per finalitzar, cal destacar, la identificació dels problemes que dificulten la integració:

a) El racisme:

El racismo. Desde primaria me tuve que enfrentar al tema despectivo. Además de ser muy moreno cuando llegué era gordito. Me decían gordo obeso, negro. Me hicieron bullying directamente. (E5)

Sí, algo difícil ha sido. Por qué mis compañeros se burlaban de mí (por aspecto físico)... me anulaban como persona, me sentía insegura. La gente puede llegar a ser muy mala. Pero muy mala! La mayoría del tiempo me lo pasaba llorando. Pero me fui a mi país, estuve un tiempo allá... Vine asegurarme de mi misma y no permití que nadie se burlara de mí. Ahora soy así, no permito que nadie me diga nada. (E10)

b) L’obtenció de la legalitat:

Éramos cuatro que íbamos a venir pero una no le dieron el papel y entonces vinimos sólo tres. (E3)

El problema sería por cuestiones de legalidad, papeles, problemas de este tipo. Sí, más por problema de mi padre que está allí, y a lo mejor no me deja volver. Pues prefiere esperar que yo tenga 18 años que si quiero volver, vuelvo. (E2)

Yo creo que lo más difícil es el idioma, y luego diría que los papeles. (E9)

### 3.7.2. Esdeveniments vitals

La dimensió de les entrevistes corresponent als esdeveniments vitals dels joves s’ha analitzat a partir de tres aspectes fonamentals:

a) la percepció de situacions adverses, especialment vinculades al procés migratori;

b) la resolució de la situació conflictiva; i, per últim,

c) l’aprenentatge, creixement i transformació que se’n deriva.
En base a això, seguidament, es presenta una descripció detallada, il·lustrada amb testimonis significatius, de cadascun d’aquests aspectes relacionats amb els esdeveniments vitals que experimenten els alumnes immigrants, i la forma en com els afronten per tal de desenvolupar processos resilients.

a) Percepció de situacions adverses, especialment vinculades al procés migratori

Tal i com ja s’ha apuntat en el apartat anterior, a partir de les entrevistes als alumnes immigrants s’evidencia com un dels principals problemes que percep en el marc del procés migratori és el model d’integració cultural. De fet, una amplia majoria dels casos entrevistats, considera que l’única forma viable d’afrontar satisfactoriament aquesta nova situació és la integració; entenen que integrar-se passa principalment per aprendre català i per tenir amics de diverses procedències, fonamentalment diferents al seu propi país d’origen.

La concepció d’integració que expressen en les seves afirmacions explica en part perquè assenyalen l’adaptació a nova cultura com a una important dificultat del seu procés migratori. A més a més, matisen que el grau de dificultat d’aquest procés d’adaptació varia en funció del grau de proximitat i similitud de la cultura d’origen respecte a la cultura d’acollida. És per això que percep com a un procés d’adaptació més complex el que fa un alumne procedent del Pakistan o la Xina, que no pas el que fa un estudiant llatinoamericà.

Yo creo que es diferente. Sí, porque yo tenía... estábamos en clase una vez y vino una compañera nueva que era de China, y intentábamos hablarle y se ponía roja. No hablaba de nada. No se integró nada. Era muy tímida, no se integraba para nada. A lo mejor también fue porque algunos compañeros de clase también la molestaban, yo creo que también depende del lugar porque si ella hubiese venido de otro país... o por ejemplo de Bolivia, yo que sé. Sería diferente por el castellano, pero el chino... (E6)

Es muy diferente. Dependes de donde vengas es muy diferente. Porque claro, siempre está relacionado con, por ejemplo, los marroquí y demás, por esto del tema de bandas, más incluso que los latinos el tema de bandas y demás y la gente les tiene un poco más de miedo o demás... Hay algunos que siguen como españoles o europeos o americanos que tienen malas influencias pero mucha gente no tiene nada que ver con ese tema y se les juzga simplemente porque uno ha hecho eso. (E12)

Y luego, están algunos latinos también, que les cuesta, pero normalmente, o sea al menos lo que yo veo ahora es que a los latinos no les cuesta tanto. (E7)

Altres situacions adverses que percep els estudiants immigrants a l’hora de desenvolupar les seves trajectòries escolars al sistema educatiu d’acollida són d’una banda, el desajustament entre el nivell d’estudis demanat pel sistema i el nivell que posseeixen (procedent del procés d’escolarització al seu país d’origen):
O sea el primer problema es el racismo y el segundo el nivel de estudios. Yo traía un nivel más bajo que el de aquí. (E5)

D’altra banda, dificultats afegides, derivades del procés de regulació dels seus progenitors, la precarietat laboral d’aquests, entre d’altres;

Mmm... Bueno, cuando mi padre se quedó sin trabajo y tal y entonces... (E6)

Pues dificultad así económicas...Nosotros en nuestra familia siempre hemos tenido que ir cambiando de pisos por motivos económicos. Vamos bastante apretados según mi madre. Y por eso nos vamos cambiando de piso, estamos de alquiler siempre. (E8)

Pues yo creo que el idioma, y luego diría que los papeles. (E9)

I finalment, el racisme. Respecte a aquest última qüestió, en diferents entrevistes es posa de manifest que de vegades els joves (principalment llatinoamericans) front la dificultat d’integració a la societat d’acollida, la percepció de rebuig d’aquesta, i la sensació de soledat, busquen suport en grups juvenils, coneguts com a bandes juvenils.

Pues, en ese sentido yo creo que he tenido las cosas más fáciles que muchos, y pues hay gente que viene de fuera que no se logra integrar. Yo me he logrado integrar en verdad, entre que me daba un poco igual y que no lo he pasado mal, ¿sabes? En cambio hay gente que es muy buena persona y tal, y a veces por integrarse se van, sobretodo los latinos, sabes los latin kings y todas estas bandas. Muchas veces por integrarse y ser diferentes y tal y no sentirse solos se van con este tipo de gente y claro eso ya... pff... (E7)

b) Resolució de la situació conflictiva

Entre les entrevistes realitzades s’aprecia com aquells joves que desenvolupen processos resilients tendeixen a superar la situació conflictiva front la que es troben, definint i duent a terme estratègies de resolució, caracteritzades per: 1) una figura/model d’emmirallament per tal de superar les dificultats; 2) la xarxa (sentir-se acompanyat i recolzat) i, 3) el pragmatisme (utilitzar l’esforç present per al futur).

Respecte a la figura d’emmirallament per tal de superar les dificultats i situacions adverses, els estudiants entrevistats han mencionat principalment totes aquelles figures referides als familiars més propers (avis, tiets, cosins...), i de forma particularment significativa, la figura de la mare. Aquests referents són considerats i valorats pels joves de forma molt positiu, la qual cosa explica perquè decideixen emmirallar-se en ells alhora de guiar el seu propi procés vital.

Mi madre por ejemplo es decidida, mi madre es un ejemplo, trabaja y a pesar de no tener estudios, trae un sueldo a casa. Mi madre es un ejemplo de persona valiente, de carácter y trabajadora. (E5)

~ 106 ~
“En el ámbito estudiantil aprendí de las experiencias de mis tíos y mi madre, mi madre se rompe la espalda trabajando, me tengo que esforzar para aprobar. (E5)

“Sí, mi abuela ha tenido 7 hijos y sola ha sacado adelante. Sin estudiar sin nada, los ha sacado adelante. Y mi madre que es la ultima de todas, ha estudiado hasta el final, y ella es ahora quien ayuda a los hermanos, porque nadie se ha preocupado por mi abuela, sólo ella. Y ahora ha trabajado un montón para sacarme a mí adelante. (E10)

Al margen dels referents familiars, alguns alumnes immigrants també assenyalen, tal i com hem apuntat anteriorment, d’altres tipologies de referents, en aquest cas amb una important connotació negativa, ja que representen totes aquelles accions que condueixen a la vulnerabilitat social, al fracàs escolar i a d’altres problemes associats amb el consum de drogues i la delinquència juvenil. Entre aquests referents d’influència negativa, en destaquen particularment les bandes juvenils.

Sí hay personas que a veces... Por ejemplo de mi edad, hay personas que no se adaptan mucho, y empiezan a hacer grupos, y aislarse, cosas así. (E1)

Mmm... no se. Sí, tengo una amiga que la conocí en 2º de la ESO. Ella estaba metida en bandas e iba así, sacaba muy malas notas, faltaba muchísimo a clase, y después ya se fue alejando de eso y yo creo que lo superó. (E6)

No sé muchas chicas se ponen... bueno también hay chicas que no son así. Pero la mayoría por integrarse y tal es lo que yo creo se van con gente que no... malas influencias como digo yo... (E7)

En relación a la xarxa, cal dir que aquest s’assenyala com un aspecte clau de la resiliència. En aquest sentit, una important part de la mostra de joves entrevistats menciona reiteradament als seus companys com a un element clau en el seu procés d’adaptació a la realitat (tant escolar com social) d’acollida. Però ara bé, puntualitzen que el grau d’adaptació i d’integració a aquesta nova realitat, depèn en gran mesura de l’habilitat per tal de no formar part de grups culturalment endogèmics. És a dir, els testimonis entrevistats consideren que quant més heterogènia i diversa és la xarxa social d’una persona (en termes com nacionalitat, origen, procedència...), més alt es pot considerar el seu nivell d’integració en la comunitat receptora. Contràriament, aquelles persones que tenen uns vincles prosocials molt homogenis, respecte a ella i entre ells, posen de manifest un menor nivell d’integració.

Sólo al principio no me relacionaba tanto con personas de aquí, sino más con gente que venía de fuera, pero con el paso del tiempo, un año, así, o meses, ya me fue relacionando con gente de aquí. (E2)

En mi grupito hay mi amiga polaca, Tamara que es latina, Alondra que es latina, Lileber que es latina, luego está la Eva que es española, Mireia que es española y bueno, luego están con otras que también me junto. (E7)
I l’últim tret característic de les trajectòries resilients entre alumnes estrangers que abordem en aquest apartat és el pragmatisme. El pragmatisme consisteix a d’una banda, planificar el futur a mig-llarg termini, considerant les seves capacitats i debilitats; i d’altra banda, ser conscients del sacrifici per a l’autorrealització.

A partir de les entrevistes s’evidencia com molts joves plantegen la situació de decidir quin itinerari acadèmic seguir així com les professions a les que dedicar-se d’una forma pragmàtica. En relació a la planificació del futur en base a l’avaluació de capacitats, oportunitats i handicaps, s’evidencia com els joves en primer lloc expressen a què voldrien dedicar-se en el futur. I a partir d’aquí, valoren aquesta professió en base a si és una professió de futur, si té sortides professionals satisfactòries. Seguidament, es pregunten si ells tenen habilitats i capacitats que a priori els facilitin el desenvolupament d’aquesta professió. I en base a totes aquestes valoracions i reflexions construeixen la seva elecció.

*Sí, pero si veo que no puedo, pues cogeré algo como trabajadora social, trabajo social. Pero derecho es lo que quiero llegar.* (E1)

*Vi en lo que tenía más facilidad en cada materia y me decidí.* (E5)

*Sí lo tengo claro. Programador informático, y si se me da la oportunidad, pues dedicarme a lo que son los videojuegos y demás. Y por eso leí en Internet antes de decir que bachillerato escoger y leí “para hacer esto se necesita dibujo técnico”, para dibujar los edificios y demás, y luego biología para saber esto, pero al final no lo cogí porque le di más importancia al dibujo técnico, y proporciones y demás.*

*Sí, pienso mucho en ello. Hay cosas que me influyen por ejemplo, en principio poco, pero luego voy teniendo más interés y pienso: ¿qué puedo hacer de cara al futuro con esto? Y si luego aparte de eso, puedo hacer otra cosa más, disfrutar más con lo que me interesa. Voy planeado un poco cómo puedo hacerlo o qué posibilidades tengo y cuál sería la mejor opción.* (E12)

En definitiva, el procés de decisió es fonamenta en l’orientació vers l’acció, sempre partint del desig i de la confiança en les capacitats d’assolir dit desig.

*Yo creo que me centro en lo que tengo que hacer, y luego pongo en práctica.* (E9)

*Veo que ellos tienen un nivel de conocimiento más alto que yo, y superan las cosas con más facilidad. Y esto me atrae, y digo “yo quiero también”, y inteto hacerlo.* (E8)

Respecte al sacrifici per a l’autorrealització, les entrevistes realitzades posen de manifest que l’autorrealització, entesa fonamentalment com viure cómodament i gaudir de la professió a la que un es dedica, és un dels principals motius pels quals els estudiants estrangers afirmen voler continuar estudiant.
Para ir mejor, como siempre, ¿no? Siempre que estudias bastante pues tienes tu... Mi padre siempre me lo ha dicho que tienes tus frutos al final, cuando acabas todo, te dan un buen sueldo, y puedes vivir mejor, claro. Porque aquí con lo poco se puede vivir. Y si estudias, pues creo que mejor. (E4)

L’autorrealització, així com la presa de decisió respecte al futur professional, també és avaluada pels estudiants entrevistats d’una manera pragmàtica. De fet, posen de manifest en els seus testimonis les importants dificultats d’inserció laboral així com d’autorrealització que perceben entre aquelles persones que presenten un baix nivell formatiu. Front les dificultats derivades de la manca de formació i qualificació de cara a la inserció sòcio-laboral, gran part dels estudiants estrangers entrevistats veuen en l’esforç d’estudiar una estratègia per superar satisfactòriament aquestes dificultats, accedir a millors oportunitats, tant professionals com socials i personals, i assolir un estat de satisfacció.

Bueno, para mí es importante, y se debería mencionar. Porque aparte ahora, tampoco es que pueda hacer gran cosa, o trabajar de gran cosa con solo la ESO... Y no sé, la gente que quiere trabajar debería forzarse un poco más en estudiar. (E1)

Bueno, yo creo que si tienes una carrera cuando vayas a buscar un trabajo, así será más fácil. Porque si vas y solo tienes la ESO, no te van a coger para casi nada. Y no sé... a lo mejor, bueno a mi me gustaría trabajar en un banco o así. Yo creo que tener una carrera está bien. (E6)

Si he venido aquí, y tengo la oportunidad de que en este país,... luego cuando vuelva allí, se va a valorar un poco más lo que es haberme sacado el título y demás. Hacerlo lo mejor posible para luego tener buenas notas y tener más oportunidades de llegar más alto y luego pues... seguir adelante. (E12)

Bueno, aunque no sé... no sé como explicar, a ver. Me siento orgullosa por ejemplo de castellano, en 4º creo que fue, la primera vez que suspendí, yo me puse cacho a estudiar y me esforcé un montón per aú habiendo suspendido, me sentí un montón bien conmigo misma porque dije aunque sea, ahora ya entiendo más y no sé... aunque lo suspendí me quedé un poco buffff. no pasa nada, pero yo sabía que si me ponía más lo iba a conseguir. (E7)

c) **Aprenentatge, creixement i transformació**

Entre els estudiants que desenvolupen trajectòries resilients s’observa com acostumen a tenir una actitud d’aprenentatge constant i positiu del procés vital, i especialment dels errors i dificultats amb les que s’han d’enfrontar.

S’aprecia com els estudiants resilients tendeixen a utilitzar aquests aprenentatges com un mecanisme de creixement personal i també de transformació de la seva situació present, situant els seus desitjos com la situació ideal vers la que tendir.
Molts dels joves entrevistats han afirmat percebre el procés migratori com un procés dur, el qual els ha fet haver d’enfrontar-se a situacions difícils, i a situacions complicades de gestionar - fortament marcades per la preocupació, l’angúnia de no comprendre bé la llengua, la cultura ni el context on desenvolupar les interaccions personals-, un cert sentiment d’impotència i frustració. Però tot i això, valoren de forma positiva aquesta experiència vital, ja que des del seu punt de vista, aquest procés els ha permet desenvolupar noves aptituds, una nova forma de situar-se i enfrontar-se als problemes, noves estratègies per relacionar-se, etc. En general, valoren les dificultats vinculades al procés migratori com una experiència o període vital, que els ha permès aprendre una gran quantitat de coneixements i actituds nous, així com créixer personalment, i per tant madurar.

Sí, porque yo creo que de todo, de todo en la vida se va aprendiendo, porque te influye. Cualquier cosa que hagas siempre al final... tiene una consecuencia mala o buena, pero tiene una consecuencia y eso, pues ah, si hago las cosas así y te salen bien, pues las haré así, y si te salen mal, dices es que no tengo que hacer las cosas así, ¿sabes?. Siempre se aprende, eso creo yo. (E7)

Sí, he aprendido muchas cosas de experiencias como esa. Por ejemplo, que no siempre se va hacer lo que yo quiera, no todo el mundo va a estar dispuesto a lo que yo quiero hacer y en cambio yo tengo que estar dispuesto a lo que el mundo quiere. (E12)

3.7.3. El suport

La dimensió de les entrevistes corresponent al suport social de què disposen els joves indaga sobre els quatre aspectes següents:

d) Les fonts de recolzament social
e) La funcionalitat de les fonts.
f) Els models d’èxit que tenen.
g) La existència o no de possibles tutors de resiliència en l’àmbit educatiu.

En base a això, a continuació es presenta una descripció detallada de com es posen en joc aquests aspectes en les entrevistes tot exemplificant-los amb extractes de cadascuna d’elles. Com es veurà més endavant, aquesta dimensió està molt relacionada amb la competència interaccional de Grotberg (1995) “Jo tinc” –tinc xarxes i tinc models–.

a) Les fonts de recolzament social dels joves

En relació a les fonts de suport de l’alumnat, s’observen en primer lloc els esforços que els joves han hagut de fer per reestructurar les seves xarxes com a conseqüència de les migracions viscudes. Aquesta reestructuració té una clara incidència en el suport que puguin obtenir de les persones amb qui estableixen vincles.
Al principio no me relacionaba tanto con personas de aquí, más relacionarme con gente que venía de fuera, pero con el paso del tiempo, un año, así, o meses, ya me fue relacionando con gente de aquí. (E2)

Bueno, los primeros días no salía de mi casa. Porque no conocía a nadie, ni nada. Entonces cuando vine aquí ya el siguiente año pues tampoco salía o sea, no sé, no conocía a nadie y yo tampoco como no, no me gusta... y ahí ya... en segundo ya conocí a la Alondra y comenzamos así a quedar y hasta ahora hemos quedado así. (E3)

En el momento de arribar al país de acogida, el contacto inicial con familiares o personas del mismo colectivo podría facilitar que tuvieran acceso a redes de apoyo ya establecidas.

Sentí bastante compañerismo. De hecho encontré en la clase en la que estaba unos cuantos compañeros que eran igual de Latinoamérica que me ayudaron bastante a integrarme aquí, [...] llevaban unos cuantos años más aquí. [¿Y eso te ayudo a conectar con otras personas de aquí?] Sí, eso fue lo que paso. Me ayudaron a comenzar con las personas de aquí. (E12)

Tanmateix, ara per ara, els alumnes manifesten que la composición de les seves xarxes d’amistats està formada per alumnes de diferents orígens culturals, tal i com es pot veure en els exemples següents:

Cada vez me voy adaptando un poco más, y no es como con otros grupos que [...] se concentran entre ellos mismos, que como se dice, se unen entre la misma raza y no se abren a otras personas [...]. [Mis amigos] son de todas partes. No me gusta tener un grupo de todos igual. (E11)

[Y ellos son de aquí o de fuera?] Mezcla, más que nada... (E8)

Encontré en la clase en la que estaba unos cuantos compañeros que eran igual de Latinoamérica [...], luego ya empecé con amigos españoles y demás. (E12)

[Y tus amigos de dónde son, de aquí, de todos los sitios?] Una mezcla. De sudamerica, de aquí, de todo. (E14)

Apareix també la presència de vincles amb familiars i amistats que han quedat al seu país, però dels quals es constata la importància que tenen per als joves.

[Se le pregunta por sus apoyos más importantes] También mi tío Boris y mi tío Frank que ellos están en Bolivia (cada tres días contactamos por chat). (E5)
Si por ejemplo, a mi abuela que siempre estaba allí desde pequeñito, la hecho mucho de menos. Pero bueno... mantened el contacto por internet y demás, el skype... ayuda un montón. [...] Me influye bastante porque cuando hablo con ellos luego me siento un poco más como si estuvieran conmigo y eso le da como más ganas al día a día de seguir con los estudios y... no sé... (E12)

Com a resultat d'aquesta reestructuració de xarxes, mostren l’aprenentatge personal que han fet a arrel de relacionar-se amb determinades persones. Diuen que les relacions i ambients en que es mouen ara, recolzen la seva vida acadèmica.

En segundo a mí me pasó eso, que yo me junté con personas que no debía pero ya después ya pasó. Ahí la pasé muy mal, la verdad. Entonces, yo razoné, y dije no esto y dejé a estas personas y me dediqué más al estudio y ya está. [...]Hubo un tiempo que me fui... o sea, por el mal camino, ellos comenzaban a llorar y todo esto y yo me sentía mal. Entonces ahí vi y cogí y puse empeño. (E3)

Hay el problema de las bandas, igual las peleas y todo. He tenido amigos que eran chicos buenos de familias buenas y se metieron con eso. (E4)

Per tant, doncs, malgrat les dificultats derivades d’haver viscut una experiència migratòria, sembla que les xarxes personals i socials que tenen juguen un rol important en el bon desenvolupament acadèmic dels alumnes.

Materias difíciles, sí que me costaban, pero tuve que estudiar, y eso... [...] Tenía mis amigas que me ayudaban mucho, y mi madre... [Amigas] de la clase, o alguna de otra clase, o amigos mayores. O incluso también en el aula de repaso que se hacen por la tarde también. (E1)

Siempre me está ayudando y todo lo demás. Me dice: qué necesitas, esto o esto. [...] Me dice, “quieres que te ayude en esto o en lo otro...” entonces ella me ayudaba porque yo catalán no lo entendía muy bien entonces ella me ayudaba y yo lo hacía. (E3)

Yo creo que primero es venir, conocer a la gente. Es lo primero. Porque si tú conoces a gente mala te va a llevar siempre por el mal camino. Entonces, lo primero es venir, conocer a la gente, integrarte con ella, pedirles ayuda en lo que necesites, pedirle ayuda también al profesorado, yo creo que así vas a seguir siempre adelante. (E3)

b) La funcionalitat de les fonts de recolzament

En totes les entrevistes, és visible la presència de determinades persones que són significatives per als joves ja que d’una manera o altra els faciliten o acompanyen en la seva trajectòria acadèmica. S’evidencia que el recolzament social que reben per part de la família, els amics i el professorat actua, en molts casos, com un factor promotor i alhora protector.
Sí, tengo bastantes personas [que me ayudan a seguir adelante]. Mi madre me ayuda mucho, y una amiga que tengo que, cuando voy mal en algunas materias, me ayuda a estudiar... [También] mi profesor de repaso, nos da apoyo moral, nos ayuda. (E1)

En inglés me ayudó mi tío Ángel (el esposo de mi tía Silvia, hermana de mi madre), que él sabía algo de inglés y me enseñó un poco con algunas frases. En matemática fue con la ayuda de un profesor de repaso (un universitario) de aquí del cole, se llama Víctor Freire (el daba clase de repaso en el centro para los que tenían dificultades en ciencias y matemática), que el me dio la bronca, ¡tú porque no atiendes en clase!, el fue el que ayudó a aprobar matemática. Ahora miro las matemáticas y me río. (E5)

Tengo a Estefanía Machi, que es una amiga y que me decía que pensaba que iba a hacer ciencias, con lo tan listo que eres. Ella me dijo tu tienes posibilidades para hacer algo más y mi tío Freddy. [...] Mi tío Freddy el hermano de mi madre, mis abuelos maternos. Lo que me dijo mi tío Freddy: Mira como yo estoy en paro, no he acabado los estudios, el bachillerato y no tengo trabajo. No cometas el mismo error que yo y sé alguien en la vida. (E5)

Siempre me ha interesado estudiar, además por que mis padres me dicen “estudia, estudia, que la vida se está poniendo difícil”. Y veo otra gente que no estudia y pasa de todo, y no lo entiendo por qué hacen eso, por que de aquí a unos años va ser muy difícil. Eso me asusta mucho... (E10)

Mis padres, machacándome todo el día. Por qué están... “Estefany, qué quieres hacer con tu vida?”. Y mis amigos me dicen “estudia, estudia”. (E10)

Tanmateix, per a alguns, aquestes persones són fonts de recolzament social que tenen una clara incidència en les decisions que prenen els alumnes i en el seu dia a dia, i per altres, no de la mateixa manera. Estariem parland de què la funcionalitat de les fonts varia d'un jove a l'altre tot i que la figura sigui la mateixa, és a dir, que en alguns casos, per exemple, la figura materna proporciona un suport determinat al seu fill o filla, que no necessàriament és el mateix que proporciona una altra mare cap al seu fill/a. Vegem-ho per exemple en els extractes següents:

Mis padres y un par de amigos veían como yo sacaba las notas pues relativamente altas o altas y me decían: “sigue estudiando que lo puedes hacer bien, y en cambio yo no, porque no saco estas notas, no se me da tan bien el estudio como a ti”. Y algunos siguen en bachillerato y ellos me han aconsejado de seguir estudiando para llegar a estudios superiores o ir directamente a cualquier otra cosa. (E12)

[El marido de mi madre] es buena persona y me ayuda cuando me cuesta hacer algún deber, esto me lo explica. Y lo entiendo porque él tiene una carrera, y él ha estudiado más. Y pues, me ayuda con algunos problemas que tengo con los deberes. Y salimos a veces todos... (E2)

La familia, más que nada, me ha ayudado bastante... A conocer más la ciudad y estas cosas. (E2)
Tengo una hermana que es más mayor que yo, 3 años. Y al ser más mayor, tiene más conocimiento, y de pequeño siempre me ha ayudado, cómo mis tíos. [...] Por supuesto está mi madre, que fue profesora y me enseño unos métodos de estudio, siempre me decía "estudia, estudia". Y mi tía que siempre me ayudaba con los estudios, claro está. Con las materias, y todo lo que no sabía hacer. (E8)

Tenía mi mejor amiga que siempre sacaba buenas notas, 9, 10... Y ella me ayudaba, me decía "estudia conmigo". Y con ella todo era más fácil. [...] De ser lista, yo soy lista, yo puedo hacer las cosas sola. Pero ella me decía "ven, lo hacemos juntas". (E10)

En esta línea, en los dos extractos seguidos, los alumnos parlan de la presencia significativa de sus amistades. Ara bé, en el primer caso, las amistades parecen actuar como acompañantes de la trayectoria del alumno, mientras que en el segundo caso, el alumno hace referencia explícita a qué ellos sus compañeros son un factor promotor para que vol superar-los. En el último extracto, el alumno comenta la influencia que ejerce en las amigas vers el estudio.

Siempre he mantenido una relación cercana porque hemos ido aprobando. Cierta gente en el inicio de la ESO empezamos y fuimos aprobiando, y nos hemos ido conociendo más, ahora somos buenos amigos, me gustaría que sigamos así. Hay gente de mi BTX que quiere estudiar lo mismo que yo. Sería bastante bonito que acabara la carrera con un amigo tuyo. (E4)

Pues, ayudar, ayudar, cómo he dicho antes, son mis amigos. Me junto con una banda que son bastante más listos que yo. Y me gustaría tener su nivel, conseguir superarlos, y esto me hace estudiar. [...] Veo que ellos tienen un nivel de conocimiento más alto que yo, y superan las cosas con más facilidad. Y esto me atrae, y digo "yo quiero también", e intento hacerlo. (E8)

En cuarto como no estaba con mis amigas me sentía así más sola y con menos ganas de estudiar. Tenía unas amigas en cuarto pero faltaban mucho a clase...pero después me encontraba con otras amigas en el patio, y eso me ayudó a seguir. Al principio no tenía mucho de que hablar con ellas, porque hablaban cosas de clase y yo no sabía de que hablaban, y me sentía sola. Pero luego nos dimos cuenta que el B y el C eran iguales, que hacíamos las mismas cosas, y ya podíamos hablar más. (E15)

Una alumna fa referència explícita a la influència que poden exercir els alumnes a l’hora de prendre decisions acadèmiques:

Si viennes por ejemplo en primaria, pues la compañía es muy importante, porque si sigues con ellos vas a estar toda la ESO con ellos. Entonces es muy importante la compañía que elijas en primaria para seguir los estudios. Porque si eliges unos compañeros que todos van a ciclos, pues tu también querrás ir a ciclos. Y si todos van a bachillerato tú te animas para ir también. (E15)
c) Els models d’èxit dels joves

Entre les relacions d’amistat o familiars que tenen els joves, destaca la presència d’alguns que estan cursant o ja han acabat estudis superiors. Es tracta de models d’èxit que té l’alumnat i que influeixen a que tinguin actituds positives cap a seguir estudiant, cap a l’entorn, a com relacionar-se amb els altres, etc.

[Estos amigos mayores] son de otro instituto, que están en cursos más altos, amigos de mi hermano, que me ayudan...“ (E1)

Buenos conozco mi mejor amigo, uno de mis mejores amigos, un argentino. A principio mi madre se conoció con su madre, fueron siendo amigos, y un día vino a mi casa y nos hicimos amigos. Y claro, él iba a otro instituto y yo le aconsejé que venga a este porque comparado con su instituto era de más nivel para hacer la ESO. Y luego cuando acabó la ESO decidió ir al Belvitge para hacer el artístico. Y se sacó el BTX, pero yo le noté que era muy fuerte porque pasó mucha cosa porque antes salía mucho. O sea, salía lo normal, fines de semana. Pero en BTX no salía nunca, estudiando todos los días. Y se sacó con buenas notas, creo que 9.7 en la selectividad y ahora está haciendo la universidad, está bien (E4)

Sí, tengo una amiga que es guitarrista como yo, y esta haciendo humanidades clásicas en la UAB. Tuvo un 9 de promedio en elbachillerato. Es amiga del instituto, en clase de guitarra. Nos conocimos en el instituto tocando la guitarra, ella venía a este instituto. También conozco una chica que tiene 23 años y esta haciendo biología, la conocí en clase de guitarra. No nos vemos con ellas chateamos, por eso seguimos el contacto. (E5)

Mi primo. Le pregunté qué difícil era la selectividad, por qué me interesa mucho el tema. Y él me enseñó sus exámenes de selectividad del país vasco, por qué él está allí. Y ha sacado, y ahora está en la universidad. Él es muy aplicado. Se esfuerza en hacer las cosas, por eso entró en la Universidad. [...] Hace ingeniería [lo que quizá quiera hacer yo]. Él es un buen modelo. [...] Me dice que me esfuerce, que así puedo conseguir, porque él se ha esforzado muchísimo para llegar donde está.

Sí, de los que ya están en la universidad. [...] Ellos dicen: “esto te va a ir así, esto te va a ir de esta manera o de esta otra manera”, porque ellos ya tienen la experiencia de cómo les ha ido y como es, y me han advertido qué asignatura es más difícil. Para saber más o menos el camino fácil o el menos complicado. (E12)

Pues porque todos mis hermanos hacen ciclos formativos, mi hermano electricidad y mi hermana peluquería, entonces mi padre quería que yo hiciera bachillerato. Y como me iba más o menos bien en la ESO pues probé en el bachillerato a ver como me va. Y si este año no me va bien creo que me iré a un ciclo, pero no se, intentaré que me vaya bien. (E15)
Ara bé, tot i que l'alumnat menciona la presència d'aquests alumnes en les seves xarxes personals, per alguns aquestes persones es presenten com a “models a seguir”, mentre que pels altres només semblen models positius, dels quals desconeixem exactament la influència que han pogut tenir en la seva trajectòria acadèmica.

[…] Dos persones, una que conozco así poco, y otra amiga también. Y he visto que ha llegado, y que le costaba, pero ha llegado. [...] A veces lo veo y digo: Si personas como ella pueden, yo también podría. [...] Son extranjeras...” (E1)

Mis amigos de la universidad. Hay uno en bachillerato ahora que me ayudó al principio, pero después se fue alejando. [...] Otros amigos que han pasado a la universidad me han dicho que si hay ganas, que le eche ganas, que yo puedo... (E11)

Conozco gente que lucha por lo que quiere, porque sus padres no pueden pagarles los estudios, y pues están en la universidad. Lo han conseguido por las ganas de superarse. (E11)

En la mateixa línia, es posa en evidència el pes que aquestes persones exerceixen en les seves decisions, tal i com es mostra en l’extracte següent:

Uno de mis mejores amigos [estudia] derecho. [Yo quiero estudiar] derecho también. Él me cuenta si es fácil o difícil, que es mejor estudiar, de qué tiene positivo y negativo, y si vale la pena o no. [...] Lo decidí el año pasado por que me gusta. ¿Y tiene algo que ver con tu amigo que estudia derecho? Sí, hablé con mi amigo, y me dijo tal y cuál, y he dicho “pues me gusta” (E9).

Les vivències dels familiars i el fet que alguns hagin estudiat també sembla repercutir en la vida acadèmica dels alumnes. En molts casos, l’experiència dels familiars actua com a model positiu per a ells, i els repta a seguir estudiant, a plantejar-se continuar.

[Mi padre estudió] ingeniería mecánica. [...] No me gustaría quedarme así porque me sentiría que les estoy decepcionando un poco, ¿sabes? Porque es diferente país y puedo lograr más cosas. Y con las ayudas que dan mis padres supongo que podría seguir estudiando. (E4)

Una persona valiente. Como mi madre que sufrió un montón. Sería el tipo de persona... Me tenía a mí y mi hermana pequeña, y perdió la otra, que era la mayor que yo. Y fue adelante, trabajaba y todo. Sería como mi madre, ¿no? (E4)

Fue directamente por parte de padre, todos mis tíos han estudiado, son profesores y dan clase. Mi padre fue a la universidad y ahora es policía. Otros también. Porque todos fueron la universidad y entonces ¿porqué yo no puedo ir? (E5)

Es buena persona [habla del actual marido de su madre] y me ayuda cuando me cuesta hacer algún deber, esto me lo explica. Y lo entiendo porque él tiene una carrera, y él ha estudiado más.
Y pues, me ayuda con algunos problemas que tengo con los deberes. Y salimos a veces todos...

(E2)

Per últim, en relació als models dels alumnes, els joves també fan referència a persones que en comptes d’actuar com a models d’èxit ho fan com a models negatius dels quals es volen allunyar. És el cas de l’exemple següent:

Por ejemplo mi hermana, que le iba muy mal en los estudios siempre se estaba peleando con mi padre, y por eso me dice que tengo que estudiar, para no ser como mi hermana que le ha ido muy mal. Bueno, ahora esta trabajando de lo que estudió, pero me dice que siga, que siga con los estudios. Y siempre esta peleando con mi hermana, que tenia que haber estudiado mas, que tenia que haber aprovechado lo que tenía aquí, en la ESO, porque a ella le iba muy mal, faltaba mucho. Y por eso me dice a mí que siga estudiando. Por eso yo no quiero acabar como mi hermana, sin estudiar, haberme pasado 4 años en la ESO sin sacármela. No quiero por ejemplo si hubiese suspendido la ESO ir a la escuela de mayores, y ella ahora tiene que ir a la escuela de adultos, a sacárselo. Ella esta allí para aprender, se ha dado cuenta que no tiene nada, y que en muchos trabajos le piden el graduado. Entonces ella ahora fue a preguntar cuando abrían la escuela porque se quiere apuntar. (E15)

d) La existència o no de possibles tutors de resiliència en l’àmbit educatiu

En alguns casos, destaca que entre les seves relacions hi apareix la presciència d’un adult que els hi és molt significatiu. Sovint és un professor amb altes expectatives cap a l’alumnat i que, segons ells, mostra un interès i preocupació especials i creu en les seves capacitats per aprovar.

A mí por ejemplo en cuarto me ayudó un profe, el de mates Pallejà. Él venía y nos hacía una lista con los jugadores del Barça y entonces nosotros teníamos que poner las horas que estudiábamos y eso nos hacía todos los años desde tercero hasta cuarto y así todos poníamos empeño, sacábamos y así nos fuimos sacando poco a poco la ESO (contenta, sonríe). Era más como una competición de quién estudiaba más, y el profe decía ésta ha estudiado más, ésta ha estudiado menos (sigue sonriendo). [...] Fue una ayuda, porque nos ayudaba a todos a estudiar a hacer deberes a lo demás y así fuimos pasando hasta cuarto. (E3)

Elección mía y también porque mi madre quiere que yo estudie, que llegue a llegar a trabajar en una profesión buena. Siempre me lo ha dicho desde pequeño, que quiere verme llegar alto. Y yo no sé, pero yo me guío por ella, si me dice que estudie, yo estudio. (E4)

Se llama Víctor Freire (el daba clase de repaso en el centro para los que tenían dificultades en ciencias y matemática), que el me dio la bronca, ¡tú porque no atiendes en clase!, el fue el que ayudó a aprobar matemática. Ahora miro las matemáticas y me río. (E5)
A mí, estudiar, estudiar no me gusta mucho, pero por la familia y todo eso, me dicen “estudia, estudia, quiero que seas alguien en la vida”, pues yo lo hago. […] El año pasado tuve un profe de mates, me gustó mucho, era alegre, y siempre me apoyaba: “tu eres muy listo”. (E8)

Mis padres y un par de amigos que veían como yo sacaba las notas pues relativamente altas o altas y me decían: “sigue estudiando que lo puedes hacer bien, y en cambio yo no, porque no saco estas notas, no se me da tan bien el estudio como a ti”. (E12)

Son ellos los que me han inculcado esta forma de ser y esta forma de pensar sobre el futuro. Ahora veo a mis padres diciendo una cosa y digo: se están esforzando un montón para que yo pueda seguir adelante y pueda cumplir mis objetivos. Yo tengo que pagar un precio por eso y tengo que esforzarme. (E12)

3.7.4. La continuidad ESO-Postobligatòria

El camí a través del qual transiten els immigrants en l’educació formal és marcat per diferents esdeveniments clau que poden influir de manera decisiva (de forma positiva i/o negativa) en la trajectòria acadèmica i personal de l’alumnat. El signe de la influència, tant si és positiu com negatiu, depèn en part de la manera en que aquests esdeveniments clau són viscuts i gestionats.

Entre els moments claus de la transició acadèmica poden destacar-se els exàmens i passatge de cursos, les crisis i situacions complexes del dia a dia escolar i, especialment les transicions entre els diferents nivells i etapes educatives. De fet, a les entrevistes realitzades a l’alumnat immigrant s’evidencia que la transició ESO-POST, és considerada pels propis entrevistats com un d’aquests moments decisius en la seva trajectòria tant acadèmica com personal.

A continuació, veurem alguns aspectes fonamentals de la dimensió d’anàlisi continuidat ESO-POST. Concretament ens centrem en quatre d’aquests aspectes principals:

a) Percepció dels alumnes de situacions adverses
b) Percepció dels alumnes de dificultats educatives
c) Motius de persistència acadèmica
d) Percepció dels alumnes de l’assoliment (logro)

L’anàlisi de cadascun d’aquests elements s’il·lustrarà amb els testimonis més significatius obtinguts a partir de les entrevistes realitzades a l’alumnat estranger objecte d’estudi en aquesta recerca.

a) Percepció dels alumnes de situacions adverses en l’escolarització.

En relació a la percepció dels alumnes respecto a situacions adverses, a partir de les entrevistes realitzades es posa de manifest com alguns alumnes expliciten com a situació adversa per a la seva transició ESO-POST, les dificultats que tenen en l’aprenentatge de matèries específiques. Però, tot i
el reconeixement de la dificultat inicial, en la gran majoria dels casos confien en que esforçant-se podran superar-les satisfactòriament.

*En diferentess materies como catalán o castellano me resulta un poco difícil a la hora de escribir y todas las reglas que tienen. Esto es lo que más resulta difícil. Luego ya solo es estudiar y estudiar, y sale.* (E8)

D’altra banda, un testimoni en particular sosté que les dificultats amb les que es troba estan més relacionades amb les estratègies educatives i la manera d’ensenyar dels professors, que no pas amb les seves capacitats i dedicació a l’estudi

*Algunas asignaturas que otras más difíciles. Pero sobre todo por el profesor, por la forma de explicar...* (E11)

Una altra opinió compartida per un significatiu subgrup de la mostra analitzada és que les principals dificultats amb que es troben són més aviat socials que no educatives. En els seus testimonis fan referència a que el seu benestar emocional i personal, que està íntimament relacionat amb el procés d’integració i adaptació social, repercuteix significativament en el seu rendiment acadèmic i l’actitud vers l’aprenentatge escolar.

*De estudios... no. El tema de adaptarme más, es lo que antes si no estaba tan metido.* (E12)

b) **Percepció dels alumnes de dificultats educatives.**

Entre els alumnes entrevistats s’aprecia que una part significativa de la mostra assenyala com a situació adversa en la seva trajectòria escolar les diferències entre la *Educació Secundària Obligatòria* i els estudis postobligatoris.

La majoria afirma creure que el batxillerat és més difícil que l’ESO, i que per això cal estudiar més:

*Estoy acostumbrada a que me salga todo bien sin estudiar, ahora que tengo que estudiar me está costando un poco más.* (E9)

*Bueno, siempre que pasas al siguiente nivel tiene que haber algo de dificultad. La dificultad siempre habrá.* (E8)

Alguns joves matisen que les dificultats que perceben no són simplement per la transició d’etapa educativa, sinó pel fet d’una manca de continüitat a nivell curricular entre l’ESO i el batxillerat. En concret, una alumna expressa que algunes de les dificultats amb les que es troba a l’etapa postobligatòria són resultat de que a l’ESO no l’han ensenyat certs coneixements i competències que ara a l’etapa postobligatòria requereix.
Bueno la ESO sí, ha estado bien. Podría haberlo hecho mejor pero, está bien. El nivel se dice que es muy bajo pero está bien [...] respecto antes, se ve que... Por cosas que ahora en bachillerato ahora se necesitan, y en la ESO tampoco es que la hemos... (E1)

D’altra banda, hi ha un altre subgrup de la mostra d’alumnes que afirma no percebre tenir moltes dificultats al batxillerat. En la gran majoria dels casos reconeixen que la por que sentien era infundada.

Puede ser difícil pero si no estudias. Por ejemplo yo el año pasado sí que estudiaba pero no tanto cómo debería. Y este año me he dado cuenta de que en verdad está muy fácil. Y para otra gente no. (E4)

Me va bastante bien, o sea, este año porque es un paso difícil entrar a primero de bachillerato [...] Me dijeron también que aquí se exigía un poco más de nivel que al que estaba yo acostumbrado y me sorprendía que me fuera tan bien. (E12)

c) Motius de persistència acadèmica

Al finalitzar 4rt d’ESO els alumnes han de decidir si continuen estudiant o no, ja que a partir d’aquest moment la seva presència al sistema educatiu no és obligatòria.

A partir de les entrevistes realitzades als alumnes immigrants de diferents instituts, s’evidencia una significativa varietat de respostes a la qüestió de per què continuar estudiant. Aquestes respostes es poden dividir en dos grans sub-grups: d’una banda, aquelles que fan referència a factors intrínsecs (esforç personal, motivació...) com a aspectes fonamentals en la seva presa de decisions, i d’altra banda, aquelles que fonamenten la seva presa de decisions en factors extrínsecs (context econòmic i social, models que observen en persones significatives per ells...).

Entre els condicionants extrínsecs que influeixen en la presa de decisions de si continuar formant-se en l’educació postobligatòria o abandonar el sistema escolar un cop finalitzada l’educació secundària obligatòria, els joves entrevistats en destaquen quatre condicionants claus:

Un primer condicionant és el valor que la família –fonamentalment els progenitors- atribueix a l’educació. Aquest valor es manifesta principalment mitjançant el seu discurs sobre què opinen i com valoren l’educació i la formació. Entre els discursos familiars que es poden considerar resilients cal destacar aquells que valoren l’educació com a una oportunitat de progrés i/o millora personal i professional.

Supongo que habrá influido mi madre que también quiere que estudie y saque una carrera y todo... (E1)

Mi madre quiere que yo estudie, que llegue a llegar a trabajar en una profesión buena. Siempre me lo ha dicho desde pequeño, que quiere verme llegar alto. Y yo no sé, pero yo me guío por ella, si me dice que estudie, yo estudio. (E4)
A mí, estudiar no me gusta mucho, pero por la familia y todo eso, me dicen “estudia, estudia, quiero que seas alguien en la vida”, pues yo lo hago. (E8)

Un segon condicionant extrínsec en la presa de decisió sobre si continuar o no estudiant l’educació postobligatòria és la percepció de l’alumne del model familiar vers l’educació. A diferència de l’element anterior, centrat en el discurs i les opinions, aquest segon element es centra en les accions; és a dir en les trajectòries i experiències familiars en l’àmbit educatiu.

Fue directamente por parte de padre, todos mis tíos han estudiados, son profesores y dan clase.
Mi padre fue a la universidad y ahora es policía. Otros también. Porque todos fueron la universidad y entonces ¿porqué yo no puedo ir? (E5)

Un tercer condicionant és el context econòmic i social. En aquest sentit, en el context actual de crisi econòmica, alguns joves es decanten per continuar formant-se front la manca d’oportunitats de feina i l’elevada taxa d’atur, especialment entre el col·lectiu jove.

Por qué ahora mismo con la crisis no se puede hacer otra cosa... (E9)

I un quart condicionant és el suport (tant educatiu, motivacional com emocional) que obtenen de la interacció amb diferents persones. Aquestes persones i el seu suport els han ajudat en la seva trajectòria escolar, i orientat en la seva continuïtat ESO-POST.

Com ja hem apuntat anteriorment, hi han diverses tipologies de suport, d’una banda, aquelles més adreçades a un recolzament específic en l’àmbit educatiu, com per exemple, el suport escolar:

En segundo y en tercero y en cuarto iba a unas clases de repaso que daban aquí. (E3)

Y mi tía que siempre me ayudaba con los estudios, claro está. Con las materias, y todo lo que no sabía hacer. (E8)

I d’altra banda, aquelles que van més enllà de l’ estrictament escolar, i aborden dimensions més personals (com ara l’autoestima, la motivació…), però alhora íntimament relacionades amb la dimensió educativa i escolar:

Siempre que estudias bastante pues tienes tu.. Mi padre siempre me lo ha dicho que tienes tus frutos al final. (E4)

Mis padres me apoyan, me dicen que si es lo que me gusta pues que la siga. (E3)

[Mi madre] siempre me decía “estudia, estudia. (E8)

Els suports, tant si són educatius com motivacionals, poden ser indirectes, ja que el recolzament rebut de vegades no és intencional ni focalitzat cap a un aspecte concret, com per exemple, augmentar el rendiment acadèmic; sinó que aquest suport es desprèn de les percepcions i valoracions que l’alumne va construïnt en base als models de comportament i les experiències
viscudes per persones del seu entorn. D’aquesta manera, el jove identifica certs models, alguns dels quals tractarà d’imitar i seguir com a referent per a la seva pròpia trajectòria escolar i personal, i per al contrari, d’altres que desestimarà com a models a seguir.

Pues, ayudar ayudar, cómo he dicho antes, son mis amigos. Me junto con una banda que son bastante más listos que yo. Y me gustaría tener su nivel, conseguir superarlos, y esto me hace estudiar. (E8)

Lo que me dijo mi tíó Fredy: Mira como yo estoy en paro, no he acabado los estudios, el bachillerato y no tengo trabajo. (E5)

D’altra banda, els principals condicionants intrínsecs que s’observen en les entrevistes realitzades són les experiències d’èxit que aquests alumnes han experimentat en etapes educatives prèvies, i les seves capacitats d’esforç i autonomia.

Alguns joves entrevistats expressen que han decidit continuar estudiant, orientant la seva decisió en les seves experiències d’èxit acumulades al llarg de tota la seva escolarització. Consideren que si fins ara el seu rendiment acadèmic ha estat satisfactori, això significa que estan preparats com per afrontar amb èxit aquesta nova etapa de l’educació postobligatòria.

No voy a dejarlo mucho menos ahora, si estudié en la ESO, voy a estudiar ahora. (E4)

D’altres grups de joves diuen haver pres la decisió de continuar estudiant de forma autònoma i individual, sense haver-se deixat influir per condicionants externs (pares, amics...). L’element central de la seva presa de decisió és la confiança que expressen en la seva capacitat d’esforç i autonomia (fer-ho per mi mateix, fer-ho per què jo vul...).

Estudiando, estudiando, estudiando, porque yo dije, quiero pasar y pasé. (E3)

Se lo expliqué a la profe que quería hacer bachillerato y me dice que no, que no haga porque no valgo para eso, y me empezaba a comer el coco, que no y no, pero yo digo que sí, que sí, y aprobé cuarto y bachillerato y pues mira. (E11)

Bueno, es que yo me esfuerzo por mi parte.. nadie me empuja.. ni mi mamá, ni mi papá.. nadie.. si no es que yo misma cojo y si tengo un examen estudio y todo lo demás.. por mi parte. (E3)

d) **Percepció d’assoliment dels alumnes**

En relació als seus companys que no han aconseguit o no han volgut passar els estudis postobligatoris, els participants han mostrat diverses opinions i suposicions. Un dels joves creus que la decisió de no seguir estudiants té a veure amb la capacitat innata de cada persona.

Las personas tenemos inteligencia, pero no todos tenemos más capacidad de comprensión que los demás.(...) el bachillerato es difícil, los machacan psicológicamente. E5
Altres creuen que els que no han seguit és més aviat perquè no s’han esforçat el que calia, sigui perquè no els agrada estudiar, perquè no creien que ho poguessin aconseguir o perquè no s’hi han posat amb ganes i per això no ho han intentat de veritat; o perquè no s’han adonat de que era la millor decisió per al seu futur professional.

A ver, todas las personas podríam, pero si desde un principio dice que no puede, no puede, pues no llegará tampoco (E1)

No les gusta estudiar; prefieren hacer otras cosas que estudiar. (E8)

Por qué no me he aplicado lo suficiente como antes. Es simple. (E10)

Sí, algunos. Porque no se dan cuenta lo difícil que afrontar a la vida sin un trabajo digno. (E11)

3.7.5. L’orientació cap al futur

Dos elements claus de la resiliència són el realisme, i particularment, la projeció de futur. I ho hem fet centrant-nos en principalment en 3 aspectes: expectatives acadèmico-professionals, pensar el futur i valor dels estudis

a) Expectatives acadèmico-professionals dels joves

Respecte a les expectatives acadèmico-professionals s’observa com els joves associen la idea d’altes expectatives de futur amb pensar-se com a estudiants d’universitats, professionals qualificats o, dedicant-se a professions liberals com ara advocat, psicòleg, professor, entre d’altres.

Yo pienso abrir mi propio consultorio (psicología). (E3)

Sí lo tengo claro. Programador informático, y si se me da la oportunidad, pues dedicarme a lo que son los videojuegos y demás. Y por eso leí en internet antes de decir que bachillerato escoger y leí “para hacer esto se necesita dibujo técnico”, para dibujar los edificios y demás, y luego biología para saber esto, pero al final no lo cogí porque le di más importancia al dibujo técnico, y proporciones y demás. (E12)

Claro, sí. Todos estamos haciendo BTX científico, entonces la mayoría quiere estudiar para eso (medicina). Y también ingenieros. (E13)

Els joves entrevistats que expressen unes elevades expectatives de futur en l’àmbit acadèmic i professional, relacionen aquest desig d’èxit amb l’esforç, la dedicació i la perseverança.

Sí, supongo que “Fuerza Vital”, porque para conseguir algo que te cuesta…. (E1)

[ (crees acabarás)] Sí, y si se me presenta alguna dificultad significa que tengo que ponerle más empeño a eso y solucionarlo de alguna forma. (E12)

~ 123 ~
Y aquí más o menos si te esfuerzas bastante te puedes llegar a entrar a la universidad. (E2)

D’altra banda, s’evidencia com els alumnes projecten les seves expectatives de futur, especialment en relació als estudis i la carrera professional que triaran, tenint en compte les seves capacitats i habilitats.

Lo he estado pensando. De eso decidí hacer latín, francés, biología. Biología me gustaba. Pero elegí idiomas, sólo idiomas. Bueno lo que me ayudó es que me pregunté. Lo que me ayudó a decidir es, me ayudó ¿soy bueno en matemática? No. ¿Soy bueno en física o química? No. Biología no porque tengo que hacer física o química y no soy bueno, que mandra. Me metro a a letras. Vi en lo que tenía más facilidad en cada materia y me decidí. (E5)

La forma en que valoren les seves capacitats i habilitats per tal de guiar la tria i la decisió de per quins estudis decantar-se es caracteritza per ser realista però alhora esperançadora i depenent de les seves actituds, especialment del seu esforç.

Yo creo que me va a costar un poco, pero que con esfuerzo todo se puede conseguir. Si me esfuerzo bastante, el suficiente que me tengo que esforzar, pues poco a poco me iré integrando, asimilando, cómo me tengo que esforzar, y así… (E2)

Sigue adelante, sigue adelante, aunque cueste, yo creo en esto. (E3)

També apareix com aquests joves amb altes expectatives de futur expressen plans alternatius a la primera opció que pensen i planegen per al seu futur. Expliquen que si troben alguna dificultat, doncs, provaran de solucionar-la, i si no s’ensorten, intentaran iniciar un itinerari exitós en un altra disciplina o àmbit.

Sí, pero si veo que no puedo, pues cogeré algo como trabajadora social, trabajo social. Pero derecho es lo que quiero llegar. (E1)

De lo que estoy haciendo, las que están son criminología y derecho. Las que más me estoy pensando son estas dos. Aparte de eso sale latín para las dos, y van por el mismo camino me han dicho. Dicen que está bastante bien. Y si en todo caso no puede servir mi BTX, si va mal, seguiría estudiando pero en otro BTX o iría a un ciclo medio, siempre dicen que se aprende más rápido, en lo práctico y eso. (E4)

Per tant, s’evidencia com aquests alumnes, malgrat les dificultats derivades d’haver viscut una experiència migratòria, imaginen un futur optimista i de trajectòria ascendent. Sembla que juguen un paper fonamental en la projecció d’aquestes altes expectatives de futur: la confiança en les seves capacitats i habilitats, i especialment el seu esforç, així com l’equilibri entre el realisme i l’optimisme.
b) **Pensar en el futuro**

En la mayoría de las entrevistas se aprecia cómo los jóvenes reconocen pensar mucho y a menudo sobre su futuro, tanto a corto como a largo plazo.

*Sí, pienso mucho en ello. Hay cosas que me influyen por ejemplo, en principio poco, pero luego voy teniendo más interés y pienso: ¿qué puedo hacer de cara al futuro con esto? Y si luego aparte de eso, puedo hacer otra cosa más, disfrutar más con lo que me interesa. Voy planeando un poco cómo puedo hacerlo o qué posibilidades tengo y cuál sería la mejor opción. (E12)*

A más de pensar sobre el futuro, los alumnos entrevistados manifiestan de una banda, somián el futuro, imaginándose qué serán en algunos años, qué harán, dónde vivirán, etc.; y de otra banda, compartiendo estos pensamientos con sus iguales.

*Sí, hablamos a menudo de lo que queremos ser de mayor. Como planeamos nuestro futuro a veces, quedamos entre nosotros y luego hablamos de lo que queremos ser. Y siempre hay una conversación que sale que quieren vivir juntos entre nosotros, de joven esto. Pero no sé si se hará. (E4)*

En el futuro, hay una cosa. No aguanto estar en mi casa. Tengo una opción que mi madre me puede pagar los estudios. Otra opción que es trabajar y pagarme los estudios yo. Lo cual sería muy difícil, porque tengo que trabajar y estudiar al mismo tiempo. No sé qué elegir. Por qué estudiar quiero estudiar. Quiero llegar a una universidad, quiero pisar en una universidad. Quiero salir, tener un diploma, y enseñarlo a mi padre. Y trabajar, y trabajar, y se algún día puedo viajar a un país que sea menos desarrollado para poder trabajar allí. Para, no sé, progresar más. Ya sé que me pagarán poco pero a mí me da igual eso, quiero hacer algo. (E10)

Me imagino viviendo solo... no sé yo, pero estudiando en la universidad y trabajando creo que sí. (E11)

Així mateix, s’aprecia com els testimonis recollits acostumen a pensar de forma més intensa en el futur quan valoren insatisfactoriament la situació present, o quan estan vivint un episodi o etapa difícil per a ells.

*Yo lo veo bien. Este trimestre me ha ido regular pero porque me confié porque pensaba que era lo mismo que cuarto. Pero claro ya vi la semana de exámenes, ocho exámenes en una semana y dije... ya, no pude. (E3)*

*Bueno, lo pienso (futuro) a menudo sólo cuando me va mal algún examen porque digo, qué voy hacer si suspendo este examen y repito, cómo el año pasado, que me pasó un cierto tiempo, y bueno... Qué voy hacer si repito otra vez, y estar en el mismo curso sin hacer nada. Lo normal es que, si me va bien los exámenes no pienso en el futuro tampoco, pienso en el día a día, lo que voy hacer cada día y eso. Y los fines de semana sobre todo. (E4)*
Front aquetes situacions de dificultat, els joves acostumen a pensar en el futur com una meta vers la que caminar. I entenen, com hem vist ja al primer apartat, que l’èxit d’arribar-hi requereix de l’esforç de canvi de certes qüestions de la situació present. De manera que, el futur s’entén com un motor de motivació i de canvi per al present.

Sí, pienso mucho en ello. Hay cosas que me influyen por ejemplo, en principio poco, pero luego voy teniendo más interés y pienso: ¿qué puedo hacer de cara al futuro con esto? Y si luego aparte de eso, puedo hacer otra cosa más, disfrutar más con lo que me interesa. Voy planeado un poco cómo puedo hacerlo o qué posibilidades tengo y cuál sería la mejor opción. (E12)

c) Valor dels estudis

L’alumnat entrevistat relaciona de forma molt intensa el fet d’estudiar i tenir una titulació acadèmica-professional amb la idea de progrés, de millora, de trajectòria ascendent; fins i tot en alguns casos, d’èxit.

Para ir mejor, como siempre, no? Siempre que estudias bastante pues tienes tu.. Mi padre siempre me lo ha dicho que tienes tus frutos al final, cuando acabas todo, te dan un buen sueldo, y puedes vivir mejor, claro. Porque aquí con lo poco se puede vivir. Y si estudias, pues creo que mejor. (E4)

Supongo que para tener más de donde tirar, si te falta algo, para tener mejor futuro. (E9)

En aquest sentit, s’aprecia com molts alumnes trien la seva formació en funció de les potencialitats laborals que associen als estudis que els hi agradaria iniciar en el futur. És per això, que molts alumnes vinculen els estudis de formació professional més a una formació pràctica orientada als oficis, que facilita una entrada ràpida al mercat de treball, mentre que el batxillerat el consideren una etapa prèvia a la universitat i encaminat al desenvolupament de professions liberals.

Porque ahora como hay poco trabajo, me he visto oficios que puedan en un futuro dar mucho trabajo, porque, no sé, los más importantes yo creo, porque como ahora hay mucho desempleo, pues también me he fijado por esta parte. (E4)

En principio quería hacer filología catalana, que aún no la desecho. Pero el año de francés me dijo para qué hacer filología catalana si puedes hacer traductor e intérprete. Me apunto a idiomas y ya veré. (E5)

D’altra banda, per a alguns casos, es valoren els estudis no només com una forma de viure millor en un sentit més material de l’expressió, sinó també com una font de satisfacció personal i d’orgull.

Por otra parte es más de verte que lo has conseguido y de sentirse orgulloso de ti mismo. Sí, ahora pienso más en la experiencia que me pueda aportar, que en conseguir un buen trabajo. (E11)
Fins i tot, alguns joves valoren els estudis com un mecanisme que els hi ajuda en general en la seva vida, en particular, a conèixer a d’altres persones, a compartir allò que saben o desconeixen amb els altres, a ser autònoms i sentir-se més lliures.

El conocimiento lo tendría para ayudar a las demás personas. Por ejemplo en mi casa discutimos porque me llaman el sabelotodo. Por ejemplo, hasta hace tres años mi tío no sabía que las ballenas eran mamíferos, que no, me decía, que son peces. ¿Cómo van a ser peces?, le dije.Cogí mis libros de biología y le enseñe todas las gráficas que tenía. Soy un poco arrogante en ciertas cosas, soy un poco creído, me gusta saber cosas. Para ayudar a las demás personas.

(E5)

Para conocer gente, conocer a muchas personas, que te conozcan a ti, ser alguien en la vida...

(E10)

Para aprender muchísimas cosas y tener bastante experiencia para poder aplicar a la vida diaria. Y bueno, estudiar es para algo más que ir, solo ir, sentarte y leer el libro y entenderlo. Te ayuda, te ayuda mucho. (E12)
4. Conclusions

Com a conclusions més destacables que permetrien vincular els resultats obtinguts amb el marc teòric desenvolupat, podem destacar els següents aspectes:

**Sobre el vincle existent entre promoció-transició acadèmica i major nivell de puntuació en l’escala de resiliència.**

La *resiliència* sembla desenvolupar-se en tres plans diferents. El **primer** està relacionat amb un projecte general de caràcter acadèmic que passaria, entre d’altres, per la influència de la família i l’acció institucional del centre educatiu. Aquí és on es reforça la perspectiva individual de la necessitat de continuar estudis i possibilita construir expectatives d’èxit en un escenari futur de promoció acadèmica. Aquests suports adopten un sentit més estratègic vinculats al projecte de vida. El **segon** aspecte estaria relacionat amb la gestió diària dels problemes i dificultats que s’han d’abordar per fer possible aquesta perspectiva. En aquest sentit, sembla que són els grups d’èguals i les persones més vinculades amb el subjecte (tutors, amics, companys de classe, etc.) els que proporcionen recursos d’estimul i ajuda a la persona de tal forma que permeten anar superant les dificultats i necessitats específiques que van apareixent puntualment i que es constitueixen en suports més permanents però de caràcter conjuntural. **Finalment**, apareixen les condicions individuals de cada persona, on es dóna, d’una banda, la capacitat d’aprofitar les oportunitats del context i, de l’altra, la seva capacitat per fer front a adversitats tot sobreposant-s’hi mitjançant la seguretat i confiança d’un autoconcepte poderós, veient-se a sí mateixa amb potencialitat per afrontar i sortir airosa dels reptes que es puguin plantear.

**Existeixen diferents respostes en els joves estudiants en funció de les característiques del grup cultural de pertinença.**

En els resultats obtinguts es constaten aquestes diferències i, tot i que no es disposa d’una base explicativa prou sòlida que permeti determinar les seves causes, es poden plantejar algunes línies d’anàlisi que podrien ajudar a l’establiment de noves investigacions orientades a comprendre aquesta variabilitat. De manera general, es podria dir que les cultures de caràcter més individualista (bàsicament llatinoamericanes i magribines) puntuen més alt que les que presenten un caràcter més col·lectiu (asiàtics). Aquesta situació pot donar-se per dues possibles situacions:

a. El sentit que pot adoptar la *resiliència* en les cultures individualistes, s’ajusta millor a allò que es mesura des dels instruments utilitzats. Pot ser que la capacitat resilient en les cultures asiàtiques adopti una perspectiva individual amb referents més col·lectivistes que no pas la construcció de quelcom vital exclusivament o fonamentalment més individual.

b. La segona possible explicació podria orientar-se en termes d’expectatives de vida diferents en cada col·lectiu. De fet, poden existir perspectives finals semblants, però el desenvolupament de les estratègies que permetran la seva consecució poden ser molt diferents. Per exemple, en alguns casos, es pot entendre que la possibilitat de tenir una
L’autopercepció positiva en relació amb els estudis contribueix al desenvolupament de processos de transició exitosos.

Constitueix un aspecte de primer ordre per potenciar el rendiment i, per tant, la transició acadèmica. Si, des de l’escola es pretén desenvolupar competències resilients, cal considerar aquest aspecte –molt vinculat a l’autoconcepte– i que estaria orientat a la recerca de formes de treball que resulten estimulants i potenciadores d’una autopercepció positiva per a l’alumnat. Aquest concepte es troba vinculat a allò que, en els contextos teòrics, defineixen com “autoeficàcia”, entesa com la percepció que es té de la capacitat per assolir els objectius desitjats.

L’existència de xarxes relacionals amb persones que tenen una experiència d’èxit acadèmic, influeix en la possibilitat de transitar.

És important constatar la importància de la xarxa de relacions en què està inserit l’alumnat i en com aquesta influeix a l’hora de transitar. El fet de tenir referents propers amb experiència d’èxit acadèmic influeix de manera positiva en l’alumnat; es veu com una opció factible i reforça aquesta possibilitat. En aquest sentit, potenciar el contacte entre alumnat de diferents grups pot ser una opció institucional a considerar per tal de proporcionar referents d’èxit a l’alumnat que ha de transitar. Així doncs, es fonamental que l’alumnat pugui consolidar xarxes de relació entre iguals en el context escolar ja que la importància dels iguals en aquestes edats resulta molt significativa tant a l’àmbit vivencial com acadèmic.

Existeix una correlació important entre la resiliència i el sentiment de pertinença de l’alumnat a la institució educativa.

El vincle entre una percepció acadèmica positiva i el compromís amb la institució educativa, provoca que es desenvolupi un sentiment de pertinença important cap al centre educatiu. L’alumnat que presenta majors nivells de resiliència, també tenen un fort sentiment de pertinença que, a més de propiciar la cohesió interna de caire institucional, també fa que l’alumnat se senti més integrat i segur en el context educatiu. Precisament els grups asiàtics que no se sentien pertanyents ni implicats amb la institució, presenten puntuacions més baixes en resiliència, i les seves expectatives de trànsit acadèmic es veien molt limitades.

Cal ajudar als joves, proporcionant les eines adients, per tal que puguin resoldre, de manera exitosa, les dificultats i problemes amb què es puguin trobar.

A mesura que els estudiants van resolent diferents situacions vinculades al seu propi procés de vida, van guanyant confiança cap a les seves pròpies capacitats. En aquest sentit, els aprenentatges
que van fent també els posen en joc quan es tracta de prendre decisions en el marc de la seva vida acadèmica; i, a mesura que fan una bona gestió de la mateixa, les possibilitats de transitar exitosament s’incrementen substancialment.

4.1. Model “RE-EXIT”: Resiliència i èxit escolar

Un dels objectius que vam incloure a la proposta de recerca esmentava la voluntat d’aportar, fruit de les conclusions del treball, un model descriptiu-explicatiu del fenomen de la resiliència que hem abordat. Vist en retrospectiva, valorem que és un objectiu quelcom agosarat, ja que estem parlando de constructes relativament poc consensuats en la comunitat científica (diferents dimensions, models, variables, etc.) tot i que entre tots ells es pot identificar un “denominador comú”. Es tracta de conceptes relíticsos, i, a més a més, empíricament molt difícils de copsar, que vistos conjuntament amb la variable “cultura”, encara comporten una complexitat molt major. El procés de creació i validació dels instruments, el contacte amb els estudiants, el retorn que hem obtingut tant en “nombres” (escales, qüestionaris) com en “narratives, la veu dels joves” (entrevistes), les discussions inacabables en el sí de l’equip de treball, la lectura d’articles i de literatura científica recent sobre “resiliència i cultura” ha estat en un procés molt enriquir. Més enllà de l’elaboració d’aquest informe, necessitem d’espai i temps per elaborar i donar més sentit a l’experiència de recerca viscuda en molts aspectes (teòric-conceptual, metodològic, formació de professionals, bones pràctiques, etc.).

Tot i això hem volgut donar un petit pas endavant proposant un model que representi els resultats més rellevants trobats en aquest estudi. Considerem que pot suposar una aportació teòrica inicial a l’àmbit de la resiliència en el context de l’alumnat immigrant per, a partir del mateix, oferir alternatives de millora.

Aquest model es presenta a la figura següent. A continuació, s’expliquen les seves dimensions així com la resta d’elements que el constitueixen.
Figura 50. Model de resiliència de l’alumne immigrant

**Nivell macro:** En primer lloc cal ressaltar i emfatitzar que el desenvolupament d’aquests joves s’emmarca en unes **condicions estructurals més o menys estables** que pertanyen o estan en relació a la **naturalesa i circumstàncies que envolten el seu procés vital i les seves famílies:** polítiques socials i educatives que els afecten, “worldview” familiar i cultural, procés migratori i d’integració, projecte migratori familiar, construcció identitòria, estructures familiars, segmentació social, cultures institucionals, etc.
**Nivell micro:** Aquí trobem el propi alumne. Ens referim a les **condicions, podriem dir, individuals** del propi subjecte i on hem trobat que les característiques més rellevants estan relacionades amb la seguretat en sí mateix, l’autoconcepte, l’optimisme amb què aborda els reptes, la identitat, el pragmatisme, etc.

Aquests nivells han de permetre que la persona aprofiti les oportunitats de creixement òptim que poden aparèixer a l’entorn (resiliència influent) i, amb el temps són les eines i recursos que, individualment, posa en joc per superar els obstacles i entrebancs amb què es va trobat en el seu recorregut vital. De totes maneres, estem parland de qüestions que possiblement es retroalimenten. No entrarem en si són capacitats que “té la persona” o “que aprèn”, ni a resoldre l’etern debat entre agència i estructura, individu-societat. Si atenem a un dels principis bàsics del marc teòric de la resiliència, podem comentar, però, que **aquestes capacitats “s’activen” en contextos de vulnerabilitat** (variables i processos a nivell macro).

**Nivell meso:** Fa referència als contextos d’interacció de la persona amb el seu entorn. A l’edat d’aquests alumnes, la família, el grup d’iguals i alguns adults són els sistemes on més es mouen. En menor mesura, ens parlen de vincles o experiències als seus barris o comunitat, més enllà de l’oci – de nou estem davant la xarxa d’iguals. Aquí, en aquest nivell meso, les condicions conjunturals (no permanents, canviants, a vegades atzaroses) poden ser decisives en les trajectòries d’aquests joves. Formen part de la quotidianitat de les seves vides, són moments, persones, experiències, imatges, factors, etc. associats a un aquí i a un ara però que poden ser decisius i conformen el suport necessari per afrontar o protegir a l’alumne de processos vulnerables. Els aspectes més rellevants que hem trobat són els següents: tutors de resiliència, professorat significatiu, experiències més o menys sostingudes d’èxit –personal, acadèmic, etc.–, models positius, vincles que proporcionen seguretat, etc.).

- **Models de referència:** venen determinats pel fet de tenir persones properes que presenten processos de vida que resulten “desitjables” per l’alumne. Persones que per ells representen “un model a seguir”. Per exemple, s’ha pogut observar que l’alumnat que està relacionat amb persones que han transitat positivament de l’ESO al Batxillerat, es veuen més capaços de poder seguir el mateix camí d’èxit.

- **Xarxes relacionals:** disposar de relacions vinculares intenses i estables a les quals accedir suposa la possibilitat de disposar de recursos importants que poden, d’una banda, proporcionar suport en determinades circumstàncies i, de l’altre, garantir el seu benestar.

- **Experiències positives:** en el marc del desenvolupament vital de cada persona, les experiències que es van tenint constitueixen la base d’actuació davant posteriors situacions similars. Si bé els fracassos poden constituir aspectes d’aprenentatge importants (si hi ha incapacitat per gestionar-los correctament), també és important disposar d’experiències positives que permeten reforçar la seguretat i la confiança en un mateix, elaborant un autoconcepte vinculat a la capacitat de sortir airós davant els reptes i problemes que puguin sorgir.
Possiblement no és fàcil canviar o intervenir a nivell de condicions estructurals macro. Però si atenem a l’espai d’interacció dels joves amb els seus entorns vitals, hi ha més marge per a acompanyar-los en traçar històries d’èxit. Creiem que és en el nivell intermig, meso, on es juguen els principals processos resilints que, a la vegada, reforcen i configuren un nou jo que renegocia i gestiona les pròpies capacitats.

Al capdavall del següent apartat, proposem algunes línies d’intervenció.

4.2. A mode de síntesi: resiliència, immigració i èxit escolar

L’objectiu principal d’aquest estudi va ser iniciar un focus de recerca per explorar l’associació entre la resiliència i la continuïtat acadèmica dels estudiants immigrants.

En primer lloc, s’ha posat de manifest que hi ha una relació clara entre la percepció d’èxit escolar que tenen els joves i el seu nivell de resiliència. Aquest resultat obre línies interessants per al diagnòstic educatiu i la intervenció. Implica que mestres i altres professionals de l’educació estiguin atents a reconèixer estudiants d’autopercepció acadèmica baixa, no només perquè efectivament sigui així i conéixer-ho permeti prendre les mesures adequades, sinó perquè es tracta d’alumnes que, alhora, és probable que mostrin un nivell baix de resiliència. I, com s’ha vist, la resiliència i la persistència acadèmica estan estretament relacionades.

Les aspiracions de futur ("Metes") han aparegut també com un factor clau en les transicions educatives dels joves immigrants que han superat la transició de risc ESO-PO. Aquest resultat aïllat sembla no afegir gaire a allò que altres investigacions ja han apuntat (Palou, 2012; Figuera et al., 2008) i és que, en general, tots els grups culturals, fins i tot les famílies, solen manifestar expectatives acadèmiques elevades i actituds positives cap a l’educació. No obstant això, les dades sobre la permanència de la població immigrant més enllà del sistema obligatori ens continua corroborant un alt percentatge d’abandonament, tot i buscar un futur. En aquesta línia, el que hem descobert sobre aquesta paradoxa és que visualitzar una projecció personal i/o professional seria una condició necessària però no suficient per a la resiliència. Les metes o aspiracions de futur, amb la resta de factors significatius assenyalats en apartats anteriors, s’articularien de forma sinèrgica i singular contribuint a un procés resilient.

D’altra banda, els resultats suggereixen que la dimensió “jo tinc” del model de Grothberg (1995) és essencial en les trajectòries de permanència d’aquests joves en el sistema educatiu. Sembla, doncs, que la capacitat per resistir i afrontar les possibles situacions adverses associades a l’abandonament acadèmic podria estar principalment relacionada amb els recursos que l’estudiant té en el seu entorn social, tals com suports externs de familiars i amistats, models de conducta, associacions o serveis institucionals o de protecció social (Soriano-Ayala i González-
Jiménez, 2010; Elias i Haynes, 2008). Així, la comprensió dels processos resilients en aquests estudiants apunta a adoptar un enfocament ecològic (Ungar, 2008), aprofundir en la qualitat dels ambients socials que envolen a la persona més enllà de disposicions individuals, reconeixent que la resiliència es desenvolupa en interacció entre el nivell individual i els esdeveniments favorables del seu entorn que nodreixen la capacitat d’afrontament.

Els resultats obtinguts també indiquen el benefici que suposa per als estudiants immigrants la seva relació amb iguats, els quals poden representar models d’èxit escolar. Aquests models positius poden ser els seus companys, amics o coneguts, també d’origen estranger, que han finalitzat l’educació secundària de caràcter no obligatori i que, per tant, han superat una etapa d’alt risc d’abandonament. En aquest sentit, alguns estudis i experiències han analitzat com el “social capital peer” es constitueix com un factor protector davant l’abandonament acadèmic i promotor de l’“engagement” acadèmic (Ream i Rumberger, 2008; Swenson, Nordstrom i Hiester, 2008) però caldria aprofundir en futures investigacions en com aquestes variables es modelen específicament en els estudiants immigrants.

Quant a la intervenció educativa considerant la interacció d’aquests joves amb els seus iguats i l’entorn, els resultats suggereixen l’activació del seu “capital social relacional” (Dolan, 2012; Sandín i Pavón, 2011), per exemple, a través de programes de mentoring (MBF, 2010; Rhodes i Lowe, 2008) o de service-learning (Luna, en premsa).
5. Impacte

5.1. Resum de la recerca

El període de l’Educació Secundària constitueix una etapa de vulnerabilitat acadèmica per la població immigrant. El nombre d’abandonaments és molt elevat segons diversos informes locals, nacionals i internacionals. La recerca treballa sobre la hipòtesi que l’alumnat de procedència estrangera que supera la transició de risc entre l’Educació Secundària Obligatòria (ESO) i la Postobligatòria (PO) podria caracteritzar-se segons el concepte de resiliència. I així analitzar i valorar els mecanismes resilients que poden donar llum sobre com aconsellar que processos, a priori, qualificats com a problemàtics o dificultosos per aquests grups degut a la seva situació de major vulnerabilitat esdevinguin una xarxa protectora que afavoreixi trajectòries d’èxit escolar.

L’estudi s’ha desenvolupat de manera longitudinal durant un curs fent el seguiment d’una cohort de 94 estudiants matriculats al darrer curs de la ESO en la seva incorporació als estudis postobligatoris. La mostra ha estat ubicada en quatre Instituts del Barcelonès i el Maresme. Els joves pertanyien a 19 països diferents amb edats entre 15 i 18 anys amb una proporció similar de sexe femení i masculí. Per a la caracterització d’aquests alumnes en les diverses variables rellevants per l’estudi s’han utilitzat varis instruments de recollida de dades de tipus quantitatiu: qüestionari general, escala de centre, escala d’esdeveniments vitals i escala de resiliència. El seguiment de la cohort als estudis de batxillerat, cicles formatius o altres opcions ha estat factible gràcies al vincle i treball col·laboratiu amb els Instituts que han facilitat les dades de seguiment quan ha estat possible. Els resultats han posat de manifest que existeix una correlació significativa entre la permanència acadèmica i la resiliència. Per aprofundir en aquest fenomen s’han realitzat 14 entrevistes semiestructurades a estudiants de diversos grup cultural amb puntuació elevada a l’escala de resiliència i amb un perfil continuista.

Algunes propostes aplicades a la institució escolar a partir dels resultats obtinguts són les següents: desenvolupar el sentiment de pertinença als centres educatius; postenciar els vincles escola-comunitat, afavorir els processos d’orientació i transició acadèmica, en el segon cicle de l’educació secundària obligatòria; tenir en compte les famílies i incorporar-les en els processos orientadors; incloure la perspectiva de la resiliència en la formació inicial del professorat i promoure processos de formació continuada, assessoraments o grups de treballs amb professionals en exercici.

5.2. Impacte científic

Els resultats d’aquesta recerca suposen un avanç significatiu en educació intercultural sobre un tema que a dia d’avui encara està poc estudiat: les transicions d’èxit de l’alumnat d’origen immigrant des de la perspectiva de la resiliència. Al llarg de l’informe, s’han posat en evidència les dimensions i els factors resilients que estan estretament relacionats amb la continuïtat acadèmica d’aquest alumnat, i amb altres variables rellevants.
Considerem que un dels valors o impacte científic d’aquest estudi ha estat comprovar que el constructe de la resiliència pot constituir un element diagnòstic a partir del qual promoure trajectòries d’èxit. En aquesta línia, estudiar casos d’alumnes resilients que superin les expectatives acadèmiques permetrà valorar els ressorts individuals, educatius, familiars i comunitaris que en situacions de vulnerabilitat contribueixen a un desenvolupament positiu. No obstant això, aquest projecte d’investigació també ha posat sobre la taula algunes preguntes. Hem pogut comprovar que potser un dels majors reptes que presenta l’estudi de la resiliència es troba a nivell conceptual (Barton, 2005): “com la definim i, per tant, com la mesurem?”. En general, els estudiants llatins i magribins d’aquest estudi han mostrat una resiliència segons la SV-RES més alta que els asiàtics. Potser l’escala no recull adequadament el sentit d’èxit segons els diversos grups culturals. Potser hauria de ser sensible a valorar l’ajust entre les necessitats sentides i el suport rebut sent aquesta intersubjectivitat culturalment mediada (García, Martínez i Albar, 2002). Així doncs, la percepció cultural del suport social ha de rebre major atenció en futurs estudis.

La veritat és que, donada l’heterogeneïtat de cultures que configuren l’actual societat, la investigació de la resiliència cada vegada més està avançant cap al reconeixement del seu caràcter cultural. Cal llavors seguir investigant en com es modula en els diversos grups i contextos a través de projectes multiculturals que podran contribuir al debat sobre la conveniència i possibilitat d’indicadors de resiliència universals o relatius (Ungar i Liebenberg, 2011; Ungar, 2010).

Potser, la resiliència es construeix de manera singular per a cada grup i, possiblement, per a cada subjecte. En futures investigacions amb aquests joves és imprescindible incorporar un enfocament cross-cultural a l’anàlisi de com perceben, estableixen i mobilitzen tant els recursos individuals com els existents en els seus espais d’interacció (d’iguals, de la institució educativa, la comunitat, etc.). D’aquesta manera, s’entreveurà com construeixen les seves “històries d’èxit” –històries que és possible que variin raonablement d’un col·lectiu a un altre, perquè difereix el que uns i altres entenen com resultats i comportaments “esperats” (Gunnestad, 2006). Cabrà llavors identificar aquestes històries des d’una “sensibilitat cultural” (Liebenberg i Ungar, 2009) més enllà de la utilizació de mesures que anticipen i esperen els mateixos resultats i processos per a tots els joves globalment.

5.3. Difusió científica realitzada i prevista

En el transcurs del projecte, han estat enviats dos articles científics, dels quals un ja ha estat acceptat i es troba en premsa:

Aquesta revista, de periodicitat semestral, publica treballs referits a l’educació i la formació en totes els àmbits i nivells. Està indexada a CARHUS (Generalitat de Catalunya), ISOC (CSIC), In-Recs (Universitat de Granada), Latindex (UNAM, Mèxic), Dialnet (Universitat de la Rioja), ERIH (European Science Foundation), Ulrich’s (ProQuest), FRANCIS-INIST (Institut de l’Information Scientifique et Technique-CNRS), SCOPUS (Elsevier BV), SOCIOLOGICAL ABSTRACTS (ProQuest LLC, Bethesda).

L’altre article enviat que es troba en procés de revisió és el següent:


La revista per la qual s’ha optat és la "Youth & Society", una revisa publicada trimestralment. Se centra en qüestions enfocades en la joventut: processos de transició des de la infància fins l’adolescència i de l’adolescència a l’edat adulta, així com altres factors socials, conextuals, polítics, etc. Està indexada a l’ISI-Science of Knowledge amb un factor d’impacte de 1.816.

Per últim, s’ha enviat a traducció un tercer article que es vol publicar a la revista *Children & Society*:

- Sandín, M.P. (enviat a traducció) "Relational resilience in immigrant youth".

D’altra banda, l’equip de recerca ja està treballant en l’elaboració dels articles que es detallen a continuació i dels quals es preveu la seva publicació en revistes nacionals i/o internacionals:

- Un article centrat en “els perfilis de resiliència de l’alumnat d’origen immigrant”. Partint de les dades de caracterització de la mostra, aquest article vol desdibuixar els nivells de resiliència que presenten tants els alumnes que han aconseguit transitar educativament com aquells que pel motiu que sigui no ho han fet.
- Un article que recollirà els resultats de l’estudi qualitatiu de la recerca, fet a partir de les entrevistes als joves amb persistència acadèmica.
- Un article centrat en les transicions acadèmiques d’èxit a l’ESO de l’alumnat d’origen immigrant, des de l’enfocament de la resiliència i la persistència acadèmica.
- Un article que reculli la proposta de model de resiliència de l’alumnat immigrat que ha estat fruit del debat que l’equip ha mantingut al llarg del desenvolupament d’aquesta recerca.

Paral·lelament a la difusió dels resultats a través d’articles, també han estat acceptades comunicacions en els següents simposis i congressos de caire internacional:
- Simposi Internacional “Immigració, Educació Superior i Món Professional” (Barcelona, 23 de març de 2012). Ponència: Resiliència i èxit escolar en l'alumnat de secundària de procedència estrangera.


### 5.4. Altres accions de transferència de resultats

A continuació, s’enumenten altres accions de transferència dels resultats d’aquesta recerca:

- **Formació en l’entorn universitari**: Graus (Pedagogia, Educació social, etc.), Màster, Postgraus i Seminaris de la Facultat de Pedagogia i de la Facultat de Formació del Professorat.

Com a professorat universitari, no podem oblidar la responsabilitat acadèmica i científica que tenim en la difusió del coneixement i, també, en plasmar en la nostra activitat docent universitària els avenços científics que són fruits dels nostres treballs d’investigació. En aquest sentit, la docència que impartim els membres de l’equip en diferents graus, màsters, i postgraus, però també en seminaris i cursos, està constituint un mitjà molt efectiu per donar a conèixer els resultats d’aquest projecte. L’impacte d’aquesta difusió sustentarà les futures accions d’intervenció educativa dels professionals de l’educació.

- **Difusió en els centres educatius** que han participat en aquest estudi, i d’altres que estan implicats en el projecte I+D més recent del grup de recerca (GREDI).

Conscients del paper actiu dels centres educatius en el procés científic, s’està fent partícips als seus professionals (docents, directors, coordinadors pedagògics, etc.) dels avenços científics aconseguits des de la investigació. Per ara, molts dels centres que participen dels projectes d’investigació del grup han rebut el primer article que es publicarà a Temps d’Educació. Anàlogament, tots els centres participants en aquesta recerca rebran la memòria científica, de manera que els docents puguin reflexionar sobre els resultats obtinguts i introduir canvis sobre la pròpia pràctica amb l’objectiu d’incidir en l’educació que reben aquests joves.

### 5.5. Propostes d’actuació i/o intervenció que es desprenen dels resultats

Des de la perspectiva de les accions institucionals als centres educatius que podrien dur-se a terme per tal de millorar els processos de transició, es citen les següents:
Afavorir la formació d’aspectes identitaris i l’adquisició d’habilitats socials

Els centres educatius han de vetllar per a que aspectes identitaris, de seguretat, autoconcepte, així com habilitats per prendre decisions i establir projectes de carrera siguin aspectes que es treballin amb l’alumnat per tal d’enfortir les condicions individuals que poden assegurar un èxit en la resiliència i en la transició acadèmica i professional.

- L’aula d’acollida ha d’anar més enllà de la formació lingüística, potenciant aspectes interculturals, identitaris, d’autoestima, d’arrelament... per a l’alumnat immigrant. Aquest aspecte no hauria de quedar circumscriut a l’aula d’acollida sinó que hauria d’extrapolar-se a l’acció tutorial ordinària.
- L’acció tutorial d’aula ha de vetllar per actuacions, activitats i tasques orientades a promoure processos òptims de transició acadèmica i professional.
- Des de les diferents matèries el professorat ha de tenir present que més enllà de la tasca formativa, hi ha la vessant educativa que ha de formar en habilitats personals al llarg de la vida i en concret en la seva transició acadèmica i professional.
- Tenir flexibilitat per assumir que és possible que sigui necessari aplançar els objectius pedagògics immediats atenenent amb empatia i confiança als reptes i processos als quals s’enfronten en la seva etapa vital, personal i social.
- Vetllar per recursos, serveis i activitats complementàries als centres i la comunitat per enfortir la presa de decisions i la transició acadèmico-professional dels alumnes.

Desenvolupar el sentiment de pertinença als Instituts

La institució escolar ha de potenciar el desenvolupament d’un sentiment de pertinença de l’alumnat cap a la mateixa, mitjançant l’estímul de la participació en les dinàmiques del centre. En la mesura que s’atorga a l’alumnat capacitats de presa de decisions i es generen espais de participació, tant amb allò que és acadèmic com també en allò organitzatiu, el vincle amb la institució s’enforteix.

- Aconseguir que l’alumnat se senti partícip del seu procés d’aprenentatge amb protagonisme en la gestió del mateix, constitueix un element bàsic per incrementar la confiança cap a la institució i desenvolupar un major sentiment de pertinença a la mateixa.
- La participació, a més, també ha de tenir un sentit curricular i ha d’estar vinculada a les activitats d’aula. Cal establir formes de gestió de les activitats docents on s’atorgui protagonisme a l’alumnat per tal que aquest se senti reconegut i pugui vincular les seves experiències vitals al procés formatiu.

Potenciar els vincles escola-comunitat

Desenvolupar activitats que contemplin el vincle entre escola i entorn és important. Bona part de l’alumnat prové del context comunitari en el qual es troba l’escola i, en la mesura que s’estableixen vincles entre ambdós, aprofitar aquest context com a recurs educatiu, a més d’aconseguir un
aprenentatge més significatiu, reforça els vincles i desenvolupa el sentiment de pertinença. Els plans d’entorn o les activitats d’aprenentatge-servei, poden jugar un paper important en aquest sentit.

**Afavorir els processos d’orientació i transició acadèmica**

Els centres educatius han d’enfortir els aspectes institucionals que ajudin a que l’alumnat realitzi un procés personal envers l’orientació i la transició acadèmica: que l’alumnat sigui conscient del seu procés personal i que des de la institució educativa es faci un acompanyament del mateix.

- Orientació professional en sessions de tutoria i en l’aula d’acollida per informar a l’alumnat i acompanyar-lo en la seva presa de decisions. En aquest sentit, recolzem iniciatives actuals com el “Document orientador per a l’alumne/a”, promogut pel Departament d’Educació. Aquest document sobre les opcions més adequades per al futur acadèmic i professional de l’alumnat és fruit de les aportacions de l’alumne/a, la seva família i el centre. A partir de l’orientació recollida en aquest document, i amb l’ajut dels tutors i professors d’orientació, que planifiquen activitats tant individuals com col·lectives d’orientació en el grup classe, l’alumnat defineix el seu itinerari acadèmic i laboral.

- Ajudar a l’alumnat a ser conscient de la seva realitat personal i del seu propi procés, per tal de prendre decisions que comportin un èxit dins la transició.

- Potenciar l’acció tutorial en aspectes d’orientació i transició acadèmica i professional per a tot l’alumnat, per tal de que ajudi a fer-los conscients de la seva situació present i les expectatives de futur envers un èxit personal.

- Aula d’acollida que acompanyi a l’alumnat immigrant en tenir una visió pròpia de present i futur (orientació acadèmica i professional).

- Els grups d’iguals han de tenir recursos i mecanismes de participació i implicació en el procés orientador per a que estiguin informats i a la vegada es puguin ajudar entre ells en la presa de decisions.

**Tenir en compte les famílies i incorporar-les en els processos orientadors**

Les famílies han de tenir un suport en el procés orientador i de transició dels estudiants per part de la institució educativa, i d’altres serveis comunitaris per comprendre la seva importància, compartir amb els seus fills i filles i col·laborar-ne amb els professionals.

- Centre educatiu amb recursos que permetin a les famílies estar informades, implicar-se i participar del procés orientador.

- Treballar de manera conjunta família i centre educatiu per l’acompanyament de l’alumnat en la transició i en la presa de decisions.

- Des de la comunitat educativa: ajuntament, serveis socials... posar en marxa serveis que ajudin als centres educatius i a les famílies al procés orientador.
Buscar mecanismes per a que la presència de les famílies en la institució educativa i en la comunitat augmenti i es visualitzi.

**Formació dels professionals**

Algunes recerques han evidenciat que hi ha una manca de coneixement de què significa treballar des d'una perspectiva d'èxit (resiliència) i no tant des de les mancances o les limitacions dels estudiants (Green, Oswald i Spears, 2007). També que es confon la diferència entre un estudiant “competent” i un estudiant “resilient” (enfrontat a processos de vulnerabilitat). Fora bo implementar programes de formació i/o assessorament, tant als professionals en exercici com en formació inicial.
6. Referències bibliogràfiques


~ 143 ~


Annexos
Annex 1: Qüestionari general

Escriu el teu codi d’identificació:.................................................................

Dades de presentació
1. Institut: ..................................................................................................................
2. Curs i grup: ...............................................................................................................
3. Edat: ..........................................................................................................................
4. Sexe: □ Masculí □ Femení
5. De quin país és la teva mare? ..................................................................................
6. De quin país és el teu pare? ....................................................................................
7. On has nascut tu? ....................................................................................................
8. Quant temps fa que vius a Catalunya?
   □ Des de sempre, vaig néixer aquí.
   □ Menys de 2 anys.
   □ De 2 a 4 anys.
   □ De 5 a 7 anys.
   □ De 8 a 10 anys.
   □ Més de 10 anys.
9. Com et sents tu en aquest moment?
   □ Em sento estranger.
   □ Em sento ciutadà/na català/na.
   □ No em sento ni català/na, ni estranger/a, ni sé d’on sóc.
   □ Em sento dels dos llocs (català i del país d’origen).
   □ Em sento del lloc on vaig néixer.
   □ Em sento de tots els llocs on he estat fins ara vivint.

Situació personal i familiar
11. Amb qui vius a casa? (mare, pare, avis, etc.) .........................................................
12. Tens germans o germanes? □ Sí □ No
   12.1. Els teus germans han continuat estudiant després de l’ESO? □ Sí □ No
   12.2. Quins estudis estan fent i quins han acabat?
   12.3. Quants han estudiat a Catalunya? .................................................................
       En cas que hagis contestat “Alguns”, quants continuen vivint amb tu i quants no?

13. Quina és la professió del teu pare? ........................................................................
14. Quina és la professió de la teva mare? ................................................................
15. Ha estudiat el teu pare? □ Sí □ No
   En cas que sí, indica què ha estudiat el teu pare.

........................................................................................................................................
16. Ha estudiat la teva mare? □ Sí □ No  
En cas que sí, indica què ha estudiat la teva mare.

17. La vostra religió familiar és: .................................................................

18. El teu grup d'amics i amigues és:
   □ De l'escola o institut
   □ Del barri.
   □ Tant de l'escola (o institut) com del barri.
   □ No tinc gaires amistats.

19. El teu grup d'amics i amigues és:
   □ Només d'origen estranger
   □ Només d'origen espanyol/català
   □ Dels dos tipus.
   □ No tinc gaires amistats.

**ELS TEUS ESTUDIS**

20. Quina edat tenies quan vas anar per primera vegada a l'escola a Catalunya? ........................................

21. En quin curs et vas incorporar a l'escola? .................................................................

22. Des de llavors, has canviat d'escola? □ Sí □ No
   Quantes vegades? .................................................................

23. Des del teu punt de vista, com creus que et van els estudis?
   □ Malament, vaig endarrerir.
   □ Una mica malament.
   □ Bé, estic al mateix nivell que la resta de la classe.
   □ Molt bé, considero que sóc dels millors.

24. Has estat al llarg de l'educació secundària en algun recurs de suport del centre? (Per exemple, l'aula d'acollida) □ Sí □ No
   En cas que sí, explica breument quins recursos són i en què t'han ajudat.

25. Has repetit algun curs? □ Sí □ No
   Quins? .................................................................................................

26. Creus que aprovaràs el curs que estàs fent ara (4t d'ESO)?
   □ Sí, segur.
   □ No ho sé.
   □ No, crec que l'any vinent hauré de repetir

~ 154 ~
27. Quan aprovis 4t d’ESO, creus que continuaràs estudiant? Per què?
☐ Sí, segur que continuaré estudiant.
☐ Encara no sé què faré, m’ho estic pensant.
☐ No, no seguiré estudiant.

Si has contestat que “sí” a la pregunta 27, contesta les pregunes següents, sinó passa a la pregunta 28.

27.1. Amb quins recursos i recolzaments comptes per seguir estudiant?

27.2. Amb quines dificultats creus que t’endrontaràs en els teus futurs estudis?

27.3. Quina opció triaràs?
☐ Batxillerat.
☐ Formació ocupacional.
☐ Programa de garantia social.
☐ Cicle formatiu de grau mitjà.
☐ Cicle formatiu de grau superior.
☐ Universitat.
☐ Altres.
En cas que hagis marcat “Altres”, específica quins:

27.4. En quin centre et matricularàs l’any vinent?

28. Creus que als teus pares els agradaria que continuessis estudiant? ☐ Sí ☐ No
Si us plau, explica breument perquè.

29. Tens familiars o amics d’origen estranger que hagin acabat els estudis obligatoris?
☐ Sí, molts.
☐ En conec alguns.
☐ No, cap.

Moltes gràcies per la teva col·laboració!

~ 155 ~
Annex 2: Escala de resiliència

**Tipus d'Instrument:** Escala  
**Format:** En paper i digital, dues cares.  
**Administració:** Autoindividuals i administrat.  
**Temps d'administració:** 30 minuts.  
**Ítems:** 61 ítems amb 4 alternatives de resposta.  
**Puntuació màxima:** 244  
**Puntuació mínima:** 0  
**Fiabilitat:** Alfa de Cronbach = 0,95

Escriu el teu codi d'identificació:…………………………………………

Indica el grau en què aquestes afirmacions et descriuen. Marca amb una “x” la teva resposta. Si us plau, contesta totes les afirmacions. No hi ha respostes bones ni dolentes.

### JO SÓC...

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Molt d'acord</th>
<th>Bastant d'acord</th>
<th>Poc d'acord</th>
<th>Gens d'acord</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.</td>
<td>una persona amb bona autoestima, em valoro.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2.</td>
<td>una persona optimista respecte del futur.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3.</td>
<td>una persona que sap tirar endavant.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4.</td>
<td>un model a seguir per a altres persones.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5.</td>
<td>una persona pràctica.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6.</td>
<td>una persona que té esperança en el futur.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7.</td>
<td>una persona amb fítes.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8.</td>
<td>una persona activa davant dels meus problemes.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9.</td>
<td>una persona amb creences religioses.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### JO ESTIC...

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Molt d'acord</th>
<th>Bastant d'acord</th>
<th>Poc d'acord</th>
<th>Gens d'acord</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>10.</td>
<td>segur/a de les meves creences o principis.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11.</td>
<td>desenvolupant-me com a persona.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12.</td>
<td>envoltat de persones que en general m’ajuden en situacions difícils</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13.</td>
<td>en contacte amb persones que m’aprecien.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14.</td>
<td>segur/a de mi mateix/a.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15.</td>
<td>segur/a dels meus projectes i objectius.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16.</td>
<td>segur/a en l’ambient en què em moc i visc.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17.</td>
<td>ben integrat/da a classe</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18.</td>
<td>satisfet/a amb les relacions que tinc amb els meus amics i amigues.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19.</td>
<td>satisfet/a amb les relacions afectives que tinc.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20.</td>
<td>constantment reflexionant sobre el que em passa en la vida.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21.</td>
<td>buscant i trobant solucions als meus problemes.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### JO TINC...

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Molt d'acord</th>
<th>Bastant d'acord</th>
<th>Poc d'acord</th>
<th>Gens d'acord</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>22.</td>
<td>relacions personals amb les quals confío.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23.</td>
<td>una família ben estructurada.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24.</td>
<td>relacions afectives fortes.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>25.</td>
<td>voluntat.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>26.</td>
<td>una vida que m’agrada.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27.</td>
<td>accés a serveis socials i públics.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>28.</td>
<td>persones que em donen suport.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>29.</td>
<td>a qui recórrer en cas de problemes.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>30.</td>
<td>persones que m’estimulen i inciten a tirar endavant.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>31.</td>
<td>satisfacció amb el que he aconseguit fins ara.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>32.</td>
<td>persones que m’orienten i m’aconsellen.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>33.</td>
<td>persones que m’ajuden a evitar perills o problemes.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>34.</td>
<td>persones en les quals puc confiar.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>35.</td>
<td>persones que em confien els seus problemes.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>36.</td>
<td>persones que m’accompanyen quan tinc problemes.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>37.</td>
<td>fitxes a curt termini.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>38.</td>
<td>objectius clars.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>39.</td>
<td>persones amb qui enfrontar els problemes.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>40.</td>
<td>projectes i idees de futur.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>41.</td>
<td>problemes que puc solucionar.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>JO PUC...</th>
<th>Molt d’acord</th>
<th>Bastant d’acord</th>
<th>Poc d’acord</th>
<th>Gens d’acord</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>42.</td>
<td>parlar de les meves emocions.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>43.</td>
<td>expressar afecte.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>44.</td>
<td>confiar en les persones.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>45.</td>
<td>superar les dificultats que se’m presenten.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>46.</td>
<td>desenvolupar relacions afectives (amics, família, etc.)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>47.</td>
<td>resoldre problemes de manera efectiva.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>48.</td>
<td>donar la meva opinió.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>49.</td>
<td>buscar ajuda quan la necessito.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>50.</td>
<td>donar suport a altres que tenen dificultats.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>51.</td>
<td>responsabilitzar-me per tot allò que faig.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>52.</td>
<td>ser creatiu.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>53.</td>
<td>expressar allò que vull dir.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>54.</td>
<td>aprendre dels meus encerts i errors.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>55.</td>
<td>col·laborar a millorar els ambientos on em moc (el meu barri, etc.).</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>56.</td>
<td>prendre decisions.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>57.</td>
<td>generar estratègies per solucionar els meus problemes.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>58.</td>
<td>fixar-me metes realistes.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>59.</td>
<td>esforçar-me per aconseguir els meus objectius.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>60.</td>
<td>assumir reptes.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>61.</td>
<td>imaginar-me i veure’m d’aquí a uns anys.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Moltes gràcies per la teva col·laboració!

~ 157 ~
Annex 2: Escala de centre

Escriu el teu codi d’identificació:..................................................

*Indica el grau en què aquestes afirmacions et descriuen. Marcà amb una “x” la teva resposta. Si us plau, contesta totes les afirmacions. No hi ha respostes bones ni dolents.*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nº</th>
<th>Afirmació</th>
<th>Molt d’acord</th>
<th>Bastant d’acord</th>
<th>Poc d’acord</th>
<th>Gens d’acord</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>En general estic content/a amb el centre on estudio.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>El centre m’ha facilitat l’adaptació als estudis.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>En general el professorat del centre no té problemes amb mi.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>El professorat em tracta igual que als altres de la classe.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>El nivell d’exigència que em demanen és el mateix que per a la resta.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Els meus pares mantienen relació amb el professorat del centre.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Als meus pares els agra la centre.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Tinc una relació correcta amb el professorat.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Els estudis m’interessen.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Els estudis són importants per a sentir-se “algú a la vida”.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Crec que continuar estudiant és una perdida de temps.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>Els estudis m’ajuden a desenvolupar-me com a persona.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Aprendré més treballant que estudiant.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Els estudis m’ajuden a relacionarme socialment.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>Amb els estudis podré guanyar més sou.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>Si estudio podré tenir un futur millor.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>Em sento integrat en el meu grup de companys.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>A l’institut, es reconeix la meva feina i em feliciten.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>A l’institut, s’ignoren les meves idees i habilitats.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>El centre m’ajuda a relacionar-me amb els meus companys.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>Les orientacions del meu tutor m’ajuden a resoldre problemes.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td>Els meus companys són un gran suport per a mi.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>Els meus companys/es em tracten igual que als altres.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td>Col·laboro en l’organització de festes o activitats a l’institut.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>Participo en activitats de l’institut (per exemple extraescolars).</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27.</td>
<td>Em sento marginat al centre.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>28.</td>
<td>Em sento confós amb les normes de l’institut, no les entenc.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>29.</td>
<td>Comprenc i respecto les normes escolars.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Moltes gràcies per la teva col·laboració!
Annex 3: Escala d’esdeveniments vitals

Escriu el teu codi d’identificació:.................................

*Indica el grau en què aquestes afirmacions et descriuen. Marca amb una “x” la teva resposta. Si us plau, contesta totes les afirmacions. No hi ha respostes bones ni dolents.*

| 1. Vaig arribar a Catalunya fa uns anys, vaig néixer i em vaig criar en un lloc molt diferent: |
|---|---|---|---|
| 1.1. | No em sento segur en l’ambient en què visco aquí. | No | Si |
| 1.2. | Aquí tinc persones que m’estimen i em valoren. | No | Si |
| 1.3. | He estat capaç d’adaptar-me sense problemes. | No | Si |

| 2. Quan vaig venir a viure a Catalunya vaig perdre molts dels meus amics i amigues: |
|---|---|---|---|
| 2.1. | Estava més satisfet/a amb els amics/gues d’abans. | No | Si |
| 2.2. | Aquí tinc molts bons amics/gues. | No | Si |
| 2.3. | Aquí he fet amics/gues amb facilitat. | No | Si |

| 3. Els costums (el menjar, la música, la forma de relacionar-se, etc.) del meu país són molt diferents dels d’aquí: |
|---|---|---|---|
| 3.1. | Però sóc una persona flexible, no ha estat un problema per a mi. | No | Si |
| 3.2. | Tinc amics o familiars que m’han ajudat a adaptar-me. | No | Si |
| 3.3. | Aquí he aprés moltes cases noves. | No | Si |

| 4. Un dels meus pares es va quedar al meu país quan vaix a viure cap aquí: |
|---|---|---|---|
| 4.1. | Però sóc una persona independent, sé tenir cura de mi mateix/a. | No | Si |
| 4.2. | Però tinc altres familiars que em recolzen i ajuden. | No | Si |
| 4.3. | Però gracies a això he aprés a fer moltes cases per mi mateix/a. | No | Si |

| 5. Quan vaig venir aquí vaig perdre a la meva parella: |
|---|---|---|---|
| 5.1. | Malgrat això em sento felic. | No | Si |
| 5.2. | M’ha servit per madurar. | No | Si |
| 5.3. | Aquí no trobarei parella. | No | Si |

| 6. Des que som aquí han augmentat les discussions a casa: |
|---|---|---|---|
| 6.1. | Però sóc optimista respecte al futur. | No | Si |
| 6.2. | Aquí no tinc persones a qui pugui explicar els meus problemes. | No | Si |
| 6.3. | Jo no puc fer res. | No | Si |

| 7. Aquí, la meva mare treballa més hores que abans i passa menys temps a casa: |
|---|---|---|---|
| 7.1. | Però jo sóc independent, em valc per mi mateix/a a casa. | No | Si |

~ 160 ~
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th>No</th>
<th>Si</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>7.2</td>
<td>Tinc altres familiars o amics que em donen un cop de mà a casa.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7.3</td>
<td>Ajudo amb les tasques de casa per mi mateix/a.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td><strong>Quan vaig venir a Catalunya vaig deixar de formar part d’un grup (esportiu, religiós, musical...) que era important per a mi:</strong></td>
<td>No</td>
<td>Si</td>
</tr>
<tr>
<td>8.1</td>
<td>Aquí no tinc grups amb els quals em senti bé.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8.2</td>
<td>Tinc persones que m’ajuden a trobar grups en què participar.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8.3</td>
<td>Jo puc trobar i adaptar-me a qualsevol grup nou.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td><strong>Aquí, les formes de divertir-se i passar el temps són molt diferents de les del meu país:</strong></td>
<td>No</td>
<td>Si</td>
</tr>
<tr>
<td>9.1</td>
<td>Però estic obert/a a noves experiències.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9.2</td>
<td>Segueixo tenint persones amb qui compartir aquestes cases.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9.3</td>
<td>Sé expressar com em sento.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td><strong>Des que som aquí, els meus pares tenen moltes dificultats per trobar feina:</strong></td>
<td>No</td>
<td>Si</td>
</tr>
<tr>
<td>10.1</td>
<td>La meva religió és un gran suport per superar les dificultats.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10.2</td>
<td>Per això vull estudiar més i preparar-me millor del que van poder ells.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10.3</td>
<td>És ajudo quan tenen dificultats.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td><strong>Un temps després d’instal·lar-nos aquí va arribar un familiar a viure amb nosaltres:</strong></td>
<td>No</td>
<td>Si</td>
</tr>
<tr>
<td>11.1</td>
<td>Estic satisfet amb la situació.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11.2</td>
<td>Vaig establir una bona relació amb ell/ella.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11.3</td>
<td>Sé que puc aprendre molt d’ell/ella.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td><strong>Des que som aquí l’estat d’ànim d’algú dels meus pares ha empiçurat:</strong></td>
<td>No</td>
<td>Si</td>
</tr>
<tr>
<td>12.1</td>
<td>Però sóc optimista respecte al futur.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12.2</td>
<td>Ara no puc comptar amb ell/ella quan ho necessito.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12.3</td>
<td>Però jo puc ajudar-lo a sentir-se millor.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td><strong>Des que estic aquí he perdut l’oportunitat de relacionar-me amb persones del meu país:</strong></td>
<td>No</td>
<td>Si</td>
</tr>
<tr>
<td>13.1</td>
<td>Però estic satisfet/a amb les relacions que he establert amb les persones que he conegut aquí.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13.2</td>
<td>Però segueixo en contacte amb algunes d’aquestes persones, per exemple, a través del telèfon o d’Internet.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13.3</td>
<td>Aquí no puc establir relacions personals de confiança.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td><strong>Al meu país formava part d’una classe social més o menys reconeguda, en canvi aquí formo part d’una classe social menys reconeguda:</strong></td>
<td>No</td>
<td>Si</td>
</tr>
<tr>
<td>14.1</td>
<td>No estic satisfet/a amb el reconeixement que tinc aquí.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14.2</td>
<td>Em sento respectat.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14.3</td>
<td>Tinc clar on estic i el que vull aconseguir.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td><strong>A Catalunya no es celebren moltes de les festes que hi ha al meu país, ni tampoc es practiquen molts costums que tenim allà (pràctiques religioses, jocs, etc.):</strong></td>
<td>No</td>
<td>Si</td>
</tr>
<tr>
<td>15.1</td>
<td>Però jo segueixo sentint-me part de la meva cultura d’origen.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15.2.</td>
<td>Però segueixo practicant algunes d’aquestes activitats amb persones de la meva comunitat.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15.3.</td>
<td>Mantinc els meus costums.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**16. Jo no volia abandonar el meu país:**

| 16.1. | Ara no estic satisfet/a amb la vida que porto aquí. |
| 16.2. | Tinc companyys/es que em van servir de guia per acceptar el canvi. |
| 16.3. | Crec que no he aprèn res amb el canvi. |

**17. Al meu país era una persona important dins del meu grup, en canvi en el grup del qual formo part aquí hi ha persones més importants que jo:**

| 17.1. | Però jo sóc un model positiu per a altres. |
| 17.2. | Sé demostrar afecte. |
| 17.3. | Però jo sóc capaç de convertir-me en algú important dins del grup. |

**18. Durant el viatge del meu país a Espanya un familiar meu ha patit un accident que ha afectat la seva salut:**

| 18.1. | Sóc optimista respecte a la seva recuperació. |
| 18.2. | Disposo de persones que m’han ajudat amb aquest problema. |
| 18.3. | Jo puc ajudar-lo a recuperar-se. |

**19. Des que estic aquí he tingut algun problema greu per no ser espanyol per la qual cosa he passat molta por i he patit per mi:**

| 19.2. | Però tinc persones que m’ajuden quan tinc problemes. |
| 19.3. | Aprec dels meus encerts i errors. |

**20. Quan vam venir aquí ens vam haver de separar d’un familiar que estava malalt i que es va quedar al meu país:**

| 20.1. | Però sóc una persona que suporta la tristesa. |
| 20.2. | Segueixo tenint familiars que em volen i em donen suport. |
| 20.3. | Puc expressar o parlar del que vaig sentir quan va passar això. |

**21. Durant el viatge del meu país a Espanya hi va haver algun moment en què vaig passar molta por i vaig pensar que em podria passar alguna cosa molt greu:**

| 21.1. | Des de llavors em sento inseguir/a i tinc por que em passi alguna cosa. |
| 21.2. | Tinc persones que m’ajuden a evitar perills o problemes. |
| 21.3. | Sento que sóc capaç de superar experiències similars. |

**22. Des que som aquí la situació econòmica de la meva família ha disminuït:**

| 22.1. | Ara no estic satisfet amb la nostra situació. |
| 22.2. | Però jo aconseguiré millorar la nostra situació. |
| 22.3. | Tenim persones que ens ajuden a resoldre aquests problemes. |

**23. Des que som aquí un dels meus familiars ha estat**

---

162
<table>
<thead>
<tr>
<th>Detingut, empresonat o ha hagut d’anar a judici:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>23.1. Sóc pessimista sobre el que passarà en el futur.</td>
</tr>
<tr>
<td>23.2. Hi ha persones que ens han ajudat amb aquest problema.</td>
</tr>
<tr>
<td>23.3. La família està unida davant d’aquest problema.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>24. Els meus pares no em van parlar gaire sobre el viatge i jo no sabia gairebé res sobre el tema abans de venir:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>24.1. Però ara estic satisfet/a amb el canvi.</td>
</tr>
<tr>
<td>24.2. Però disposo de persones que em van ajudar a adaptar-me.</td>
</tr>
<tr>
<td>24.3. Però he aprés a adaptar-me als canvis.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>25. Algunes vegades he tingut conflictes amb la meva família o la meva comunitat per no respectar les tradicions o costums del meu país:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>25.1. Però jo he de fer el que m’agrada per ser felic.</td>
</tr>
<tr>
<td>25.2. Però jo em fixo en alguns companys o familiars per saber què puc fer i què no.</td>
</tr>
<tr>
<td>25.3. Enfronto les dificultats amb bon humor.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>26. Després d’arribar aquí va morir un familiar meu que vivia al meu país:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>26.1. Des de llavors no suporto la tristesa.</td>
</tr>
<tr>
<td>26.2. Però segueixo tenint familiars que em volen i em donen suport.</td>
</tr>
<tr>
<td>26.3. Però jo sóc capaç de superar aquesta pèrdua.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>27. Quan vaig arribar, vaig sentir que algunes persones em tractaven diferent per venir de fora:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>27.1. Però jo em sento segur de mi mateix.</td>
</tr>
<tr>
<td>27.2. No coneix a ningú que em valori.</td>
</tr>
<tr>
<td>27.3. Jo sóc capaç de demostrar el meu valor a aquestes persones.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>28. Quan vaig arribar no coneixia a ningú (a part de la meva família) que m’ofereís ajuda:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>28.1. Però jo sóc una persona que sap valer-se per si mateixa.</td>
</tr>
<tr>
<td>28.2. Però ara tinc una relació amb una persona que m’ofereix consell o ajuda sempre que ho necessito i que no és de la família.</td>
</tr>
<tr>
<td>28.3. Jo no puc buscar ajuda sol/a.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>29. Des que estic aquí he començat a relacionar-me amb una persona, o grup, que m’ha provocat conflicte/s amb la meva família:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>29.1. Jo sóc prou madur per escollir les meves relacions.</td>
</tr>
<tr>
<td>29.2. Crec que la relació amb aquesta persona és positiva.</td>
</tr>
<tr>
<td>29.3. Jo no puc fer res per solucionar aquest/s conflicte.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>30. Quan vaig venir aquí vam perdre el suport i l’ajuda que ens oferien altres familiars (oncles, avis, etc.):</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>30.1. I ara em sento desemparat.</td>
</tr>
<tr>
<td>30.2. Però tinc amics a qui recórrer quan necessito alguna cosa.</td>
</tr>
<tr>
<td>30.3. Però des d’aleshores he millorat i enfortit la meva relació amb els meus altres familiars.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>31. Quan vaig venir aquí no tenia a ningú que m’acompanyés a fer coses (anar a l’institut, tornar a casa, comprar, etc.):</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>31.1.</td>
</tr>
<tr>
<td>31.2.</td>
</tr>
<tr>
<td>31.3.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

32. Aquí, el contacte i la relació amb els veïns és molt menor que al meu país:
| 32.1. | Però estic satisfet amb la convivència amb els meus veïns. |
| 32.2. | Aquí no tinc contacte amb els meus veïns. |
| 32.3. | Jo desperto simpatia en els altres. |

33. Quan vaig arribar aquí vaig trobar a faltar el suport (consell, orientació, etc.) que m’oferia alguna associació o grup (religiós, esportiu, musical o cultural) en el meu país:
| 33.1. | Ara sento que no pertanyo a cap grup. |
| 33.2. | Disposo d’algunca associació o grup que m’ofereix suport. |
| 33.3. | Em sento desorientat/da. |

34. Quan vaig arribar no tenia amb qui fer activitats d’oci:
| 34.1. | Però sóc una persona que fa amics fàcilment. |
| 34.2. | Ara tinc amics/gues amb qui compartir aquestes activitats. |
| 34.3. | Vaig ser capaç de conèixer gent amb qui passar-ho bé. |

35. Alguna vegada m’he sentit discriminat per la meva cultura o procedència:
| 35.1. | Però sóc una persona segura de mi mateix/a. |
| 35.2. | Per això tinc l’objectiu de demostrar el que valc. |
| 35.3. | Tot i això crec que puc triomfar a la vida. |

36. Quan vaig arribar em va resultar difícil establir relacions amb la gent d’aquí:
| 36.1. | Ara estic satisfet amb les relacions que tinc amb la gent d’aquí. |
| 36.2. | Sempre m’esforç pass per establir relacions amb gent d’aquí. |
| 36.3. | sóc capaç d’establir relació amb qualsevol persona. |

37. Quan vaig venir aquí vaig haver d’aprendre castellà:
| 37.1. | Però sóc una persona que aprèn fàcilment. |
| 37.2. | M’esforç per millorar-lo. |
| 37.3. | Estic satisfet de com el parlo. |

38. Quan vaig venir a Catalunya no sabia que hauria d’aprendre Català:
| 38.1. | Però sóc una persona que aprèn fàcilment. |
| 38.2. | Sóc una persona pràctica, l’aprenç i ja està. |
| 38.3. | Ara puc ajudar a altres persones a aprendre l. |

39. Des que estic aquí només he tingut, o buscat, parelles del meu país:
| 39.1. | No estic disposat/da a tenir una parella catalana. |
| 39.2. | Però conece alguna personas que no són del meu país amb qui podria ser parella. |
| 39.3. | Però jo puc sortir amb una parella de qualsevol país. |

40. Acostumo a realitzar les meves activitats d’oci només amb persones del meu país:
<p>| 40.1. | Però sóc una persona oberta a gent de tot arreu. |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th>40.2.</th>
<th>Només tinc amics/gues del meu país.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>40.3.</td>
<td>Sóc capaç d’establir amistat amb gent de tot arreu.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Moltes gràcies per la teva col·laboració!
Annex 5: Guió d’entrevista semiestructurada

ENTREVISTA A ESTUDIANTES CON PERSISTENCIA ACADEMICA ESO-PO

INICIO ENTREVISTA

Se apoya en datos ya obtenidos sobre el/la estudiante en el cuestionario inicial (se conoce origen, año de llegada, número de hermanos, etc.): Me gustaría conocer un poco cómo ha sido tu experiencia de vida (y de tu familia) aquí en Catalunya: Veo que naciste aquí... /llegaste en.... /tienes o no hermanos.... qué motivó el proceso de venir aquí?... (BREVE)

CONTINUIDAD ESO-PO

1. (Pregunta descriptiva, iniciación...) Has acabado la ESO y ya estás en primero. ¿Cómo ha sido tu experiencia hasta ahora respecto a los estudios, el Instituto, el profesorado....? ¿has estado en el aula de acogida o recibido otros apoyos específicos?

2. Durante estos años en el Instituto, dime una o dos situaciones (respecto a los estudios) que has podido superar y de las que estás orgulloso/a, satisfecho/a.

3. ¿Qué es lo que te ha ayudado en esos momentos?

4. ¿Por qué has elegido seguir estudiando un bachillerato/ciclo formativo y no dejar de estudiar cuando has aprobado la ESO?

5. Hay otros compañeros/as que querían seguir estudiando pero al final han abandonado los estudios, ¿por qué crees que puede pasar?

6. ¿Por qué crees que tú sí has logrado pasar de la ESO al Bachillerato /CF?

REDES

7. ¿Conoces a chicos/as que hayan acabado el bachillerato o un ciclo formativo o hayan llegado a la Universidad? ¿quiénes son? Cuéntame sobre ellos y qué relación tienen contigo.

8. En concreto, en cuanto a los estudios, ¿existe una persona especial (o varias) que te apoye/sientas que está siendo tu apoyo en este proceso de los estudios y seguir adelante?

9. Cuáles son tus apoyos más importantes que te incitan a seguir adelante en los momentos difíciles? ¿en qué y cómo te ayudan? (Fuente y funcionalidad del apoyo recibido. Si no se mencionan pueden introducirse los siguientes:

5 Por persistencia académica se entienden aquellos estudiantes que siguen escolarizados en el sistema educativo: repetidores y que han logrado transitar.
- Desde la familia...
- Desde las amistades...
- Desde el Instituto...
- Desde el barrio, instituciones, comunidad.
- Desde la religión...

ACONTECIMIENTOS VITALES

10. a. ¿Cuáles crees que son en general las situaciones que deben enfrentar, resolver..., las personas de otro origen cultural, nacidas aquí o que hayan venido a vivir a Catalunya?

b. ¿Puedes compartir conmigo la historia de algún chico/a que conozcas que a pesar de tener dificultades ha logrado superarlas?

11. ¿Puedes compartir conmigo alguna historia en la que os hayáis arreglado para superar desafíos para ti, tu familia o en tu casa o en tu comunidad? ¿cómo se ha solucionado? (Resolución de la situación conflictiva) (preguntas posibles, ¿cómo la has vivido? ¿Has resuelto sólo o con ayuda? ¿Con quién conversabas? ¿Dónde o a quién habéis acudido a buscar ayuda? ¿Cómo la has solucionado? ¿Qué os ha protegido en esta situación? ¿Qué has hecho (o tu familia) para superarla? ¿En qué o quiénes confiáis? ¿Quién os ha ayudado? ¿Cómo se ha solucionado? ¿Qué os ha protegido en esta situación? ¿Qué has hecho (o tu familia) para superarla? ¿En qué o quiénes confiáis? ¿Quién os ha ayudado?

12a. ¿Se aprende de experiencias como esta para situaciones futuras? ¿Qué has aprendido tú y tu familia de experiencias como ésta? ¿Has cambiado, piensas diferente? ¿Crees que has aprendido algo que te ayudará en otras experiencias en el futuro?

b) ¿Cómo describirías a las personas que salen adelante a pesar de las dificultades que enfrentan?

ORIENTACIÓN AL FUTURO

16. ¿Cuáles son tus planes para el futuro? ¿Crees que acabarás la postobligatoria? ¿Seguirás después en la Universidad? ¿Cómo te ves de aquí a cinco años, en los estudios, en el trabajo, etc.? ¿Has pensado ya una carrera o a qué te gustaría dedicarte?

17. ¿Piensas habitualmente en tu futuro, en lo que harás, en cómo será..? ¿Planeas o imaginas tu futuro? (acción) ¿Con quién comparten tus proyectos de futuro? (tus amistades, tu familia...) ¿Tienes esperanza en un futuro positivo?

18. ¿Para qué te sirven/servirán los estudios? ¿Por qué quieres lograr eso? ¿Por qué es tan importante para ti? (qué significa para ti y tu familia?): (sentirse alguien en la vida, encontrar un trabajo mejor, ganar más dinero, lograr integrarme mejor, cambiar el nivel de vida...)