

Marc decisionals i orientació educativa en les transicions de les persones joves amb context familiar de classe baixa

TREBALL DE FI DE MÀSTER

MÀSTER INTERUNIVERSITARI EN JOVENTUT I SOCIETAT (MIJS)

MARIA COMELLAS CARMONA

Tutor: Rafael Merino

Data de lliurament: 30/06/2022



Universitat
de Girona



Universitat
de Lleida

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

Marc decisionals i orientació educativa en les transicions de les persones joves amb context familiar de classe baixa

TREBALL DE FI DE MÀSTER

MÀSTER INTERUNIVERSITARI EN JOVENTUT I SOCIETAT (MIJS)

MARIA COMELLAS CARMONA

Tutor: Rafael Merino

Data de lliurament: 30/06/2022

RESUM L'objectiu del present treball és examinar quines expectatives i imaginaries posseeixen els i les joves de contextos familiars de classe baixa respecte l'educació postobligatòria i universitària i com aquests es relacionen amb el tipus d'orientació i context del centre educatiu on estudien. Es parteix del model d'anàlisi decisional de les transicions i de les aportacions de Boudon sobre els efectes primaris i secundaris. Els resultats s'han obtingut a partir d'un estudi qualitatiu de grup de discussió amb joves de secundària de 15 i 16 anys d'un institut públic de Gavà, Catalunya. Es fan aportacions envers les estratègies d'orientació educativa dels centres.

PARAULES CLAU transicions educatives, efectes secundaris, desigualtat educativa, model decisional, orientació educativa

AGRAÏMENTS

Al meu tutor Rafa Merino, per acompanyar-me al llarg de tot aquest treball amb la seva expertesa i guiatge, per fer-me tocar de peus a terra quan calia, però també fer-me anar molt més enllà.

Als companys del màster, per permetre'm descobrir 11 noves realitats, per obrir-me la porta de casa vostra i fer-me créixer com a persona i professional.

Als professors, per la passió i confiança en la nostra professió i per promoure aquest espai acadèmic de reflexió i diàleg.

A l'Eva i a l'Institut Calamot, per haver-me permès entrar i compartir amb mi la seva tasca professional. Espero poder compartir molts altres projectes amb vosaltres.

Als joves informants, per la seva col·laboració i confiança.

Als meus companys, Lidia i Edu, per les paraules de calma en els pitjors moments i per aconsellar-me en molts altres.

A la Judit Feixa, per valorar-me i apostar per mi com a professional des del primer dia.

I per últim als meus pares, Jordi i Mari, per encara a dia d'avui seguir fent-me costat en les meves transicions i projecte de vida.

ÍNDEX

Introducció	4
Metodologia	11
2.1 Contextualització del treball de camp	12
2.2 Disseny de la recollida de dades	12
2.3 Desenvolupament de la contextualització dels centres	14
2.4 Desenvolupament dels grups de discussió	15
Resultats	17
3.1 Limitacions del camp	17
3.2 Anàlisi de les dades	18
3.3 Propostes envers l'orientació educativa	30
Conclusions	34
4.1 Limitacions de la recerca i futures línies de treball	36
Referències	37
ANNEX	41

1. Introducció

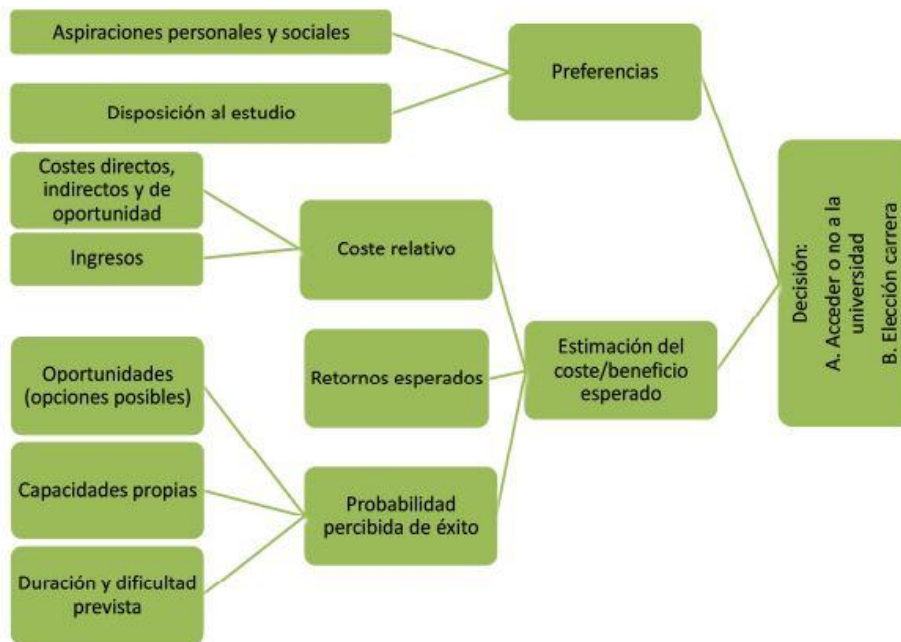
La desigualtat educativa ha estat històricament un dels principals temes d'investigació en el camp de la sociologia de l'educació. En primer lloc, pel paper central de les transicions educatives en la mobilitat de classe ascendent i descendent i, en segon lloc, a causa de la persistència d'una desigualtat de classe en tots els nivells acadèmics tot i la universalització de l'educació pública. Els efectes de la desigualtat s'observen principalment en el diferencial de probabilitat, on només un 21% dels joves amb pares amb formació primària accedirà a la universitat front a un 52% dels joves amb un nivell formatiu familiar universitari (Merino et al., 2018). Un 80% dels joves amb Nivell Formatiu Familiar baix, doncs, no accedeixen als estudis universitaris.

El model d'anàlisi decisional de les transicions (Troiano, 2015) sorgeix dels plantejaments de l'individualisme metodològic i cerca explicar les diferències d'accés a la universitat. Ho fa a través de l'anàlisi de les decisions que l'estudiant pren entre totes les opcions disponibles a cada creu de l'itinerari acadèmic i partint d'una motivació idèntica en tots els individus d'evitar la mobilitat social descendent (Valdés, 2019). A partir de la proposta de Boudon (1983) dels efectes primaris i secundaris, el model es centra especialment en l'aprofundiment de la influència dels segons, incorporant en si mateix la influència dels efectes primaris en aquests.

Boudon separa entre los efectos primarios y los secundarios. Los primarios explican la desigualdad educativa a partir de cómo el origen social influye en la adquisición de competencias académicas a través de diferentes mecanismos como la disponibilidad de recursos económicos, culturales y sociales de las familias; que tiene una relación directa con el rendimiento de sus hijos. Los secundarios, explican cómo el origen social afecta directamente las decisiones educativas, a pesar de que los hijos de una y otra clase social tengan el mismo nivel de competencias. Es decir, estudiantes con las mismas notas toman

decisiones diferentes respecto a qué itinerario educativo seguir, de acuerdo a su origen social. (Elias i Daza, 2017)

Els efectes primaris i secundaris no son entesos com dos efectes independents sinó que els primaris actuen com un marc estructural on els secundaris s'hi desenvolupen (Troiano, 2015). Conforme aquest model d'anàlisi, les decisions dels individus respecte el seu itinerari acadèmic són pressions segons dos factors principals ampliat en el següent esquema (Imatge 1): les preferències i el cost/benefici esperat (en un càlcul de probabilitat i risc estimat). Aquesta diferència és rellevant tant en les decisions verticals, de continuació d'estudis entre dos nivells del sistema educatiu, com horitzontals, referent a les vies curriculars dins d'un mateix nivell (Valdés, 2019). Mentre les preferències es poden considerar fruit d'efectes eminentment primaris, el cost, dels retorns esperats i la probabilitat d'èxit són clarament efectes secundaris, en tant que la posició social dona una significació diferenciada a cadascun dels elements assenyalats (Boudon, 1983). Segons l'estudi dut a terme per Manuel T. Valdés (2019) a partir de les dades de l'onada 2015 de PISA, al voltant del 50% de la desigualtat observada en la expectativa de matrícula universitària dels alumnes espanyols als 15 anys, és atribuïble als efectes secundaris, és a dir, independents del rendiment acadèmic.



Imatge 1: Esquema del model decisonal de les transicions educatives.

Font: Troiano i Gomà, H. (2015). Un modelo conceptual para el análisis de la decisión de ir a la universidad y de la elección de estudios.

Tot i això, aquests factors no es formen en un context de racionalitat perfecte, sinó que es troben clarament marcats per l'origen social dels individus i en la consegüent construcció d'imaginari interpretatiu amb els que l'individu interpreta la realitat i estableix criteris de rellevància (Gómez, 2000). En aquest sentit, podem trobar com fins i tot els costos directes són interpretats en funció de marcs de referència previs. Allò econòmicament acceptable o no varia d'un individu a altre segons el seu nivell de renda familiar i experiències passades en relació als costos econòmics (Troiano i Torrents, 2018). En paraules de Martínez (2014) "si los ingresos anuales de una familia son de 15.000€, la pérdida de bienestar si disminuye el ingreso en 1.000€ anuales es mucho mayor que la ganancia de bienestar si los ingresos se incrementan en 1.000€". Aquesta afirmació ens mostra com el cost directe també és relatiu a l'origen social i com, alhora, aquest també influeix en els retorns esperats d'aquesta inversió econòmica.

El risc és doncs un fenomen important a considerar en els processos decisonals. S'han identificat diversos factors de risc que es relacionen

directament amb el retorn. Uns costos percebuts com elevats amb un retorn esperat i probabilitat d'èxit incert generen estratègies d'assegurament, és a dir, evitar aquells estudis amb costos directes més elevats (principalment de preu i dificultat prevista). Tot i això, també cal tenir en compte els costos d'oportunitat i la seva influència en el benestar familiar. Entre aquests, la possibilitat o no de compaginar estudis i treball en cas de necessitat, és a dir, el temps que hauran de dedicar al estudi (Troiano i Torrents, 2018). En aquest mateix sentit, un altre treball dels mateixos investigadors, va detectar una heterogeneïtzació dels itineraris acadèmics arrel de la crisi econòmica de 2008. La matrícula als estudis universitaris de dificultat esperada elevada i més cars, és a dir, els graus científicotècnics, van experimentar una davallada important d'alumnes de NFF baix. Aquest fet mostra l'existència d'estratègies de reducció del risc en l'accés a la universitat dels estudiants de nivells formatius familiars baixos mentre les eleccions dels joves de NFF elevat són inalterades per la conjuntura econòmica (Troiano et al., 2017). Les estratègies de reducció de riscos, doncs, es veurien incrementades en els contextos econòmics d'alt risc generalitzat. Aquest fenomen es pot relacionar amb els efectes sòl i sostre. Un augment del risc generalitzat impacta especialment en aquells individus de contextos familiars de baix nivell educatiu ja que la renúncia al sacrifici i al risc no implica una mobilitat social descendent i, per tant, no es percep com a pèrdua. (García, 2014).

Resulta rellevant incloure la perspectiva interseccional a l'estudi de les transicions educatives. Les dades ens mostren com les noies tendeixen a ser menys sensibles a la influència de la seva família i de l'experiència escolar en l'elecció d'itineraris a finalitzar l'ESO i a preferir l'itinerari de Batxillerat. Pel que fa als joves migrats s'ha observat una major influència del nivell d'estudi dels pares que de l'origen geogràfic tot i la major tendència a escollir la Formació Professional (Merino et al. , 2020).

L'autopercepció de les pròpies capacitats són cabdals per comprendre com els i les joves avaluen, no només les probabilitats d'èxit en funció de la dificultat esperada, sinó també del cost d'oportunitat que pot suposar un

retardament en el graduat. Aquesta centralitat del risc com a factor de la decisió pot implicar una tendència a la subestimació de les capacitats o sobredimensió de la dificultat de l'estudi. Les troballes investigatives d'Abbiati i Barone (2016) demostren que els individus no duen a terme exhaustius processos de recollida d'informació objectiva, sinó que es basen en expectatives formades a partir de petites càpsules d'informació adquirides de l'entorn proper. Aquesta situació de desinformació implica també, com veiem anteriorment, una estimació esbiaixada dels costos i retorns esperats dels estudis superiors. Podem veure com els biaixos cognitius són una part inseparable del procés decisonal i, aquests, alhora, estan determinats per l'origen socio-econòmic dels i les joves. Segons els autors, existeixen dos motius principals perquè aquesta diferència es tradueixi en una menor elecció de l'educació universitària com a itinerari en els individus de contextos NFF baixos, per una banda, la manca de referents en l'entorn proper que hagi finalitzat amb èxit una titulació universitària i, per tant, una manca d'informació de primera mà i una probable sobreestimació de la dificultat i retorns esperats dels estudis universitaris. Per l'altre, el context de sobre-informació institucional i el procediment d'accés burocràtic dificulta a les famílies de menys nivell educatiu cercar, seleccionar, comprendre i orientar als joves en la informació rellevant de la seva transició (Abbiati i Barone, 2016).

La voluntat de reduir la desigualtat educativa ha de passar necessàriament per la comprensió i anàlisi dels marcs referencials a partir dels quals els joves interpreten i atribueixen significat a la realitat del sistema educatiu, informació que reben sobre aquest i els seus propis condicionants personals. Incrementar les accions d'orientació descriptiva del sistema educatiu i reduir els costos directes de la formació acadèmica no són accions suficients (que sí necessàries) per intervenir la desigualtat i, en conseqüència, els impactes directes que presenta sobre la mobilitat social. Formalment, l'orientació educativa es defineix com a:

Un conjunt d'accions destinades a ajudar els joves a concretar el seu projecte de desenvolupament acadèmic i professional, i a portar-lo a la

pràctica amb raonables possibilitats d'èxit. L'orientació acompanya el jove en un procés participatiu i reflexiu, per ajudar-lo a identificar les seves capacitats, competències i interessos, i permetre-li prendre decisions autònomes, clares i realistes en matèria de formació i treball. (Blasco, 2015, p.3)

Aquesta és cabdal per, no només per evitar la reproducció mecànica dels universos de referència dels joves en les seves eleccions d'itinerari i la persistència de desigualtats socials, sinó per minimitzar l'abandonament i garantir trajectories educatives llargues i satisfactòries (Morris, Golden & Lines, 1999).

Tarabini i Jacovkis (2019) identifiquen tres condicionats principals de l'orientació que es duu a terme als centres d'educació secundària: per una banda els recursos materials, econòmics i humans destinats a dur a terme les pràctiques d'orientació. Per altre, l'oferta educativa del centre, ja que a causa de la pressió que exerceix la propia estructura del sistema educatiu, hi ha una tendència a garantir el mínim de matrícules als ensenyaments que s'ofereixen per sobre de les necessitats dels alumnes. Per últim, les creences dels docents en tant que existeix una tendència generalitzada del professorat a orientar a cicles formatius l'alumnat amb trajectories formatives amb cert grau de fracàs (repetidors, baixos resultats, diversificació curricular...). Pel que fa les actuacions, l'estudi "L'orientació educativa dels joves de 12 a 16 anys a Catalunya" (Martínez i Arnau, 2015) va detectar vuit grans mancances de l'orientació educativa a Catalunya:

- La majoria d'accions consisteixen en entrevistes individuals (75,8% dels centres per orientar en l'elecció d'itineraris), i visites i xerrades ocasionals amb el grup classe (55,6% dels centres), sense una estratègia continuada integrada.
- L'orientació es duu a terme majoritàriament a l'hora de tutoria, és a dir, fora del currículum. Només el 2% de centres té l'orientació integrada al currículum i desenvolupada per tot l'equip docent.

- A causa del punt anterior, els tutors/es assumeixen el 80% dels continguts i accions d'orientació i gairebé el 100% de tasques d'entrevista amb les famílies els estudiants. Els tutors/res no necessàriament estan formats en orientació i el desenvolupament d'aquestes tasques no té associat ni un reconeixement ni una reducció de càrrega lectiva. Aquest fet és altament problemàtic tenint en compte que cada tutor/a té assignat al voltant de 30 alumnes.
- Hi ha una manca d'innovació que s'afegeix a que l'orientació no està formalitzada ni dins dels centres ni arreu de territori, sense estratègia definides ni guies de bones pràctiques. També es detecta una manca d'avaluació sistemàtica orientada a la millora. Les accions més recurrents i generalitzades arreu del territori són: dinàmiques de grup, xerrades, entrevistes, visites, aplicació de tests i aplicació de guies.
- Les activitats d'orientació professional es concentren al darrer curs de l'ESO, quan els alumnes han d'escollir itinerari. Aquesta tardança dificulta les accions de prevenció i provoca que els i les alumnes construeixin el seu projecte al marge del centre.
- Existeix la creença d'un alumnat que no necessita orientació, és a dir, aquells que no tenen dificultats acadèmiques ni fan demandes explícites d'assessorament. Cal fer extensiu el suport a la definició del projecte acadèmic i professional a tots els alumnes.
- Les activitats amb agents externs són molt puntuals i no formen part de xarxes territorials articulades entre actors i recursos del territori.

A banda de les accions d'orientació dins dels centres educatius, els diferents Departaments de Joventut (en tots els nivells administratius) també desenvolupen dispositius i accions d'orientació educativa. Tot i això, la majoria d'aquests dispositius manquen del coneixement del bagatge personal, acadèmic i familiar dels joves atesos. Per aquesta raó, tot i que poden minimitzar els biaixos principals de l'orientació als centres (Tarabini i Jacovkis, 2019), no disposen ni de la informació ni de la capacitat d'intervenció grupal necessàries per un procés d'orientació educativa satisfactori. Els serveis de

Punt d'Informació i Dinamització als Instituts es constitueixen com un dispositiu híbrid que tot i provenir de l'àmbit de les polítiques de joventut es desenvolupa dins dels centres d'educació secundària. Un servei PIDCES constituït com a recurs extern coordinat i plenament integrat a l'estratègia d'acció orientativa, pot facilitar la maximització dels recursos disponibles i, tal i com s'esmentava, la possibilitat de desenvolupar l'acció d'orientació amb certa independència dels condicionants estructurals de la institució educativa.

L'objectiu de la investigació parteix de la necessitat de crear estratègies d'orientació que, a través del model decisonal, puguin reduir la desigualtat educativa i promoure la mobilitat social ascendent dels individus en posicions socials més desavantajades, alhora que millora l'acompanyament a la transició dels i les joves. Conseqüentment, es pretén dur a terme un anàlisi de l'impacte dels diferents processos d'orientació i del context del centre educatiu en joves del mateix origen social de NFF baix i rendiment acadèmic elevat, amb l'objectiu d'aïllar l'efecte dels dos factors esmentats. S'entén el context de la transició a l'educació postobligatòria com un fenomen grupal, en tant que el duu a terme la totalitat d'un grup classe alhora, exposats a una mateixa pràctica d'orientació educativa i on, conseqüentment, es desenvolupen discursos majoritaris i fluxos d'informació determinats.

2. Metodologia

El disseny metodològic es basa en tècniques qualitatives. El treball de camp es preveu dur terme en dos centres educatius d'educació secundària obligatoria segons la titularitat d'aquests. En abdos centres es durà a terme una entrevista exploratòria a un referent d'orientació acadèmica i un grup de discussió amb alumnes. En total el disseny consta de dues entrevistes i dos grups de discussió semi-estructurats. Malauradament per condicionants externs, no ha estat possible dur a terme el treball en un dels dos instituts previstos en el disseny metodològic.

Els grups de discussió responen a la necessitat de "captar les representacions ideològiques, valors, formacions imaginàries i afectives, etc., dominants en un determinat estrat, classe o societat global" (Ortí, 1989: 198). La mateixa naturalesa del desenvolupament dels grups en el context i a través dels centres educatius, impossibilita la condició de que els participants no es coneguin entre ells. Tot i això, com ja s'ha esmentat es considera un efecte d'interès analític en tant que el grup d'iguals també intervé en la presa de decisions dels joves.

Els dos centres educatius corresponen al municipi de Gavà. La selecció dels centres d'un mateix municipi permet minimitzar les desigualtats territorials que poden interferir en l'anàlisi de centres de realitats geogràfiques allunyades. La realització del treball de camp concretament a Gavà correspon a la proximitat professional de l'autora del present treball amb els referents dels centres educatius del municipi, el que ha permès un contacte directe facilitador. Tot i això, aquest mateixa proximitat pot suposar una limitació a la recerca, ja que es deriva del bagatge professional en orientació. Aquesta especialització professional pot haver incurrit en biaixos alhora de dissenyar l'investigació, competència fora del meu camp professional com a autora.

Els dos centres seleccionats es descriuen de la següent manera:

- CP (centre públic): institut públic d'alta complexitat. Acull l'etapa completa de l'ESO, PFI, Batxillerat i Cicles Formatius.

- CC (centre concertat): escola concertada religiosa. Acull les etapes d'infantil, primària, ESO i Batxillerat.

2.1 Context social dels centres educatius i joves

El municipi de Gavà s'ubica a la zona delta del Baix Llobregat, colindant amb els municipis de Viladecans, Castelldefels i Begues. L'any 2021 el municipi tenia una població total de 46.931 persones amb prop d'un 15% d'habitants nascuts al estranger. Les principals nacionalitats no espanyoles són, en aquest ordre: marroquina, romanesa, italiana, russa i finalment xinesa (Padró Municipal d'Habitants, 2021) També és significatiu a tenir en compte la presència relativament elevada de persones del poble gitano a la ciutat. Segons les estimacions oficials, a finals dels anys 90 unes 400 persones gitanes residien al municipi (Fundació Pere Tarrés, 2005). Així mateix, el 2015 es van registrar unes 70 llars de famílies gitanes (Fundación Secretariado Gitano, 2016).

Pel que fa a la Renda Familiar Disponible aquesta es situava en 18,3 milers d'euros el 2018, lleugerament per sota de la comarca, però més elevada que a la mitjana de Catalunya (Idescat, 2018). Al valorar els indicadors socio-econòmics del municipi, cal recordar la influència dels barris de Gavà Mar sobre la mitjana del municipi. Les llars de la zona ingressen de mitjana a l'any uns 89.015 euros. Al barri de Ca N'Espinós, en canvi, els ingressos anuals de les llars baixen a una mitjana de 28.177 € (INE, 2019).

2.2 Disseny de la recollida de dades

El perfil dels joves participants en els grups de discussió respon a alumnes, nois i noies, de 4t d'ESO, de classe baixa i un rendiment acadèmic alt. L'edat dels alumnes s'ha seleccionat en tant que correspon a l'últim curs de l'educació secundària obligatòria i, per tant, es tracta d'un moment clau d'inici de les transicions educatives i configuració de decisions envers els estudis postobligatoris. Així mateix i tal i com mostren les dades de l'Enquesta a la Joventut de Catalunya 2017, correspon al moment immediatament anterior a

l'inici de les divergències d'itineraris segons la classe social dels joves (Merino et al., 2018).

El nivell formatiu familiar (NFF) ha sigut seleccionat com a variable proxy de la classe social i de l'accés dels joves a informacions de primera mà sobre els estudis superiors. El focus de la investigació és en la desigualtat educativa, pel que s'ha limitat l'anàlisi als perfils de joves més desavantatjats per l'estructura social. El nivell formatiu familiar baix correspon als i les joves amb pares de nivell formatiu obligatori o inferior. En aquest sentit, és important garantir cert equilibri de gènere en els grups, per evitar generalitzacions entre col·lectius que sabem que es comporten diferent dins l'itinerari acadèmic i que no comparteixen marcs de referència.

Es requereix que els i les joves participants tinguin un bon rendiment acadèmic ja que es pretén analitzar les desigualtats en els efectes secundaris i com aquestes es materialitzen en les expectatives, discursos i concepció sobre els estudis universitaris i les vies d'accés a aquests. Per aquesta raó, cal que les dades recollides corresponguin a joves amb possibilitat de graduar l'ESO i amb perspectiva d'accedir a estudis postobligatoris. La limitació a aquest perfil de joves genera certs biaixos a considerar, com la sobre-representació de contextos socioeconòmics favorables amb poca incidència en el rendiment acadèmic o també una sobrerrepresentació de contextos familiars i educatius d'alta expectativa sobre el jove. Els biaixos detectats seran inclosos en l'anàlisi.

Per la dificultat d'accedir externament a aquesta informació de perfil dels alumnes del centre, es preveu que siguin els mateixos referents, coneixedors del seu rendiment i context familiar, qui duguin a terme una proposta de selecció de participants que serà resolta en última instància garantint la diversitat de perfils, l'equilibri de gènere i la inclusió, a ser possible, de joves d'origens culturals diversos. Es preveu que els referents incorrin també en certs biaixos de selecció, proposant joves amb bones habilitats discursives i d'excel·lència acadèmica. La composició dels grups de discussió es resol de la següent manera:

GD1: Centre Públic CP	GD2: Centre Concertat CC
Realitzat	No realitzat
Homes-H (2) i Dones-D(6)	Homes-H (3) i Dones-D(3)
Edad 15-16 anys	Edad 15-16 anys
Nivell formatiu familiar baix	Nivell formatiu familiar baix
Alumne de 4t d'ESO en centre de titularitat pública	Alumne de 4t d'ESO en centre de titularitat concertada
Bon rendiment acadèmic	Bon rendiment acadèmic

Taula 1: Resum del disseny dels grups de discussió
Font: Elaboració pròpia

2.3 Desenvolupament de la contextualització dels centres

El model d'orientació acadèmica i tipologia dels centres es durà a terme en funció dels següents tres paràmetres:

- **Context del centre educatiu:**
 - Nivell de complexitat social
 - Tamany del centre: el tamany del centre inclou tant el nombre d'alumnes com el tamany del claustre.
- **Accions d'orientació que es duen a terme:** amb l'objectiu de aprofundir en la perspectiva, intensitat i desplegament de l'orientació
 - Contingut: missatges i informació que principalment es transmet.
 - Temporalització: moment de l'etapa escolar i del calendari de cada curs en que es duen a terme les accions d'orientació.
 - Tipologia: definició dels receptors de cadascuna de les accions d'orientació segons si són grupals, individuals o familiars.
- **Perspectiva de l'orientació acadèmica:** amb l'objectiu de conèixer si es tracta d'un model d'orientació orientat a les disciplines acadèmiques, professionalitzadores o d'abdues amb comprensivitat de l'alumnat.

L'entrevista amb els orientadors o responsables dels dos centres educatius s'utilitzarà per conèixer el tipus i intensitat de l'orientació acadèmica que és

duu a terme al centre educatiu de secundària (CES) així com definir el context del centre i dur a terme la selecció dels participants dels grups de discussió segons el perfil definit anteriorment. Pel que fa a l'orientació, es pretenen esbrinar les accions d'orientació que es duen a terme per curs i el contingut i tipologia d'aquestes (individual/grupal/familiar) i el model explícit d'orientació. Donada la dificultat pels orientadors de definir autonomament aquesta qüestió sense biaixos dedesitjabilitat, es reproduïxen alguns dels models de pregunta utilitzats per Merino et al. (2017) amb l'objectiu de minimitzar aquests efectes anteriorment esmentats. Els entrevistats seran qüestions sobre el grau d'acord amb les següents afirmacions:

- “La nostra perspectiva és acadèmica, principalment preparem als estudiants per anar a la universitat”
- “El nostre centre té una orientació forta cap a la formació professional”

2.4 Desenvolupament dels grups de discussió

Pel que fa als grups de discussió, es parteix d'una realitat on, per la naturalesa de l'objecte d'estudi, igual que els referents dels centres, és molt probable que els i les joves participants també utilitzin estratègies de desitjabilitat social envers la figura del moderador. Per aquesta raó s'opta per una “provocació inicial” de tipus proposta directa mediata (Vallés, 2000). Així mateix, tenint en compte que es tracta d'un grup d'adolescents i la dificultat d'estimular la participació, s'iniciarà el grup a través d'una petita dinàmica de *freelisting* (Ryan et al., 2000) que també pot ser utilitzada per l'anàlisi. La premisa d'inici serà, doncs, escriure en un paper i en silenci, per evitar condicionaments previs entre els participants, un mínim de dos dificultats i dos beneficis que esperen de la seva elecció d'estudis postobligatoris. Els participants tindran uns segons per escriure i entregar els papers a la moderadora. Posteriorment durant el desenvolupament de la sessió s'aprofundirà en els conceptes que han plantejat en el llistat.

El rol de la moderadora serà en tot moment de facilitació de la discussió, desfent bloquejos i reconduint la conversa grupal sense perdre de vista la

necessitat d'engrescar o controlar els participants en funció del seu rol comunicatiu. La conducció de les preguntes es realitzarà en termes descriptius, de contrast i situacionals a través del guió estandarditzat no programat (annex 1).

Les preguntes de tipus estructurals només s'utilitzaran per valorar la informació que poseeixen respecte els diferents itineraris acadèmics. Finalment, a mode de post-discussió, es comunicarà als i les joves participants els objectius de la investigació i es respondrà a les seves preguntes al respecte. L'anàlisi es durà a terme de forma inductiva a través de les categories definides pel model decisional i els principals efectes secundaris que contempla (Troiano, 2015) així com tot allò referent a l'orientació educativa que han rebut.

- **Preferències:**
 - Aspiracions personals i familiars de futur (expectatives envers la mobilitat social i projecte vital)
 - Disposició a l'estudi
- **Costos relatius:**
 - Costos directes (costos monetarios esperats)
 - Costos indirectes (altres costos: temps de desplaçament, emocional, separació del nucli familiar/amistats...)
 - Costos d'oportunitat (principalment el cost de dedicar-se al estudi i no al treball remunerat, deute generacional)
- **Probabilitat percebuda d'èxit:**
 - Autopercepció de les capacitats
 - Duració prevista
 - Dificultat esperada
 - Proximitat social (possibilitats d'encaixar en el context)
- **Retorns esperats**
 - Possibilitat d'inserció laboral
 - Remuneració
 - Prestigi laboral...)
- **Orientació educativa**

- Accions d'orientació
- Agents d'orientació
- Percepció de l'orientació

3. Resultats

3.1 Limitacions del camp

GD1

El GD1 correspon al grup de discussió realitzat al centre d'educació secundària de titularitat pública. Aquest és va agendar a l'hora de tutoria, pel que els alumnes participants tenien classes lectives curriculars l'hora abans i després del grup. Els i les participants pertanyien a 4 grups classe diferents, pel que va haver-hi un retràs substancial entre la finalització de la classe anterior i l'inici del grup, mentre totes les aules finalitzaven respectivament i es dirigien a l'espai fixa't pel desenvolupament de la sessió. La duració total va ser de 40 minuts, limitant considerablement la profunditat discursiva i d'interacció del grup. Tot i això, per l'apretada agenda escolar ha resultat impossible allargar la sessió, programar noves o aprofundir amb altres metodologies qualitatives complementàries.

Tot i estar format per 8 alumnes, dos d'ells van participar molt puntualment a la sessió. Tot i això, expressaven rebuig o afirmació als discursos expressa't a través de la comunicació no verbal, pel que es considera que sí es trobaven interpelats i inclosos en la conversa. El perfil dels alumnes participants, pels seus discursos i expectatives formatives, s'ha interpretat com alumnat d'excel·lència acadèmica. Per tant, no només parlem d'estudiants amb un bon rendiment acadèmic, sinó realment destacat.

A través de la dinàmica del grup s'ha detectat una dificultat per aprofundir en certs àmbits del model decisional ja que impliquen aspectes realment íntims de les vides dels i les joves. Com a moderadora vaig trobar dificultats per generar discussió o ampliar certs discursos donada la falta de vincle amb els i les participants i la manca de context sobre la dinàmica ja instaurada entre ells, ja que es coneixen prèviament.

GD2

A mitjans d'abril es va realitzar el primer contacte amb els Centres Educatius de Secundària del municipi de Gavà (annex 2). Tot i el contacte directe i la

insistència a diversos centres, no s'ha aconseguit pactar un grup de discussió a cap dels centres educatius concertats. Aquest fet ha limitat la comparació analítica entre ambdós grups, impedit l'establiment de conclusions entorn els impactes diferenciats de l'orientació acadèmica i tipologia de centre. Aquesta limitació esdevé alhora la possibilitat de proseguir en la recerca aplicant al totalitat de la metodologia i anàlisis previstos.

3.2 Anàlisi de les dades

L'anàlisi s'ha dut a terme a través de la transcripció textual de l'enregistrament d'àudio del GD1 (annex 3) i amb el programari de suport de gestió de dades qualitatives Atlas.ti.

Preferències

En l'àmbit de les preferències ha destacat l'absència de discursos entorn les preferències personals dels i les joves. Aquests es trobaven generalment limitats a l'autoexplicació dels itineraris curriculars escollits, sovint fent referència a aquelles assignatures que els hi han resultat més interessants o on mostren major competència.

GD1D6: Yo quiero estudiar biomedicina. Bueno, yo quería hacer medicina pero sin tener tacto con pacientes. **Por qué no.. me veo con eso.** Entonces estuve mirando por internet y preguntando a la gente que podía hacer eso sin...tener tacto con personas. En plan laboratorio y todo esto. Me salió la idea de la biomedicina y estuve mirando y me gustó. (...)

GD1D1: Yo quiero hacer el bachillerato social, porque los otros no me gustaban y **las cosas que me gustan están en el bachilleratos social.** Y me gustaría hacer eso.

GD1H2: Yo quiero hacer una carrera de ingeniería química, ¿por qué? No sé, porque **me parece curioso.** Y el año que viene haré el bachillerato científico tecnológico.

GD1D2: Voy a hacer un bachillerato científico pero porque no se... **Me gustan las ciencias.** Este año he hecho química y biología y me gustan y quiero

hacerlas el año que viene. También porque es el bachillerato que necesito para hacer medicina.

GD1H2: Yo **he descubierto la química** entre este año y el anterior también.

GD1D3: Yo también porque **las asignaturas que más me gustan son las que se me dan mejor** y eso es el bachillerato científico y si me da la nota y me lo propongo pues me gustaría hacer medicina.

Les aspiracions personals també han aflorat en moments puntuals quan es parlava de les seves expectatives de retorn dels seus estudis d'elecció. Aquests discursos es troben relacionats amb la capacitat de, a través dels estudis, poder escollir la professió a la que es dedicaran laboralment en el futur. És a dir, la vocació. Aquest fenomen pot estar relacionat amb les trajectòries laborals familiars on, partint de NFF baixos, el sector i lloc de treball es concep com una imposició evitable a través de la especialització formativa.

GD1D5: “(quiero estudiar ingenieria) para acabar **siendo lo que quiero.**”

GD1D2: “Claro, si estudias algo que te gusta y luego trabajas de ello pues está bien, pero sino como que irías **amargado a trabajar** si no te gusta. “

Les aspiracions familiars, en canvi, han estat un motiu recurrent al llarg de tota la sessió, responnent a qüestions més de tall vertical, és a dir, de nivell d'estudis i no tant curricular. Tot i que la totalitat dels joves i el discurs majoritari apunta a la voluntat de les seves famílies de que prosegueixin amb els estudis, s'han pogut identificar tres discursos diferenciats pel que fa a les aspiracions familiars: En primer lloc, famílies clarament orientades a la trajectòria acadèmica. Rebutja clarament els itineraris professionalitzadors o la incorporació temprana al mercat de treball. Aquests perfils familiars es podrien trobar emmarcats en allò anomenat classes baixes aspiracionals o bé, que ja han dut a terme certa mobilitat ascendent costosa amb una forta aversió a la pèrdua de posició social (Troinao, 2015).

GD1D1: “Si decidiera hacer un ciclo (resopla) Mis padres me matan. Que va, que va.”

En segon, les famílies que mostren indiferència respecte l'itinerari formatiu i són percebuts pels seus fills com a receptius a qualsevol transició que el jove

emprenqui. Aquests perfils familiars poden estar relacionats amb l'efecte sòl, en tant que al no existir una posició social major a conservar es permet als joves explorar itineraris educatius diversos (García, 2014). Per últim, famílies molt vinculades al món laboral, on els i les joves perceben una preferència pels itineraris professionalitzadors i per la incorporació al treball tant bon punt es tingui capacitat legal de treballar. Aquestes famílies poden ser objecte de costos relatius majors en la inversió en educació i especialment en el cost d'oportunitat. Per tant, i com s'ha observat en el mateix grup, les joves que pertanyen a aquests perfils familiars poden manifestar un deute generacional major (Troiano, H., Sanchez-Gelabert, A., & Elias, M., 2014).

GD1H1: Quieren que tengamos un **futuro mejor que el suyo**.

GD1D6: Como **ellos no pudieron** en su momento por ciertas dificultades: tanto dinero como porque no habían plazas pues que tú puedas hacer algo mejor de lo que ellos hicieron.

GD1D3: La mía más que nada para tener un futuro, sí o sí. Osea... que no es que tu digas estoy aquí en la vida pero no tengo nada ahora. Para que tengas **una base**.

La disposició a l'estudi, més enllà de les assignatures i branques del coneixement d'elecció, no s'ha manifestat al llarg de la sessió. Probablement a causa de l'excel·lència acadèmica generalitzada, resultant de la selecció de perfils per part de la orientadora educativa de l'institut, els alumnes no consideren la disposició a l'estudi un fet d'incidència en la seva elecció, sinó que la donen per sentada.

Costos relatius

En allò relatiu als costos directes s'ha percebut un desconeixement generalitzat dels preus i costos econòmics associats als seus estudis d'elecció, tant en l'àmbit postobligatori com universitari. Tot i això, al ser directament questionats sobre el tema i haver de realitzar una estimació, s'observa una sobre-dimensió general del cost de la matrícula universitària (Abbiati i Barone, 2016). Només una de les joves, i amb certa discreció per

timidesa personal, qüestiona el discurs majoritari d'un preu de matrícula entorn els 6.000 i 8.000 anuals i dona una dada molt més propera al preu real de la matrícula universitària pública. Tot i això, el discurs majoritari segueix posicionat entorn xifres molt superiors. Pel que fa a l'educació privada o concertada, hi ha una gran divergència de discursos, tot i això, majoritàriament afirmen que les seves famílies estan disposades a pagar educació privada si s'ho poden permetre. Sorpren la configuració d'aquesta gran sobre-estimació de preus i obertura a l'educació privada tenint en compte els sentiments de deute generacional que els joves manifesten.

“M: ¿Y cuánto cuesta un grado universitario?

(soplidos generalizados)

GD1D2: Depende.

GD1D1: Ni idea.

GD1H1: Bueno, sí, depende.

GD1D6: Depende de lo que quieras.

GD1H1: No sé.

GD1D6: Yo lo que he estado mirando...Cinco. 5 mil. Al año.

GD1H1: Anda!

GD1D6: Que sí, eh. Yo mire una privada y pedían 12mil al año para hacer farmaceutica. Era privada.

GD1D5: Pública serán...como 1000.

GD1D2: 6mil.

GD1D6: Eso toda la carrera?

GD1D1: No, 6mil al año eh!

GD1D2: Depende de la carrera algunas son más caras que otras. Medicina, la única que se por ejemplo. Se que subvencionada son como 17mil al año o no sé.

GD1D6: Como sea al mes madre mia! (todos ríen) Te tiene que sobrar la pasta.

M: ¿Y la pública?

GD1D2: Pues no se. 6mil, 8mil. Depende de donde estes.

GD1D5: Yo creo que tanto la pública no vale. Matrícula, libros, seguro que algo más pero no creo que llegue a eso.”

Els costos indirectes de desplaçament i d'altres àmbits estructurals no s'han manifestat discursivament al llarg de la sessió. La seva transició immediata, cap a l'educació postobligatòria, s'està realitzant en el mateix centre educatiu o en algun de les poblacions properes, pels que aquest tipus de costos no són una

realitat immediata dels joves i en estudis superiors es troben massa lluny com per tenir-los en compte en l'actualitat. Tot i això sorprèn com discutint sobre l'accés a la universitat una de les participants declara amb l'afirmació d'alguns companys el següent: "También depende de la zona, si te vas ahí a Barcelona te van a clavar un palo, pero si te vas a Vic pues te costará mucho más barato y las notas también". Aquesta afirmació, tot i que totalment infundada, ens mostra la predisposició a augmentar el cost indirecte si aquest permet una rebaixa del directe. De nou, veiem una disposició a assumir una major càrrega personal en benefici de rebaixar la càrrega econòmica de la família.

Una de les participants, que té previst realitzar un CFGM a una població veïna l'any vinent, destaca la vergonya com una de les principals dificultats que haurà d'afrontar en aquesta nova etapa. El grup va procedir doncs a realitzar una diferenciació entre els cicles, on l'alumne s'introdueix a una dinàmica escolar nova on la resta d'alumnes o gran part d'aquests ja es coneixen entre ells i al centre educatiu, i la universitat, on la totalitat de l'alumnat accedeix de noves i on, per tant, les possibilitats de fer amics són majors i menys traumàtiques emocionalment. En aquest aspecte podem destacar com els joves perceben els cicles formatius com un itinerari amb un cost emocional indirecte major al batxillerat i fins i tot a la universitat (Tarabini i Jacovkis, 2019). Tot i declarar discursivament que consideren que hi ha persones que fan batxillerat per pressió social i no estar soles, al ser questionats sobre si creuen que ha succeït un cas d'aquest tipus als seus grups classe tots diuen que no. Destaca com no es genera cap tipus de debat ni discussió al respecte, com si succeeix amb altres temàtiques polèmiques al llarg de la sessió. És possible que, tot i tenir algun exemple de referència, cap jove el vulgui explicitar per discreció social, en tant que, com ja s'ha mencionat, entre ells es coneixen i també comparteixen vincles amb els possibles exemples a compartir.

"GD1D4: Claro pero igualmente los tienes en la hora del patio **no es lo mismo que ir a un sitio donde no hay nadie que tu conoces.**

GD1D2: En la universidad es distinto porque no se conoce nadie y **todos estáis ahí nuevos**. pero si conoce todo el mundo y tú no, pues sí.

GD1D5: Claro porque todo el mundo está igual y **necesita hacer amigos** así que te acabas juntando con alguien.”

“GD1D2: Claro, es que depende de la persona si una persona tiene miedo a estar sola pues buff...por ejemplo todos tus amigos se van a yoquese un bachillerato y tu quieres hacer un ciclo pues bueno **hay gente que por presión acaba metiéndose a un bachillerato**, por miedo a estar sola.”

Per altre banda, i pensant especialment en la universitat, destaca com majoritàriament tenen por a haver de limitar la seva vida social en favor de l'estudi, probablement a consecuencia de l'estimació de la dificultat que atribueixen a aquesta etapa acadèmica. També en el que respecta a la dificultat i a la pressió, els i les joves manifesten una gran por a suspendre o no complir les expectatives de resultats, declarant que el fracàs acadèmic els faria sentir malament i menys vàlids que la resta dels companys.

La dificultat també es relaciona estretament amb la duració prevista i el cost d'oportunitat. Dins el paquet de perjudicis associats al fracàs acadèmic també destaca el risc de “perdre un any”, en el cas d'aquests joves, per la seva edat i proximitat temporal, molt vinculat al batxillerat i la selectivitat. També relacionat amb això, manifesten por a cursar un estudi i, passat un temps, descobrir que no és allò que volen estudiar o dedicar-se. De nou, la duració prevista es relaciona estretament amb el cost d'oportunitat de retrasar el graduat i, per tant, la incorporació al mercat de treball.

“GD1D5: Miedo también a repetir y pensar que **has perdido un año**. Porque a veces se dan pocas oportunidades. La selectividad...hay una recuperación però si fallas tienes que esperar otro año y es un año perdido.”

“GD1D2: O aunque entres también darte cuenta que no es la carrera que te gusta. O incluso que te vaya peor incluso que bachillerato, que sea más complicado. Que sean muchos años y cuando llevas ahí yo que sé, 4, te des cuenta que ya no te gusta. Y **tienes que seguir ahí obligado porque habrás perdido 4 años** de tu vida (ríe).

GD1D6: Claro depende del tiempo te podrías cambiar pero buff...

GD1D2: Es que depende del grado, porque si es un grado de 2 y llevo un año y medio pues acabo, però si acabo de empezar y me doy cuenta al primer mes pues me salgo, pero si ya le **he dedicado esfuerzo y tiempo** y he estudiado pues no me voy a salir.”

En les joves de famílies amb un perfil familiar molt orientat al món laboral destaca una discordança entre expectatives personals de dedicació a l'estudi i expectatives d'origen familiar d'incorporació temprana i simultaneïtat amb el treball, que ells també incorporen com a pròpies. Destaca en aquestes joves una major atribució al caràcter competencial professional dels cicles formatius, absent en la resta de joves que expliquen al diferència entre itineraris més en termes de dificultat o durada.

Deute generacional

A partir dels temes tractats durant la sessió resulta rellevant aprofundir en el deute generacional i com aquest es relaciona en les expectatives que tenen els i les joves entorn el seu itinerari educatiu.

“GD1D6: Y en la universidad **hay que estudiar mucho, trabajar mucho** porque aparte creo que casi todos los de aquí tenemos familias humildes que **no ganan grandes sueldos al mes para poder pagarme una universidad**. Es mucho esfuerzo: tanto mío para el estudio como de las familias para aportar el dinero.

GD1H1: Hombre, si me meto a una carrera que tienen que pagar mis padres y **luego digo que no pues ahí hay remordimiento**. Pero en principio...”

Aquest diàleg representa de forma molt gràfica els dos discursos que simultàniament sorgien durant la conversa. El sentiment de sacrifici familiar col·lectiu es transversal a tots els participant. En aquest sentit es conjuguen diversos fenòmens, per una banda, la naturalització d'aquest sobre-esforç familiar per invertir en l'educació, però per l'altre, l'exigència autoimposada de completar el projecte de mobilitat social ascendent de forma exitosa. Aquest èxit no només inclou el graduat, sinó també l'acompliment dels retorns esperats, en el seu cas, la inserció laboral en la professió d'elecció. Com ja

s'esmentava en la primera reflexió entorn el cost directe, veiem com la sobredimensió del preu de matrícula no dissol la legitimitat de la inversió educativa, sinó que augmenta el sentiment de sacrifici familiar, creant uns imaginaris de privilegi i deute que molt probablement augmenten els costos emocionals de la trajectòria acadèmica (Troiano, 2015)

Tanmateix, els retorns esperats no necessàriament es resoldran com tenen previst: les xarxes familiars dels joves amb NFF alts faciliten l'obtenció de beneficis d'un nivell educatiu determinat (Torrens, 2017), pel que sabem que no només el nivell formatiu és rellevant alhora de garantir la inserció laboral. És ben possible que les tensions entre expectatives i realitat, emmarcades en aquests imaginaris de responsabilització individual del retorn simbòlic del deute, es tradueixin en una frustració generalitzada en la transició entre l'itinerari acadèmic i el laboral.

Retorns esperats

La remuneració no va apareixer en cap moment al llarg del grup. Tot i això, un dels joves (dels menys participatius) menciona en el seu post-it de freelistig "se puede llegar a ganar mucho dinero" com a benefici principal i motiu pel que desitja estudiar determinat grau universitari. L'absència de debat sobre el sou i la remuneració posa de manifest que es considera un tema controvertit o si més no, poc alineat amb la desitjabilitat social. Tot i això, i indirectament relacionat amb la remuneració, podem observar com la inserció laboral i el prestigi professional són dos motius recurrents en l'expectativa d'elecció d'itineraris formatius. Les possibilitats d'inserció i l'afegit de la vocació de la professió desenvolupada són els motius més recurrents tant a nivell discursiu com en els free-listings individuals. En relació al prestigi podem veure com els joves, tret d'algunes excepcions com el cas de les joves que volen estudiar medicina (professió la qual consideren intrínsecament valuosa), configuren el prestigi dels seus itineraris a través de contraposicions amb les professions no qualificades. La gran majoria dels participants s'inclinaven per itineraris científicotècnics, fet probablement en relació als perfils d'excel·lència

acadèmica, però també relacionat amb els retorns esperats dels seus itineraris d'elecció. S'observa doncs una gran expectativa de retorn en forma de feina assegurada. Aquest fet pot estar relacionat amb, partint d'una situació d'èxit acadèmic, l'elecció d'itineraris curriculars socialment millor percebuts amb l'objectiu de minimitzar el risc de no completar la mobilitat social ascendent a través del treball tot i la inversió dels costos de l'estudi, és a dir, una estratègia d'utilitat. Aquesta càrrega explica molt bé la por al fracàs i el sentiment de deute, en tant que la pressió per dur a terme un itinerari exitós s'incrementa.

“GD1D6: Sí, después de acabar la carrera encontrar trabajo de lo que he estudiado. No como pasa en muchas partes que tienes una carrera y **acabas trabajando en un mercadona**. No me haría mucha gracia después de tantos años estudiando **acabar ahí**.”

GD1D1: Yo es que como aun no tengo claro ni un trabajo ni un futuro, que hacer... Pues el científico no me atraía mucho y elegí el social. Mis padres siempre...de familia no hay ninguno que sea científico. Siempre han sido...yo que sé, contables cosas así. Y **yo prefiero hacer una cosa más superior** però no sé.”

Probabilitat percebuda d'èxit

La percepció de les pròpies capacitats, tot i no haver sigut expressada de forma explícita en gaires ocasions, és el motiu de fons de tots els debats i discursos entorn la dificultat esperada. En aquest sentit, s'ha observat una diferència entre els homes i les dones participants. Tot i que no podem assumir que sigui una diferència de gènere per la manca de representativitat, resulta interessant analitzar-les. Mentre les noies s'aproximen a la dificultat i a les capacitats de fer-li front des d'una perspectiva afectiva de pèrdua de confiança i sentiment de fracàs, els nois ho plantegen com un repte a salvar, sense fer menció a les emocions annexes a aquesta complexitat acadèmica.

GD1H1: Yo ya no es que sea difícil, es que **tienes más presión** en un exámen importante. La sele y a todo el bachillerato en general que también cuenta nota. También da como un... no se como decirlo... como un ambiente más **competitivo**. Y bueno, eso tampoco está tan mal del todo.

Així mateix i com és pertinent per l'edat dels i les joves participants, la preocupació principal entorn a la dificultat es troba concentrada en les Proves d'Accés a la Universitat i les notes de d'accés als graus, és a dir, en les oportunitats. L'èxit relatiu pels joves de 15-16 anys es focalitza més en l'accès a l'estudi d'elecció que al graduat final en aquest. Per aquesta raó, el risc de cometre un error en l'elecció també és manifesta de forma transversal, en tant que retrasa la finalització dels estudis, augmenta la càrrega de cost relatiu de l'itinerari i obliga a repetir algun tipus de via d'accés ja superada, reproduint la inquietud propia dels moments de transició. Pel que fa a la duració prevista resulta curiós com, mentre consideren els cicles formatius com a curts, consideren que també corresponen a l'itinerari llarg, probablement per una vista majoritàriament fixada en l'educació superior universitària. Per últim i tenint en compte la proximitat social amb l'entorn educatiu, podem explicar que no hagi sigut mencionat per la mateixa raó que no manifesten alguns costos indirectes, per la continuïtat educativa immediata en el seu propi institut o instituts de l'entorn de perfil similar.

Orientació educativa

Els i les joves informants han identificat tres agents d'orientació diferenciats: l'orientadora de l'institut, els i les tutores i el grup d'iguals, virtual i presencial en tant que també fan servir comunitats d'internet com a font d'informació i consulta. Tot i mencionar la família com factors d'influència en les seves eleccions, aquesta no ha estat identificada com agent d'orientació educativa. Cap dels joves participants esmenta dispositius públics externs al centre com el Punt d'Informació Juvenil.

Formalment el centre compta amb 4 professionals d'orientació, un per nivell de l'ESO amb al voltant de 100 alumnes a càrrec de cadascú. A l'equip d'orientació s'hi afegeix el servei PIDCES del Departament de Joventut que duu a terme algunes de les xerrades grupals, dos professionals més del SIEI i l'aula d'acollida i els tutors i tutores de cada classe.

Respecte les accions de l'estratègia d'orientació de l'institut els i les joves reconeixen com a accions d'orientació els qüestionaris, les xerrades grupals i les entrevistes personals amb l'orientadora, destacades especialment per aquells que incorporen l'orientació educativa al seu discurs explicatiu de l'elecció d'estudis post-obligatoris. Aquestes accions coincideixen en gran mesura amb les descrites en l'entrevista amb l'orientadora del centre la qual ens ha facilitat la informació contenida en la següent taula resum:

Tipologia	Dinamitzador	Contingut	Curs
Qüestionari	Tutor/a	Autoconeixement: destinat a triar optatives.	3r ESO
Xerrada grupal	PIDCES	Explicació de l'autoconeixement i dinàmica	3r ESO
Xerrada grupal	Orientadora	Itineraris acadèmics	3r ESO
Taller grupal	Psicopedagoga	Autoconeixement	3r ESO
Sessions individuals	Orientadora	Orientació personalitzada: amb joves i famílies.	4t ESO
Xerrada grupal I	PIDCES	Explicació dels itineraris acadèmics i facilitació de recursos d'orientació.	4t ESO
Xerrada grupal II	PIDCES	Resolució de dubtes de la xerrada anterior.	4t ESO
Xerrada grupal	Orientadors Hi participen alumnes i professors de CF i Batxillerat.	Experiències d'itineraris acadèmics: famílies professionals, batxillerat i PFI.	4t ESO
Consell Orientador	Equip d'orientació i tutoria.	Document que recull el nivell de competències de l'alumne, la seva idea després de l'ESO i una avaluació dels professionals sobre la idea de l'alumne amb recomanacions d'itinerari. S'entrega als joves i a les seves famílies via correu electrònic. (Incorporat a partir de la formació de la Fundació Bertelsmann)	4t ESO

Taula 2: Resum de les accions d'orientació al Centre Públic

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades extretes amb l'orientadora educativa de centre.

En la sessió del grup de discussió s'han detectat dos discursos conflictivament contraris entorn la percepció de l'orientació. Tot i això, abdos corrents coincideixen en considerar una generalitat excessiva de les accions d'orientació grupals i una poca utilitat dels qüestionaris.

“GD1D3: Yo tampoco estoy de acuerdo porque si nos hacen. Nos han hecho **un montón de charlas**, bachillerato, ciclos...

GD1D6: Pero es que eso **no es específico**, es general.

GD1D5: Es que nos explican “lo que hay”, **no nos ayudan a elegir**. Nos dicen: hay esto, elije tu solo.

GD1D6: **Te explican el sistema**: hay estas clases, estas asignaturas y tu te quedas pues bueno pues vale.”

Les divergències es concreten en l'atenció i l'acompanyament personalitzats, mentre uns defensen l'adequació d'aquestes accions, altres no les consideren suficients o fins i tot declaren sentir abandonament en la seva presa de decisions, especialment en el cas dels tutors.

“GD1D2: No servia para nada! Si no tienes claro nada o no se te dan muy bien los estudios y te va todo muy mal si te dan atención, te hacen charlas, te llevan, te ayudan a orientarte...Pero **a los demás no**.

GD1H1: Sí te dan una orientación. General, si quieres hacer bachillerato luego te dan otra si quieres hacer ciclos y luego te hacen una **personalizada**, la XXX (orientadora) te hace una . No de dice: vas a ser bombero! pero te da opciones y si te encajan, bien. Pero es que no se puede hacer más si al final la decisión es mía.”

Pel que fa a la perspectiva de l'orientació, l'orientadora mostra una postura de centre comprensiva molt clara i de promoció de la formació professional. Tanmateix, el seu discurs es troba clarament marcat per l'atenció dels cassos tradicionalment entesos com de fracàs.

“El PFI també dona possibilitats, hi ha gent que s'ha re-enganxat. Els cicles també. Necesita més temps aquest xavals o aquesta noia, i ja està. Per diferents motius.” (Orientadora Centre d'Educació Secundària Pública)

3.3 Propostes envers l'orientació educativa

Tal i com s'ha comentat durant el marc teòric, l'orientació educativa és una eina clau en la reducció de l'impacte dels efectes secundaris en les trajectòries educatives dels i les joves. Sovint, tal i com varen identificar Martínez i Arnau (2015) i els propis joves informants, la limitació de recursos destinats a l'orientació desemboca en una tendència a infra-atendre aquells casos que es consideren de menor risc, és a dir, alumnes amb èxit acadèmic. Tot i això, els i les joves manifesten una clara necessitat d'orientació, guiatge i acompanyament específic i personalitzat.

El grup de discussió realitzat ha fet aflorar un desconeixement profund sobre el sistema d'educació universitària a Catalunya, especialment en l'àmbit de la durada prevista i el cost. Tot i que aquest tipus d'informació és d'accés públic, sabem que els i les joves i les seves famílies de NFF baix poden tenir dificultats per cercar, trobar i seleccionar la informació rellevant i manquen de referents immediats que aportin aquesta informació de primera mà (Abbiati i Barone, 2016). Aquesta informació imperfecta repercuteix en com els i les joves planifiquen i viuen les seves transicions. A través del model d'anàlisi decisonal, veiem efectes clarament solventables per una estratègia d'orientació consistent, avaluable i extensible a la totalitat de l'alumnat. Tanmateix, els i les joves participants han participat de múltiples accions d'orientació grupal on, en les seves paraules, se'ls hi explicaven els itineraris possibles dins del sistema educatiu. Tot i això, alguns alumnes no valoren positivament l'impacte d'aquestes accions i s'observen mancances informacionals profundes. Els joves més fidedignament informats ho han fet a través de les seves pròpies vies, principalment internet.

En aquest context, la figura del orientador esdevé essencial per acompanyar als i les joves i el seu entorn en el procés de transició. Aquest procés d'acompanyament s'ha de dur a terme a través del vincle, la proximitat i l'escolta. L'orientador s'ha de constituir com a figura de referència pel jove i, a través de la seva visió holística de tota la realitat dels nois i noies, fer de

pont entre escenaris vitals, expectatives i, en el cas de l'orientació, recursos informacionals (Faure et al., 2017). Amb aquesta metodologia com a marc d'acció, té una gran importància que les figures d'orientació puguin autoexplorar-se i detectar els seus propis biaixos i preferències que intervenen en la seva pràctica professional per així evitar la tendència a orientar a cicles als joves en situació de fracàs educatiu, entre altres (Tarabini i Jacovkis, 2019)

El procés d'orientació a través de l'acompanyament pot girar entorn la construcció del projecte de vida. En paraules de Faure et al. (2017) "Entenem projecte de vida com la construcció permanent d'un itinerari a mig i llarg termini en l'àmbit personal, formatiu i laboral.". Aquest projecte ha de ser la línia vertebrant del treball d'orientació, donant sentit i referència al jove. La construcció del projecte ha de tenir una doble vessant: per un costat, una d'autoconeixement, exploració de les preferències i capacitats i l'altre de recabament d'informació veraç i total sobre el procés d'assoliment del projecte a mitjà i llarg termini. D'aquesta manera no només es minimitzen i modulen els biaixos en les preferències, sinó que també es pot intervenir en els càlculs d'utilitat i cost-benefici que els i les joves realitzen en les seves transicions educatives. La construcció dels projecte vital ha de ser l'eina que l'orientador/a utilitza per explorar el marc decisional del jove i treballar-lo en conseqüència.

Concretament analitzant la realitat del municipi de Gavà, sorprèn com ja existeix un dispositiu específic amb aquesta perspectiva d'acompanyament integral a les transicions de les persones joves. Es tracta del servei "EnTrànsit", un dispositiu dependent del Departament de Joventut i ubicat a l'Espai Jove municipal. Tot i això, observem com de nou aquest servei perpetua allò detectat per Martínez i Arnau (2015), està essencialment destinat a joves en situació d'abandonament escolar, fracàs acadèmic o NEETs (Departament de Joventut Gavà, 2020).

L'acompanyament social, per la seva naturalesa humanista, presenta dificultats envers la sistematització i quantificació, tant en l'àmbit dels impactes que genera com en el descriptiu de la tasca realitzada. A través de l'exploració del model d'anàlisi decisional i l'aprofundiment en aquest a partir dels discursos

dels joves, s'ha elaborat el següent prototip de rúbrica amb l'objectiu de que pugui esdevenir la base d'una eina d'orientació educativa als instituts conjuntament amb una comprensió teòrica i analítica del model. Aquesta tindria la pretensió de no només resultar útil per l'orientador i l'alumne en ers l'exploració de les seves decisions i imaginaris, sinó també com a eina d'investigació. Una eina d'aquest tipus ens permet explotar les dades per mesurar els impactes de l'acció d'orientació, identificar tendències històriques i diferències d'edat, gènere, origen, etc. entre els alumnes d'un mateix centre educatiu o com a comparativa entre centres.

L'eina, tot i pensada per ser autoadministrada pel propi jove, ha de ser necessàriament realitzada en un context d'acompanyament holístic i també in-situ a l'hora de completar la rúbrica. Tot i la necessària presència d'un referent d'orientació, es tracta d'un qüestionari dissenyat per a ser respost sense una racionalització excessiva de les respostes, de forma que plasmi amb la màxima exactitud els biaixos i discursos inconscient dels i les joves en procés de transició educativa.

El prototip de la rúbrica (annex 4) realitza un repàs de cadascuna de les dimensions del model d'anàlisi decisional plantejat per Troiano (2015) amb certes modificacions:

- L'indicador d'oportunitats no s'ha inclòs per la seva forta vessant institucional, de poc interès pel que fa a la percepció de l'alumne (Troiano, 2015). Les oportunitats disponibles són un dels aspectes vitals a treballar amb la persona jove en l'acció d'orientació.
- Les aspiracions personals i familiars han sigut separades en dos dimensions diferenciades per la gran diferència d'aproximacions que fan els joves detectades en el grup de discussió.
- L'autopercepció de les capacitats agrupa tant la capacitat d'accedir com de graduar els estudis ja que, almenys en les etapes educatives amb les que s'ha realitzat el grup de discussió, no s'ha observat una distinció clara entre ambdós questions. Tot i això, es tracta d'una variable fàcilment desplegable en dos.

Cadascuna de les dimensions inclou un mínim d'un indicador en forma de variable escalar ordinal de 1 a 5. En el disseny de la pregunta (annex 4), cada informant s'ha de posicionar al punt que millor representa la seva opinió al respecte. Algunes dimensions, per la seva multiplicitat, inclouen diverses escales que poden ser agrupades posteriorment a l'hora de representar o analitzar. A causa de la necessitat de que gran part dels indicadors es valorin en relació a una possible decisió del jove (per exemple, un grau universitari concret) és necessari que la idea projecte vital ja estigui mínimament desenvolupat al executar la rúbrica.

Variable	Dimensions	Indicadors	Valor
Preferències	Aspiracions personals	1.1	$\bar{X} = [1,5]$
		1.2	
		1.3	
	Aspiracions familiars	2	[1,5]
	Disposició a l'estudi	3	[1,5]
Cost relatiu	Cost directe	4	[1,5]
	Cost indirecte	5.1	$\bar{X} = [1,5]$
		5.2	
	Cost d'oportunitat	6	[1,5]
Retorns esperats	Inserció laboral	7	[1,5]
	Remuneració	8	[1,5]
	Prestigi	9	[1,5]
Probabilitat percebuda d'èxit	Durada prevista	10	[1,5]
	Dificultat prevista	11	[1,5]
	Autopercepció de les capacitats	12	[1,5]
	Proximitat social	13	[1,5]

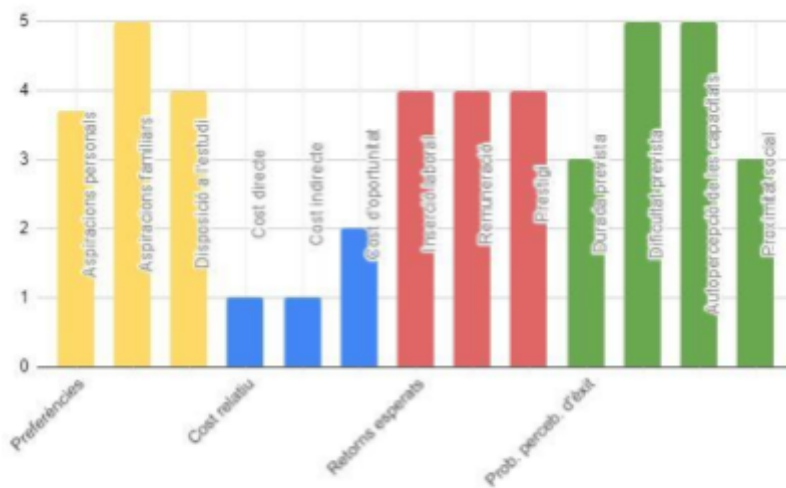
Taula 3: Taula d'operacionalització

Font: Elaboració pròpia

A continuació es reproduïxen dues propostes de representació descriptiva de cas (imatge 2 i 3) desenvolupades a partir d'una aplicació preliminar de la rúbrica a un informant real. Aquest jove, no participant al grup, té 16 anys d'edat, és d'origen migrat i té previsió de dur a terme un CFGM a l'institut on estudia actualment. Assistit per l'autora, ha respost la rúbrica decisional (annex 4). En els cassos on dubtava entre dos categories de resposta, sempre s'ha optat per la més elevada en l'escala. L'elaboració dels gràfics es pot dur a



Imatge 2: Proposta de representació de marc decisional amb gràfic radial
 Font: Elaboració pròpia a partir de l'aplicació del prototip de rúbrica decisional autoadministrada (annex 4)



Imatge 3: Proposta de representació de marc decisional amb gràfic de barres
 Font: Elaboració pròpia a partir de l'aplicació del prototip de rúbrica decisional autoadministrada (annex 4)

terme amb el suport de programes de graficació, com ha estat el cas de Microsoft Excel en els exemples aquí representants.

A nivell d'anàlisi en aquest cas, observem una percepció de costos molt baixa conjugada amb uns retorns esperats

i una probabilitat percebuda d'èxit elevada. La decisió d'aquest jove d'estudiar un CFGM ens mostra un càlcul de cost/benefici molt positiu. Tot i això, i per mostrar algunes de les capacitats analítiques i d'intervenció de la

rúbrica, s'observa certa sobre-estimació dels retorns. Aquest biaix planteja un àmbit d'interès a treballar en l'acompanyament del jove, contrastant els retorns esperats amb les possibilitats reals del mercat de treball. D'aquesta manera, seria possible millorar la continuïtat formativa i la frustració posterior al graduat, especialment tenint en compte les elevades preferències del jove.

4. Conclusions

Com hem pogut veure, un 80% dels joves amb Nivell Formatiu Familiar baix no accedeix als estudis universitaris (Merino et al., 2018). La desigualtat d'accés i graduació pels joves de posicions socials més desaventajades en l'educació superior pot ser explicat per la teoria dels efectes primaris i secundaris de Boudon (1983), sent el 50% de la desigualtat educativa a Espanya atribuïble als efectes secundaris (Valdés, 2019). El model d'anàlisi decisonal (Troiano, 2015) sorgeix d'aquest paradigma i situa les decisions dels i les joves en les seves transicions sobre dos elements principals, les preferències i el càlcul de cost/benefici esperat.

La posició social no només genera un rendiment acadèmic desigual (efectes primaris) sinó també un resultat dels càlculs d'utilitat diferencials. En aquest aspecte resulta important tenir en compte els efectes sòl i sostre. Aquestes parteixen de les teories de l'aversion al risc i defensen que el càlcul de probabilitat d'èxit cerca l'assegurament de la posició social de naixement més que la promoció. Per tant, el risc és un factor important a considerar alhora d'interpretar el model d'anàlisi decisonal (Troiano, 2015). També convé recordar com aquest tipus de càlculs es donen en contextos d'informació parcial o imperfecta, donant lloc a esbaimaments que condicionen les decisions de transició dels i les joves (Abbiati i Barone, 2016).

En aquest context, destaquem l'orientació educativa com a eina de minimització de les desigualtats educatives. Per aquesta raó i a partir de l'aprofundiment que s'ha realitzat sobre el model decisonal, s'ha desenvolupat una nova eina d'orientació educativa, principalment reflexiva, que també permet generar coneixement acumulat respecte la pròpia acció d'orientació. La rúbrica decisonal autoadministrada aquí presentada no és més que un esbany d'una possible acció d'intervenció a acabar de desenvolupar i pulir. Tanmateix, s'ha detectat a partir de la revisió bibliogràfica i del camp amb informats joves la necessitat d'incrementar les accions d'orientació personalitzades i basades en l'acompanyament dels i les joves, fins i tot en els casos que no es percep cap repte afegit pel que el jove necessiti suport

professional. Aquest tipus d'estratègia d'orientació implica un desplegament de recursos humans bastant major del que gaudeixen la major part dels centres educatius del territori (Martínez i Arnau, 2015). La metodologia de l'acompanyament a través del vincle requereix o bé d'una gran plantilla d'orientadors/es educatius o una millora de les condicions i formació específica per als tutors/es que desenvolupen aquest tipus de tasques. Els serveis i dispositius de joventut poden incorporar també aquesta perspectiva teòrica i metodològica, tant la rúbrica en les accions d'orientació puntuals com l'acompanyament integral també a joves amb trajectories acadèmiques d'èxit i les seves famílies, especialment aquells provinents de contextos socials més desavantatjats.

L'exploració del model decisional ha detectat una gran atribució d'importància a l'expectativa de poder "escollir" la pràctica professional que desenvoluparan en l'adulthood a través de la formació. El factor de la vocació ha resultat més destacat que el prestigi o la remuneració. Com ja s'apuntava en l'anàlisi, aquest fenomen pot ser explicat per unes trajectories familiars amb una manca generalitzada d'identificació amb el treball.

En allò relatiu a les famílies s'han identificat tres discursos associats a perfils familiars diferenciats: amb inclinació clara al món del treball, neutral i una d'inclinació cap a l'itinerari acadèmic. S'han observat divergències considerables entre els discursos i expectatives dels joves en funció del discurs que perceben dels seus entorns familiars. Aquells joves amb famílies més orientades al món laboral presenten una major càrrega de deute generacional, reconeixent més la competència professionalitzadora dels cicles formatius, desenvolupen estratègies de minorització del cost directe dels estudis universitaris en deteniment dels costos indirectes i atribueixen una gran centralitat a l'esforç i el sacrifici en el seu itinerari educatiu.

Tal i com estava previst, s'ha observat un desconeixement i sobre-estimació associada dels costos directes de l'educació universitària per la manca de referents propers (Abbiati i Barone, 2016). També en l'àmbit dels costos, s'ha identificat una gran aversió a retrasar l'educació i, per tant, una gran por al

suspens, fracàs acadèmic i error en l'elecció. Especialment les noies també manifesten un cost emocional important associat al fracàs educatiu, en aquest cas vinculat a l'autoestima. En general, no s'ha pogut identificar una gran atribució de costos indirectes ni de dificultats amb la proximitat social, fet atribuït a la llunyania vital de l'experiència universitària i la continuïtat educativa en el propi centre educatiu o similars.

S'han manifestat un parell de discursos majoritaris relativament sorprenents en el grup de discussió: per una banda, la centralitat de les PAU en el càlcul de riscos en aquest perfil de joves de 16 anys i èxit acadèmic, mentre a priori s'esperava una major incertesa associada a la universitat. Per altre banda, la percepció dels cicles formatius com a menys costos a nivell de dificultat però més costosos a nivell social, en tant que sovint impliquen la introducció de l'alumne en una nova dinàmica escolar sense els seus altres significatius. Els i les joves, fins i tot plantegen l'existència d'un gruix de joves que accedeix a batxilerat per evitar aquest trànsit. Per últim, també destacar l'elecció general d'uns itineraris majoritàriament percebuts com d'alta exigència però també de major retorn professional. Aquest fet sembla rebatre les teories de minimització del risc a través de l'elecció d'itineraris percebuts com a més fàcils o curts (Troiano i Torrents, 2018). Tot i això, cal destacar que es tracta de nou d'una nova estratègia d'assegurament del retorn de la inversió feta, en tant que s'esperen retorns millors i més accessibles. Aquesta troballa diferencial pot ser parcialment explicada per el perfil dels alumnes participants, d'alta excel·lència acadèmica i que, per tant, és veuen capacitats per enfrontar itineraris d'alta complexitat esperada.

4.1 Limitacions de la recerca i futures línies de treball

Les limitacions del camp ja desenvolupades en el seu respectiu apartat són unes de les principals limitacions de la recerca. La impossibilitat de dur a terme el segon grup de discussió ha impedit l'anàlisi comparatiu i l'establiment de conclusions al respecte. Aquesta mancança ha limitat principalment el coneixement sobre l'impacte dels diferents entorns de centre i estratègies

d'orientació educativa. Per aquesta raó, convé com a mesura de continuïtat en la recerca, la realització del grup de discussió GD2 en un centre d'educació secundària concertat per complir els objectius de la investigació plantejats.

Com ja s'ha esmentat, el grup de discussió no s'ha valorat com una tècnica del tot adequada per la metodologia plantejada en tant que promovia la discussió sobre àmbits íntims de la vida dels informats, sent aquests realment joves i ja posseint un bagatge d'interacció entre ells desconegut per la figura de moderació. Per aquesta raó, es considera una possible línia d'investigació futura ampliar l'anàlisi amb entrevistes en profunditat. També es considera rellevant, en aquest aspecte, destacar el bagatge professional de l'autora en l'orientació educativa i no en la investigació. Aquesta és, per tant, una dificultat afegida a la conducció profitosa de grups de discussió.

Una altra línia d'investigació i intervenció s'obre amb la rúbrica i la seva aplicació preliminar, desenvolupament i definició final per a poder ser aplicada. Aquesta línia requereix de la col·laboració d'un centre d'educació secundària. Aquest procés compartit es considera d'interès també pel centre educatiu, ja que permet augmentar el coneixement sobre la pròpia pràctica i incorporar innovacions suportades en la teoria i l'anàlisi de camp.

Al llarg de la recerca i tenint en compte el pes del rendiment acadèmic dels joves informants en els resultats, considero de gran interès realitzar algun tipus de recerca partint també del model decisional però, en aquest cas, aprofundint en aquells joves amb rendiments acadèmics que sense ser de fracàs, tampoc destaquen en excelència. En aquest sentit, es poden preveure certs efectes secundaris de clara infravalorització de les pròpies capacitats a causa de l'experiència escolar i la conseqüent reconfiguració que genera en la totalitat del model: des de la durada prevista i el cost associat al cost indirecte de sentiment de fracàs, risc i deute.

5. Referències

- Abbiati, G., & Barone, C. (2017). Is university education worth the investment? The expectations of upper secondary school seniors and the role of family background. *Rationality and society*, 29(2), 113-159.
- Blasco, J. (2015) Com és l'orientació educativa a Catalunya? Síntesi de la recerca: Després de l'ESO què puc fer? De Màrius Martínez i Laura Arnau. *Fundació Jaume Bofill*
- Boudon, R. (1983). La desigualdad de oportunidades. Barcelona: Laia. p. 103.
- Departament de Joventut de Gavà. (2020). *EnTrànsit*. Gavà Jove. Recuperado 2022, de <https://www.gavajove.cat/entransit>
- Elias Andreu, M., & Daza Pérez, L. (2017). ¿ Cómo deciden les jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 2017, vol. 10, num. 1, p. 5-22.
- Faure, S. A., Seguí, P. V., & de Larrea, R. P. F. (2017). El model de l'acompanyament extensiu dels adolescents: més enllà de l'educació en medi obert. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (66), 106-122.
- Fundació Pere Tarrés (2005). Estudi sobre la població gitana de Catalunya 1993-1996. *Departament de Benestar i Família, Generalitat de Catalunya*.

- Fundación Secretariado Gitano, (2016). Estudio-Mapa Sobre Vivienda y Población Gitana. *Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.*
- Gómez, P. A. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico: una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (17), 195-209.
- Idescat, (2018). *Renda familiar disponible bruta (RFDB). Revisió estadística 2019.* Recupera't de la base de dades de l'Idescat.
- INE Estadística experimental, (2019). *Indicadores de renta media y mediana.* Recupera't de la base de dades de l'INE.
- Martínez, M., Arnau, L., & Sabaté, M. (2015). La qualitat de l'orientació educativa dels joves de 12 a 16 anys a catalunya. Situació actual i desafiaments. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (43), 40-51.
- Martínez García, J. S. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(2), 449-467.
- Merino, R., García, M., Torrent, D., & Valls, O. (2017). Separación del alumnado por niveles en 4º de ESO y complejidad social de los centros. Límites y posibilidades del currículum comprensivo.
- Merino, R., García, M., Valls, O (2018) Educació: Itineraris i transicions escolars: canvis i inèrcies en un context de crisi, Col·lecció Estudis, núm. 36, *Enquesta a la joventut de Catalunya 2017. Volum 1.* (67-110).

- Merino Pareja, R., Martínez García, J. S., & Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers: revista de sociologia*, 105 (2), 0259-277.
- Morris, M., Golden, S., & Lines, A. (1999). *The impact of careers education and guidance on transition at 16*. DFEE Publications.
- Ortí, A. (1989): "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo", en García Ferrando, M. et al. (comps.): *El análisis de la realidad social*, Madrid: Alianza, pp. 171-203 [ledo orig., 1986].
- Padró Municipal d'Habitants (2021) *Població a 1 de gener*. Recupera't de la base de dades de l'Idescat.
- Ryan, G. W., Nolan, J. M., & Yoder, P. S. (2000). Successive free listing: Using multiple free lists to generate explanatory models. *Field methods*, 12(2), 83-107.
- Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2019). Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya. *Fundació Jaume Bofill*.
- Torrents Vilà, D. (2017). *Estratègies d'accés a la universitat i origen social. L'adaptació de l'estudiant al seu perfil socioeconòmic i al context institucional com a font de diferenciació educativa*. pp. 104.
- Troiano i Gomà, H. (2015). Un modelo conceptual para el análisis de la decisión de ir a la universidad y de la elección de estudios.

- Troiano, H., Sanchez-Gelabert, A., & Elias, M. (2014). El sentimiento de deuda de los estudiantes universitarios hacia sus padres y hacia la sociedad. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(1), 289-307.
- Troiano i Gomà, H., Torrents, D., Sanchez Gelabert, A., & Daza Pérez, L. (2017). Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre población joven en Catalunya. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 2017, vol. 35, num. 2, p. 281-303.
- Troiano i Gomà, H., Torrents, D. (2018). *La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos?. RES. Revista Española de Sociología*, 27(1), 127-134.
- Valdés, M. T. (2019). Diferencias autonómicas en la composición de la desigualdad en la expectativa de matriculación universitaria: efectos primarios y efectos secundarios. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), 201-219.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 178-179). Madrid: Síntesis Editorial.

ANNEX

Annex 1: Guió del grup de discussió

1. Preguntes decisionals
 - a. Què diríeu que ha influenciat la vostra decisió? En quin moment la va prendre? Per què no heu fet una altra cosa?
 - b. Quines expectatives teniu? Què espereu d'aquest camí?
 - c. I les complicacions? Quins riscos o dificultats creieu que tenen?
 - d. Els amics i amigues us diuen algo? Creieu que ha influenciat d'alguna manera?
 - e. Què opinen les vostres famílies de la vostra decisió?
 - i. I si volguessiu anar a fer batxillerat, un cicle o a treballar, què haurien dit?
 - f. I l'institut què diu?
 - i. Quin tipus d'orientació direu que us han fet?
 - ii. Quin pes ha tingut en la vostra decisió?
2. Preguntes explicatives: ara que ja hem parlat una mica de vosaltres, vull saber també la vostra opinió sobre algunes coses.
 - a. Quines diferències veieu entre els cicle mitjà i batxillerat, i entre superior i la universitat?
 - b. Pros i contras de cadascun
 - c. Em podríeu explicar, amb les vostres paraules, com s'accedeix a cada estudi?

Annex 2: Cronograma

	ABRIL				MAIG				JUNY				JULIOL		SET
	4-10	11-17	18-24	25-1	2-8	9-15	16-22	23-29	30-5	6-12	13-19	20-26	27-3	4-10	
Contactar CES															
Elaborar guió dels grups															
Trobada amb orientadors															
Redacció i aprovació del consentiment informat															
Realitzar grups discussió															
Buidatge resultats															
Anàlisi resultats															
Informe final															
Retorn participants dels resultats															
Entrega TFM															
Preparació de la presentació															
Presentació pública															
Retorn als professionals del CES dels resultats i propostes															

Annex 3: Transcripció GD1

M: ¿Cómo llegasteis a esta decisión de estudios, como la tomasteis?

GD1D6 Nuria: Yo quiero estudiar biomedicina. Bueno, yo quería hacer medicina pero sin tener tacto con pacientes. Por qué no.. me veo con eso. Entonces estuve mirando por internet y preguntando a la gente que podía hacer eso sin...tener tacto con personas. En plan laboratorio y todo esto. Me salió la idea de la biomedicina y estuve mirando y me gustó. Antes haré un bachillerato científico y biosanitario que lo haré aquí.

GD1H1: Yo aspiro a hacer un bachillerato tecnológico. He tomado la decisión más que nada en los últimos meses...No es que tampoco lo tenga super claro en plan buah es que quiero ser... astronauta! Pues no, ha sido más por descarte. Lo escogí en los últimos meses. Y bueno...a ver como va, que tal.

GD1D1: Yo quiero hacer el bachillerato social, porque los otros no me gustaban y las cosas que me gustan están en el bachilleratos social. Y me gustaría hacer eso.

GD1H1: está bien...

GD1H2: Yo quiero hacer una carrera de ingeniería química, ¿por qué? No sé, porque me parece curioso. Y el año que viene haré el bachillerato científico tecnológico.

GD1D2: Yo quiero hacer medicina y...ya está.

M: Y el año que viene?

GD1D2: Voy a hacer un bachillerato científico pero porque no se... Me gustan las ciencias. Este año he hecho química y biología y me gustan y quiero hacerlas el año que viene. También porque es el bachillerato que necesito para hacer medicina.

GD1H2: Yo he descubierto la química entre este año y el anterior también.

GD1D3: Yo también porque las asignaturas que más me gustan son las que se me dan mejor y eso es el bachillerato científico y si me da la nota y me lo propongo pues me gustaría hacer medicina.

GD1D5: Yo quiero hacer un tecnológico, un bachillerato. Porque me gustaría acabar haciendo una ingeniería, ahora mismo aeronáutica pero a lo mejor descubro algo que me gusta más.

GD1D4: Yo haré un ciclo en el instituto XXX de ayuda a las personas en situación de dependencia porque tiene una rama de psicología. Y el año que viene pues si me gusta pues...

M: ¿Por qué los demás no habéis pensado hacer ciclos?

GD1H1: Yo porque buscaba algo más general. Un ciclo es muy específico y incluso de esto (en referencia al bachillerato) incluso tengo dudas. Pues...bueno y también por recomendación de los profes y familiares.

GD1D6: También porque como que para ir a la universidad es el camino más rápido y a unas malas si el bachillerato no me va bien me voy a un ciclo superior

M: ¿En tu caso (CGM4) qué opina tu familia de que quieras hacer ciclos?

GD1D4: (se encoge de hombros) Les da igual.

M: ¿Y los demás, que les habría parecido si hicierais un ciclo?

GD1D6: Les gustaría más que hiciera ciclo. Preferirían un ciclo.

GD1D1: (resopla) Mis padres me matan. Que va, que va.

GD1D2: Yo es que siempre he tenido claro que quería hacer bachillerato.

GD1H1: Los profes si que lo apoyan un montón. Pero a mi me recomendaron bachillerato.

GD1D4: Yo como quería hacer psicología fue la Eva (orientadora) la que me habló del APD.

M: Algunos tenéis muy claro el camino que queréis seguir, qué expectativas tenéis de esto? A nivel profesional, personal...

GD1D5: Acabar siendo lo que quiero.

GD1D6: Sí, después de acabar la carrera encontrar trabajo de lo que he estudiado. No como pasa en muchas partes que tienes una carrera y acabas trabajando en un mercadona. No me haría mucha gracia después de tantos años estudiando acabar ahí.

GD1D1: Yo es que como aun no tengo claro ni un trabajo ni un futuro, que hacer... Pues el científico no me atraía mucho y elegí el social. Mis padres siempre...de familia no hay ninguno que sea científico. Siempre han sido...yo que sé, contables cosas así. Y yo prefiero hacer una cosa más superior però no sé. Según lo que me gusta era más social que científico.

GD1D2: Lo importante es encontrar trabajo, por que sino pa' qué estudias. Si no es pa trabajar pa que estudias.

GD1D5: Pero trabajar de algo que te guste.

GD1D2: Claro, si estudias algo que te gusta y luego trabajas de ello pues está bien, pero sino como que irías amargado a trabajar si no te gusta.

M: Antes habeis escrito dos dificultades o riesgos del camino, me gustaría que habláramos de eso.

GD1H1: A mi me da mucho miedo la selectividad. En si la carrera es bastante chungu, però bueno.

GD1D2: Yo también. Yo digo medicina por decir, porque alomejor no me da la nota y pues no sé qué hacer. Yo lo tengo como propósito, pero si luego no me da estoy un poco perdida.

GD1D6: Es que las notas de corte són muy altas, entonces es como...Depende de lo que quieras estudiar te piden un 11, para medicina casi un 13, 14. Es que sacar esas notas... Tienes que...Son difíciles de sacar.

GD1D2: Al final es que si es difícil y suspendes pues te puedes sentir insuficiente, por no sacar la nota que quieres.

GD1D6: Sí, te comparas con los demás. Y ver que ellos han entrado y tu no...

GD1D5: Miedo también a repetir y pensar que has perdido un año. Porque a veces se dan pocas oportunidades. La selectividad...hay una recuperación però si fallas tienes que esperar otro año y es un año perdido.

GD1H1: Yo ya no es que sea difícil, es que tienes más presión en un exámen importante. La sele y a todo el bachillerato en general que también cuenta nota. También da como un... no se como decirlo... como un ambiente más competitivo. Y bueno, eso tampoco está tan mal del todo.

GD1D2: O aunque entres también darte cuenta que no es la carrera que te gusta. O incluso que te vaya peor incluso que bachillerato, que sea más complicado. Que sean muchos años y cuando llevas ahí yo que sé, 4, te des cuenta que ya no te gusta. Y tienes que seguir ahí obligado porque habrás perdido 4 años de tu vida (ríe).

GD1D6: Claro depende del tiempo te podrías cambiar pero buff...

GD1D2: Es que depende del grado, porque si es un grado de 2 y llevo un año y medio pues acabo, però si acabo de empezar y me doy cuenta al primer mes pues me salgo, pero si ya le he dedicado esfuerzo y tiempo y he estudiado pues no me voy a salir.

GD1D1: También en la uni a mi me da miedo la vida social, perderla por tener que estudiar tanto.

GD1D6: Sí, no poder quedar con tus amigos, salir, distraerte...

GD1D4: Yo le tengo miedo primero que todo la vergüenza. También mi hermana, que también hace un APD me dijo que tienes que aprobar un requisito de materias y entre ellas está inglés la cual no se me da muy bien y bueno... también me asusta un poco.

M: Has dicho una cosa muy interesante sobre la vergüenza, porque a veces, como es tu caso, para ir a hacer un estudio tienes que cambiar de centro. ¿Los de bachillerato os quedáis aquí en el instituto? (todos afirman) ¿Es importante para vosotros mantener el grupo de amigos cuando vais a hacer un estudio?

GD1D2: No.

GD1D6: A ver depende.

GD1H1: Claro depende, porque al fin y al cabo no vas a coger el mismo camino que todos tus amigos. En algún momento tendrá que separarse, no para siempre en plan me voy a Canada a estudiar pero...

GD1D2: Bueno, o sí (ríe)

GD1D4: Claro pero igualmente los tienes en la hora del patio no es lo mismo que ir a un sitio donde no hay nadie que tu conoces.

GD1D2: En la universidad es distinto porque no se conoce nadie y todos estáis ahí nuevos. pero si conoce todo el mundo y tú no, pues sí.

GD1D5: Claro porque todo el mundo está igual y necesita hacer amigos así que te acabas juntando con alguien.

M: ¿Y tus amigos que dices sobre que te vayas a hacer un ciclo a otro instituto?

GD1D4: Que suerte para mí (ríe) 'Déu! (ríe)

GD1D2: Claro, es que depende de la persona si una persona tiene miedo a estar sola pues buff...por ejemplo todos tus amigos se van a yoquese un bachillerato y tu quieres hacer un ciclo pues bueno hay gente que por presión acaba metiéndose a un bachillerato, por miedo a estar sola.

M: ¿Esto pasa en vuestras clases?

GD1H1: No...

GD1D3: (niega)

M: Ahora os pongo en un supuesto, y si de repente no quisierais seguir estudiando y le decís a vuestras familias, profesores, que queréis ir a trabajar, qué pasaría.

GD1D1: Se lo tomarían fatal (ríe).

GD1H2: Que va, a los míos les daría igual.

GD1H1: Yo creo que depende de cómo lo digas también. Si lo dices: buah es que estudiar es un coñazo me voy a trabajar adiós y haces un portazo pues alomejor se lo toman mal. Pero si explicas de verdad que quieres incorporarte al mercado laboral lo más antes posible porque estudiar no es lo tuyo yo creo que se lo tomarían bien.

GD1D1: Depende.

GD1D2: Depende de la persona.

GD1D1: Y de los padres que tengas.

GD1H1: Si pero al final la decisión es tuya. No de tus padres.

GD1H2: Ya pero.

M: ¿Vuestros padres desean que sigáis estudiando? (todos afirman)

GD1H1: Quieren que tengamos un futuro mejor que el suyo.

GD1D6: Como ellos no pudieron en su momento por ciertas dificultades: tanto dinero como porque no habían plazas pues que tú puedas hacer algo mejor de lo que ellos hicieron.

GD1D3: La mía más que nada para tener un futuro, sí o sí. Osea... que no es que tu digas estoy aquí en la vida pero no tengo nada ahora. Para que tengas una base.

GD1D1: Sí...

M: Pasaremos ahora un poco a todo lo que habéis ido haciendo aquí en el insti respecto la orientación. ¿Qué tipo de orientación dirías que haceis aquí en el instituto?

GD1D2: No existe, no nos hacen absolutamente nada.

GD1H1: Bueno, a ver...

(gritan y hablan a la vez)

GD1D1: Yo también pienso que no ayudan.

GD1D2: Es que depende de la persona, a unos le dan mucha importancia y a otros no. Te hacen hacer rúbricas que tu dices bueno y esto...

GD1D6: Sí, nos hicieron hacer aquella encuesta que luego nos enviaron un documento que ponía exactamente lo mismo que ponía en las respuestas. Y tu dices, para que me haces hacer esto? Si lo único que habéis hecho es de aquí lo copio y lo pego en otro documento todo bien bonito.

GD1D2: No servía para nada! Si no tienes claro nada o no se te dan muy bien los estudios y te va todo muy mal si te dan atención, te hacen charlas, te llevan, te ayudan a orientarte...Pero a los demás no.

GD1H1: Sí te dan una orientación. General, si quieres hacer bachillerato luego te dan otra si quieres hacer ciclos y luego te hacen una personalizada, la Eva (orientadora) te hace una . No de dice: vas a ser bombero! pero te da opciones y si te encajan, bien. Pero es que no se puede hacer más si al final la decisión es mía.

GD1D3: Yo tampoco estoy de acuerdo porque si nos hacen. Nos han hecho un montón de charlas, bachillerato, ciclos...

GD1D6: Pero es que eso no es específico, es general.

GD1D5: Es que nos explican "lo que hay", no nos ayudan a elegir. Nos dicen: hay esto, elije tu solo.

GD1D6: Te explican el sistema: hay estas clases, estas asignaturas y tu te quedas pues bueno pues vale.

GD1H1: La Eva (orientadora) te hace la esto... no se como decirlo personal y ahí fue cuando me dijo que por mis notas y asignaturas que era lo que me recomendaba más ella. Pero es que repito, la decisión la tienes tú. Bueno, también es que yo no soy muy influenciable a las opiniones del resto.

GD1D2: Los tutores también...

GD1H1: Bueno...

GD1D1: A mi no! (ríe)

GD1D4: Yo tampoco...

GD1D2: Sí, como que si le preguntas si que te ayuda.

GD1D1: ¡Bueno! (ríe)

GD1D2: También por mucho que te digan muchas cosas siempre elijas lo que tu creas.

GD1D6: Yo lo que hice fue hablar con gente de aquí que está haciendo el bachillerato: social, humanístico, científico. Y preguntarles que tal, conozco a mucha gente de allí. También un poco sus sensaciones, el cambio y todo eso.

GD1D5: Pero guiarse por experiencias es un poco complicado porque cada persona es diferente.

GD1D6: Ya, eso también pero por tener otro punto de vista.

GD1D5: Yo pregunté por internet.

GD1H1: Nos hicieron hacer un cuestionario de la generalitat de novecientasmil preguntas (los demás ríen) y eso es lo más cerca que he estado de usar internet para esto.

GD1D5: Yo he buscado diferentes carreras, de qué se tratan y también salidas laborales.

GD1D2: Yo las notas de corte!

E: ¿Si suspendierais la selectividad o no os diera la nota, valorais ir a la privada?

GD1D2: Sí.

GD1H2: (asiente)

GD1D6: Depende, si mis padres pueden.

GD1D5: Yo no. Sobre todo por tema económico. Osea...Tener que pagar 4 años de carrera o perder ese año para hacer la selectividad. No se que merece más la pena.

GD1D2: Pero si te metes a una privada luego puedes cambiarte a una pública, no?

GD1D6: Depende.

GD1D2: De una subvencionada sí, y ahí las notas no son tan altas. Pero bueno, que si es que si me ha ido fatal, pues la repito. Si veo que es por poco pues me lo planteo.

M: ¿Y combinar el estudio con el trabajo es algo que os planteáis?

GD1D2: Depende de cómo sea la carrera. Si es suuuper larga y tienes yoquese 27 años y no tienes nada de ganancias pues a ver, plantéate trabajar.

GD1D6: Si voy bien en los estudios y tengo tiempo para trabajar si que trabajaría.

M: Ahora quiero que hablemos un poco de las diferencias, a vuestro parecer, entre ciclo medio y bachillerato.

GD1D6: El bachillerato básicamente te prepara para la selectividad y la universidad y un ciclo pues te prepara más para el mundo laboral conteniendo prácticas y tal.

GD1H1: Lo que ha dicho. Es más específico. Si sabes que te quieres dedicar a la mecánica sí o sí pues entras a un ciclo de mecánica, no entrarás a un bachillerato aunque te lo puedas permitir por nota. Porque sabes que es el camino más rápido y fácil. Pero si en cambio no estas muy centrado y tal, bueno, centrado no es la palabra, o que sea universidad sí o sí pues bachillerato.

GD1D5: Es más rápido para llegar a la universidad, el bachillerato.

GD1D2: Por ejemplo el bachillerato te prepara para la universidad y si tu tienes claro qué quieres ir a la universidad y que lo que tienes que hacer es una carrera pues no vas a hacer un medio y luego un superior que tendrás que hacer bachillerato quieras o no y pues que meten muchas asignaturas como yoquese, historia, lengua, generales...

GD1H1: Bueno también, y no lo sé porque no lo he vivido, pero da la sensación de que el bachillerato es un ambiente más competitivo y difícil por decirlo así, y el ciclo es un poco más... no se como decirlo, más light.

GD1D6: Sí, aparentemente es así.

GD1H1: Sí sí claro, lo aparenta. No he hecho ninguno de los dos. Es lo que da a entender cuando dices tienes un 8 deberías ir a bachillerato.

GD1D2: Te hacen pensar que si sacas buena nota, si se te da bien los estudios pues un bachillerato, si no se te dan bien pues un ciclo.

GD1H1: No tanto como "es para tontos", però un poco.

GD1D1: Sí, un poco. Para los que les cuesta más los estudios.

GD1D5: A pesar de que parece que se está intentando quitar, abriendo más plazas y con más presupuesto, creo. Darle prestigio.

M: ¿Y de precio, crees que hay diferencia de lo que cuestan?

GD1D2: Bueno, si te metes a uno privado.

GD1H1: No estoy muy enterado, ¿vale dinero?

GD1D2: Ya, no entiendo.

M: Claro, la matrícula cuesta dinero.

GD1D1: Yo tengo entendido que si eres de este instituto la plaza en bachillerato la tienes asegurada.

GD1H1: Sí pero aparte tienes que pagar.

GD1D1: La matrícula...no sé que es.

GD1H1: No sabemos, no sabemos.

GD1D1: Es que aun no nos han dado el papel ni nada.

M: Ahora vamos al siguiente nivel, ciclo superior vs. universidad.

GD1D6: El ciclo superior es más corto que la uni.

GD1D2: ¿Pero no es lo mismo no? Creo. ¿Para entrar a la universidad no necesitas el ciclo superior o el bachiller?

M: Sí, no es lo mismo, pero consideramos los dos estudios superiores.

GD1D6: Cuando terminas un ciclo superior también tienes experiencia laboral en cambio en la universidad no tienes mucha experiencia porque piensa que si has hecho superior seguramente también has hecho medio. Eso son dos años de prácticas de lo que a ti te gusta. En cambio en la universidad sí que se hacen pero no tienes mucha...creo que se llama prácticas.

GD1D1: Es que si haces el bachillerato no tienes esto profesional. Osea si haces el ciclo puedes trabajar pero con el bachillerato no, así que por eso yo pienso que hay que sacarse la universidad. Porque sino después del bachillerato que haces.

GD1D3: Si haces bachillerato es para ir a la universidad.

GD1D6: Y en la universidad hay que estudiar mucho, trabajar mucho porque aparte creo que casi todos los de aquí tenemos familias humildes que no ganan grandes sueldos al mes para poder pagarme una universidad. Es mucho esfuerzo: tanto mío para el estudio como de las familias para aportar el dinero.

GD1H1: Hombre, si me meto a una carrera que tienen que pagar mis padres y luego digo que no pues ahí hay remordimiento. Pero en principio...

GD1D6: En mi caso mis padres siempre me han dicho que una vez tenga los 16 y pueda empezar a trabajar que intente hacerlo para tener un poco de dinero tanto para ayudar en casa como para yo tener mis propios beneficios.

GD1D5: También en la uni hay más carreras que ciclos superiores. Más opciones.

M: Ahora muy rápido que se nos acaba el tiempo. ¿Podeis explicar como se accede a la universidad?

GD1H1: Pues haces bachillerato, luego la selectividad. La nota que hayas sacao cuesta un 60% y luego la nota media del bachillerato un 20 y luego de ahí te sale un número que te dice lo listo que eres.

GD1D2: No és un 20. Es un 40 (todos ríen)

GD1H1: ¿Que?

GD1H2: Es un 40%.

GD1D5: Es un 30 del bachillerato y un 10 del TR.

GD1H1: Se me ha entendido. Esa nota te dice lo listo que eres y entonces depende del número que tengas puedes entrar a lo que quieras o no.

GD1D5: También haciendo ciclo medio y superior y también con la prueba está creo de más 25.

M: ¿Y cuánto cuesta un grado universitario? (soplidos generalizados)

GD1D2: Depende.

GD1D1: Ni idea.

GD1H1: Bueno, sí, depende.

GD1D6: Depende de lo que quieras.

GD1H1: No sé.

GD1D6: Yo lo que he estado mirando...Cinco. 5 mil. Al año.

GD1H1: Anda!

GD1D6: Que sí, eh. Yo mire una privada y pedian 12mil al año para hacer farmaceutica. Era privada.

GD1D5: Pública serán...como 1000.

GD1D2: 6mil.

GD1D1: No 6mil al año eh!

GD1D6: Eso toda la carrera.

GD1D2: Depende de la carrera algunas son más caras que otras. Medicina, la única que se por ejemplo. Se que subvencionada son como 17mil al año o no sé.

GD1D6: Como sea al mes madre mia! (todos ríen) Te tiene que sobrar la pasta.

M: ¿Y la pública?

GD1D2: Pues no se. 6mil, 8mil. Depende de donde estes.

GD1D5: Yo creo que tanto la pública no vale. Matrícula, libros, seguro que algo más pero no creo que llegue a eso.

GD1D6: También depende de la zona, si te vas ahí a Barcelona te van a clavar un palo, pero si te vas a Vic pues te costará mucho más barato y las notas también.

Annex 4: Rúbrica decisonal

RÚBRICA DECISIONAL AUTOADMINISTRADA					
	Nom de l'alumne				
	Curs				
1.1	Per mi no es important el salari que rebí a la meua futura feina	És important rebre un salari que permeti viure	És important rebre un salari que permeti certs privilegis	És important rebre un salari alt	Per mi és imprescindible rebre un salari molt elevat
	1	2	3	4	5
1.2	Per mi no és important la valoració social d'una feina	Aspiro a tenir una feina que no estigui mal vista socialment	Aspiro a tenir una feina ben vista socialment	Aspiro a tenir una feina molt valorada socialment	Per mi és imprescindible tenir una feina socialment molt valorada
	1	2	3	4	5
1.3	M'és indiferent si la meua feina m'agrada o no	Prefereixo una feina que no em desagradi	Prefereixo una feina que m'agradi mínimament	Aspiro a tenir una feina que m'agradi	Per mi és imprescindible que la feina m'agradi i sigui el que vull fer
	1	2	3	4	5
2	La meua família preferiria que treballés quan abans millor	La meua família no dóna especial importància als estudis	La meua família preferiria que tingui algun tipus d'estudi	La meua família espera que tingui estudis postobligatoris	La meua família espera que tingui estudis universitaris
	1	2	3	4	5
3	No m'agrada/vull estudiar	Prefereixo les feines manuals per sobre de l'estudi	M'agrada estudiar però no se'm dona del tot bé, per això prefereixo un altre cosa	M'agrada estudiar però no se'm dona del tot bé, per això m'esforço més	M'agrada i se'm dóna bé estudiar
	1	2	3	4	5

	Què vols estudiar?				
	Quin preu diries que té?				
	Quants anys creus que trigaràs en graduar-te?				
4	El cost d'aquest estudi no suposa cap tipus de dificultat per la meva família	Aquest estudi té un preu assequible per la meva família	Aquest estudi té un cost que suposa un esforç per la meva família	Aquest estudi té un cost superior, pero assumible, per la meva família	Aquest estudi té un cost molt superior al que la meva família pot pagar ara mateix
	1	2	3	4	5
5.1	M'és molt fàcil desplaçar-me a aquest estudi	M'és relativament fàcil desplaçar-me a aquest estudi	Desplaçar-me a aquest estudi em suposarà un esforç	Desplaçar-me a aquest estudi em suposa un gran esforç	Desplaçar-me a aquest estudi em suposa una gran dificultat
	1	2	3	4	5
5.2	Creç que aquest estudi no suposa cap dificultat emocional per mi	Creç que aquest estudi pot suposar-me algunes molesties emocionals	Creç que cursar aquest estudi serà dur a nivell emocional	Creç que cursar aquest estudi em suposarà un cost emocional gran	Creç que cursar aquest estudi em suposarà un cost emocional molt elevat, posant en risc la meva salut
	1	2	3	4	5
6	No pretenc treballar fins que acabi els estudis	Pretenc incorporar-me al mercat de treball a mitjà termini	Pretenc compaginar estudiar (principal) i treballar algunes hores	Pretenc compaginar treballar (principal) i estudiar algunes hores	Necessito incorporar-me al mercat de treball com abans millor
	1	2	3	4	5
7	No tinc capacitats d'accedir i aprovar a aquest estudi	Tinc una capacitat limitada per accedir i aprovar aquest estudi, hauré d'esforçar-me molt	Tinc capacitats justes per aprovar i accedir a aquest estudi.	Tinc capacitats més que suficients per aprovar i accedir a aquest estudi.	Tinc capacitat per accedir i aprovar amb bona nota aquest estudi.
	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
8	Aquest estudi es molt difícil	Aquest estudi és relativament difícil	Aquest estudi té una dificultat mitja	Aquest estudi té poca dificultat	Aquest estudi és fàcil
	1	2	3	4	5
9	Considero que trigaré més del que voldria en completar aquest estudi	Considero que trigaré una mica del que voldria en completar aquest estudi	Considero que aquest estudi tindrà una durada òptima	Considero que completaré aquest estudi relativament d'hora	Considero que completaré aquest estudi molt d'hora
	1	2	3	4	5
10	Considero que em trobaré un perfil de persones molt diferents a mi i el meu entorn	Considero que majoritàriament trobaré persones diferents a mi i el meu entorn	Considero que trobaré tot tipus de persones	Considero que majoritàriament trobaré persones semblants a mi i al meu entorn	Considero que en aquest estudi trobaré persones molt semblants a mi i el meu entorn
	1	2	3	4	5
11	Crec que aquest estudi no és útil per trobar una feina.	Aquest estudi no és 100% útil per trobar una feina, però crec que m'ajudarà a trobar-la.	Aquest estudi ni em garantitza ni m'evita trobar una bona feina.	Crec que aquest estudi em garantitza trobar feina.	Aquest estudi em garantitza una molt bona feina.
	1	2	3	4	5
12	Crec que aquest estudi no està ben pagat a nivell professional.	Crec que aquest estudi em garantirà un sou acceptable.	Crec que aquest estudi té una remuneració professional mitja.	Crec que aquest estudi està millor pagat que altres.	Crec que aquest estudi em garantirà dels seus més alts possibles.
	1	2	3	4	5
13	Crec que aquest estudi i/o professió es mal vist socialment	Crec que aquest estudi / professió és molt desconegut o és ignorat	Crec que aquest estudi / professió té una valoració social mitja	Crec que aquest estudi / professió té una bona valoració social	Crec que aquest estudi / professió té molt de prestigi
	1	2	3	4	5

