



Universitat
de les Illes Balears

Títol: La variació en el rendiment acadèmic dels alumnes a causa de la intel·ligència, la motivació i la problemàtica social.

NOM AUTOR: Cristina Garrido Canals

Memòria del Treball de Fi de Màster

**Màster Universitari de Formació del Professorat
(Especialitat/Itinerari d'Orientació Educativa)**

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2016/2017

Data: 5 de juny de 2017

Nom Tutor del Treball: Rosa Isabel Rodríguez Rodríguez

1. Resum

El rendiment acadèmic es veu influenciat per molts factors que intervenen de formes molts diverses. En aquest cas s'avalua com la intel·ligència, la motivació i la problemàtica social influeixen en el rendiment acadèmic en la mostra d'alumnes d'un centre determinat. Els resultats donen suport a la hipòtesi de que la problemàtica social és el factor més influent en el rendiment acadèmic, però descarta la hipòtesi de que tots ells factors són significatius, ja que en el nostre cas la intel·ligència no és significativa en cap dels casos per predir el rendiment acadèmic dels alumnes de la mostra seleccionada. Finalment es dissenya una intervenció adaptada als resultats i les necessitats del centre.

Paraules clau: rendiment acadèmic, intel·ligència, motivació, problemàtica social, variables.

Abstract

Academic performance is influenced by many factors that intervene in very different ways. In this case it is evaluated how the intelligence, the motivation and the social problematic influence the Academic Performance in the Sample of students of a center determination. The results support the hypothesis that the social problem is the most influential factor in academic performance, but discards the hypothesis that all of them are significant, in our case intelligence is not significant in any cases to predict the academic performance of students of the sample selected. Finally, an adapted intervention is designed to the results and needs of the high school.

Key words: academic performance, intelligence, motivation, social problems, variables.

Índex

1. Resum.....	pàg. 1
2. Objectius del treball.....	pàg. 11
3. Estat de la qüestió.....	pàg. 12
3.1. Rendiment acadèmic.....	pàg. 14
3.2. Rendiment acadèmic i intel·ligència.....	pàg. 17
3.3. Rendiment acadèmic i motivació acadèmica.....	pàg. 19
3.4. Rendiment acadèmic i problemàtica social/familiar.....	pàg. 20
4. Metodologia.....	pàg. 22
4.1. Mostra.....	pàg. 23
4.2. Instruments.....	pàg. 25
4.3. Procediment.....	pàg. 27
4.4. Anàlisi.....	pàg. 28
5. Resultats.....	pàg. 29
5.1. Anàlisi descriptiu.....	pàg. 29
5.2. Comparació de mitjanes.....	pàg. 31
5.3. Correlació de Pearson.....	pàg. 33
5.4. Regressió lineal.....	pàg. 36
5.5. Interpretació de resultats.....	pàg. 38
6. Intervenció.....	pàg. 40
6.1. Pautes generals i propostes realitzades.....	pàg. 40
6.1.1. Projecte Olont i absentisme.....	pàg. 43
6.1.2. Entorns Personals d'Aprenentatge (PLE) i alumnat d'exclusió social.....	pàg. 45

6.1.3. Aprenentatge per Immersió en les Xarxes Socials (AIRE) i motivació acadèmica.....	pàg. 47
6.1.4. Recopilació d'intervencions exposades.....	pàg. 48
6.2. Proposta d'intervenció.....	pàg. 49
6.2.1. Objectius de la intervenció.....	pàg. 49
6.2.2. Temporalització.....	pàg. 50
6.2.3. Metodologia.....	pàg. 50
6.2.4. Activitats proposades.....	pàg. 51
6.2.5. Avaluació.....	pàg. 53
7. Conclusions.....	pàg. 54
8. Referències bibliogràfiques.....	pàg. 57
9. Annexos.....	pàg. 60

Índex de taules

- Taula 1. Factors que influencien en el rendiment acadèmic..... pàg. 16
- Taula 2. Diferents dimensions de la motivació..... pàg. 19
- Taula 3. Variables socials que influencien en el rendiment acadèmic..... pàg. 22
- Taula 4. Descriptores de la població de la barriada Llevant-Sud..... pàg. 23
- Taula 5. Estadístics descriptius..... pàg. 29
- Taula 6. Prova de normalitat Shapiro-Wilk..... pàg. 30
- Taula 7. Prova de Levene de igualtat de variàncies..... pàg. 31
- Taula 8. Prova T per la igualtat de mitjanes entre grup CP/HE i grup control..... pàg. 32
- Taula 9. Prova T per igualtat de mitjanes entre sexes..... pàg. 33
- Taula 10. Correlacions bivariades..... pàg. 34
- Taula 11. Correlacions bivariades d'homes..... pàg. 35
- Taula 12. Correlacions bivariades de dones..... pàg. 36
- Taula 13. Coeficients de la regressió lineal..... pàg. 37
- Taula 14. Coeficients de la regressió lineal per homes..... pàg. 38
- Taula 15. Coeficients de la regressió lineal per dones..... pàg. 38
- Taula 16. Estratègies per la inclusió social..... pàg. 42
- Taula 17. Resum de les intervencions explicades..... pàg. 48

Índex de gràfics

- Gràfic 1. Taxa d'atur al 2015..... pàg. 13
- Gràfic 2. Número d'alumnes en desavantatge social i desconeixement de la llengua..... pàg. 13
- Gràfic 3. Percentatge d'alumnat NESE..... pàg. 24
- Gràfic 4. Diagrama de caixes del rendiment acadèmic als dos grups..... pàg. 32

Índex annexos

- Annex A. Plantilla TONI-2..... pàg. 60
- Annex B. Qüestionari EMPA..... pàg. 61
- Annex C. Contracte individual..... pàg. 63
- Annex D. Exemple activitats del projecte d'hort..... pàg. 64
- Annex E. Anàlisi de la situació individual, familiar, escolar i
comunitària..... pàg. 65
- Annex F. Guió de l'Escola de pares..... pàg. 66
- Annex G. DAFO per alumnes amb perill d'exclusió social..... pàg. 67

2. Objectius del treball

El plantejament general d'aquest estudi és l'exploració de la situació dels alumnes d'un centre determinat per la posterior intervenció adaptada als resultats obtinguts. Això ens du a descriure els següents objectius generals i específics que s'expliquen a continuació:

1. Recerca i ampliació dels coneixements adquirits al Màster de Formació del Professorat associats al rendiment acadèmic.
 - 1.1. Tenir una concepció més ampla de que vol dir rendiment acadèmic.
 - 1.2. Transformar la meua idea de que és rendiment acadèmic i com interactua amb les diferents variables, una visió més completa.
 - 1.3. Explorar les diferents relacions amb les variables que s'han determinat (intel·ligència, motivació escolar i condicions personals).
2. Observar quina és la relació entre el rendiment acadèmic i les diferents variables (intel·ligència, motivació i problemàtica social).
 - 2.1. Identificar quina variable té més poder predictor en quant al rendiment acadèmic.
 - 2.2. Observar en quina mesura són significatives les diferents variables pel rendiment acadèmic.
3. Donar suport al centre per millorar el rendiment acadèmic en els seus alumnes.
 - 3.1. Aportar pautes que influeixin en les variables que tenen més pes en la variabilitat del rendiment acadèmic.
 - 3.2. Elaborar l'esquelet d'una intervenció que inclogui les variables més destacades.

El primer objectiu es de caràcter teòric i el tercer objectiu es tracta d'elaborar un recurs pràctic, per tant, no requereixen una hipòtesi. Però el segon objectiu és de caràcter experimental i les hipòtesis que es formulen són:

1. Totes les variables tenen certa influència en el rendiment acadèmic i determinen algun grau de la seva variabilitat.

2. La problemàtica social és la variable que més determina el rendiment acadèmic dels alumnes.

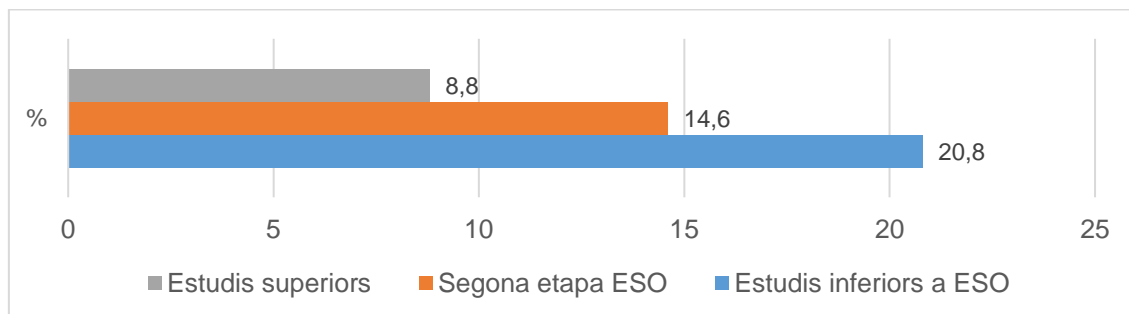
3. Estat de la qüestió

En aquest apartat pretenem exposar la informació més recent de les variables que anem a tractar relacionades sempre amb el rendiment acadèmic. Són molts els estudis que han intentat desvetllar la relació entre el rendiment acadèmic i la intel·ligència, la motivació o la problemàtica social/familiar (Alemany, Campoy, Ortiz, Benzaquén, 2015; Escarbajal, Sánchez i Guirao, 2015; Solano, 2015), però no tots han arribat a les mateixes conclusions ni al mateix percentatge de variabilitat d'aquests factors damunt el rendiment acadèmic (Deary, Strand, Smith i Fernandes, 2007; Petrides, Chamorro-Premuzic, Frederickson i Furnham, 2005 a Gisbert 2015). Per això, s'explora de forma inicial quines són les conclusions més importants respecte a aquestes tres variables.

Les xifres que darrerament trobem a Espanya en quant a taxes d'abandó educatiu primerenc, número persones en atur sense estudis bàsics o alumnat en situació de desavantatge encara són bastant elevats i alarmants. Des de la pàgina del *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)* trobem les darreres dades disponibles al 2015 i ens mostren que un 7.7% de la població espanyola i un 20.2% de població estrangera abandona el sistema educatiu sense tenir el títol d'ESO. També observem que, específicament a Balears, la taxa d'atur al 2015 és representa així:

Gràfic 1.

Taxa d'atur al 2015

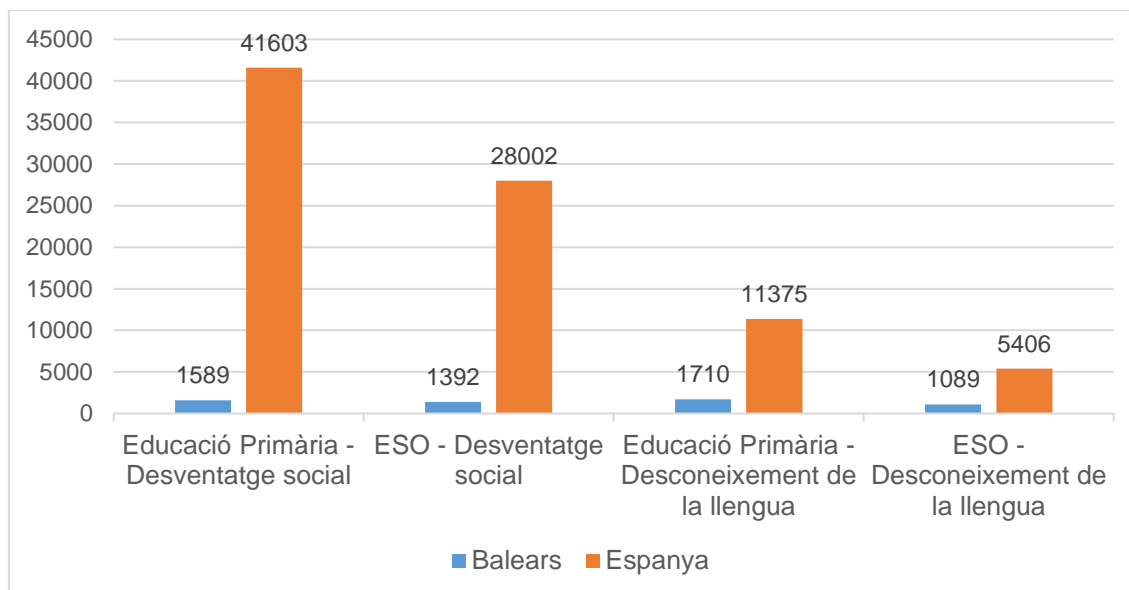


NOTA: Elaboració pròpia.

També hem de tenir en compte les dades que trobem a Balears i a Espanya de la desavantatge social i el desconeixement greu de la llengua vehicular que hi ha en alumnes d'Educació Primària i de Educació Secundària Obligatòria (ESO). Cal especificar que entre el 70% i el 80% d'aquest alumnat es troben a centres públics.

Gràfic 2.

Número d'alumnes en desavantatge social i desconeixement de la llengua.



NOTA: Elaboració pròpia.

Per tant, cal redirigir la nostra atenció en aquells alumnes que tenen dificultats per acabar els estudis obligatoris i que abandonen el sistema educatiu per diverses raons.

3.1. Rendiment acadèmic

Per iniciar l'explicació d'aquest estudi és important definir l'objecte principal: el rendiment acadèmic. Una de les dificultats de la definició d'aquest terme és la proximitat conceptual d'altres mots com aprenentatge, instrucció, èxit o fracàs escolar, competència o eficàcia escolar. Especialment amb el terme aprenentatge, que Solano (2015) ho diferencia com un procés cognitiu on l'alumne elabora informació percebuda, i el rendiment acadèmic és un terme molt més específic i acotat a l'àmbit educatiu i el descriu amb aquestes característiques:

- Nivell de coneixements que l'alumne demostra
- Ubicat a un camp, àrea o àmbit objecte d'avaluació
- En relació a uns objectius d'aprenentatge
- En comparació als companys de l'aula-grup

Per tant, com Solano (2015) conclou, aprenentatge i rendiment acadèmic no són sinònims encara que es troben dins un mateix procés de l'alumne, que en moltes ocasions estan influenciats pels mateixos factors i estan molt relacionats entre si.

Una altra dificultat és que, com molts altres conceptes, el rendiment acadèmic té casi tantes definicions com autors han escrit sobre el tema, però molts ells han arribat a punts en comú que ens ajuden a posar certs ciments. El primer punt comú a moltes definicions és que és un producte, una utilitat o el resultat d'un procediment (Solano, 2015; Gisbert, 2015). Tourón (1984, a Gisbert, 2015) ja va clarificar que aquest resultat era la suma de certs elements que hi intervenien, com factors institucionals, pedagògics, psicosocials i socio-demogràfics que afecten a la persona.

La forma d'avaluar el rendiment acadèmic també pot ser molt diversa. Una d'elles són les probes *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Avaluen la competència dels alumnes en lectura, matemàtiques i resolució de problemes i ciències. Les crítiques que s'han realitzat a PISA són múltiples i

principalment dirigides a la metodologia que utilitzen a l'hora de realitzar les enquestes a l'alumnat, la poca relació que tenen amb el currículum de cada nació i a les interpretacions dels resultats que és van generant (Fernández-Cano, 2016). Però també s'ha de reconèixer la seva importància per la influència en la promoció de l'educació i que es fixi la mirada i la possibilitat de millora en el sistema educativa cada vegada que publiquen els resultats, per la gran base de dades que aporta a investigadors de l'educació i el reconeixement per establir certs objectius comuns als països de la Unió Europea en quant a les competències bàsiques dels alumnes (Zelvys, 2016).

També és rellevant intentar definir el concepte de fracàs escolar. Des d'un punt de vista més administratiu, i molt utilitzat a Espanya, és el percentatge de persones que no aconseguen graduar a l'ESO. Per tant, els percentatges del MECD que s'exposen anteriorment són un clar exemple de la quantitat de fracàs escolar que trobam al nostre país i a les nostres illes. Però per les proves PISA, el fracàs escolar es definiria com el no assoliment del nivell dos de rendiment en algunes de les competències avaluades (Longás, Cussó, De Querol i Riera, 2016). Encara que, a nivell més teòric, com defineixen a Rodríguez i Torres (2015), el baix rendiment acadèmic és "el resultado de la falta de desempeño, la desmotivación y el desinterés de los estudiantes por el estudio" (párr. 4), on de nou xerren del resultat final d'un procés.

Brofenbrenner (1987, a Longás et al., 2016) sosté que el rendiment acadèmic segueix la teoria ecològica del desenvolupament que té una visió més sistemàtica del fenomen. Explica que el rendiment acadèmic està condicionat per diversos factors que es troben a diferents nivells i que alhora interactuen entre si. Per tant, tots els nivells de la societat influeixen en el rendiment, i els anomena com macrosistemes, exosistemes i microsistemes. Poden ser aspectes que poden semblar llunyans al rendiment acadèmic com la política econòmica o els mitjans de comunicació (macrosistemes), els llocs de feina a la comunitat o les institucions comunitàries (exosistemes) i ja els aspectes més propers com els valors de la família o la metodologia de l'escola (microsistemes), i tots estan influenciant en l'alumne. Rodríguez i Quilaguy (2015) completen la

influència de la variabilitat del rendiment acadèmic amb aspectes individual cognitiu i emocional, que de nou interactuen entre si.

A causa de la quantitat de factors que influeixen el rendiment acadèmic es realitza un taula resum dels factors que Solano (2015) considera més rellevants:

Tabla 1

Factors que influeixen en el rendiment acadèmic

Tipus de factors	Factors més destacats	Aptituds específiques més destacades
Factors de caràcter psicològic	Intel·ligència	<ul style="list-style-type: none"> · Comprensió Verbal · Raonament Abstracte · Memòria* · Raonament espacial · Raonament mecànic · Atenció*
	Ajustament perceptiu	
	Desenvolupament cognitiu	<ul style="list-style-type: none"> · Percepció · Memòria* · Atenció*
	Personalitat	<ul style="list-style-type: none"> · Motivació* · Autoconcepte · Estabilitat emocional · Ansietat · Introversió-extroversió · Extraversió-neuroticisme
	Memòria*	<ul style="list-style-type: none"> · Memòria visual · Memòria auditiva
	Atenció*	
	Motivació*	<ul style="list-style-type: none"> · Motivació intrínseca/extrínseca
*A causa de la seva alta influència en el rendiment acadèmic, encara que es trobin de forma específica dins alguns factors, també comporten un factor per si mateixos.		
Factors de caràcter sociològic	Nivell socioeducatiu de la família	<ul style="list-style-type: none"> · Estudis dels pares · Número de llibres o canals d'informació de la família
	Control dels pares sobre hàbits d'estudi	<ul style="list-style-type: none"> · Temps que els alumnes passen al carrer · Temps que passen els alumnes jugant a videojocs o a la televisió · Activitats extraescolars realitzades
	Implicació de la família en activitat al centre	<ul style="list-style-type: none"> · Assistència a reunions i cites

Factors de caràcter psicosocial		<ul style="list-style-type: none"> · Participació en activitats extraescolars del centre · Relació entre equip docent i família
	Àmbit familiar	<ul style="list-style-type: none"> · Nivell socioeconòmic · Tipus de relacions interpersonals · Situacions crítiques com malalties, divorcis, desemparament familiar, atur, conflictes, etc. · Expectatives acadèmiques
	Centre educatiu	<ul style="list-style-type: none"> · Conducta del professor · Actitud de l'alumne · Expectatives de professor i alumne · Estils educatius · Metodologia · Sistemes d'avaluació · Característiques específiques del propi centre
	Entorn social	<ul style="list-style-type: none"> · Acceptació, rebuig i popularitat del companys · Tipus de relacions d'amistat · Utilització de xarxes socials · Característiques de l'entorn físic i sociològic

NOTA: Elaboració pròpia.

3.2. Rendiment acadèmic i intel·ligència

La intel·ligència va ser el primer factor que es va tenir en compte per relacionar i predir el rendiment acadèmic. Més endavant varen observar que necessitaven més factors per explicar la variabilitat del rendiment acadèmic, la intel·ligència no era suficient. Binet i Simon (1905, a Solano, 2015) varen ser pioners en aquests tipus d'estudis i varen caracteritzar la intel·ligència amb diferents components com les aptituds, la inventiva, la comprensió o la direcció. Thorndike (1963, a Solano, 2015) fins hi tot especifica que és complicat trobar un relació significativa entre rendiment i intel·ligència si no tenim en compte algun component específic de la mateixa.

Encara així, són innumerables la quantitat d'estudis que han intentat trobar una correlació el més exacta possible entre el rendiment acadèmic i la intel·ligència, i moltes investigacions han arribat a correlacions d'entre 0.2 i 0.7 exposades a Gisbert (2015), com la revisió sistemàtica de Repàraz, Tourón i Villanueva (1990), els estudis de Brody (1992), Mackintosh (1998), Jensen

(1998a, 1998b), Sternberg, Grigorenko i Bundy (2001) i Bartels, Rietveld, VanVaal i Boomsma (2002). Una de les causes d'aquesta variabilitat es la matèria en la que fixem la nostra atenció, per exemple, Deary, Strand, Smith i Fernandes (2007, a Gisbert, 2015) extreuen que la intel·ligència explica un 58.6% a matemàtiques, un 48% a anglès i un 18.1% a art i disseny de la variabilitat del rendiment acadèmic. Però com s'ha dit anteriorment, encara queda entre un 0.3 i un 0.8 de la variabilitat del rendiment acadèmic que la intel·ligència no pot explicar i hem d'acudir a altres característiques de la persona i l'entorn. Pelechano (1972, a Solano, 2015) fins hi tot explica que en algunes ocasions extremes, variables com la motivació, la personalitat o el tipus d'ensenyament, poden fer desaparèixer la relació entre intel·ligència i rendiment acadèmic.

Però la forma en que la intel·ligència influeix en el rendiment té certes característiques que hem de tenir en compte. Jensen (1980, a Gisbert, 2015) explica que la correlació entre intel·ligència i rendiment acadèmic és més gran a primària i va minvant a mesura que avancen de curs, i posteriorment Pind, Gunnarsdottir i Johannesson (2003, a Gisbert, 2015) argumenten que aquest fenomen es a causa de la disminució d'alumnat a mesura que avancem de curs. Watkins, Lei i Canivez (2007, a Gisbert, 2015) també observen que les puntuacions de CI si que tenen una influència causal en el rendiment futur dels alumnes, però a la inversa no succeeix el mateix, el rendiment acadèmic dels alumnes no té cap influència en les variacions del CI al llarg del temps.

Tornant als diferents factors aptitudinals que formen la intel·ligència, Sánchez-Cabezudo (1986, a Solano, 2015) estudia el raonament verbal i l'aptitud numèrica. En el cas del raonament verbal, si correlaciona de forma significativa amb totes les matèries, especialment a l'àrea social, i en l'aptitud numèrica la correlació és significativa de forma global o en les matèries bàsiques, especialment a la matèria de matemàtiques. Castejón (1996, a Solano, 2015) també arriba a la mateixa conclusió de que l'aptitud verbal és la més significativa per predir el rendiment acadèmic, seguida de l'aptitud numèrica, el raonament abstracte i la intel·ligència general.

3.3. Rendiment acadèmic i motivació acadèmica

En una exploració per definir el concepte de motivació acadèmica Barca, Paralbo, Porto, Marcos i Brenlla (2011, a Alemany et al., 2015) arriben a una definició que reuneix els termes en que la majoria d'autors coincideixen: "un constructo psicológico hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia unos objetivos que pueden ser el aprendizaje, el buen rendimiento escolar, la notoriedad social, obtener dinero, buscar la consideración y competencia social, etc." (párr. 8). Però abans d'arribar a aquest punt, diversos autors als anys 60-70 (Mitchel, 1961; Lavin, 1965; Ory i Poggio, 1976 a Solano, 2016) es trobaven amb la dificultat de precisar una única definició pel concepte de motivació acadèmica fins arribar a la conclusió de que la motivació està formada per diverses dimensions i que encara no posseeixen les eines per mesurar-les.

A partir d'aquesta conclusió molts autors varen explicar les diferents dimensions que podia tenir la motivació, i les més destacades es resumeixen en aquesta taula:

Tabla 2

Diferents dimensions de la motivació

Autors	Dimensions	Breu definició de la classificació
Elliot i McGregor (2001) a Alemany, Campoy, Ortiz i Benzaquén (2015)	Motivació per metes: - D'aprenentatge o domini vs. De rendiment o execució - D'aproximació vs. D'evitació	Es focalitza en el tipus d'objectiu final que té l'alumne per realitzar la tasca.
Deci i Ryan (2002) a Gisbert (2016)	- Motivació intrínseca - Motivació extrínseca - Desmotivació	Autodeterminació de la motivació.
Deci i Ryan (2012) a Almagro, Navarro, Paramio i Sáenz-López (2015)	- Motivació autònoma - Motivació controlada	Teoria revisada de la autodeterminació (TAD)

NOTA: Elaboració pròpia.

Pintrich, et al. (1991 a Garrido, Jiménez, Landa, Páez i Ruiz, 2013) és una de les investigacions més important que demostren la relació entre el rendiment acadèmic, la motivació i els estils d'aprenentatge, on conclou que la motivació i els estils d'aprenentatge no són variables estàtiques i poden canviar si es treballen.

A l'estudi de Almagro, Navarro, Paramio i Sáenz-López (2015) els resultats mostren que és la motivació intrínseca i la desmotivació que correlacionen de forma més significativa amb el rendiment acadèmic de l'assignatura de Educació Física, on la motivació intrínseca correlaciona de forma positiva i la desmotivació de forma negativa. La motivació extrínseca també correlaciona de forma significativa amb el rendiment acadèmic però no de forma tan potent com la intrínseca.

Garrido et al. (2013) fa una passa més i demostra que la motivació té un paper mediador entre les estratègies d'aprenentatge i el rendiment i el clima escolar i el rendiment. Es a dir, només hi ha relació significativa entre aquestes dues variables i rendiment acadèmic sempre que hi hagi motivació en els alumnes, sinó l'efecte d'aquestes variables desapareix.

Un darrera reflexió de Fabunmi, Brai-Abu i Adenji (2007, a Gisbert, 2016) és que la motivació és fàcilment manipulable per l'entorn i factors interpersonals, per tant, és un factor que famílies, mestres, professors i companys poden crear les condicions òptimes perquè aquest factor es doni positivament en els alumnes i millori el rendiment acadèmic d'aquests.

3.4. Rendiment acadèmic i problemàtica social

La principal raó de que el rendiment acadèmic es vegi afectat per la problemàtica social dels alumnes es que les diferències socials de la societat tendeixen a reproduir-se als centres escolars. Això dona una responsabilitat més als centres, que és la de realitzar mesures que protegeixin aquests alumnes més vulnerables a patir exclusió social. Per tant, Starffon (2003) i Hill (2006), citats a

Escarbajal et al. (2015), mencionen que no és suficient saber que el nostre entorn està caracteritzat per una gran diversitat cultural, sinó que hem de desenvolupar una sensibilitat intercultural que creï llaços afectius entre les diferents cultures.

Els factors sociofamiliars que poden influenciar al rendiment acadèmic els podem dividir en dos tipus:

- Variables estructurals: descriptors més objectius, com el nivell socioeconòmic, els recursos cultural, el nivell acadèmic dels pares, etc.
- Variables dinàmiques: característiques personals i qualitatives de l'entorn familiar, com el clima familiar, les expectatives educatives, etc.

Robledo i García (2009) i Valle, González i Frias (2006) arriben a la conclusió de que les variables dinàmiques tenen major poder predictor damunt el rendiment acadèmic que les variables estructurals (citats a Escarbajal et al. 2015) .

Aquesta segregació entre cultures es tan notable que Calero, Choi i Waisgrais (2010, a Escarbajal et al., 2015) varen mostrar que no hi havia cap diferència significativa entre alumnes immigrants de “primera generació” i alumnes de famílies immigrants nascuts a Espanya en quant al seu fracàs escolar. Però si varen observar que de la mateixa mostra d'alumnes, aquells que no xerraven castellà a casa tenien majors probabilitats de fracàs escolar en comparació a aquells nascuts a Espanya que si xerraven el castellà dins el nucli familiar.

Brabeck, Sibley. Taubin i Murcia (2015) conclouen que el fet de que els pares resideixin de forma no autoritzada als Estats Units no permet que les famílies accedeixin a tots els recursos que podrien tenir famílies si autoritzades, encara que els fills hagin nascut al país i tinguin tots els drets de qualsevol nord-americà. Aquest fet provoca una major vulnerabilitat a l'exclusió social d'aquestes famílies. Això també es veu reflectit al rendiment acadèmic dels alumnes que els seus pares no estan autoritzats al país, amb una diferència significativa en totes les assignatures del curs. També varen determinar que els

ingressos econòmics de les famílies eren significativament positius al rendiment acadèmic dels alumnes.

Finalment en aquesta taula es resumeixen les variables socials més destacades que afecten al rendiment acadèmic dels articles utilitzats en aquest marc teòric i els autors que les fonamenten:

Tabla 3

Variables socials que influencien en el rendiment acadèmic

Variables significatives	Autors
Recursos culturals a la llar.	· Sullivan i Brown (2013) a Escarbajal, Sanchez i Guirao (2015)
Gestió de conflictes i clima educatiu familiar.	· Lozano (2003) a Longás, Cussó, De Querol i Riera (2016)
Parla de la llengua escolar a casa.	· Calero, Choi i Waisgrais (2010) a Escarbajal, Sanchez, i Guirao (2015)
Expectatives i actituds de les famílies cap el període educatiu.	· Risso, Peralbo i Barca (2010) a Miñaca i Hervás (2013)
Estudis de les mares.	· Escarbajal, Sanchez, i Guirao (2015)
Ingressos econòmics de la família.	· Escarbajal, Sanchez, i Guirao (2015)
Grau d'implicació familiar en el procés escolar.	· Márquez (2016)

NOTA: Elaboració pròpia.

4. Metodologia

Aquest estudi està realitzat amb una metodologia selectiva a causa de que descriu un conjunt de condicions existents i tracta d'establir relacions i dependències entre variables. El mostreig és de caràcter no probabilístic, més específicament mostreig accidental o incidental perquè l'elecció de la mostra es va fer en funció dels subjectes que estaven a disposició per realitzar en el centre. Disposem d'una variable dependent, que es tracta del rendiment acadèmic, i tres variables independents (intel·ligència, motivació i condicions personals). Finalment segueix un disseny ex post facto prospectiu amb un grup control, ja que en el moment de l'avaluació ja s'ha donat el fet que es pretén demostrar i es

treballa amb les variables independents quan ja han provocat el seu efecte damunt les dades que ens proporciona la variable dependent.

4.1. Mostra

La mostra d'alumnes ha estat extreta del IES Aurora Picornell. Aquest centre inscriu alumnes dels barris de Son Gotleu, Polígon de Llevant, Foners i La Soledat, que conjuntament pertanyen al sector de Serveis Socials de Llevant-Sud. Des del Projecte Educatiu de Centre es mostren unes dades informatives de la població que han estat tretes d'una publicació de l'Ajuntament de Palma, per l'àrea de Benestar Social, Immigració i Participació Ciutadana, per un diagnòstic dels barris al maig del 2012.

Amb aquesta taula es veuran de forma més clara les dades descriptives més rellevant per entendre la situació social del barri:

Tabla 4

Descriptors de la població de la barriada Llevant-Sud

Descriptors	Barriada Llevant Sud	Polígon de llevant	La Soledat Sud
Nascuts a l'estranger	27.2%	20.4%	28.4%
Taxa de dependència	44.1%	45.8%	49.8%
Taxa d'instrucció insuficient	23.9%	33.3%	30%
Analfabetisme	6.3%	8%	8.5%

NOTA: Elaboració pròpia.

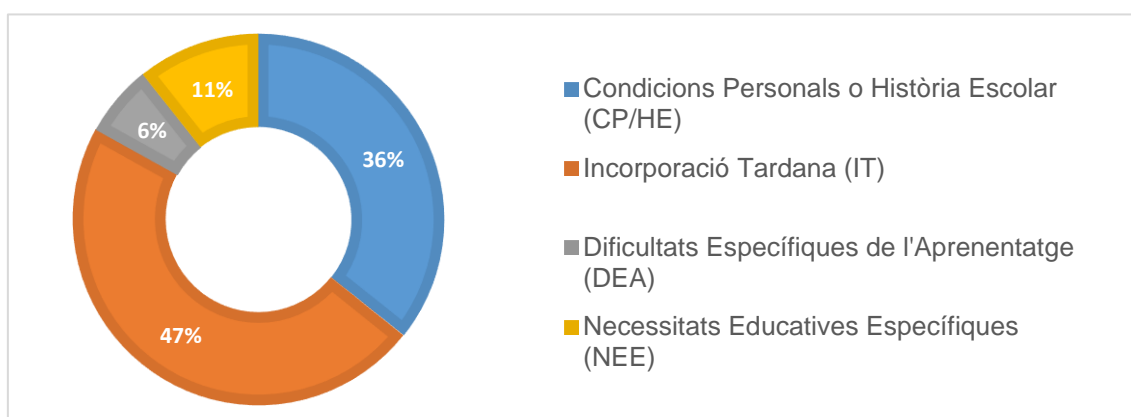
Respecte al centre, a part de dues línies d'ESO ofereix classes a través d'ESPA i la modalitat d'Electricitat i Electrònica a Formació Professional Bàsica. Hi ha un total de 166 alumnes a ESO, 20 alumnes a Formació Professional Bàsica (FPB), 49 alumnes a Educació Secundària per Persones Adultes (ESPA) i 37 professors.

Aquest centre també té certes característiques particulars respecte a l'alumnat de Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE) que hi

pertany. Al centre actualment hi ha un 68.1% d'alumnat NESE, i el 35.4% d'aquest alumnat NESE és de Condicions Personals o Història Escolar (CP/HE). Alguns grups arriben a complir el 100% d'alumnat NESE a causa de la necessitat de reunir tots els alumnes d'Incorporació Tardana (IT) en una mateixa aula per tal d'optimitzar els recursos ja que suposen un 31.9% de tot l'alumnat d'ESO, provinents d'una altra comunitat autònoma (on no imparteixen el català) o d'un altre país.

Gràfic 3

Percentatge d'alumnat NESE



NOTA: Elaboració pròpia.

Una altra condició característica d'aquest centre és l'elevat nombre d'alumnes absentistes. Aquest curs 2016-2017 ja s'han enviat 12 informes a Fiscalia de Menors i al Servei d'Atenció a la Diversitat per absentisme crònic i encara hi ha 15 alumnes pendents de notificar per absentisme crònic o intermitent, tots ells menors de 16 anys.

Els alumnes seleccionats pertanyen als grups de 1r i 2n d'ESO i els dos grups de Programa de Millora de l'Aprenentatge i el Rendiment (2n PMAR i 3r PMAR). Han estat elegits segons si eren alumnes NESE de CP/HE per formar part del grup de selecció o si no posseeixen cap condició NESE per pertànyer al grup control. Fan un total de 39 alumnes, dels quals 18 són de CP/HE i 21 no tenen cap condició de NESE. També tenim un total de 27 homes i 12 dones, que es reparteixen en 13 homes i 5 dones al grup de CP/HE i 14 homes i 7 dones al grup control.

No han estat seleccionats els alumnes de 3r d'ESO ordinari i 4t d'ESO a causa de que no havia alumnes del grup de selecció per NESE de CP/HE. Els professors expliquen que no és freqüent que aquests alumnes segueixin en el sistema educatiu durant molt de temps, ja que es solen donar de baixa al complir els 16 anys o en els millors dels casos es deriven a altres formacions més especialitzades a les seves necessitats com els Programes de Qualificació Inicial (PQI) o FPB.

Els 18 alumnes de CP/HE que formen el grup experimental tenen certes característiques que cal descriure. Tots els alumnes d'aquest grup excepte 2 tenen algun tipus de relació amb el Centre Municipal de Serveis Socials a causa d'ajudes econòmiques o activitats extraescolar, juntament amb un Educador Social que assessora les famílies. També hi ha 7 alumnes que pertanyen a l'ètnia gitana, la qual té unes expectatives acadèmiques cap els seus fills molt baixes i en moltes ocasions és un impediment per realitzar les seves costums culturals i no valoren de forma positiva els estudis acadèmics (Asensio, 2011).

Un altre aspecte que mostra el greu problema de l'absentisme en aquest centre és que la mostra inicial del grup d'alumnes de CP/HE era de 39 alumnes, però a causa de la falta d'assistència, en molts dels casos crònica des de l'inici de curs, la mostra va quedar reduïda als 18 alumnes que es mostren. Especialment són casos d'alumnes d'ètnia gitana que, com s'ha mencionat abans, no mostren cap interès per la formació educativa.

4.2. Instruments

Per aquest estudi s'han utilitzat dues proves principals. El test d'intel·ligència no verbal TONI-2 i el qüestionari de motivació EMPA. També s'han utilitzat les notes acadèmiques d'aquest curs 2016-2017 i la informació referida als alumnes NESE per fer els diferents grups de selecció i control.

L'elecció de TONI-2 va ser principalment pel caràcter no verbal de la prova i que oferia una avaluació lliure de la càrrega cultural i lingüística que la majoria

de tests d'intel·ligència posseeixen, ja que disposem d'un alumnat molt divers en quant a nacionalitats i llengües. De fet, TONI-2 té com a finalitat principal observar la capacitat per resoldre problemes sense la influència del llenguatge i les habilitats motores. Aquest test està compost per dues formes, A i B, les dues equivalents i amb 55 ítems cada una en forma de làmines que es van presentant a l'alumne.

La correlació del TONI-2 amb altres proves, en aquest cas el WISC-R, es presenta al manual de la prova per Brown, Sherbenou i Johnsen (2000). Aquesta correlació es va realitzar amb 167 alumnes de Madrid d'entre 8 i 9 anys i va resultar significatiu per totes les proves del WISC-R. Les dues formes del TONI-2 varen correlacionar especialment alt al Total de l'escala (0.66 forma A i 0.62 forma B) i a la part manipulativa (0.64 a la forma A i 0.62 a la forma B), però encara així la part verbal de l'escala també correlaciona de forma positiva (0.46 a la forma A i 0.39 a la forma B). Cárdenas, Muñoz i Oviedo (2012) també va verificar que no hi ha diferències significatives entre les puntuacions del RAVEN i el TONI-2 després d'utilitzar una mostra de 240 persones entre pre-estudiants universitaris i professors de dues universitats (UNMSM i UNI).

El qüestionari d'Avaluació Motivacional del Procés d'Aprenentatge (EMPA) està format per 33 ítems que donen informació respecte a la motivació intrínseca, extrínseca i global de l'alumne. Està format per 33 ítems, 30 dels quals es puntuen amb una escala Likert de 1 (casi res) a 5 (sempre) i els 3 restant donen informació més qualitativa. Els ítems 1, 2, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 21 i 22 pertanyen a l'avaluació de la motivació extrínseca i els ítems 3, 4, 6, 8, 9, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 i 33 s'inclouen en l'avaluació de la motivació intrínseca. Els barems estan dividits per diferenciar entre sexes i edats de 10 a 17 anys. Aquest qüestionari ha estat construït per Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco i Téllez-Trani al 2016 a causa de que troben la necessitat de tenir una eina que faciliti l'avaluació de la motivació acadèmica en els centres de la forma més senzilla possible i que ajudi en la posterior intervenció dins aquest àmbit. La seva elecció va ser per l'adequació de les edats

en el barems a la mostra que avaluem i estar fonamentat en estudis recents de la motivació acadèmica.

Per mesurar el rendiment acadèmic s'han tengut en compte les notes de totes les assignatures dels alumnes de la primera avaluació i de la segona avaluació. Per tenir-les totes en compte es fa una mitjana entre totes les assignatures i entre ambdues avaluacions per obtenir una única dada del rendiment acadèmic.

Finalment, la problemàtica social es podrà analitzar a través dels dos grups que s'han format. El primer grup de selecció és aquell on els alumnes pertanyen a NESE per CP/HE i el grup control està format per alumnes que no tenen cap NESE.

4.3. Procediment

Les proves varen ser aplicades en grups de tres o quatre persones i es va elaborar una plantilla (annex 1) en el cas del test TONI-2 per la forma A perquè els mateixos alumnes encerclessin la resposta correcta a mesura que es mostraven les làmines de la prova. Cada grup es dividia per la meitat, un o dos alumnes feien primer la forma A de TONI-2 alhora que la resta contestaven el qüestionari EMPA (annex 2) i quan els primers alumnes acabaven de fer el TONI-2 (que requeria més temps que el qüestionari EMPA), passaven a fer el qüestionari de motivació i els altres a fer la prova de intel·ligència. Els alumnes varen tardar al voltant de 30 minuts per realitzar el TONI-2 i uns 15 minuts per omplir el qüestionari EMPA, fent un total d'uns 45 minuts per realitzar les dues proves. Tots els alumnes varen fer les proves entre les 8:00h i les 13:00h per evitar l'esgotament del dia.

Tots els grups varen fer les proves al departament d'orientació del centre en un ambient tranquil i facilitant la seva concentració. Al inici es donava una breu explicació del que es faria i que els resultats serien completament confidencials. En algun grup excepcionalment es distreien i xerraven entre ells

però es va redirigir la seva conducta de forma immediata cap a la prova que s'estava fent. De totes maneres no es va donar cap incident rellevant, tots els alumnes es varen mostrar col·laboradors i no hi va haver cap interrupció. Es varen realitzar totes les proves als alumnes en la mateixa setmana, del 3 al 7 d'Abril, en horari escolar i amb el permís dels tutors i professors per acudir a la prova i l'acceptació de l'alumne a realitzar-la en aquell moment. Es tenia en compte si la classe era important, si feien alguna activitat més interessant o estaven en un examen, perquè en aquests casos no era pertinent treure l'alumne de l'aula i es passava al següent grup.

4.4. Anàlisi

L'anàlisi estadístic ha estat realitzat a través del programa IBM SPSS Statistics 20. El primer pas que cal realitzar a l'anàlisi estadístic es saber si la nostra mostra segueix una distribució normal i si les variàncies son homogènies, a través de la prova de normalitat de Shapiro-Wilk i la prova de Levene d'igualtat de variàncies. Una vegada s'observa si la mostra segueix una distribució normal o no, i si les variàncies son homogènies o heterogènies, podem triar les proves que pertocquen en funció de les característiques que tinguin.

Aquest anàlisi inicial que descriu les dades que utilitzem també es important a causa de que la variable de problemàtica social s'ha definit en dos grups, per tant hem de comprovar que aquets dos grups segueixen una mateixa distribució perquè després no distorsionin els resultats de la resta de variables. Si els grups de per sí també tenen una intel·ligència significativament diferent i/o una motivació diferent la variabilitat del rendiment acadèmic es podria explicar perquè els grups tenen característiques diferents en la resta de variables i no pel fet de pertànyer a un grup o a l'altre.

Per tal d'explorar de forma inicial si les mitjanes són significativament diferents en funció de cada variable es realitza una T per igualtat de mitjanes a les variables de condicions personals i de sexe (variables categorials). Posteriorment s'utilitza la correlació de Pearson a les variables paramètriques o

correlació de Spearman si és no paramètrica, per tal d'observar si hi ha relació entre les diferents variables contínues i el rendiment acadèmic. Per acabar, es fa una regressió lineal per determinar en quina mesura varia el rendiment acadèmic a causa de les variables, quines variables determinen aquests canvis i en quina mesura.

5. Resultats

5.1. Anàlisi descriptiu

Aquest anàlisi ens permet definir com són les variables que s'han triat i de quina manera o quins anàlisis podem utilitzar en funció dels resultats. El primer a definir de les variables són els estadístics com la mitjana, la mediana, la moda, la desviació típica, mínim i màxim.

Taula 5

Estadístics descriptius

	Rendiment acadèmic	Intel·ligència	Motivació total	Motivació intrínseca	Motivació extrínseca	Edat
N	39	39	39	39	39	39
Mitjana	5.2849	112.15	33.59	29.69	45.77	14.33
Mediana	5.1700	112.00	31.00	27.00	42.00	14.00
Moda	5.25	112	3 ^a	2	10 ^a	13
Desviació típica	1.23515	14.833	24.412	21.427	29.012	1.383
Mínim	2.45	78	2	2	1	12
Màxim	7.50	138	80	74	95	17

NOTA: Elaboració a partir dels resultats a través de SPSS

a. Existeixen diverses modes. Es mostrarà el menor dels valors.

Seguidament es comprova si les dades de les variables segueixen una distribució normal o no i es diferencia entre el grup al que pertanyen i el sexe. Això determinarà quines proves es seguiran en l'anàlisi posterior.

Taula 6
Prova de normalitat Shapiro-Wilk

		Estadístics	gl	Sig.		Estadístics	gl	Sig.
Rendiment acadèmic	Grup CP/HE	.957	18	.552	Homes	.955	27	.290
	Grup control	.958	21	.478	Dones	.933	12	.415
Intel·ligència	Grup CP/HE	.946	18	.361	Homes	.954	27	.270
	Grup control	.925	21	.108	Dones	.936	12	.445
Motivació total	Grup CP/HE	.875	18	.022*	Homes	.921	27	.041*
	Grup control	.937	21	.188	Dones	.938	12	.472
Motivació intrínseca	Grup CP/HE	.880	18	.026*	Homes	.948	27	.195
	Grup control	.938	21	.196	Dones	.899	12	.154
Motivació extrínseca	Grup CP/HE	.927	18	.172	Homes	.905	27	.017*
	Grup control	.916	21	.074	Dones	.967	12	.876

NOTA: Elaboració a partir dels resultats a través de SPSS.

* Valors significatius.

Per tant, observant els resultats de normalitat, tenim dos valors significatius en quant als grups, que ens indiquen que al grup de CP/HE no segueixen una distribució normal en quant a motivació total i a motivació intrínseca. Tampoc segueixen la normalitat el grup d'homes a la variable de motivació total i motivació extrínseca. La resta de variables si segueixen la distribució normal.

Una altra característica molt important d'un conjunt de dades que cal determinar és l'homogeneïtat de variàncies:

Taula 7*Prova de Levene de igualtat de variàncies*

		F	Sig.
Rendiment acadèmic	S'assumeixen variàncies iguals	.121	.730
	No s'assumeixen variàncies iguals		
Intel·ligència	S'assumeixen variàncies iguals	2.660	.111
	No s'assumeixen variàncies iguals		
Motivació total	S'assumeixen variàncies iguals	.949	.336
	No s'assumeixen variàncies iguals		
Motivació intrínseca	S'assumeixen variàncies iguals	2.466	.125
	No s'assumeixen variàncies iguals		
Motivació extrínseca	S'assumeixen variàncies iguals	.191	.665
	No s'assumeixen variàncies iguals		

NOTA: Elaboració a partir dels resultats a través de SPSS.

A causa de que cap valor ha resultat significatiu podem assumir l'homogeneïtat de variàncies per totes les variables que s'utilitzen.

Finalment, a través de la prova Chi-cuadrado, s'analitza si els sexes estan compensats als dos grups establerts per la variable de problemàtica social. El resultat és no significatiu, és a dir, els dos grups estan compensats en quant a homes i dones que hi ha a cada grup.

5.2. Comparació de mitjanes

En aquest apartat analitzarem si hi ha diferències significatives entre els dos grups de la variable de problemàtica social i entre sexes a les diferents variables. Amb el rendiment acadèmic es podrà veure si aquestes dues condicions determinen d'alguna forma la seva variabilitat. En quant a la resta de variables, es podrà veure si aquests grups tenen altres característiques que els estan determinant a part del fet de pertànyer a un grup o l'altre.

Començarem pels grups definits per la variable de problemàtica social, comparant les mitjanes en el rendiment acadèmic, la intel·ligència i les diferents motivacions al grup de CP/HE i al grup control.

Taula 8

Prova T per la igualtat de mitjanes entre grup CP/HE i grup control

	t	gl	Sig. (bilateral)
Rendiment acadèmic	-4.340	37	.000*
Intel·ligència	-1.306	37	.200
Motivació total	-.780	37	.440
Motivació intrínseca	-.828	37	.413
Motivació extrínseca	-.814	37	.421

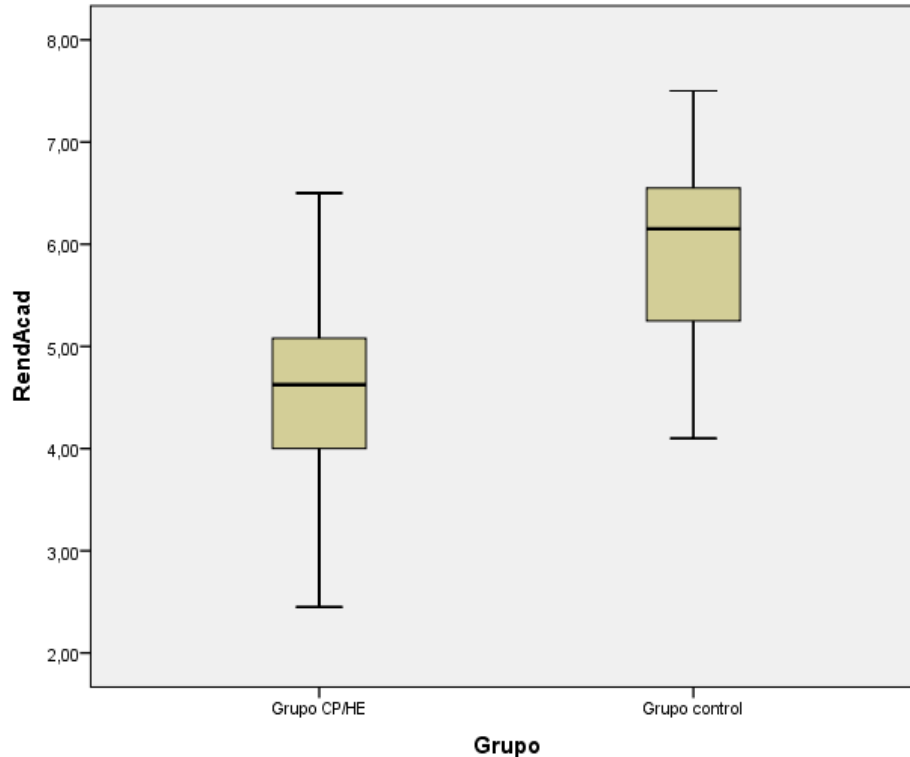
NOTA: Elaboració a partir dels resultats a través de SPSS.

* Valors significatius.

Aquests resultats ens indiquen que la variable de problemàtica social sí és significativa en el rendiment acadèmic (al següent gràfic 4 es representa de forma més clara aquesta diferència entre els grups). També s'observa que no hi ha diferències significatives a la resta de variables i, per tant, en quant a la intel·ligència i la motivació els dos grups tenen resultats semblants.

Gràfic 4

Diagrama de caixes del rendiment acadèmic als dos grups.



Tot seguit es continua en la mateixa comparació entre sexes. Volem observar si hi ha diferències significatives en el rendiment acadèmic per sexes i si a la resta de variables homes i dones tenen resultats semblants o hi ha certes diferències a tenir en compte.

Taula 9

Prova T per la igualtat de mitjanes entre sexes

	t	gl	Sig. (bilateral)
Rendiment acadèmic	-1.475	37	.149
Intel·ligència	-.560	37	.579
Motivació total	1.977	37	.056
Motivació intrínseca	2.158	37	.037*
Motivació extrínseca	1.007	37	.320

NOTA: Elaboració a partir dels resultats a través de SPSS.

* Valors significatius.

En aquest cas, no hi ha diferències significatives entre homes i dones en el rendiment acadèmic, però si hi ha diferències significatives a la motivació intrínseca entre homes i dones. Per tant, quan s'analitzin posteriorment les correlacions entre la variable dependent i la resta de variables independents, homes i dones hauran de ser observats de forma independent per determinar quines diferències hi ha entre un grup i l'altre.

5.3. Correlació de Pearson

La primera passa en les correlacions es veure tot el conjunt, com correlacionen les variables entre sí a banda de si són variables independents o la variable dependent.

Taula 10*Correlacions bivariades*

		Rendiment acadèmic	Intel·ligència	Motivació total	Motivació intrínseca	Motivació extrínseca
Rendiment acadèmic	Correlació Pearson	1	.270	.322*	.315	.297
	Sig.	-	.097	.045	.051	.067
Intel·ligència	Correlació Pearson		1	-.040	.020	-.064
	Sig.		-	.809	.903	.701
Motivació total	Correlació Pearson			1	.966**	.871**
	Sig.			-	.000	.000
Motivació intrínseca	Correlació Pearson				1	.739**
	Sig.				-	.000
Motivació extrínseca	Correlació Pearson					1
	Sig.					-

NOTA: Elaboració a partir dels resultats a través de SPSS

** Correlació significativa al nivell 0.01 (bilateral)

* Correlació significativa al nivell 0.05 (bilateral)

Observant el rendiment acadèmic, la motivació total té certa significació a l'hora de determinar la seva variabilitat, però resulta curiós que la motivació intrínseca i la motivació extrínseca no resultin significatives cap de les dues. També hi ha una correlació molt elevada entre els diferents valors de motivació (total, intrínseca i extrínseca), fet lògic a causa de que provenen d'una mateixa prova i que el sumatori dels resultats de la motivació intrínseca i la motivació extrínseca formen el total, per tant no tenen cap rellevància.

Com hem comentat anteriorment, analitzarem les correlacions d'homes i dones per separat a causa de que en la prova T hi ha via diferències significatives entre sexes.

Taula 11*Correlacions bivariades d'homes*

		Rendiment acadèmic	Intel·ligència	Motivació total	Motivació intrínseca	Motivació extrínseca
Rendiment acadèmic	Correlació Pearson	1	.313	.441*	.438*	.422*
	Sig.	-	.112	.021	.022	.029
Intel·ligència	Correlació Pearson		1	-.073	-.004	-.102
	Sig.		-	.718	.984	.613
Motivació total	Correlació Pearson			1	.965**	.941**
	Sig.			-	.000	.000
Motivació intrínseca	Correlació Pearson				1	.832**
	Sig.				-	.000
Motivació extrínseca	Correlació Pearson					1
	Sig.					-

NOTA: Elaboració a partir dels resultats a través de SPSS

** Correlació significativa al nivell 0.01 (bilateral)

* Correlació significativa al nivell 0.05 (bilateral)

El grup d'homes sí que hi ha significació en el rendiment acadèmic i les diferents motivacions que s'han avaluat. Però de nou la intel·ligència segueix sense ser significativa.

En el cas del grup de dones, al tenir una mostra més petita (N=12) s'utilitza la prova no paramètrica de correlació de Spearman.

Taula 12*Correlacions bivariades de dones*

		Rendiment acadèmic	Intel·ligència	Motivació total	Motivació intrínseca	Motivació extrínseca
Rendiment acadèmic	Correlació de Spearman	1	-.018	.284	.406	.130
	Sig.	-	.957	.372	.190	.688
Intel·ligència	Correlació de Spearman		1	.250	.213	.338
	Sig.		-	.434	.507	.283
Motivació total	Correlació de Spearman			1	.923**	.603*
	Sig.			-	.000	.038
Motivació intrínseca	Correlació de Spearman				1	.392
	Sig.				-	.208
Motivació extrínseca	Correlació de Spearman					1
	Sig.					-

NOTA: Elaboració a partir dels resultats a través de SPSS

** Correlació significativa al nivell 0.01 (bilateral)

* Correlació significativa al nivell 0.05 (bilateral)

Aquí els resultats no són significatius en cap de les variables amb el rendiment acadèmic, no hi ha correlació ni amb la motivació ni tampoc amb intel·ligència.

Aquesta diferència de correlacions entre el grup d'homes i dones a les diferents variables de motivació és el que ens està mostrant uns valors incoherents en la primera taula de correlacions, on només hi havia correlació amb la motivació total i amb les motivacions intrínseca i extrínseca no hi havia cap correlació a pesar de formar part de la puntuació total.

5.4. Regressió lineal.

La regressió lineal té com a principal funció poder predir el comportament de la variable dependent seleccionada en funció d'altres variable independents. En aquest cas el que volem observar es com variarà el rendiment acadèmic en

funció de les nostres variables seleccionades (intel·ligència, motivació i problemàtica social).

Primer s'analitza l'impacte de totes les variables en el rendiment acadèmic, que seria d'un 45.3% en la variabilitat de les notes dels alumnes. Això ens explica que l'efecte de les variables és rellevant en la variació del rendiment acadèmic. En aquest cas no hem agafat les variables de motivació intrínseca i extrínseca perquè resultaria redundant en l'anàlisi de la regressió lineal, a causa de que aquí s'analitza en conjunt totes les variables i en les proves anteriors es fa de forma independent.

Taula 13

Coefficients de la regressió lineal

	t	Sig.
Intel·ligència	1.255	.218
Motivació total	2.826*	.008
Problemàtica social	3.893*	.000
Sexe	2.393*	.022

NOTA: Elaboració a partir dels resultats a través de SPSS

* Valors significatius

En ordre de més influència a menys, les variables que són significatives són el grup de CP/HE o no NESE, la motivació total i el sexe. La intel·ligència segueix sense influenciar en el rendiment acadèmic.

A causa de les gran diferències entre homes i dones també és oportú fer una regressió lineal tan sols d'homes i dones. La primera diferència rellevant és que en els homes les diferents variables expliquen un 43.3% de la variabilitat del rendiment acadèmic, un valor significatiu, i en les dones tan sols és un 28% i no resulta significatiu.

A continuació es mostra el resultats del homes:

Taula 14*Coefficients de la regressió lineal per homes*

	t	Sig.
Intel·ligència	1.427	.167
Motivació total	2.734*	.012
Problemàtica social	2.902*	.008

NOTA: Elaboració a partir dels resultats a través de SPSS

* Valors significatius

Com en la regressió de tota la mostra, en els homes la major influència es la pertinença a un dels dos grups, seguida de la motivació total. La intel·ligència continua sense ser significativa.

Taula 15*Coefficients de la regressió lineal per dones*

	t	Sig.
Intel·ligència	-.191	.853
Motivació total	.745	.477
Problemàtica social	2.086	.070

NOTA: Elaboració a partir dels resultats a través de SPSS

En el grup de dones, encara que la pertinença als grups CP/HE o control és la que més s'acosta a la significació, cap variable és significativa, resultat que concorden amb el % inicial que s'ha mostrat.

5.5. Interpretació de resultats

De les dues hipòtesis que es formulen a l'inici del treball, finalment s'han complert parcialment. Primerament hem vist que no totes les variables influencien en el rendiment acadèmic. La intel·ligència, en aquest cas particular, no ha estat significativa en cap dels anàlisi, per tant, la primera hipòtesi queda descartada. Amb la mostra que hem treballat no totes les variables tenen influència en el rendiment acadèmic.

En canvi, sí que la variable de problemàtica social ha estat la més destacada en els resultats i és la que té major influència en el rendiment

acadèmic, cosa que confirma la segona hipòtesi que s'exposava a l'inici. Aquesta significació ha aparegut des del principi fins al final de l'anàlisi. La prova T per igualtat de mitjanes ja ens indicava que hi havia mitjanes significativament diferents en quant al rendiment acadèmic. A les correlacions de Pearson, al poder analitzar només variables contínues no es pot veure l'efecte de la problemàtica social. Però finalment, amb la regressió lineal, s'ha mostrat que és la variable que més determina la variabilitat del rendiment acadèmic, fins hi tot en el grup de dones, que no és significatiu, però és la que més s'hi acostava.

La variable de motivació acadèmica també ha tengut rellevància en els resultats. El primer que s'ha observat és una diferència significativa entre les mitjanes d'homes i dones en la motivació intrínseca, cosa que en la correlació posterior s'ha confirmat al veure que en el grup de dones la motivació tant total com intrínseca i extrínseca no són significatives, ha diferència dels homes que si són significatives en totes elles. La regressió lineal també ha definit la motivació total com significativa, al igual que en els homes, però no significativa en el grup de dones.

Una possible opció a que el grup de dones hagi resultat no significatiu en totes les variables, tant a les correlacions com a la regressió lineal, és el nombre tan reduït de dones que s'han recopilat a la mostra. Encara que s'han utilitzat les proves no paramètriques pertinents per evitar el biaix que pot dur una mostra petita pot no ser suficient per mostrar l'efecte real de les diferents variables en les dones al rendiment acadèmic.

Encara així es recorda que, en tota la mostra, les variables que s'han avaluat expliquen un 45.3% de la variabilitat del rendiment acadèmic dels alumnes del centre. Començant per la problemàtica social i la motivació acadèmica, són aquelles que tindrien major efecte en els resultats acadèmics dels alumnes amb una intervenció adequada.

6. Intervenció

L'objectiu de la intervenció és aconseguir que el centre tingui una intervenció més o menys detallada i basada en estudis actuals per millorar el rendiment acadèmic dels seus alumnes. Aquesta intervenció anirà dirigida en funció dels resultats obtinguts en l'anàlisi de dades realitzat, enfocada principalment en aquelles variables que s'ha observat que són significatives pels alumnes amb els que s'està treballant. Els següents projectes o pautes que s'expliquen han estat seleccionats per la informació detallada dels objectius i pautes a seguir en el seu projecte, per obtenir resultats significatius que milloren les condicions dels alumnes i per ser actuals i basats en estudis i teories recents.

Encara que no hagi estat una variable de l'estudi realitzat, també s'inclourà el control de l'absentisme perquè, com hem descrit anteriorment, és una dificultat molt destacada dins del centre que impedeix el seguiment d'aquests alumnes. Realitzar una intervenció que obtingui alguns resultats si no els tenim la major part dels dies dins les aules és ineficient.

Per tant, primer es cercaran pautes generals per la millora del rendiment acadèmic a través del control de l'absentisme, l'atenció a alumnes amb perill d'exclusió social i l'estimulació de la motivació. Tot seguit s'explicarà algun exemple de programa o planificació de forma més detallada. Finalment, amb la informació recollida es dissenyarà una intervenció pel centre en funció dels recursos disponibles i dels alumnes que s'hi troben.

6.1. Pautes generals i propostes realitzades

Miñaca i Hervás (2013) fan un recull de les intervencions que s'han realitzat a Espanya i a Estats Units entre 2002 i 2010 que pretenen millorar el fracàs escolar i l'abandonament primerenc dels estudis. Tots van dirigits a alumnes d'ESO i han tingut algun resultat, significatiu o no, després d'aplicar el programa. Les seves conclusions inclouen unes característiques comuns a la majoria dels 9 treballs que han recopilat:

- Tots els agents implicats en l'educació dels alumnes han d'estar inclosos (família, comunitat i professors)
- Les activitats que més s'inclouen són: reforç educatiu, acció tutorial, intervenció familiar, habilitats socials i tècniques d'estudi.
- Es recomana que la intervenció es prolongui durant tot el curs escolar i que les activitats es programin setmanalment.
- Apart de provocar efectes en aquell objectiu que s'havia marcat també provoquen efectes secundaris positius com la millora de la relació entre iguals, disminució de les conductes disruptives, comportament dins l'aula més adequat, control de les emocions i increment de la motivació i l'autoestima.

Quan el nostre objectiu va dirigit als alumnes amb perill d'exclusió social per una problemàtica social evident, la intervenció s'assimila molt al cas de l'absentisme. Suárez, Muñoz i Álvarez (2013) fan una recopilació de possibles intervencions per la inclusió social a través de l'anàlisi de les pràctiques al Grau de Primària de Murcia. Encara que s'hagi realitzat a escoles de Educació Primària, com es menciona abans, són pautes similars a l'absentisme i perfectament aplicables a la secundària i per això s'inclouen al present apartat d'intervenció pel curs d'ESO. Les dues escoles on s'analitzen les pràctiques realitzades són totalment oposades:

- CEIP Asdrúbal té gran risc d'exclusió social degut a que es troba un elevat índex d'analfabetisme i d'atur, un nivell econòmic baix i deteriorament de les estructures familiars.
- CEIP El Berro, situat en una zona rural, amb un nivell socioeconòmic mig i amb pares que com a mínim tenen el certificat d'escolaritat i poden tenir fins als estudis universitaris.

A partir de l'anàlisi d'aquests dos centres es descriuen de forma abreviada les següent estratègies per la inclusió social d'alumnes amb perill de ser exclosos dins el centre i la societat.

Taula 16*Estratègies per la inclusió social*

Estratègia	Descripció
Adaptar-se als recursos disponibles	Referit als recursos disponibles al centre, tant materials com humans. Però no per deixar de fer activitats que no estan dins les seves possibilitats, sinó per donar-li imaginació a les propostes i adaptar-les als recursos dels que si es disposen (materials reciclats, transport públic, etc.). Però també referit als recursos dels que disposa cada alumne a casa seva, i tenir en compte quin tipus d'activitats es demanden per a casa i si l'alumne les podrà realitzar o se li haurà de disposar els recursos des del centre (internet, diccionaris, llibres de text, etc.).
Adaptar el material a l'alumnat	És poc profitós seguir el guió marcat pel llibre perquè aquest mai serà adaptat als alumnes, ni treure sempre el material d'una mateixa font perquè les classes han de ser tan diverses com el tipus d'alumnat que trobem a l'aula.
Ensenyament individualitzat	Per aquesta mesura s'hauria de començar per tenir una ràtio més baixa d'alumnes, on el professor pugui atendre de forma més específica a cada alumne, sentir-se més integrats i crear vincles d'amistat més forts entre ells.
Potenciar el vincle entre famílies i centre, i entre diferents famílies.	Una possibilitat és ser més flexibles en les hores de tutoria i no quedar-se només en les hores lectives, perquè no tots els pares tenen la possibilitat d'acudir en aquell horari. Que vegin els professors més propers a ells, disponibles per treballar conjuntament.
Apropament del centre a la comunitat	Moltes de les dificultats al centre es donen pel desconeixement de la realitat en la que es troben els alumnes. Per això els docents han de conèixer i implicar-se en la comunitat en la que es troba el centre per donar una imatge de major accés a tot tipus d'alumnat.
Analitzar els constructes socials de la realitat educativa	Cal donar suport a aquell col·lectiu que ho requereix però sense estigmatitzar ni diferenciar entre uns i altres. Per això no s'ha d'actuar de forma diferent entre els alumnes, sinó que s'ha de realitzar aquelles accions que integrin tot l'alumnat.
Xarxa personal entre docents	Es fomenten les trobades entre professors per compartir experiències, activitats o recursos que els hi hagin funcionat.
Alumnat responsable de l'entorn i de la inclusió	Permetre a tots els alumnes gaudir dels recursos que li aporta el centre i aprendre a compartir-los i valorar-los. Així els alumnes es senten encara més integrats i acceptats al grup i al centre.
Formació permanent del professorat	Fomentar la formació específica en aquells temes on el professor veu que necessita un suport i crear formacions pràctiques que donin recursos útils per dur de forma directa al centre.

NOTA: Elaboració pròpia.

En el cas de la motivació, és difícil establir unes pautes generals que millorin la motivació de tot l'alumnat, ja que es tracta d'un factor molt diferent i únic a cada persona. Però si és cert que els darrers anys les noves tecnologies s'han incorporat a la vida rutinària de les persones i també a l'educació. Peinado i Navarro (2014) expliquen que alguns dels beneficis apart de la motivació són

l'efecte d'atracció social que afavoreix l'apropament entre l'aprenentatge informal i el formal i el foment de la comunicació amb l'alumnat, però sempre tenint en compte que ha d'anar acompanyat d'una metodologia que optimitzi el seu impacte i doni resultats en la millora del rendiment acadèmic. Que una aplicació educativa sigui adequada o no és irrellevant sinó l'acompanya un ús estructurat i planificat dins l'aula.

6.1.1. Projecte Olont i absentisme.

Márquez (2014) realitza una descripció i avaluació del projecte Olont, realitzat a l'IES Odiel de Huelva. L'objectiu general d'aquest projecte és intervenir en les situacions de risc dels alumnes per tal de reduir les possibilitats d'abandonament escolar. L'alumnat al que va dirigit aquest programa ha de presentar una alta desmotivació i desinterès pels estudis, desfasament curricular de més de dos anys i presentar absentisme escolar. La selecció d'aquest alumnat es realitza entre el Departament d'Orientació del centre i els Serveis Socials Municipals i Comarcals seguint els criteris anteriorment esmentats. Finalment es formen dos grups, un pels alumnes que corresponen a primer cicle i un altre grup al segon cicle. Les actuacions les podem dividir en dues àrees: acadèmica i socioeducativa.

- Àrea acadèmica:
 - Les matèries s'organitzen en àmbits acadèmics per facilitar l'adaptació curricular grupal degut al desfasament que té tot el grup.
 - Tenen matèries optatives amb coneixements més pràctics i manipulatius, relacionats amb el manteniment d'edificis, fusteria, jardineria, etc. Totes aquestes tasques es fan dins el centre i ajuden a promoure la responsabilitat a aquest alumnat.
 - Per incentivar la disciplina i les normes conductuals es realitzen activitats per aprendre hàbits de feina, resolució de conflictes, desenvolupament de l'empatia i respecte als companys. Aquestes

activitats es fan tant de forma transversal amb el professorat del centre com a tallers organitzats pels serveis socials de la comunitat. Com que aquest punt és el pilar del programa es formalitza un contracte individual on l'alumne es compromet a certes obligacions o serà motiu de baixa del programa.

- Possibilitat per realitzar activitats complementàries o extraescolars relacionades amb l'oci i el temps lliure com a motivació extra o recompensa per la bona feina al centre (excursions, pel·lícules, campaments, etc.), com activitats del municipi per fomentar la integració social de l'alumnat al barri.
 - Des de l'inici de curs es van cercant recursos per la posterior incorporació de l'alumnat a altres recursos com la formació professional o altres possibilitats.
- Àrea socioeducativa:
- Anàlisi del context sociofamiliar a través dels tècnics de serveis socials per una intervenció adaptada a la família per millorar el grau d'implicació de tots els membres i millorar les conductes i la comunicació dins les relacions familiars.
 - Crear una Escola de Pares dins els serveis socials comarcals per sensibilitzar als pares en relació a l'educació dels seus fills.
 - Formació continua del professorat per part dels tècnics de serveis socials en matèria de diversitat, resolució de conflictes i mediació familiar.
 - Reunions setmanals tant amb els equips educatius com amb els tècnics de serveis socials per consensuar accions de forma conjunta cap a l'alumnat i seguir tots una mateixa línia.

Els resultats finals d'aquest programa es resumeixen en un 81.1% menys d'absentisme escolar, un 88.8% dels alumnes reconduïts a altres formacions

dins el sistema educatiu i una millora del grau de satisfacció de les famílies i de l'alumnat respecte al sistema educatiu.

L'èxit d'aquest programa l'atribueixen a tres elements principals. Per una part el continu coneixement de la realitat dels alumnes i les famílies a les que intervenen de forma directa, propera i individualitzada. Un altre aspecte és l'atenció constant a les necessitats i expectatives educatives de l'alumne d'una manera paral·lela al grup ordinari però sense sortir del sistema educatiu. I finalment la coordinació constant dels diferents professionals que actuen en el projecte i intervenen de forma directa amb l'alumnat.

6.1.2. Entorns Personals d'Aprenentatge (PLE) i alumnat d'exclusió social.

Díaz, López i Vázquez (2017) proposen un disseny que inclou les xarxes socials i permet un aprenentatge totalment personalitzat de l'alumne a través dels Entorns Personals d'Aprenentatge (PLE). Els alumnes als que va dirigit són alumnes que han suspès assignatures en diverses ocasions o fins hi tot han repetit de curs, que tenen un aprofitament molt baix de les classes i que estan en risc d'exclusió o expulsió del sistema educatiu. Però com Cassany i Hernández (2012, a Díaz et al., 2017) observen, a pesar de tenir un rendiment escolar tan baix si tenen uns hàbit de lectura i escriptura espontània molt freqüents a través de les xarxes socials amb les publicacions que llegeixen o ells mateixos creen. Segons la revista Milenio Digital (2015, a Díaz et al., 2017) els adolescents de Mèxic estan enregistrat a una mitjana de sis xarxes socials com Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, entre altres.

Per tant, els objectiu marcats per aquest projecte són principalment:

1. Identificació de les necessitats, objectius i interessos vinculades als aprenentatges per determinar quins són els factors que poden facilitar o obstaculitzar l'aprenentatge en cada alumne.
2. Autoavaluació i reflexió sobre el procés d'aprenentatge per anar adquirint estratègies per arribar a les seves metes.

3. Utilització del coneixement en Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) i xarxes socials per formar un PLE personalitzat .
4. Vinculació dels aprenentatges formals i informals a través de les TIC per afavorir l'aprenentatge de continguts escolars que anteriorment no havien pogut adquirir.

Segons Adell i Castañeda (2006, a Díaz et al., 2017) un PLE seria una sèrie d'eines, fonts d'informació, connexions i activitats que cada alumne va utilitzant per aprendre, per tant, es totalment fet a mida per la persona que va seleccionant aquests recursos. Alhora el seu PLE també serveix de model i hi ha certa influència entre els alumnes que estan interconnectats, on s'inspiren en les idees del altres i així mantenir el seu PLE en reestructuració continua, al igual que el seu coneixement.

La construcció d'aquest PLE es realitza a través d'unes preguntes guiades que planteja el tutor per la identificació inicial de determinades característiques. Finalment es tracte de dissenyar una pàgina web pròpia amb recursos per l'autoestudi i que tingui en compte els següents punts:

- Diferenciar fortaleses i capacitats a desenvolupar juntament amb les seves debilitats que influeixen en els seus aprenentatges.
- Definir la seva identitat com a estudiant actualment i com hauria de ser realment en un futur.
- Marcar els objectius i metes a complir durant el curs que guiïn els recursos i les estratègies que aniran utilitzant dins el seu PLE.
- Identificar eines tecnològiques que afavoreixen l'aprenentatge, tant si son de tipus acadèmic com recursos més lúdics.

Alguns exemples de que es pot desenvolupar dins un PLE són la narrativa autobiogràfica, diaris personals o bitàcoles, relats de incidents crítics viscuts en primera persona, entrevistes personals per donar-se a conèixer i diàleg reflexiu dirigit pel tutors.

6.1.3. Aprenentatge per Immersió en les Xarxes Educatives (AIRE) i motivació acadèmica.

Peinado i Navarro (2014) analitzen amb alumnes de 3r i 4t d'ESO els efectes del programa AIRE en la motivació acadèmica aplicat en l'assignatura de matemàtiques. Aquest programa pretén donar certes pautes per les que ara es comencen a nomenar Tecnologies de l'Aprenentatge i la Comunicació (TAC), de tal forma que serveixin per la millora de l'aprenentatge i es doni un ús més o menys unificat i estructurat en els alumnes dins l'àmbit escolar.

Aquestes pautes que a continuació es descriuen varen ser pautades amb l'alumnat en funció de les xarxes socials que més utilitzen o que més els interessin, per tant, això és una negociació amb el grup. En aquest cas concret varen arribar als següents acords:

- Activitats realitzades amb TAC, presentacions a través de Prezi i vídeos educatius per Youtube.
- Comunicació i espai virtual de referència per treball en grup i connexió amb el professor a través de Edmodo.
- Divulgació de treballs realitzats a través de xarxes socials com Twitter.
- Creació de blogs com a bitàcola i seguir el fil dels treballs realitzats.
- Activitats no lectives a través de les TAC, com concursos, creació de vídeos i activitats solidàries entre altres.
- Coordinació interna per mitjà de missatgeria instantània com Whatsapp, Line o Telegram.

Els resultats d'aquests acords de feina amb TAC va donar uns resultats realment positius en el grup experimental que no es varen reflectir al grup control. Les notes dels alumnes varen quedar invertides, el grup control va empitjorar les seves qualificacions en quatre punts i el grup experimental va millorar les seves notes en dos punts. També s'observen diferències significatives en la dispersió de les notes, on el grup control cada vegada té notes més disperses durant el curs fins arribar a un 70% i el grup experimental va disminuint la dispersió de les notes dels alumnes acabant amb un 20%. Curiosament també van disminuir les

faltes d'assistència en els alumnes, donant solució a l'absentisme que presentava el grup experimental a l'inici de curs.

Finalment conclou amb que les pautes d'AIRE permeten una millor predisposició dels alumnes cap a les tasques escolars, interpretat com una millora en la motivació dels alumnes que es veu reflectit en el rendiment acadèmic que mostren durant el curs.

6.1.4. Recopilació d'intervencions exposades

Després de l'explicació detallada de les intervencions més adequades que s'han trobat feim una taula resum on es creuen els objectiu que es consideren prioritaris per la intervenció amb l'alumnat del centre i el diferents projectes o pautes que s'han exposat en els anteriors apartats.

Taula 17

Resum de les intervencions explicades

	Objectius prioritaris per la intervenció		
	Disminuir l'absentisme escolar	Millorar el rendiment d'alumnes en risc d'exclusió social (alumnes NESE de CP/HE)	Augmentar la motivació de tot l'alumnat.
Estratègies de Suárez, Muñoz i Álvarez (2013)		X	
Projecte Olont	X		
Elaboració de PLE		X	
Pautes AIRE	X		X

NOTA: Elaboració pròpia

Com s'observa a la taula, cap de les pautes o projectes mencionats engloben els tres objectius principals que es volen treballar al centre i seria de gran interès poder comptar amb un projecte que treballi aquests tres aspectes. Per tant, a continuació es realitzarà la proposta de intervenció que combina els diferents projectes esmentats adaptant les activitats i condicions al centre en el que es troben aquests alumnes.

6.2. Proposta d'intervenció

Aquesta intervenció a d'englobar tres objectius molt importants i que requereixen temps i molt d'esforç per obtenir resultats. Per tant, la intervenció es dividirà en dues parts que es durà a terme en dos cursos escolars perquè tots els objectius es compleixin adequadament sense la saturació dels alumnes ni del professorat. La primera part anirà enfocada a la disminució de l'absentisme i la segona part es dirigirà a la millora dels alumnes amb risc d'exclusió social i a l'increment de la motivació de tot l'alumnat.

6.2.1. Objectius de la intervenció

Primera part

La intervenció primera anirà dirigida, com hem mencionat abans, a l'absentisme que presenta l'alumnat i els objectius específics seran els següents:

- Disminuir les faltes d'assistència en els alumnes absentistes.
- Mantenir aquesta assistència regular durant el curs actual i els cursos vinents.
- Que els alumnes acudeixin amb el material pertinent per realitzar les classes.
- Participació activa a les tasques que es realitzen a l'aula.

Segona part

Aquesta part de la intervenció anirà dirigida als alumnes amb exclusió social i a l'augment de la motivació de tots els alumnes. Així que els objectius específics a treballar seran:

- Disminuir les assignatures suspeses en els alumnes NESE de CP/HE.
- Incorporació i participació dels alumnes NESE de CP/HE al grup.
- Augment de l'interès i la participació de tots els alumnes dins l'aula.

6.2.2. Temporalització

Primera part

Es realitzarà la intervenció en tot un curs escolar. L'absentisme és un problema molt estès al centre com s'ha mencionat a la seva descripció. Per això requereix una intervenció intensiva i que els alumnes i les famílies siguin completament conscients i estiguin totalment involucrats en la importància de seguir assistint a l'escola.

Segona part

El treball amb alumnes amb perill d'exclusió social i la motivació de tot l'alumnat es combinarà en un mateix curs per poder veure alhora com aquests alumnes s'integren a l'aula i com tot el grup augmenta el seu interès i la seva participació dins les classes.

6.2.3. Metodologia

Primera part

Les intervencions amb els alumnes es faran en grups independents fora de les aules ordinàries a causa del gran desfasament curricular i la gran diferència d'activitats que hauran de realitzar els alumnes. Però en les assignatures que no tenen un contingut tan acadèmic i poden seguir amb normalitat les activitats, com Educació Física, Música i Tutoria, es reuniran amb el grup ordinari. Es realitzaran grups que no podran superar els 10 alumnes en els cursos de 1r, 2n i 3r d'ESO.

El treball amb les famílies es realitzarà al centre en 3 grups al igual que amb els alumnes. El personal encarregat de realitzar aquestes activitats seran els tècnics de Serveis Socials de Llevant-Sud, com que posseeixen una formació més adequada pel treball amb famílies.

Segona part

Els grups formats en la intervenció anterior es dissoldran i els alumnes passaran a incorporar-se als grups ordinaris, exceptuant el grup de 1r d'ESO que es mantindrà per rebre aquells nous alumnes amb antecedents d'absentisme a l'Educació Primària perquè s'incorporin a la nova etapa d'una forma adequada. Els grups es formaran de forma heterogènia en la mesura en que sigui possible i tots els alumnes participaran per igual a les activitats, excepte els alumnes NESE de CP/HE que rebran una introducció diferent en la intervenció del curs.

Global

En ambdues parts de la intervenció i, per tant, durant els dos cursos consecutius, l'equip docent haurà d'estar perfectament coordinat entre el professorat, el departament d'orientació i, en el cas de la primera part, el serveis socials de la zona. Per aquest motiu es realitzarà un equip docent cada dues setmanes com a mínim per saber l'evolució de l'alumnat i programar les pròximes intervencions o activitats més apropiades per cada grup.

6.2.4. Activitats proposades

Primera part

La intervenció dirigida a resoldre l'absentisme del centre s'assimilarà a les activitats del projecte Olont de Márquez (2014), ja que treballen en paral·lel amb els alumnes i amb els pares i, especialment, perquè amb les famílies es treballa de forma molt acurada per la seva implicació màxima. Requerirà la participació dels Serveis Socials de Llevant-Sud per treballar principalment amb la col·laboració de les famílies, a causa de que tenen un contacte més directe i una participació continua amb elles.

Les activitats més importants planificades pels alumnes són:

- Firmar un contracte individual on l'alumne es compromet a participar en totes les activitats proposades pels docents i a assistir a un 90% de les hores, sinó serà motiu suficient per donar-lo de baixa en el programa (annex 3).
- Organitzar les matèries en àmbits acadèmics.
- Introduir dins cada matèria activitats més pràctiques i manipulatives amb l'inici d'un projecte d'hort (annex 4).
- Realitzar tallers per treballar els hàbits d'estudi, la resolució de conflictes, l'empatia i el respecte.
- Oferiment d'activitats extraescolars o sortides des del centre per bon comportament del grup.
- Orientació acadèmica i professional des de l'inici de curs.

Seguidament les activitats que es volen realitzar per les famílies seran:

- Amb la col·laboració dels tècnics de Serveis Socials, realitzar un anàlisi de la situació individual, familiar, escolar i comunitària de cada alumne (annex 5).
- Crear una Escola de Pares dins el centre, juntament amb els tècnics de Serveis Socials de la zona (annex 6).
- Visita de l'orientador un pic per setmana a l'escola de pares per informar del progrés i les tasques dels seus fills.

Segona part

Aquesta part s'enfocarà a la integració de les TAC d'una forma estructurada i educativa. Tant pels alumnes amb perill d'exclusió social com la resta de l'alumnat que volem incrementar la seva motivació es realitzaran activitats amb les noves tecnologies, incrementant el seu interès i la seva predisposició a les tasques de les diferents matèries. Com el centre disposa de petits portàtils pels alumnes les tasques es podrien realitzar a l'aula i els alumnes que no disposin d'aquestes eines sempre es pot resoldre amb el centre en quins moments podrien disposar dels portàtils per realitzar les tasques.

Els alumnes amb risc d'exclusió social realitzarien unes activitats prèvies i inspirades en la construcció del PLE, però després s'incorporarien a les mateixes eines que utilitzen els seus companys, per tant, les primeres passes serien:

- Determinar les fortaleces i debilitats de l'alumne (annex 7).
- Marcar objectius clars que vol treballar aquest curs.
- Introduir les tecnologies que l'ajudaran a seguir les classes (canals de youtube, blogs d'educació, etc.).

Un pic tenim els alumnes amb risc d'exclusió social encaminats s'inicia la feina amb tot el grup. Al igual que el programa AIRE es debatrà quines eines volen utilitzar per realitzar les tasques que se'ls anirà encomanant i s'estructurarà el curs amb l'ajuda del tutor. Aquesta part requerirà una formació prèvia del professorat en eines tecnològiques dins educació i una recerca d'informació respecte al material que utilitzaran durant el curs.

6.2.5. Avaluació

Primera part

L'avaluació a final de curs de la primera part de la intervenció es realitzaria amb la comparació de faltes d'assistència d'aquests alumnes amb el curs anterior i el progrés durant el curs que han realitzat ara. També es faria un registre del material que porten a classe a l'inici de curs i al final de curs i de les activitats i treballs entregats de totes les matèries. Així es podria veure si s'han donat canvis en l'alumnat en els objectius marcats.

Segona part

Per observar canvis en la segona part de la intervenció es dividirà l'avaluació en diverses parts:

- Comparació d'assignatures suspeses el primer trimestre i el tercer trimestre i comparació també amb el curs anterior, especialment dels alumnes NESE de CP/HE.

- Registre al inici de curs de la participació dels alumnes NESE de CP/HE dins l'aula i registre al final del curs per comparar diferències.
- Realització del sociograma CESC al inici i al final del curs (material i instruccions del sociograma a <http://www.xtec.cat/~cescude/B%20CESC.htm>).
- Qüestionari de motivació acadèmica EMPA al inici i al final del curs.

7. Conclusions

És l'alumne que treu les millors notes el més llest del grup? Aquells alumnes que suspelen moltes assignatures o han repetit algun curs és només per què no tenen la capacitat per arribar al que es demana? Tan sols amb els alumnes amb alguna dificultat específica de l'aprenentatge es justifica realitzar una intervenció adaptada? Totes aquestes preguntes són fruit d'idees que encara estan arrelades a la societat i que han estat desmentides al llarg d'aquest treball. No sols s'ha vist que realment la intel·ligència és un factor que per ell tot sol no pot predir el rendiment acadèmic, sinó que es mostra que el rendiment acadèmic té molts factors que l'influeixen i que la intel·ligència tan sols és una peça d'aquest gran engranatge.

El rendiment acadèmic és un tema que sempre ha preocupat a la societat i per això sempre se li ha donat molta importància a la educació. La decisió final sobre un alumne que ha de passar o no de curs es troba en les qualificacions finals de l'etapa educativa o en la mitjana de tots els exàmens que ha anat superant durant el curs. Però com hem vist, el rendiment acadèmic depèn de molts factors i es molts mal·leable, i en ocasions la nota final de l'alumne pot no estar reflectint realment el seu esforç i la seva feina. De fet, el decret 121/2010 del 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i els deures dels alumnes, a l'article 7 estableix el dret a una formació integral. Això inclou el desenvolupament integral de la personalitat dels alumnes a través de l'entorn

social i cultural, de l'educació emocional, de la coeducació i en igualtat entre ambdós sexes, de la protecció de la salut i el desenvolupament de les capacitats físiques, i moltes altres formacions realment necessàries i que molts centres realitzen però que no es veuen incloses en la avaluació del alumnes, quan són tan importants com els coneixements propis de cada matèria.

A l'apartat de l'estat de la qüestió s'exposen xifres en quant al fracàs escolar a Espanya i a les illes, un tema que ens treu els colors cada vegada que les notícies en parlen, que es comencen a fer comparacions amb altres països d'Europa o quins són els resultats màxims que s'haurien d'obtenir en aquestes xifres. La principal preocupació d'aquestes xifres no es tant la pressió que Europa ens pugui exercir, sinó els milers i milers d'alumnes que queden desemparats quan deixen l'escola de forma primerenca. En la majoria d'ocasions desconeixen quines altres formacions poden tenir, a quins recursos poden accedir o quines gestions poden realitzar per rebre beques per apuntar-se a alguns estudis, informació que es pot proporcionar des del centre i que als alumnes més necessitats als que hauria d'arribar ja han abandonat el sistema educatiu.

Una de les dificultats que aquests alumnes amb problemes socials expressen és la desconexió entre els coneixements que exigeixen al centre i la seva realitat o les seves expectatives de futur. En moltes ocasions no consideren valuós allò que s'està impartint a l'aula i troben les hores lectives com una pèrdua de temps. L'únic reforç que poden treure en alguns casos és el reforç social d'estar amb els companys i compartir el pati amb ells. Per tant, és una responsabilitat dels centres fer que les classes i el temps invertit pels alumnes al centre sigui valorat com positiu i del seu interès. Per aquesta raó es mostra que aquells alumnes exclosos del grup i de la barriada per diversos motius també requereixen una intervenció adaptada a les seves capacitats i a les seves dificultats.

El primer objectiu d'aquest treball de final de màster que hem plantejava era el de l'ampliació tant de forma quantitativa com qualitativa del concepte de rendiment acadèmic. Sens dubte crec que la meua visió s'ha ampliat i transformat amb l'avanç d'aquest treball. No sols per els coneixements que hagin pogut

aportar els articles que he utilitzat, sinó per la necessitat de fer una reflexió sobre quins elements podria introduir en la intervenció final a mesura que els resultats s'anaven descobrint. Encara ha estat més enriquidor poder utilitzar una mostra d'alumnes a l'institut de pràctiques, que m'ha permès veure de forma més exhaustiva el context i les situacions per les que han de passar aquests alumnes.

Per estudis posteriors es podria tenir en compte un ventall més ampli de variables per poder observar l'efecte d'altres factors que també s'ha demostrat que són rellevants (Alemany et al., 2015; Gisbert, 2015; Rodríguez i Quilaguy, 2015; Solano, 2015) . Tal volta hagués estat interessant afegir altres variables com l'autoestima, l'autoconcepte, la motivació enfocada a metes o una descripció més acurada de les famílies. Així s'haurien obtingut uns resultats més complets de quines són les variables que més afecten al rendiment acadèmic i en quina mesura.

Finalment opino que el rendiment acadèmic, tal i com està plantejat actualment en els centres, està incomplet. L'educació hauria de tenir com a principal objectiu formar ciutadans responsables i capaços de pensar per si mateixos, cosa que no es pot veure reflectida a un examen o a una prova final. Per tant, es tracta de valorar també altres aspectes que vagin més enllà de l'assoliment de coneixements o el bon comportament dins l'aula. Tenir espais per aprendre a reflexionar, a empatitzar i a pensar de forma crítica i constructiva.

8. Referències bibliogràfiques

- Alemanya, I., Campoy, C., Ortiz, M. M. & Benzaquén, R. (2015). Las orientaciones de meta en el alumnado de secundaria: un análisis en un contexto multicultural. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 45.
- Almagro, B. J., Navarro, I., Paramio, G. & Sáenz-López, P. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 34, 26 – 41.
- Asensio, A. (2011). Absentismo y abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva de género al estudio de las alumnas de etnia gitana del IES María Moliner. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29, pp. 105 – 129.
- Brabeck, K. M., Sibley, E., Taubin, P. & Murcia, A. (2015). The influence of immigrant parent legal status on U.S.-born children's academic abilities: The moderating effects of social service use. *Applied Developmental Science*, 20, 237 – 249.
- Brown, L., Sherbenou, R. J. & Johnsen, S. K. (2000). *TONI-2. Test de intel·ligència no verbal: Apreciació de la habilitat cognitiva sin influència del llenguatge*. (2ª ed.). Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Cárdenas, G., Muñoz, S. & Oviedo, P. (2012). Medición de la inteligencia en adolescentes y adultos según la modalidad de aplicación: tradicional e informatizada. *Revista de Investigación en Psicología*, 15 (2), 99 – 113.
- Decret 121/2010, de 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i els deures dels alumnes i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears, BOIB núm. 187, de 23 de desembre de 2010.
- Díaz, F., López, E. A. & Vázquez, V. I. (2017). Dispositivos de evaluación comprensiva en el diseño de entornos personales de aprendizaje con estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad académica. En

- Jiménez-Vázquez, M. S. & Díaz-Barriga, A. (eds.), *Congreso Internacional de Educación: Debates en Evaluación y Currículum* (p. 1529 – 1542).
- Escarbajal, A., Sánchez, M. & Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 9, 31 – 46.
- Fernández-Cano, A. (2016). Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 22(1).
- Garrido, M., Jiménez, N., Landa, A., Páez, E. & Ruiz, M. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico: la motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar. *ReiDoCrea, Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2, 17 – 25.
- Gisbert, A. (2015). *Variables personales predictoras del rendimiento académico. Un modelo causal* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Alicante, España.
- Longás, J., Cussó, I., De Querol, R. & Riera, J. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. *Revista de Estudios y experiencias en Educación*, 15(28), 107 – 127.
- Márquez, C. (2014). Proyecto socioeducativo de prevención del acsentismo escolar para alumnos de secundaria en riesgo social “proyecto Olont”. En: Navarro, J.; Gracia, M^a. D.; Lineros, R.; y Soto, F. J. (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.

- Miñaca, M. I. & Hervás, M. (2013) Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 203 – 220.
- Peinado, P. & Navarro, D. (2014). Aumento de la motivación mediante el uso de redes sociales. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*, 29, 1 – 11.
- Quevedo-Blasco, R., Quevedo-Blasco, V. & Téllez-Trani, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(2), 83 – 105.
- Rodríguez, D. C. & Torres, L. J. Q. (2015). Una mirada al estudio del bajo rendimiento académico. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(15), 20 – 25.
- Solano, L. O. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Suárez, L., Muñoz, P. & Álvarez, M. (2013). Estrategias de intervención para la inclusión social en el ámbito educativo: etnografía educativa desde el Practicum para mejoras en la formación del docente. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11.
- Zelvys, R. (2016). The PISA phenomenon: the many faces of international student assessment. *Acta paedagogica vilnensia*, 37, 9 – 17.

9. Anexos

Annex 1. Plantilla TONI-2

Nombre y apellidos: _____

Curso: _____ Fecha: ___/___/___ Fecha de nacimiento: ___/___/___

Lámina							CORRECCIÓN
1	1	2	3	4	5	6	
2	1	2	3	4	5	6	
3	1	2	3	4	5	6	
4	1	2	3	4	5	6	
5	1	2	3	4	5	6	
6	1	2	3	4	5	6	
7	1	2	3	4	5	6	
8	1	2	3	4	5	6	
9	1	2	3	4	5	6	
10	1	2	3	4	5	6	
11	1	2	3	4	5	6	
12	1	2	3	4	5	6	
13	1	2	3	4	5	6	
14	1	2	3	4	5	6	
15	1	2	3	4			
16	1	2	3	4	5	6	
17	1	2	3	4	5	6	
18	1	2	3	4	5	6	
19	1	2	3	4			
20	1	2	3	4	5	6	
21	1	2	3	4	5	6	
22	1	2	3	4	5	6	
23	1	2	3	4	5	6	
24	1	2	3	4	5	6	
25	1	2	3	4	5	6	
26	1	2	3	4			
27	1	2	3	4	5	6	

28	1	2	3	4			
29	1	2	3	4	5	6	
30	1	2	3	4	5	6	
31	1	2	3	4	5	6	
32	1	2	3	4	5	6	
33	1	2	3	4	5	6	
34	1	2	3	4	5	6	
35	1	2	3	4	5	6	
36	1	2	3	4	5	6	
37	1	2	3	4	5	6	
38	1	2	3	4	5	6	
39	1	2	3	4	5	6	
40	1	2	3	4			
41	1	2	3	4			
42	1	2	3	4	5	6	
43	1	2	3	4	5	6	
44	1	2	3	4	5	6	
45	1	2	3	4			
46	1	2	3	4	5	6	
47	1	2	3	4			
48	1	2	3	4	5	6	
49	1	2	3	4	5	6	
50	1	2	3	4	5	6	
51	1	2	3	4	5	6	
52	1	2	3	4	5	6	
53	1	2	3	4	5	6	
54	1	2	3	4	5	6	
55	1	2	3	4	5	6	

Annex B. Qüestionari EMPA.

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

EDAD: _____ CURSO: _____ FECHA: _____

NOMBRE DEL CENTRO DE ESTUDIO: _____

	Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Intento ser buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mí.	1	2	3	4	5
2. Me preocupa lo que piensan de mí los compañeros(as) de clase cuando saco malas notas.	1	2	3	4	5
3. Estudio y estoy atento en clase para mejorar mis notas.	1	2	3	4	5
4. Cuando llego a casa, lo primero que hago son los deberes para luego tener más tiempo libre.	1	2	3	4	5
5. Cuando el profesor(a) me pregunta en clase, me preocupa que mis compañeros(as) se rían de mí por no saber la respuesta.	1	2	3	4	5
6. Cuando saco buenas notas me sigo esforzando y estudio igual o más.	1	2	3	4	5
7. Estudio y hago las tareas porque me gusta cómo el profesor(a) da las clases.	1	2	3	4	5
8. Me siento bien conmigo mismo cuando saco buenas notas.	1	2	3	4	5
9. Estudio y hago las tareas porque me gusta aprender a resolver los problemas que el profesor(a) me manda en clase.	1	2	3	4	5
10. Me gusta que los compañeros(as) de clase me feliciten por sacar buenas notas.	1	2	3	4	5
11. Estudio y hago las tareas porque así el profesor(a) se lleva mejor conmigo.	1	2	3	4	5
12. Me gusta que el profesor(a) me felicite por ser buen estudiante.	1	2	3	4	5
13. Estudio y hago las tareas de clase para aprender a ser mejor persona en la vida.	1	2	3	4	5
14. Me preocupa lo que el profesor(a) piensa de mí cuando me comporto mal en clase y no estudio.	1	2	3	4	5
15. Estudio e intento sacar buenas notas para aprender a tomar decisiones correctas sin ayuda de nadie.	1	2	3	4	5
16. Estudio para tener más aciertos y cometer menos errores en la vida.	1	2	3	4	5
17. Estudio porque me gusta y me divierte aprender.	1	2	3	4	5

18. Estudio e intento sacar buenas notas para poder tener un buen futuro cuando sea mayor.	1	2	3	4	5
19. Estudio y hago las tareas porque me gusta ser responsable.	1	2	3	4	5
20. Me gusta que el profesor(a) me mande tareas difíciles para aprender más.	1	2	3	4	5
21. Estudio y hago las tareas para que mi profesor(a) me considere un buen alumno(a).	1	2	3	4	5
22. Estudio más cuando el profesor(a) utiliza materiales variados y divertidos para explicar la clase.	1	2	3	4	5
23. Estudio e intento sacar buenas notas porque me gusta superar obstáculos y mejorar día a día.	1	2	3	4	5
24. Estudio y hago las tareas para poder resolver, por mí mismo, los problemas que me surjan en la vida.	1	2	3	4	5
25. Me siento mal cuando hago bien un examen y el resultado es peor del que esperaba.	1	2	3	4	5
26. Estudio para aprender a cambiar cosas de mi vida que no me gustan y quiero mejorar.	1	2	3	4	5
27. Estudio para comprender mejor el mundo que me rodea y así, poder actuar mejor en él.	1	2	3	4	5
28. Me animo a estudiar más cuando saco buenas notas en algún examen.	1	2	3	4	5
29. Cuando las tareas de clase me salen mal, las repito hasta que me salgan bien.	1	2	3	4	5
30. Estudio más y mejor en clase cuando me gusta lo que el profesor(a) está explicando.	1	2	3	4	5

Si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías?					No	Depende	Si
¿Te gustaría, ahora mismo, estar haciendo otras cosas en lugar de estar en clase?					No	Depende	Si
¿Te gusta estudiar?	No sé qué decir	Nada	Me gusta muy poco	Me da lo mismo	Me gusta bastante	Me gusta mucho	
	1	2	3	4	5	6	

Annex C. Contracte individual.

Jo _____ hem comprometo davant el tutor _____ i davant els meus pares _____

ha complir les següents pautes dins el centre:

- ✓ Assistir tots els dies a classe.
- ✓ Arribar puntual a totes les hores.
- ✓ Dur el material que hem demanin per cada assignatura.
- ✓ Participar en totes les activitats que hem proposin.

Si alguna d'aquestes pautes es deixa de fer repetidament durant dues setmanes serà motiu suficient per poder donar-lo de baixa des del centre en el programa en el que ara s'inicia.

Firma de l'alumne/a

Firma dels pares

Firma del Tutor

Annex D. Exemple d'activitats pel projecte d'hort.

Matemàtiques. Les mesures

Activitat 1. Mesura la parcel·la de la que disposem en m^2 . Un pic tinguis la mesura en m^2 transforma-la a cm^2 .

Activitat 2. Volem dividir la nostra parcel·la en 4 parts per sembrar lletugues, tomàtiques, carabassí i alls. Quant mesurarà cada parcel·la en m^2 ? I en dm^2 ?

Català. Vocabulari

Activitat 1. Cerca 3 fruites, 3 hortalisses i 3 llegums que tinguis per casa. Fes una petita descripció física de la planta de la que s'extreuen i del seu manteniment d'un de cada grup cercant imatges i vídeos que et puguin ajudar.

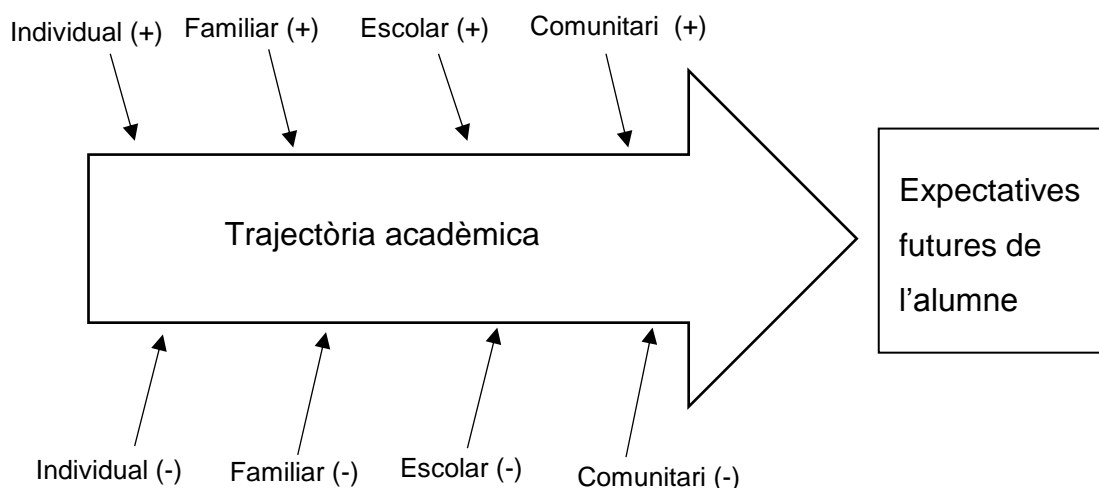
Ciències socials.

Activitat 1. Quan varen aparèixer per primera vegada les patates a Espanya? Per quines circumstàncies?

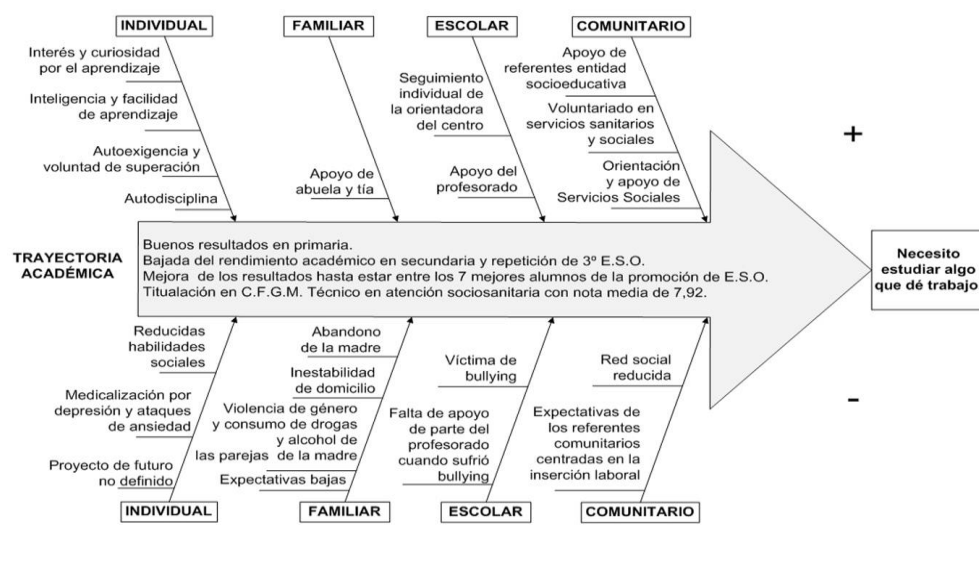
Annex E. Anàlisi de la situació individual, familiar, escolar i comunitària.

Per tal de tenir una recopilació més visual alhora que completa de cada un dels alumnes es completarà el següent esquema dissenyat per Longás, Cussó, de Querol i Riera (2016).

Es tracta d'emplenar els aspectes individuals, familiars, escolars i comunitària que afavoreixen una trajectòria adequada (+) i els factors que impedeixen el progrés (-) de l'alumne. Juntament amb la trajectòria que du fins ara en el sistema educatiu (cursos repetits, nota mitjana, historia escolar, etc.) i quines són les metes de l'alumne.



Exemple de l'article de Longás, Cussó, de Querol i Riera (2016):



Annex F. Guió de l'Escola de pares.

Guió dels temes a treballar per Escola de Pares

1. Paternitats responsable
 - 1.1. Aspectes legals
 - 1.2. Què és ser pare o mare
 - 1.3. Què és exercir com a pares
 - 1.4. Relació pare/mare per l'educació del nins
2. Estils i pautes educatives
 - 2.1. Disciplina
 - 2.2. Normes i límits
 - 2.3. Actuació davant conductes problema
 - 2.4. Resolució de problemes
3. Introducció a l'escolta activa
4. La personalitat: desenvolupament i components
 - 4.1. Definició i factors que la determinen
 - 4.2. Components de la personalitat
 - 4.3. Importància de la motivació
5. Relacions interpersonals
 - 5.1. Comunicació i habilitats comunicatives
 - 5.2. Diàleg pares-fills en l'adolescència
 - 5.3. Jocs i temps lliure amb la família
6. Els pares com un professor més
7. Ajuda en els estudis
8. L'actitud cap a l'escola

Extret de: Durán, A., Tébar, D., Ochando, B., Martí, M. A., Bueno, F. J., Pin, G., Cubel, M. M. & Genís, M. R. (2004). *Manual Didáctico para la Escuela de Padres*. (5a ed.). Valencia: Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las Drogodependencias (FEPAD).

Annex G. DAFO per alumnes amb perill d'exclusió social.

Anàlisi DAFO de un mateix

Per començar aquest curs volem que t'analitzis una mica a tu mateix per poder conèixer les teves fortalezes i les teves debilitats. Així podem treballar millor amb allò que se te dóna bé i tenir en compte allò en que tens més dificultats.

Per això has d'omplir el següent quadre amb la informació que et demanen. Com a mínim has de posar tres aspectes a cada un. Utilitza el temps que calgui i reflexiona bé allò que creus realment de tu mateix.

Debilitats Punts dèbils que trobes de tu mateix.	Fortalezes Punts forts que diries de tu mateix.
Amenaces Possibles debilitats que puguin sorgir en un futur.	Oportunitats Possibles punts forts que puguis desenvolupar en un futur