

eman la zabal zazu



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

***LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES
ATENDIDOS EN RECURSOS RESIDENCIALES DE ACOGIDA
DE PROGRAMA BÁSICO EN GIPUZKOA:
REPRESENTACIONES SOCIALES Y PROPUESTAS DE
MEJORA***

ANEXOS

***ANEXO I. Colaboración y participación en el programa
Arrakasta***

ANEXO II. Colaboración con la Sección de acogimiento residencial de la Diputación Foral de Gipuzkoa en el análisis del ámbito educativo de las niñas, niños y adolescentes atendidos en acogimiento residencial

ANEXO III. Informe sobre ámbito educativo de las niñas, niños y adolescentes atendidos en un recurso residencial de programa básico en el curso académico 2015/2016

Informe sobre ámbito educativo de las niñas, niños y adolescentes atendidos en un recurso residencial de programa básico en el curso académico 2015/2016

Aclaración terminológica: Cuando hablamos de NNA en AR o de alumnado en AR nos referimos a las NNA que se hallan atendidas en alguno de los recursos residenciales de programa básico de acogida del sistema de protección social de la Diputación Foral de Gipuzkoa. Las siglas utilizadas en este capítulo son:

ACI	Adaptación Curricular Significativa;
AR	Acogimiento Residencial
CFPB	Curso de Formación Profesional Básica
DFG	Diputación Foral de Gipuzkoa
EPA	Educación para Personas Adultas
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FPGM	Formación Profesional Grado Medio
FPGS	Formación Profesional Grado Superior
NEE	Necesidades Educativas Especiales
PCPI	Programas de Cualificación Profesional Inicial
PEC	Programa de Escolarización Complementaria
SAR	Sección de Acogimiento Residencial
SAT	Servicio de Atención Técnica del Acogimiento Residencial

Índice

Informe sobre ámbito educativo de las niñas, niños y adolescentes atendidos en un recurso residencial de programa básico en el curso académico 2015/2016	1
1. Introducción	4
2.-Objetivos	6
3.- Procedimiento.....	6
4. -Análisis de los datos	7
5.-Muestra.....	8
5.1.- Características de la muestra	8
5.1.1.-Sexo.....	8
5.1.2. Edad.....	9
5.1.3. País de origen	9
5.1.4.- Medida de protección.....	12
5.1.5.-Tiempo de estancia en AR.....	13
6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA.....	15
6.2.- Tasa de matriculación de las NNA en AR	15
6.3.- Tipo de centro educativo	21
6.4.- Antigüedad en el centro educativo.....	24
6.4.- Modelo lingüístico.....	26
6.5.- Tasa de idoneidad	29
6.6.- Alumnado repetidor.....	33
6.7.- Itinerarios educativos.....	38
6.8.- Alumnado con necesidades educativas especiales.....	46
6.9.- Ayuda en el centro educativo	52
6.10.- Apoyo académico fuera del centro educativo	55
6.11.- Comportamiento en el aula del centro educativo	58
6.12.- Asistencia a clase	61
6.13.- Resultados académicos tras finalizar el curso	63
6.14.- Orientaciones educativas.....	71
6.14.1.- Orientaciones desde el centro educativo	72
6.14.2.- Orientaciones desde el equipo educativo del recurso residencial	75
6.14.3.-Itinerario educativo que desea realizar la o el adolescente el curso académico siguiente.....	78
7.- Estudio comparativo entre el alumnado de Euskadi y el alumnado en AR	82
7.1.- Titularidad de los centros educativos	82
7.2.- Modelos lingüísticos	83

7.3.- Idoneidad del alumnado	85
7.4.- Tasa de repetición.....	89
7.5.- Resultados académicos al finalizar el curso académico 2015/2016.....	89
7.6.- Tasa de matriculación en Euskadi y en los recursos residenciales de Gipuzkoa	91
7.7.- Asistencia a clase	93

1. Introducción

El derecho a la educación está reconocido por diversos tratados internacionales y nacionales, y es la base para poder tener acceso al resto de Derechos Humanos. Katarina Tomasevski, relatora especial sobre el derecho a la educación de Naciones Unidas durante el periodo de 1998-2004, propuso un esquema de análisis sobre el respeto y cumplimiento de este derecho que está siendo utilizado por los organismos internacionales. Siguiendo este esquema de “las 4 Aes¹” de Educación, la protección del Derecho a la Educación supondrá, la posibilidad de lograr una educación asequible, accesible, aceptable y adaptable (Tomasevski, 2005). Además de ser un derecho reconocido para todas las personas, en el caso de las niñas, niños y adolescentes en riesgo de exclusión social, la adaptabilidad y el rendimiento académico se convierten en un factor protector (Fernández del Valle y Fuertes, 2000; Jackson y Martin, 1998; 1998 citados en Martín, Muñoz de Bustillo, Rodríguez y Pérez, 2008).

A través de los resultados de distintas investigaciones realizadas en el ámbito de la evaluación de proceso de programas de AR en España sabemos, que las niñas, niños y adolescentes que viven en recursos residenciales suelen tener bajo nivel formativo (Casas y Montserrat, 2009; 2012; Montserrat, Casas y Bertrán, 2013, López, Fernández del Valle, Montserrat y Bravo, 2010; Montserrat, Casas y Baena, 2015) aunque conocemos muy poco sobre la situación escolar de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en AR en España, pero, todo apunta, a una desigualdad de oportunidades en el sistema educativo, contribuyendo, en gran medida, al alto riesgo de exclusión social de este subconjunto de población (Casas y Montserrat, 2012). Hasta 2010, solamente en el Reino Unido se habían recogido sistemáticamente datos sobre la escolarización y los itinerarios educativos de las y los extutelados por el sistema de protección (Casas, 2010). En España, únicamente Cataluña en el año 2010 comenzó a recoger sistemáticamente los datos sobre el ámbito educativo de las niñas, niños y adolescentes del sistema de protección. Esta recogida de datos la realizó el grupo de investigación ERIDIQV de la Universidad de Girona, enmarcada en la investigación internacional *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex tutelados en Europa (Young people from a public care background: pathways to education in Europe²)*.

En Euskadi, tampoco se habían recogido datos sobre el nivel educativo y los itinerarios educativos que siguen las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales del sistema de protección de un modo sistemático hasta ahora, año 2017. No obstante, desde hace años, la Sección de AR de Gipuzkoa ya había puesto el foco en priorizar todo lo concerniente con la formación reglada y la educación en todos los recursos residenciales de protección. Ejemplo de ello, lo podemos encontrar en el quinto estándar de calidad de AR de Gipuzkoa (Anexo II), recogido en el Programa Marco de AR de la DFG de 2012. Como en él bien se indica,

¹ Availability (disponibilidad), accessibility (accesibilidad), acceptability (aceptabilidad) y adaptability (adaptabilidad).

² Más información <http://tcru.ioe.ac.uk/yippee>

“la educación recibida y el nivel formativo a lo largo del desarrollo es uno de los mejores predictores de las posibilidades de integración social. Cuando los niños, niñas y/o adolescentes no alcanzan niveles elementales de estudios o abandonan prematuramente la escolaridad, sus posibilidades como adultos se reducen considerablemente. Por lo tanto, el apoyo al estudio y la lucha contra cualquier obstáculo que impida un adecuado progreso en la escolaridad y la formación debe ser un objetivo prioritario en los recursos residenciales y en los programas educativos. Los proyectos educativos deberán explicitar los objetivos, actividades, recursos y estrategias enfocadas a la escolaridad y la formación, constituyendo este aspecto un apartado fundamental en dichos proyectos” (DFG, 2012:90).

Desde la Sección de AR de la DFG se ha propuesto realizar un estudio longitudinal durante tres cursos académicos (2015-2018) con el objetivo de recoger sistemáticamente los datos del ámbito educativo de las niñas, niños y adolescentes, con la intención de poder fortalecer aquellos aspectos educativos que resulten mejorables. Este estudio, aparte de aportar visibilidad estadística del ámbito educativo de las niñas, niños y adolescentes atendidos en los distintos recursos residenciales, pretende poner el ámbito de la educación como uno de los ejes centrales de la atención en acogimiento residencial.

Este primer informe de resultados ofrece una visión general del nivel educativo y ciertos aspectos del ámbito educativo de NNA atendidos en recursos residenciales de programa básico del sistema de protección de Gipuzkoa en el curso académico 2015/2016. Los datos ofrecen luz a una invisibilidad estadística del ámbito educativo de este subconjunto de la población y apuestan, por la concienciación social acerca de una desigualdad de oportunidades educativas que éste presenta. El informe original recogía el ámbito educativo de las NNA en AR atendidas en los distintos programas de acogida excepto el de urgencia. No obstante, en este que vamos a exponer en este tercer Anexo, nos centraremos en el ámbito educativo de las NNA en AR de programa básico.

El informe consta de siete apartados aparte de este primero de introducción. Comenzando por el segundo apartado, en él recogemos los objetivos que persigue este informe; el tercero, describe el procedimiento que se ha llevado a cabo para la consecución de dichos objetivos y el cuarto, expone brevemente el modo en el cuál hemos analizado los datos. El quinto apartado nos describe las características de las niñas, niños y adolescentes atendidos en AR de las y los que se han cumplimentado las fichas. El apartado sexto nos muestra los resultados acerca del ámbito educativo de las NNA como el nivel educativo, la tasa de idoneidad, la tasa de repetición, el tipo de centro educativo, el comportamiento y la asistencia a la clase, entre muchos otros datos. Para finalizar, el apartado 7, nos ofrece un pequeño estudio comparativo algunos datos del ámbito educativo del alumnado de Euskadi y de Gipuzkoa con el alumnado en AR formado por NNA de quienes tenemos cumplimentada la ficha. El informe concluye con el apartado de bibliografía y anexos que nos ayudan a complementar mejor este informe.

2.-Objetivos

Dos son los objetivos generales que se persiguen en la investigación en la que colaboramos con la SAR de AR.

1. Conocer algunos aspectos sobre el ámbito educativo de NNA atendidos en recursos residenciales de acogida de programa básico del sistema de protección social de Gipuzkoa como, el nivel educativo, el apoyo escolar y extraescolar, el comportamiento y la asistencia a clase, la orientación post-obligatoria a partir de los 15/16 años y los logros obtenidos al terminar el curso académico.
 - 1.1. Conocer qué estudios y qué itinerarios educativos realizan estas NNA.
 - 1.2. Conocer si existe relación estadísticamente significativa en la distribución de dichos aspectos en función del sexo de las NNA.
 - 1.3. Conocer si existe relación estadísticamente significativa en la distribución de dichos aspectos en función del país de origen de las NNA.
2. Comparar algunos datos sobre el ámbito educativo del alumnado de Euskadi con el alumnado atendido en los recursos residenciales del sistema de protección de Gipuzkoa como el nivel educativo, el carácter de los centros educativos, el modelo lingüístico, la tasa de idoneidad, la tasa de repetición y los itinerarios educativos que siguen las y los adolescentes de ambos alumnados.

3.- Procedimiento

Tras una reunión en el mes de diciembre de 2016 con la Sección de AR de la DFG, acordamos que sería necesario conocer algunos aspectos sobre el ámbito educativo de las NNA atendidas en los recursos residenciales, con la intención de poder poner en marcha acciones que puedan ayudar a fortalecer y a la mejora de éste. Hicimos uso de la ficha individual sobre el ámbito educativo que el grupo de investigación ERIDIQV (L'Equip de Recerca en Infància, Adolescència, Drets dels Infants i la seva Qualitat de Vida) elaboró para recoger datos del ámbito educativo de NNA del sistema de protección social en Cataluña, modificándola y adaptándola a nuestros objetivos y realidad sociolingüística. Esta ficha se administró en los dos idiomas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca, ayudando a respetar así, los derechos lingüísticos de las y los profesionales.

El 29 de diciembre de 2016 se hizo una presentación de la ficha individual del ámbito educativo en una reunión de recursos para informar a las directoras, directores y responsables de los recursos residenciales de Gipuzkoa sobre su cumplimentación, los objetivos que se habían marcado y los datos que pretendíamos conseguir con ella.

Se creó la ficha en un cuestionario vía *Google Form* y fue la empresa Horbel, empresa encargada del Servicio de Atención Técnica (SAT) a los recursos residenciales

de Gipuzkoa, quien tomó el encargo de distribuir el enlace de la ficha individual a todos los recursos residenciales de la red de protección de Gipuzkoa vía email. Esta ficha debía ser cumplimentada por las y los profesionales que trabajaban en dichos recursos. Se administró por la red el 27 de febrero de 2016 y el plazo de cumplimentación se marcó hasta el 31 de marzo de 2017, ampliándose después, hasta el 14 de abril del mismo año.

El día 15 de abril se extrajeron los datos y se fueron analizando, una por una cada una, las fichas individuales para comprobar que no hubiera casos duplicados, que todos los datos estuvieran correctos, etc. Hay que añadir que, debido a distintas cuestiones, los últimos datos los recibimos el día 15 de julio de 2017.

Tras hacer un análisis de cada una de las fichas individuales identificamos que ciertas fichas no estaban completas y/o que los datos no nos permitían una interpretación. Por ello, nos pusimos en contacto con quienes habían cumplimentado dichas fichas, para que solventaran las dudas o cuestiones que no podíamos interpretar. Fuimos recibiendo respuestas y solventando las dudas en la mayoría de las fichas, pero no fue posible hacerlo en todas ellas. Al final, de las 227 fichas que se recogieron en un principio, se llevaron a análisis 194, esto es, un 85,5% de las fichas. Las razones de la eliminación de ese 15,5% de las fichas fueron que:

- a) las medidas de protección eran adquiridas después de junio de 2016
- b) los datos eran incompletos
- c) los datos eran contradictorios

En cuanto a los datos de las fichas de NNA atendidas en recursos residenciales de programa básico de acogida, éstas suman un total de 159 fichas, que correspondían, a su vez, a 159 NNA.

4. -Análisis de los datos

Se ha realizado un análisis descriptivo de distintos aspectos sobre del ámbito educativo de las NNA atendidas en recursos residenciales de programa básico, principalmente, mediante frecuencias y porcentajes. En algunos aspectos a analizar, también se han realizado las pruebas estadísticas de Chi-cuadrado de Pearson, Fisher y diferencias en la distribución de porcentaje para conocer la relación entre algunas variables entre sí, como el sexo o el país de origen. No obstante, debido al poco número de casos que conforman las “sub-muestras” no ha sido posible extraer en todas las cuestiones una relación estadísticamente significativa entre variables que cumpliera con todos los requisitos para una válida interpretación. Por ello, en el transcurso de la exposición de los resultados hablaremos de diferencias porcentuales cuando no se hayan cumplido todos los requisitos para una válida interpretación, y haremos referencia a la relación estadísticamente significativa (o no significativa) cuando se cumplan todos los requisitos y supuestos en la distribución porcentual.

Dicho esto, no podemos hablar de datos generalizables a la población atendida en AR, pero sí podemos extraer una fotografía del ámbito educativo generales de las NNA atendidas en los recursos residenciales de programa básico de Gipuzkoa.

Todos los análisis se han realizado con el paquete estadístico SPSS versión 24.

5.-Muestra

La muestra está compuesta por 159 fichas que corresponden al mismo número de NNA. En cuanto a su representatividad, no se nos ha facilitado el dato exacto de cuantas NNA estuvieron atendidas entre septiembre de 2015 y junio de 2016. No obstante, disponemos de los datos del número de NNA atendidas a 31 de diciembre de 2015 y de 2016. Según los datos ofrecidos por la DFG, a 31 de diciembre de 2015 había 301 NNA atendidas en AR, de las cuales, 201 estaban atendidas en algún recurso de programa básico y el número acumulado de NNA que habían pasado durante todo el año era de 353, con 145 altas y 152 bajas.

A 31 de diciembre de 2016, 308 NNA atendidas en AR, de los cuales, 208 estaban atendidas en algún recurso de programa básico y el número acumulado de NNA que habían pasado durante todo el año era de 340, con 139 altas y 134 bajas.

Tabla 1. Número de NNA atendidos a diciembre de 2015 y 2016

Muestra	Universo	
Fichas recogidas=159	A 31 de dic. 2015 =201 79,1%	A 31 de dic. de 2016 = 208 76,4%
	Acumulado 2015 = 353 45,1%	Acumulado 2016 = 340 46,8%

No podemos especificar de un modo exacto el porcentaje de representatividad de la muestra objeto de estudio respecto al universo (Tabla 1), aunque éste rondaría entre el 45,1% y el 79,1%.

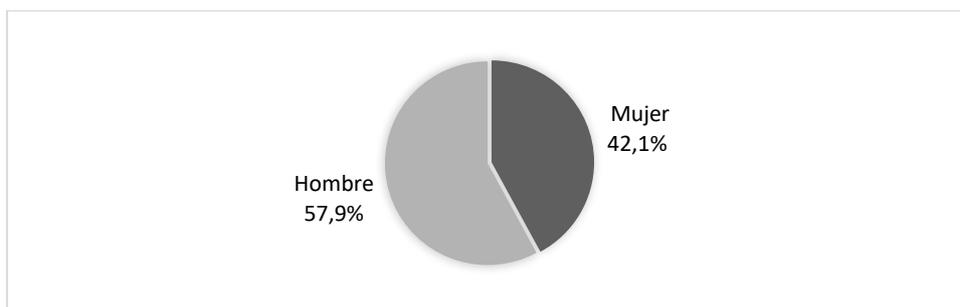
5.1.- Características de la muestra

En el momento de cumplimentar la ficha, el 83,6% (n=133) de las NNA seguían atendidas en algún recurso residencial de protección de programa básico y el 26,4% ya no lo estaba.

5.1.1.-Sexo

Como se puede observar en el siguiente gráfico (Gráfico 1), se observa una presencia masculina ligeramente superior a la femenina, en concreto, el 57,9% (n=92) de las fichas recogidas pertenecían a chicos, y el 42,1% (n=67) restante, a chicas.

Gráfico 1. Sexo de las NNA



5.1.2. Edad

El rango de edad de las NNA en el curso académico 2015/2016 estaba entre 2 y 18 años, con una media de edad de 13,5 años (DT=3,102). Como podemos observar en el siguiente gráfico (Gráfico 2), la mayoría de la población atendida era adolescente. De hecho, el 64,9% de las NNA eran mayores de 13 años.

Gráfico 2. Edad de las NNA

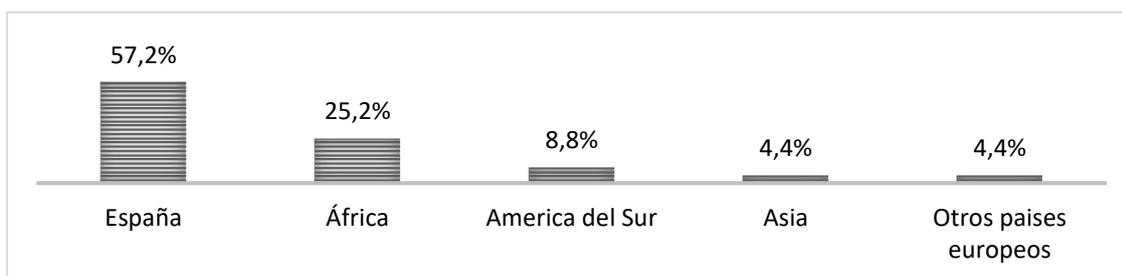


5.1.3. País de origen

En cuanto al país de origen, el 57,2% había nacido en España³ (n=91) y el 42,8% restante, procedía de otro país, mayoritariamente, de un país africano (n=40), en concreto, el 25,2%. Asimismo, también había NNA que habían nacido en algún otro país europeo (n=7), un 4,4%, en América del Sur (n=14), un 8,8%, y en Asia (n=7), un 4,4% (ver Gráfico 3).

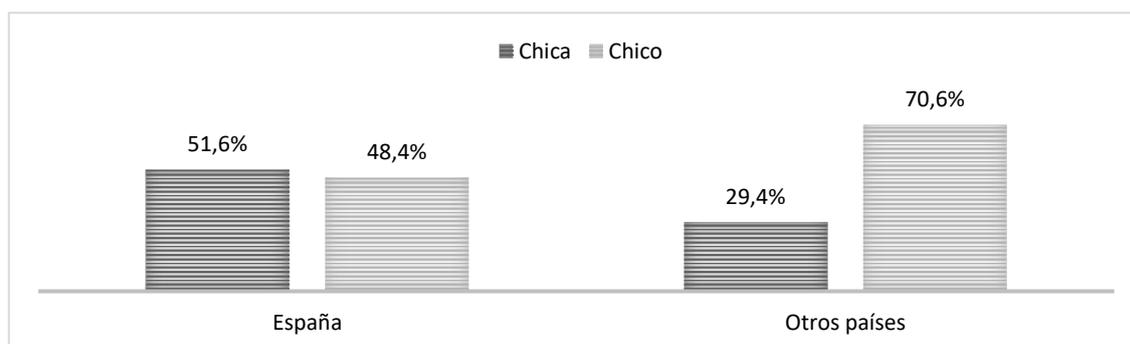
³ Hemos incluido en origen español, todos los casos de NNA que se indicaba España, Euskadi y Euskal Herria.

Gráfico 3. País de origen de las NNA



Existe una relación estadísticamente significativa entre nacidos en España (n=91) o en otros países (n=61) y el sexo de las NNA ($\chi^2(1) = 7,893$, $p = 0,005$), habiendo una predominancia masculina entre quienes habían nacido en otros países en comparación con quienes habían nacido en España que presentaban unos porcentajes similares en ambos sexos. El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,223 (V de Cramer= 0,223; $p = 0,005$), lo que indica una asociación moderada entre las variables.

Gráfico 4. País de procedencia en función del sexo de las NNA



Asimismo, en el siguiente gráfico (Gráfico 5) se puede observar cómo entre las NNA que proceden de países africanos (n=40) o asiáticos (n=7) existe una predominancia masculina a la femenina, con unos porcentajes del 85% vs al 15% entre los de proceden de África, y un 71,4% frente al 28,6% entre los procedentes de Asia. En cuanto su edad media, eran quienes procedían de algún país africano quienes tienen una edad media superior al resto, 15,45 años (DT=1,679) (ver Tabla 2).

Gráfico 5. País de procedencia de las NNA en función del sexo

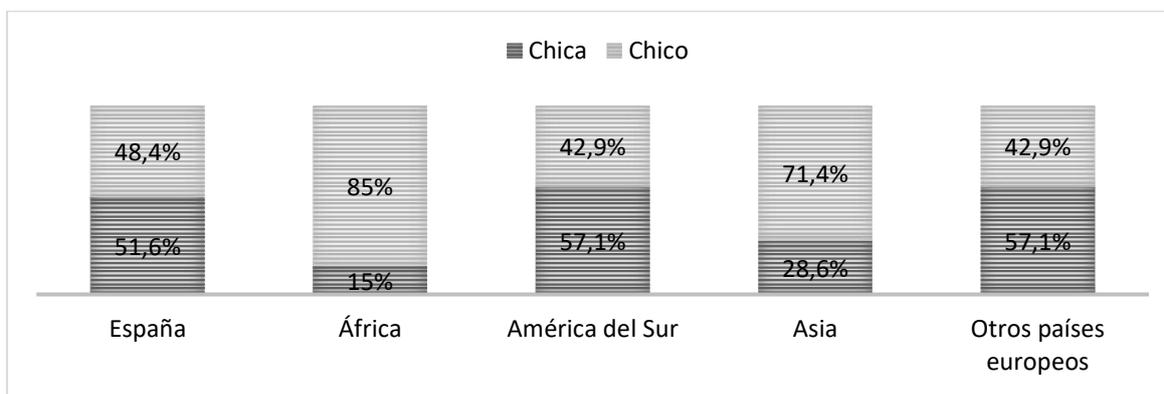


Tabla 2. Edad media de las NNA en cada país geográfico

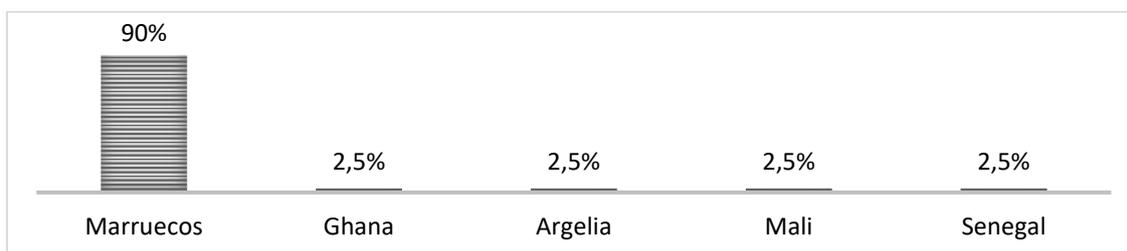
ORIGEN	EDAD MEDIA
España	12,33 años (DT=2,985)
África	15,45 años (DT=1,679)
América del Sur	12,50 años (DT=3,525)
Asia	14,43 años (DT=3,457)
Otros países europeos	12,57 años (DT= 3,735)

Desgranando las características de las NNA por los países de origen,

De quienes habían nacido en España (n=91), el 51,6% eran chicas y el 48,4% chicos. Tenían una media de edad de 12,33 años (DT=2,985), siendo 2 años la niña con menor edad y 18 la de mayor edad al comenzar el curso 2015/2016.

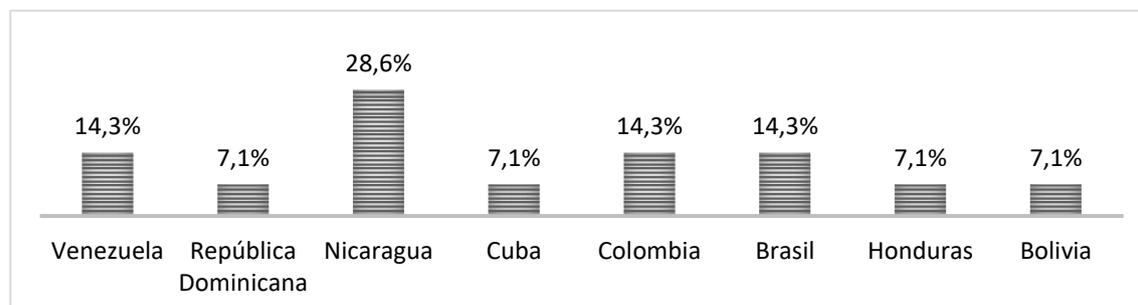
Entra quienes procedían de un país africano (n=40), el 90% lo hacía de Marruecos y el resto, de países como Ghana, Argelia, Mali y Senegal con un porcentaje del 2,5% en cada uno de ellos. El 85% eran chicos y el 15% chicas y tenían una edad media de 15,45 años (DT=1,679). La persona más joven tenía 9 años y la más mayor 17 años al comenzar el curso 2015/2016.

Gráfico 6. NNA procedentes de un país africano



Entre quienes procedían de algún país de América del Sur (n=14), habían nacido en Venezuela un 14,3%, en República Dominicana un 7,1%, en Nicaragua un 28,6%, en Cuba un 7,1%, en Colombia un 14,3%, en Brasil un 14,3%, en Honduras un 7,1%, y en Bolivia, el 7,1% restante. En cuanto al sexo de estas y estos NNA, el 57,1% eran chicas y el 42,9% chicos y su edad media era de 12,50 años (DT=3,525), con un intervalo de 6 años a 17 años.

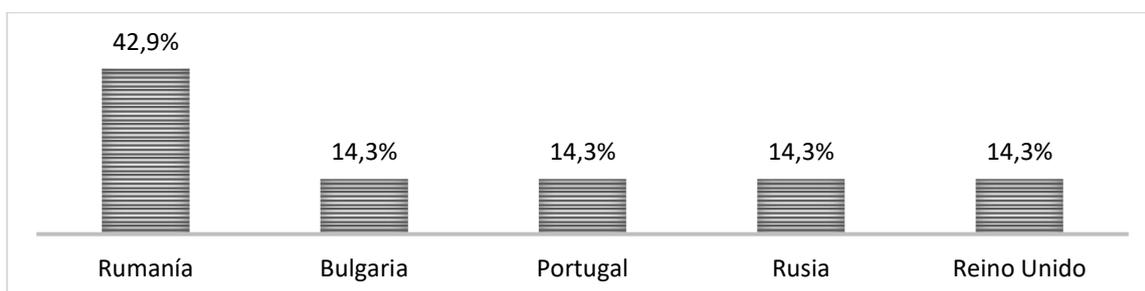
Gráfico 7. NNA procedentes de un país de América del Sur



Entre quienes procedían del continente asiático (n=7), el 100% lo hacía desde Pakistán y la mayoría eran chicos, en concreto, el 71,4%. Tenían una medida de edad de 14,43 años (DT=3,457) con un intervalo de 7 años hasta 17 años al comienzo del curso académico 2015/2016.

Quienes habían nacido en de algún país europeo (n=7) pero no en España, el 42,9% lo había hecho en Rumanía, el 14,3% en Bulgaria, otro 14,3% en Portugal, otro 14,3 en Rusia⁴ y el 14,3% restante, en Reino Unido (ver Gráfico 8). La mayoría eran chicas, un 57,1%, y tenían una media de edad de 12,57 años (DT=3,735). La persona más joven tenía 6 años y la más mayor 16 años al comenzar el curso 2015/2016.

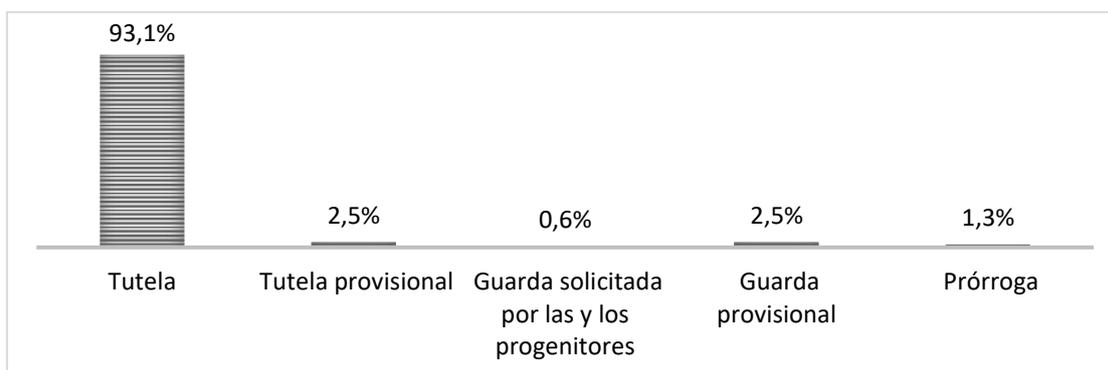
Gráfico 8. NNA procedentes de un país europeo (excepto España)



5.1.4.- Medida de protección

En cuanto a su situación legal, la gran mayoría de las NNA, el 93,1%, estaba bajo la medida de protección de la tutela. También había quien estaba bajo tutela provisional, un 2,5%, bajo guarda solicitada por sus progenitores, un 0,6%, bajo guarda provisional, un 2,5%, y el 1,3% restante, estaba con una prórroga en el recurso residencial donde vivía tras haber cumplido la mayoría de edad.

Gráfico 9. Medida de protección



⁴ Aunque el 73% de Rusia pertenezca al continente asiático, el 77% de la población rusa vive en el continente europeo. Por ello, hemos incluido a Rusia en Europa y no en Asia.

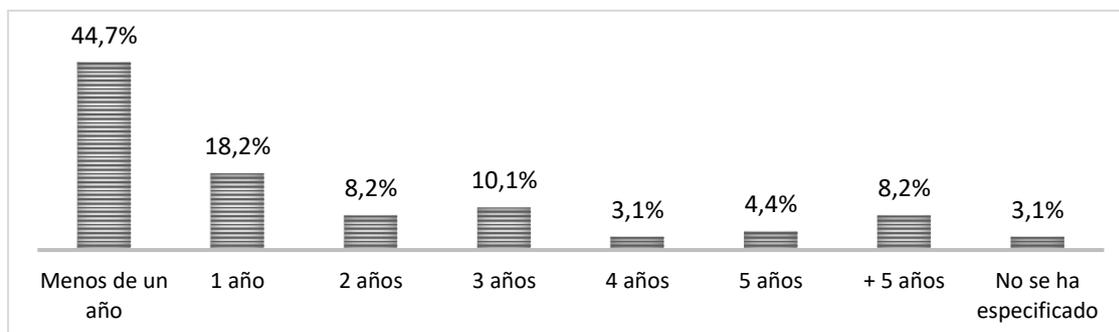
En cuanto a la medida de protección en función del sexo (chicas (n=67) chicos (n=92), la gran mayoría de chicos y chicas estaban bajo la medida de protección de tutela, un 94% de las chicas y un 92% de los chicos. Por otra parte, quienes estaban en tutela provisional (n=4), tres eran chicos y una, chica; quien estaba en guarda solicitada por sus familias (n=1) era un chico y quienes estaban en guarda provisional (n=4) dos eran chicas y dos, chicos. Por otra parte, eran un chico y una chica quienes estaban con una prórroga en AR tras cumplir la mayoría de edad.

En cuanto a la medida de protección en función del país de origen (España (n=91), África (n=40), América del Sur (n=14), Asia (n=7), otros países europeos (n=7), la gran mayoría estaban bajo la medida de la tutela, el 91,2% de quienes habían nacido en España, 97,5% en África, 85,7% América del Sur y 100% de quienes habían nacido en Asia y en otros países europeos. Por otra parte, quienes estaban en tutela provisional (n=4), tres habían nacido en España y uno en América del Sur y quienes estaban en guarda solicitada por sus familias (n=1) habían nacido en América del Sur. Por su parte, quienes estaban en guarda provisional (n=4), tres habían nacido en España y uno en África, y quienes estaban con una prórroga (n=2) habían nacido en España.

5.1.5.-Tiempo de estancia en AR

En cuanto al tiempo de estancia que las NNA llevaban en AR, en el curso académico 2015/2016, más de la mitad de la muestra, el 62,9%, llevaba menos de 2 años atendida en un recurso residencial de protección y sólo un el 12,6% llevaba allí atendida 5 años o más (ve siguiente gráfico). La media del tiempo de estancia es de 1,79 años (DT=2,750).

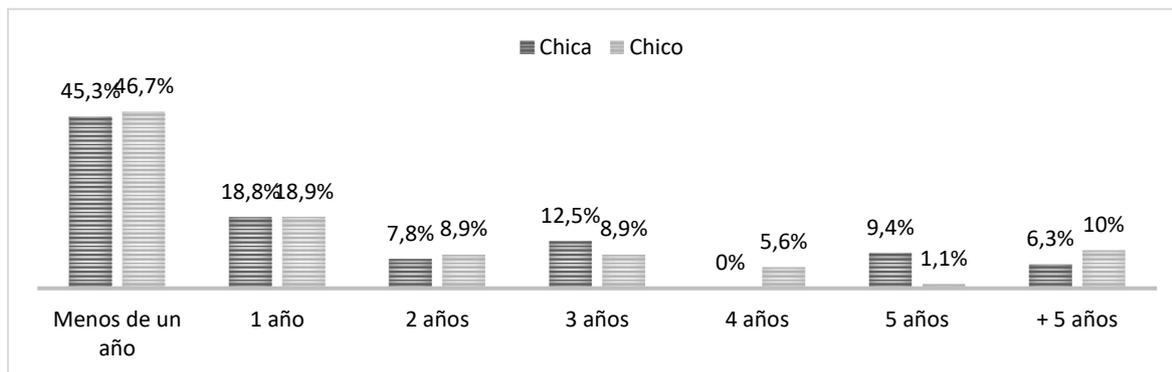
Gráfico 10. Tiempo de estancia en AR



En siguiente gráfico (Gráfico 11) podemos observar la distribución de los porcentajes del tiempo de estancia en AR en función del sexo de las NNA⁵ (n=154). Son los chicos (n=90) quienes llevaban ligeramente menos tiempo de estancia, esto es, entre menos de un año y 3 años, y por otra, quienes llevaban más de 5 años de estancia. El tiempo medio de estancia de los chicos es de 1,83 (DT=2,919), media superior a la de las chicas (n=64) que era del 1,73 (DT=2,515).

⁵ No podemos interpretar la prueba de Chi Cuadrado de Pearson porque los datos no cumplen todos los requisitos necesarios (el 28,6% de las casillas han esperado un recuento menor que 5).

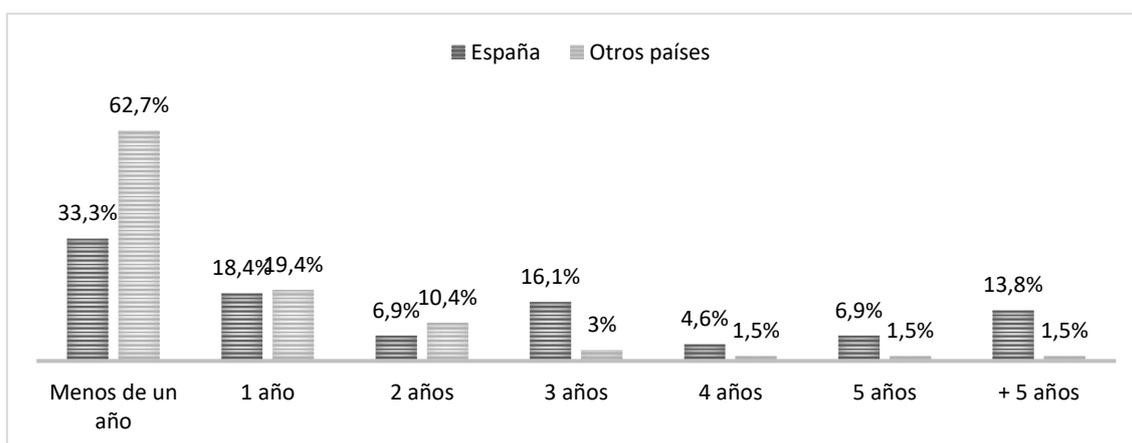
Gráfico 11. Tiempo de estancia en AR en función del sexo



En el caso de la distribución de los porcentajes del tiempo de estancia en AR en función del país de origen (n=154), se puede observar cómo eran quienes habían nacido en otros países (n=67) quienes menos tiempo de estancia llevaban en comparación con quienes habían nacido en España⁶ (n=87) (ver Gráfico 12). El tiempo de estancia media entre quienes habían nacido en España es de 2,62 años (DT=3,268) y el de quienes han nacido en otros países 0,72 (DT=1,241)⁷.

Aunque la mayoría de las NNA nacidas en otros países (n=68), independientemente del país de origen, llevaban menos de 2 años en AR, eran un porcentaje minoritario de quienes habían nacido en otros países europeos (n=7), América del Sur (n=13) y África (n=40) quienes llevaban un tiempo de estancia superior a los 3 años (ver Gráfico X). La estancia media de quienes habían nacido en África era de 0,73 (DT=1,240), de algún país de América del Sur era 0,85 (DT=1,345), de Asia (n=7) la media era menos de un año en todos los casos y entre quienes habían nacido en otros países europeos era de 1,14 (DT=1,574).

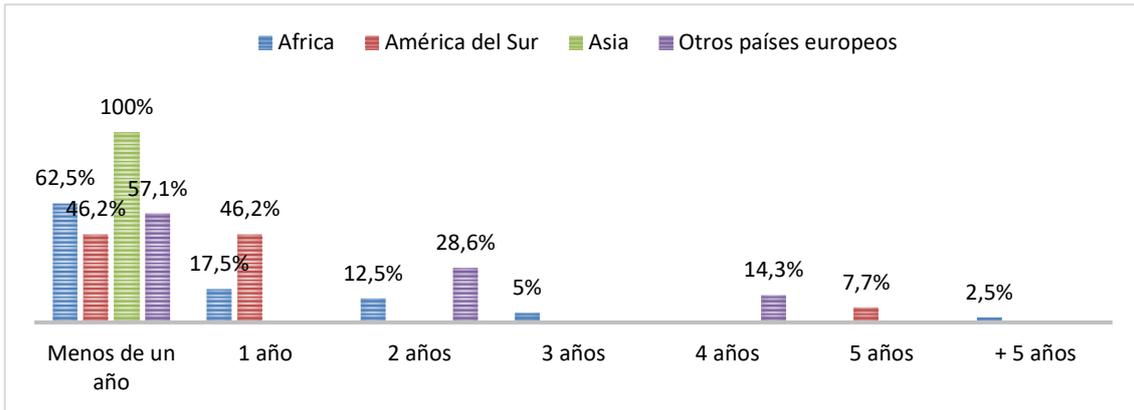
Gráfico 12. Tiempo de estancia en AR en función del país de procedencia



⁶ No podemos interpretar la prueba de Chi Cuadrado de Pearson porque los datos no cumplen todos los requisitos necesarios (el 28,6% de las casillas han esperado un recuento menor que 5).

⁷ Quienes habían nacido en África tenían una estancia media de 0,73 (DT=1,240), en algún país de América del Sur de 0,85 (DT=1,345), en Asia la media es menos de un año en todos los casos y entre quienes habían nacido en otros países europeos era 1,14 (DT=1,574).

Gráfico 13. Tiempo de estancia en AR en función de los países geográficos de donde procedían las NNA

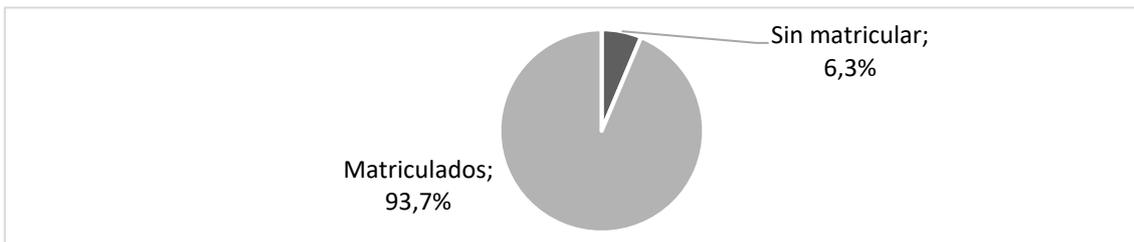


6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

6.2.- Tasa de matriculación de las NNA en AR

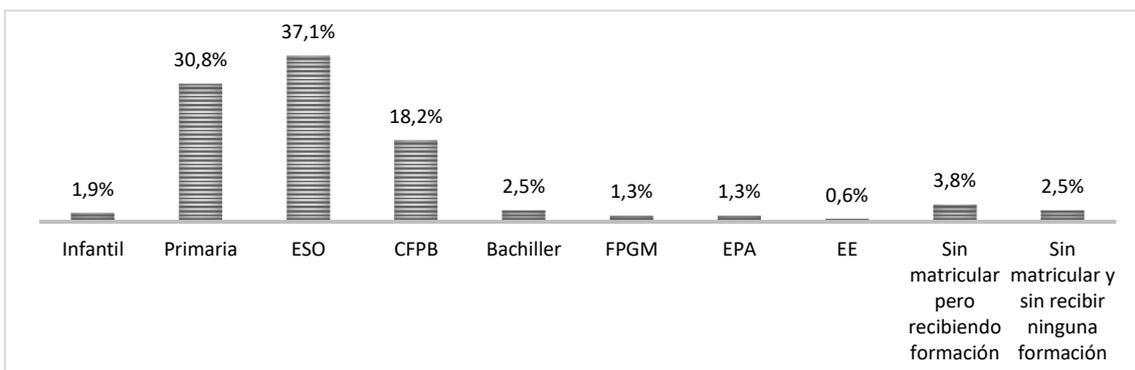
En el curso 2015/2016, la gran mayoría de las NNA en AR, el 93,7% (n=149), estaban matriculadas en algún centro educativo y sólo un 6,3%(n=10) estaba sin matricular debido a distintas cuestiones, como no estar atendido cuando comenzase el curso académico, entre otras.

Gráfico 14. Porcentaje de NNA matriculados en AR



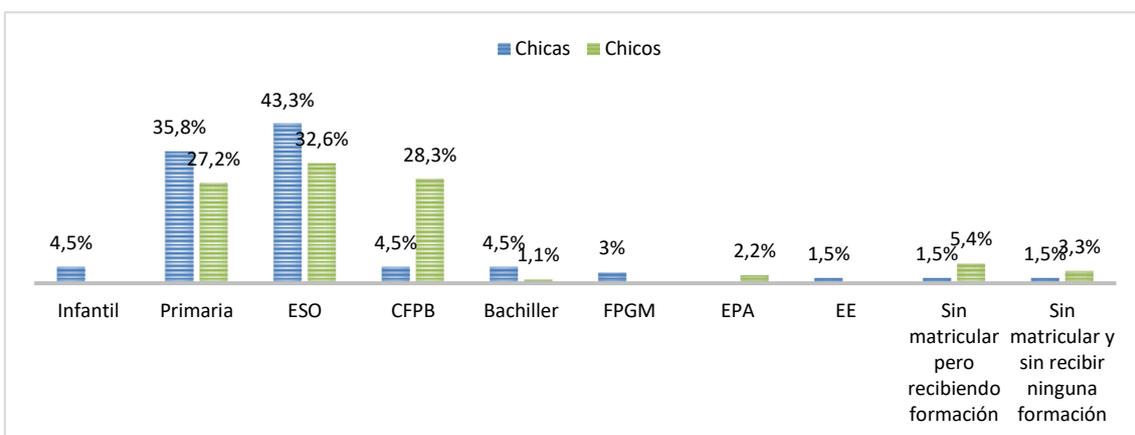
Observando los porcentajes de matriculación en cada etapa educativa (ver Gráfico 15), la mayoría estaba matriculado en algún curso de educación primaria, ESO y CFPB, con unos porcentajes del 30,8%, 37,1% y 18,2%, respectivamente. También un 1,9% estaba matriculado en educación infantil, un 2,5% realizaba estudios de bachillerato, un 1,3% estaba matriculado en una FPGM, otro 1,3% acudía a un centro educativo de EPA y un 0,6% estudiaba en un aula de aprendizaje de tareas en un centro de educación especial. El 6,3% restante, estaba sin matricular (n=10), de los que el 60% recibía alguna formación, y el 40% restante, no estaba matriculado y tampoco recibía ninguna formación.

Gráfico 15. Distribución del alumnado en AR en función de las etapas educativas



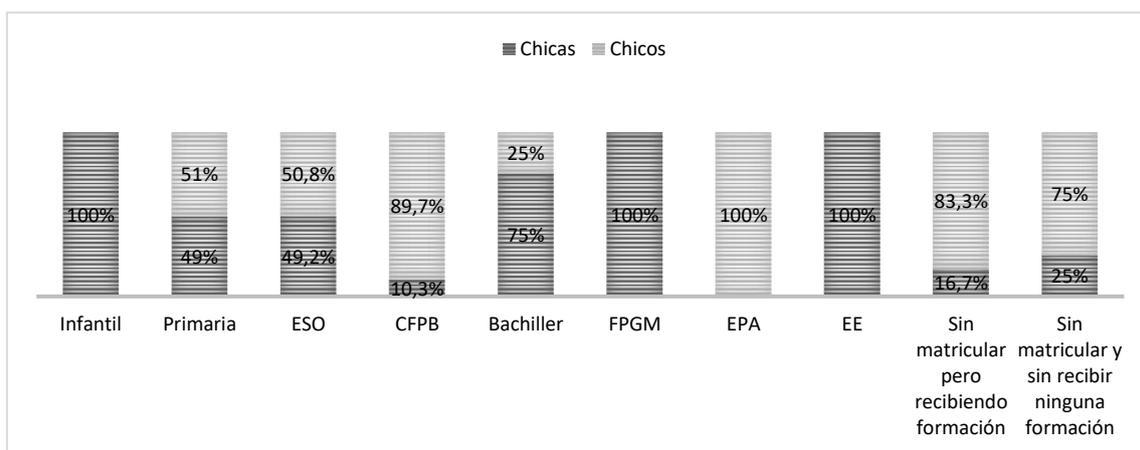
En cuanto a la tasa de matriculación en función del sexo de las NNA (chicas (n=67) chicos (n=92), se puede observar cómo, en las etapas de primaria y ESO, hay un porcentaje superior de chicas que de chicos. No ocurre lo mismo en los CFPB, donde la presencia masculina es considerablemente superior a la femenina, un 28,3% masculina y un 4,5% femenina. Por el contrario, en los estudios de bachillerato y FPGM, las chicas tienen un mayor porcentaje en comparación con los chicos, un 4,5% en bachiller y un 3% en FPGM frente al 1,1% y 0% de los chicos. En los estudios de EPA únicamente hay chicos matriculados. Asimismo, quienes estaban sin matricular eran mayoritariamente chicos.

Gráfico 16. Distribución del alumnado en AR en función de las etapas e itinerarios educativos y en función del sexo



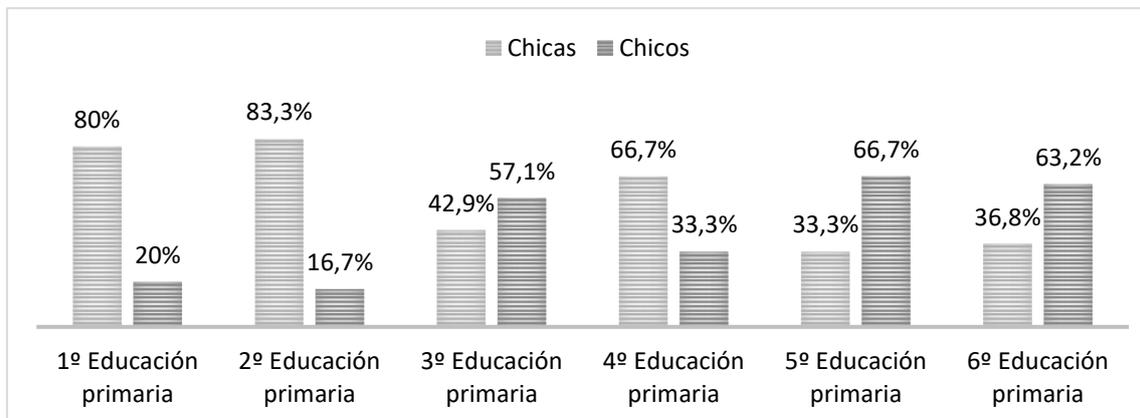
Si observamos los porcentajes de la tasa de matriculación en cada etapa educativa en función del sexo, los datos arrojan diferencias considerables en la mayoría de los estudios, excepto en las etapas educativas obligatorias (ver Gráfico 17).

Gráfico 17. Diferencias porcentuales en función del sexo en las etapas e itinerarios educativos



Para entender mejor estos datos vamos a analizar detalladamente y por separado cada una de las etapas educativas e itinerarios educativos. Así, quienes estaban matriculadas en educación infantil (n=3) todas eran niñas. Una de ellas estaba en el aula de 2 años y las otras dos en tercero de educación infantil. En educación primaria (n=49) (chicas (n=24), chicos (n=25), el 49% eran chicas y el 51% eran chicos, unos porcentajes muy similares. En el siguiente gráfico se pueden observar los porcentajes en cuanto al sexo de las niñas y niños en cada uno de los cursos de educación primaria (Gráfico 18)⁸.

Gráfico 18. Diferencias porcentuales en educación primaria en función del sexo



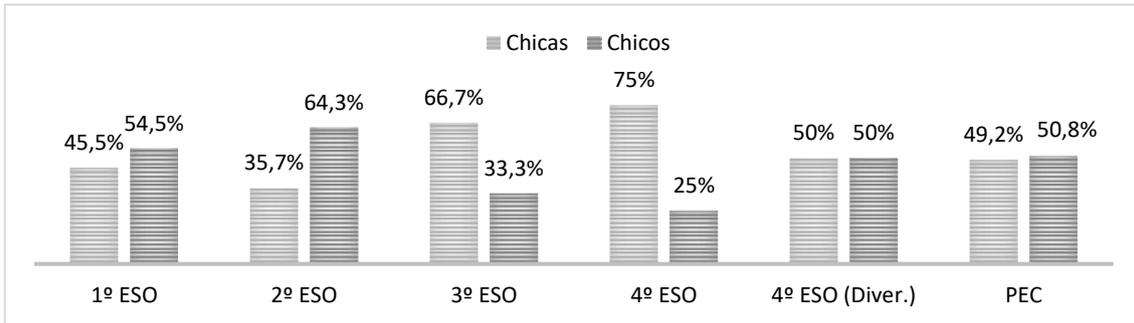
En ESO (n=59) los porcentajes eran muy similares a los de educación primaria (chicas (n=29, chicos (n=30), un 49,2% eran chicas y el 50,8% chicos. Viendo ahora los porcentajes en función del sexo en cada uno de los cursos académicos que conforman la ESO⁹ (Gráfico 19), se aprecia una presencia porcentual superior en las chicas cursando tercero y cuarto de ESO que, en los chicos, un 66,7% en tercero y un 75% en cuarto, frente al 33,3% y el 25% de los chicos.

⁸ Primero (n=5), segundo (n=6), tercero (n=7), cuarto (n=3), quinto (n=9) y sexto (n=19)

⁹ Primero (n=5), segundo (n=6), tercero (n=7), cuarto (n=3), cuarto diversificación (n=9) y PEC (n=19)

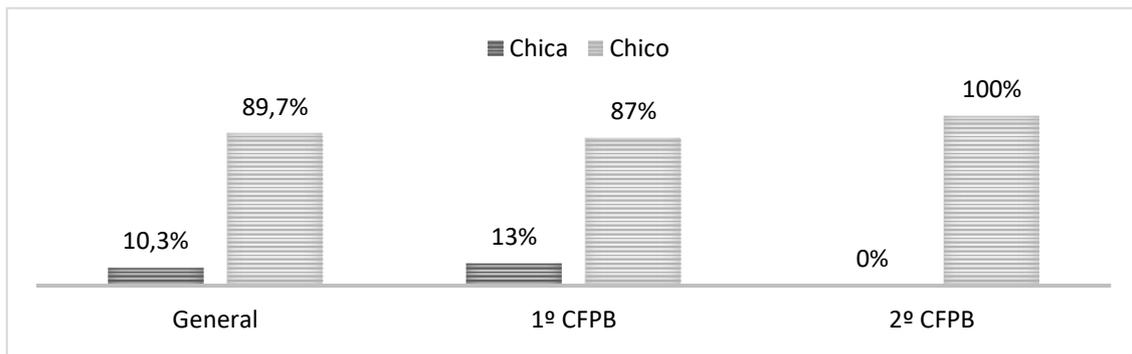
Entre quienes participaban en un PEC o estaban en diversificación, los porcentajes entre ambos sexos eran similares.

Gráfico 19. Diferencias porcentuales en ESO en función del sexo



Entre quienes cursaban algún CFPB (n=29) se puede observar una presencia muy superior de chicos que cursan un CFPB, tanto en general, 89,7%, como en cada uno de los cursos de un CFPB, un 87% en primero de CFPB y un 100% en segundo de CFPB. Las chicas que estaban matriculadas en un CFPB representaban un 10,3%, todas ellas matriculadas en primer curso.

Gráfico 20. Diferencias porcentuales en CFPB en función del sexo



Con respecto a las especialidades de quienes estudiaban primero de un CFPB, la distribución es la siguiente:

Tabla 3. Especialidades en primer curso de los CFPB en función del sexo de las y los adolescentes

Especialidad	Chica	Chico
No especifican	0	1
Atención a personas dependientes	1	0
Carpintería metálica	0	1
Carrocería	0	1
Chapa y pintura	0	2
Cocina	1	6
Electricidad	0	1
Mecanizado	0	2
Montaje de muebles	0	1
Peluquería	1	1
Reparación de vehículos	0	1
Soldadura	0	3
TOTAL	3	20

Por su parte, entre las especialidades de quienes cursaban el segundo curso de un CFPB, los datos son los siguientes:

Tabla 4. Especialidades en segundo curso de los CFPB en función del sexo de las y los adolescentes

Especialidad	Chico
Electricidad	1
Mantenimiento doméstico	1
Mecanizado	2
Soldadura	2
TOTAL	6

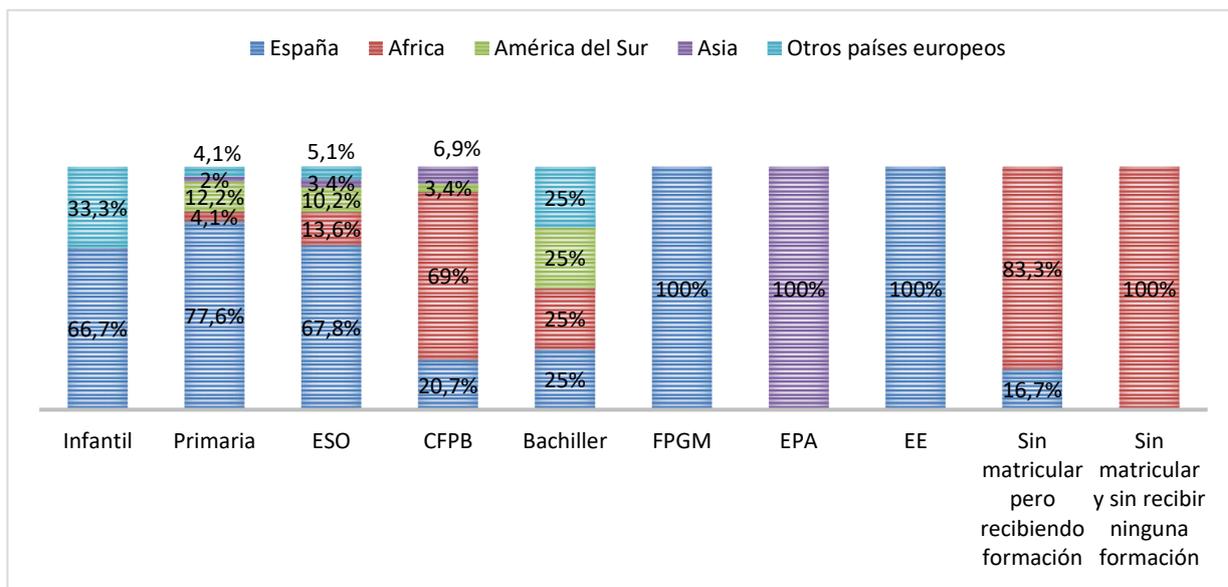
Dado a que el número de chicas y de chicos que estudia un CFPB, indiferentemente del curso, es muy reducido (chicas (n=3), chicos (n=26), no podemos realizar una profunda lectura de género en cuanto a la especialidad de CFPB que realizaban. No obstante, estos pocos datos, sugieren un mantenimiento de roles de género en cuanto a la elección de las especialidades, siendo las tres adolescentes las que realizan las especialidades de cocina, estética y atención a personas dependientes, especialidades muy unidas al rol de crianza y cuidado asignado a las mujeres. En cambio, los adolescentes, aunque había quienes habían elegido la especialización de cocina y peluquería, la mayoría se habían decantado por especialidades asociadas con la soldadura, mecanizado, etc. especialidades más asociadas al rol de hombre.

Quienes cursaban bachillerato (n=4) estaban en el primer curso. Tres eran chicas y uno, chico. En cuanto a la rama de conocimiento, una de las chicas realizaba un bachillerato de Ciencias Sociales (humanístico), otra de Ciencias Naturales (biosanitario) y no tenemos información de los otros dos casos. Las que cursaban una FPGM (n=2) eran chicas. En cuanto a las especialidades de la FPGM, una de ellas realizaba la especialidad de peluquería y la otra, la especialidad de comercio. Dos jóvenes estaban matriculados en EPA, ambos eran chicos. Una chica estaba matriculada en un aula de aprendizaje de tareas en EE.

Entre el alumnado sin matricular (n=10) se observa una presencia porcentual superior de chicos, un 80%, frente al porcentaje del 20% de las chicas. Entre quienes no estaban matriculados en ningún curso formativo reglado, pero acudían a recibir algún tipo de formación (n=6), cinco eran chicos y la sexta, una chica. Dos de ellos iban de oyente a un CFPB, otros dos a Crono, uno realizaba un curso de Lanbide y la chica había terminado todos los cursos de Aula de Aprendizaje de Tareas y estaba recibiendo formación para la inserción laboral. Sin matricular en ninguna formación y que tampoco recibían ninguna formación (n=4) tres eran chicos y la cuarta, una chica.

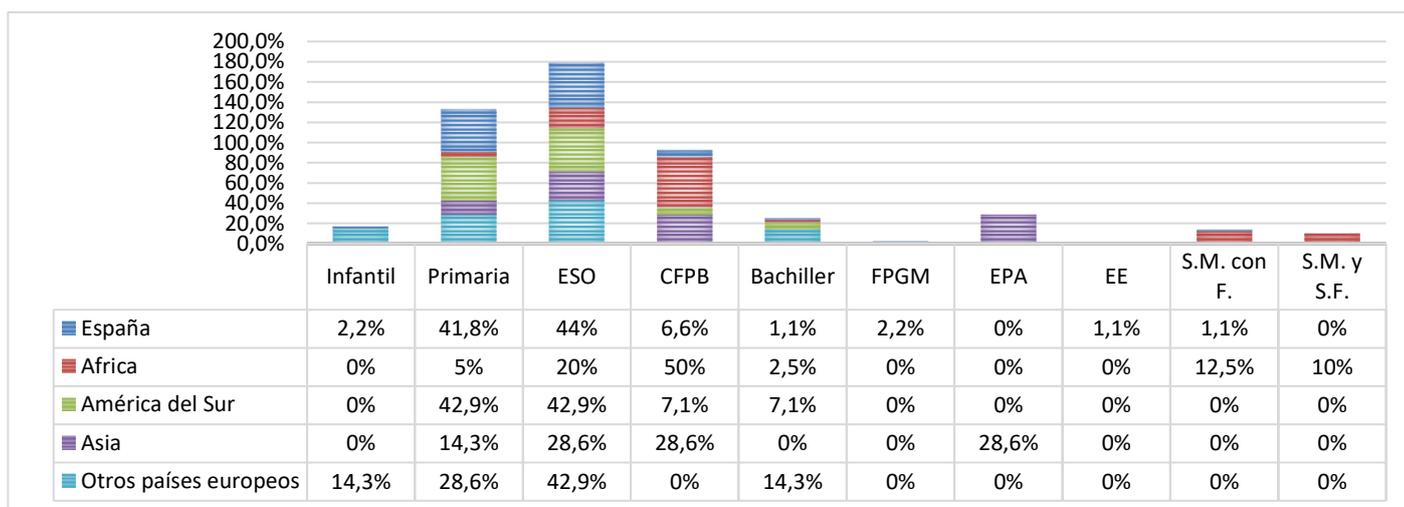
Si hacemos ahora una lectura en función del país de origen geográfico (ver Gráfico 21), se puede apreciar que existía un porcentaje mayor de NNA nacidas en España cursando estudios de infantil (n=3), primaria (n=49) y ESO (n=59), con unos porcentajes del 66,7%,77,6% y 67,8%. En cambio, en los estudios de CFPB (n=29) eran los adolescentes procedentes de algún país de África, los que en mayor porcentaje los cursaban, un 69% frente al 20,7% de los nacidos en España, al 6,9% de los nacidos en Pakistán y al 3,4% de nacidos en un país de América del Sur. Los estudios de bachillerato (n=4) eran realizados, en porcentajes iguales, un 25%, entre adolescentes nacidos en España, en África, en América del Sur y otros países europeos. Las dos chicas que estudiaban una FPGM eran nacidas en España.

Gráfico 21. Matriculación de las NNA en las distintas etapas educativa en función de los países de origen geográfico



Si observamos ahora la tasa de matriculación en cada uno de los países la distribución en las etapas educativas (ver Gráfico 22), se puede apreciar cómo, quienes habían nacido en España (n=91), en otros países europeos (n=7) y en algún país de América del Sur (n=14) eran quienes, en mayor porcentaje, estaban matriculados en educación primaria y en ESO, un 85,8%, un 85,8% y un ,71,5%, respectivamente. Por otra parte, eran quienes habían nacido en un país africano (n=40) quienes mayoritariamente estaban en un CFPB y también sin matricular, un 50% y un 22,5%, respectivamente. Los nacidos en Pakistán (n=7), se reparten del siguiente modo: un 14,3% estaba matriculado en educación primaria, un 28,6% en ESO, otro 28,6% en un CFPB y el otro 28,6% restante, en la EPA.

Gráfico 22. Matriculación de las NNA en cada país geográfico



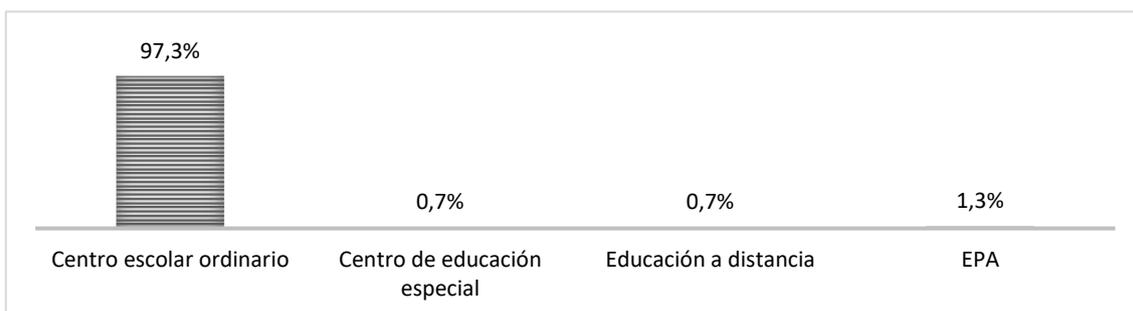
Entre quienes estaban sin matricular (n=10), todos eran de procedencia africana excepto la adolescente que recibiendo formación para la inserción laboral que era nacida en España.

6.3.- Tipo de centro educativo

De las NNA matriculadas en algún centro educativo en el curso académico 2015/2016 (n=149¹⁰), el 97,3% acudía a un centro escolar ordinario y el 0,7% a un centro de educación especial. También había quienes cursaban sus estudios a distancia, un 0,7%, y quienes estudiaban en algún centro de EPA, un 1,3%. Eran nacidos en España el adolescente que acudía a un centro de educación especial y la adolescente que recibía formación a distancia. Por otra parte, eran de origen asiático los dos adolescentes que estudiaban en un centro de EPA.

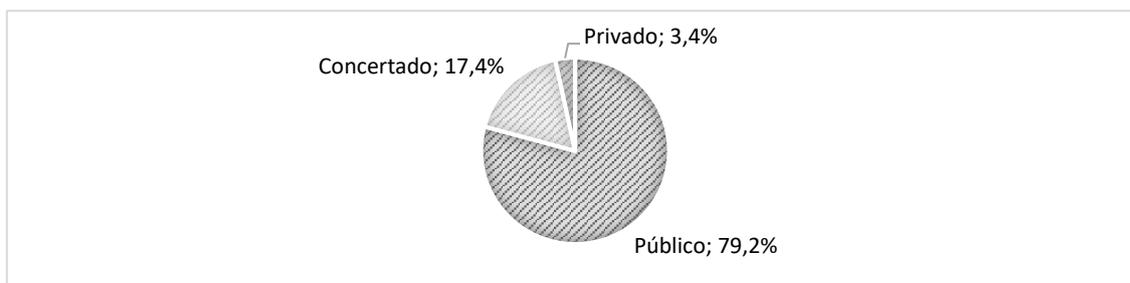
¹⁰ Hemos eliminado los casos de adolescentes que estaban sin matricular, quienes acudían de oyente, quienes habían terminado todos los cursos del Aula de Aprendizaje de Tareas y de quienes recibían cursos en Lanbide o formación en CRONO.

Gráfico 23. Tipo de centro educativo



En lo referido a la titularidad de los centros educativos, las NNA acudían mayoritariamente a un centro público, en concreto, el 79,2%. Por otra parte, también había quien acudía a un centro concertado, un 17,4%, y quien lo hacía a un centro privado, el 3,4% restante.

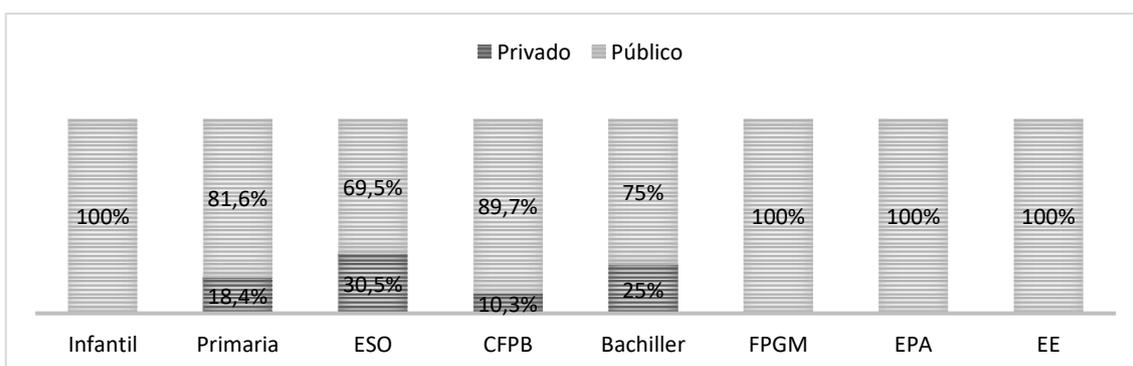
Gráfico 24. Titularidad de los centros educativos



Dado a que, en los datos ofrecidos por el Departamento de Educación de Euskadi, únicamente se hacen diferencias entre público y privado, interpretaremos los resultados uniendo los centros educativos de carácter concertado en el privado. Los datos quedarían como que el 79,2% de las NNA acuden a centros educativos de carácter público y el 20,8% restante.

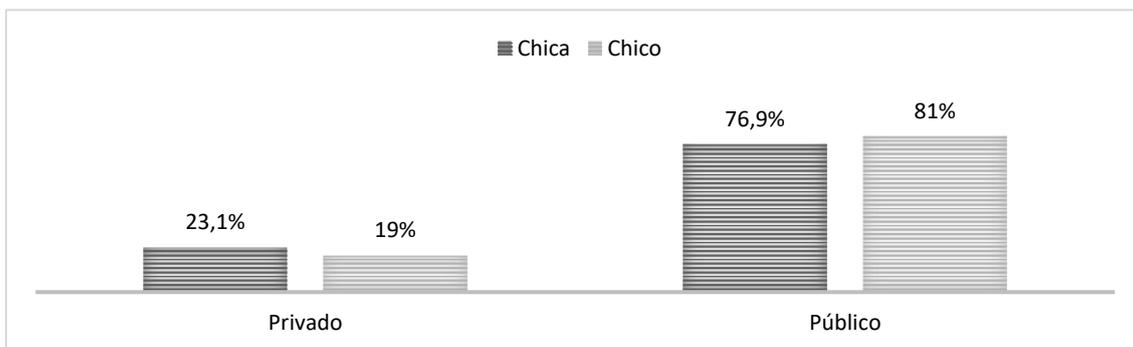
Si hacemos una lectura de la titularidad de los centros educativos en cada una de las etapas educativas, podemos resaltar una predominancia de los centros de carácter público de los privados. Son los centros educativos de ESO los que tienen un porcentaje mayor de centros educativos de carácter privado en comparación con los demás, un 30,5%.

Gráfico 25. Titularidad de los centros educativos en función de las etapas educativas



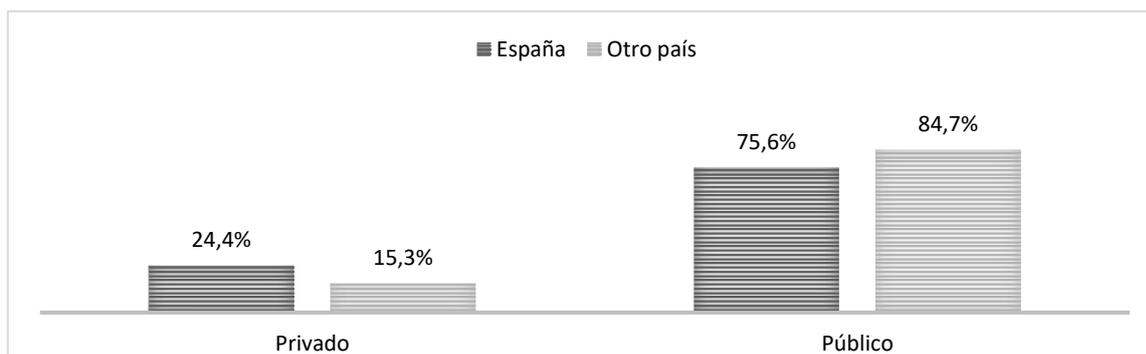
No existen una relación estadísticamente significativa entre el sexo de las NNA (chicas (n=65), chicos (n=84) y la titularidad del centro educativo ($\chi^{2(1)}=0,361$, $p=0,548$). En cuanto a la distribución de los porcentajes, eran las chicas las que, ligeramente, acudían en un mayor porcentaje a centros educativos de titularidad privada en comparación con los chicos, el 23,1% frente al 19%, aunque en ambos casos, los centros educativos de titularidad pública eran mayoritarios.

Gráfico 26. Titularidad de los centros educativos en función del sexo



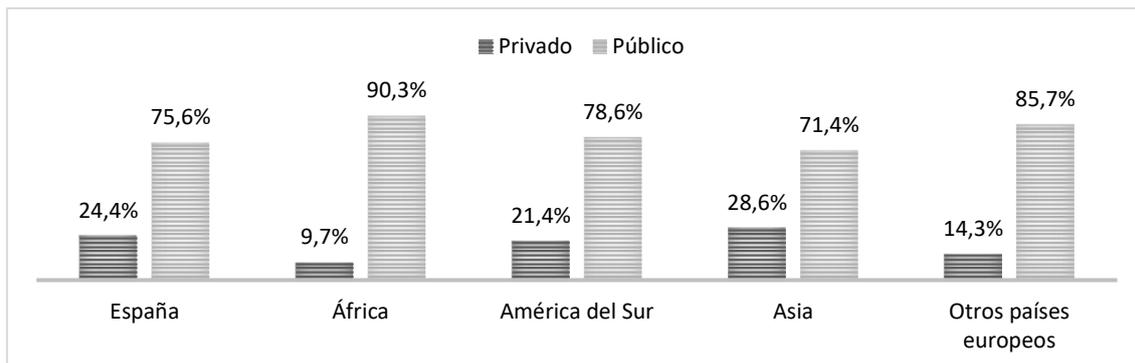
Tampoco existe una relación estadísticamente significativa en función del país de origen (nacidos en España (n=90), en otros países (n=59) y la titularidad del centro educativo ($\chi^{2(1)}=1,827$, $p=0,177$), siendo en ambos colectivos los centros de titularidad pública a los que acudían mayoritariamente. No obstante, en el siguiente gráfico se puede apreciar como un porcentaje ligeramente mayor de NNA nacidos en España acuden a centros de carácter privado, un 24,4%, en comparación con las NNA nacidos en otros países, un 15,3%.

Gráfico 27. Titularidad de los centros educativos en función del país de procedencia



Desglosando cada uno de los países geográficos (ver Gráfico 28) se puede apreciar que, indistintamente del país de origen las NNA en AR, acudían mayoritariamente a centros educativos de titularidad pública, aunque eran nacidos en un país africano quienes presentaban un mayor porcentaje en centros de titularidad pública, un 90,3%. Por el contrario, eran quienes habían nacido en Asia (n=7) quienes presentan un porcentaje mayor en centros de titularidad privada, un 28,6%, seguido de quienes han nacido en España (n=90) con un 24,4%, en América del Sur (n=14), en otros países europeos (n=7) y en África (n=31).

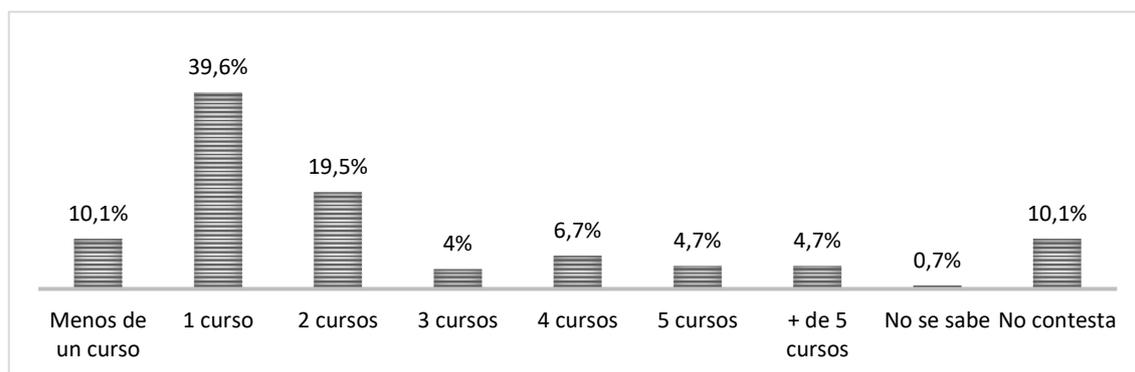
Gráfico 28. Titularidad de los centros educativos en función de los países geográficos



6.4.- Antigüedad en el centro educativo

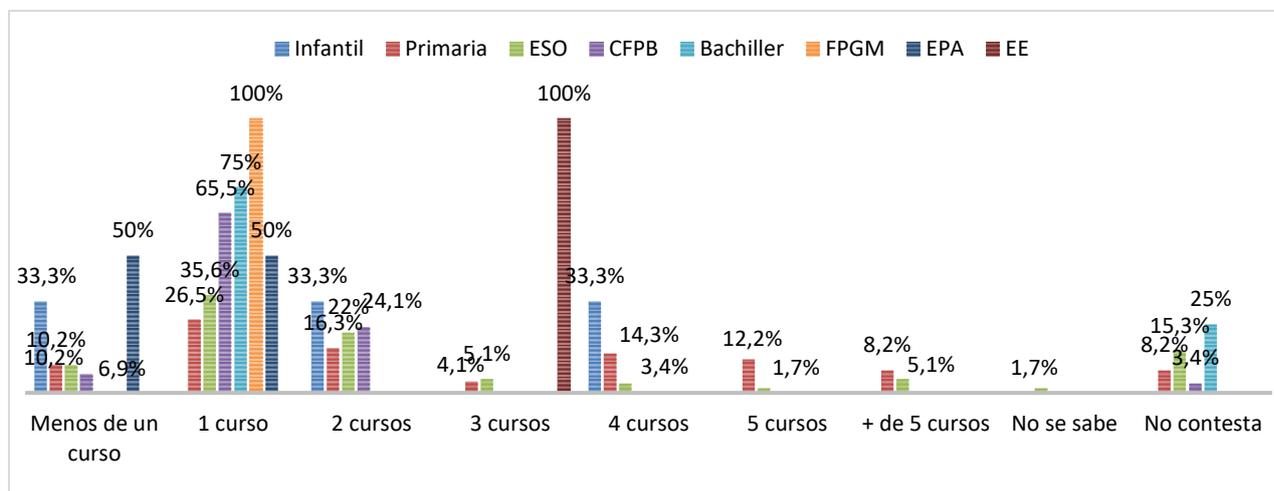
En cuanto a la antigüedad en el centro educativo de las NNA matriculadas en el curso académico 2015/2016 (n=149), casi la mitad, el 49,7%, tenía una antigüedad inferior a dos años. No obstante, también había quien tenía una antigüedad superior a 2, 3, 4, e incluso, a 5 años (ver Gráfico 29).

Gráfico 29. Antigüedad en el centro educativo



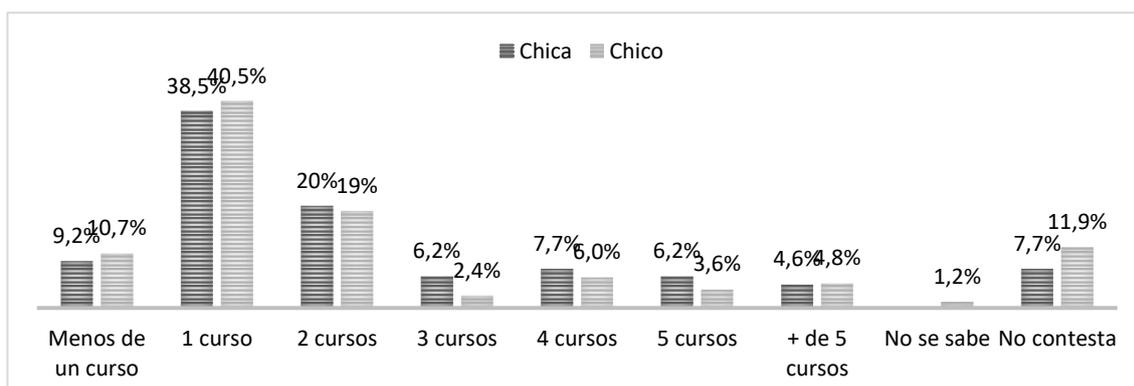
Es de mención, que la antigüedad de las NNA en los centros educativos pudiera estar condicionada por el tipo de estudios que cursaban. De hecho, eran las NNA con mayor número de años de antigüedad quienes estaban matriculadas en educación primaria y ESO, y los de menor antigüedad, quienes cursaban estudios de CFPB, EPA, FPGM y bachiller. Esta distribución es lógica dado el tipo de estudios y la duración de éstos (Gráfico 30).

Gráfico 30. Antigüedad en el centro educativo en función de las etapas educativas



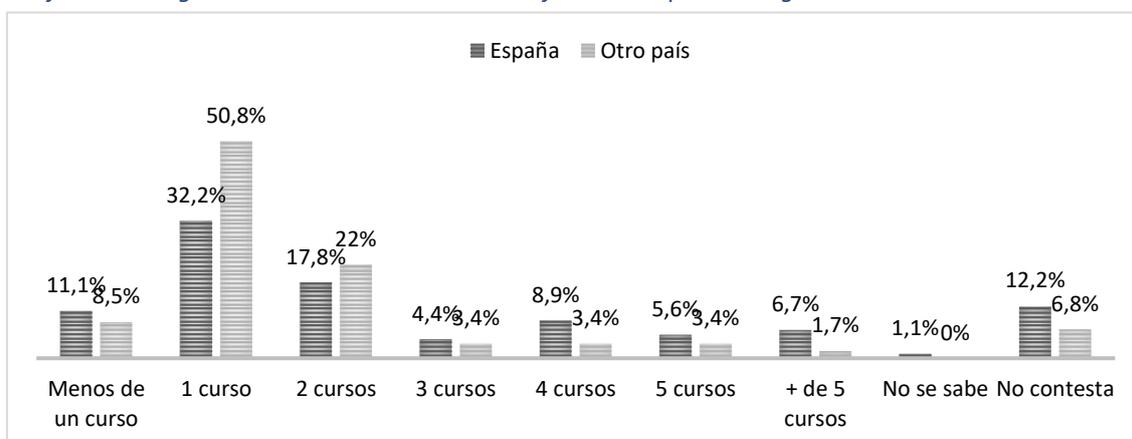
Como se puede apreciar en el siguiente gráfico (Gráfico 31), no se observan diferencias porcentuales considerables en relación a la antigüedad en el centro educativo en función del sexo de las NNA (chicas (n=65), chicos (n=84)). Únicamente mencionar, que existe un porcentaje mayor a dos puntos en la antigüedad de 5 años en las chicas que de los chicos, un 6,2% frente a un 3,6%.

Gráfico 31. Antigüedad en el centro educativo en función del sexo



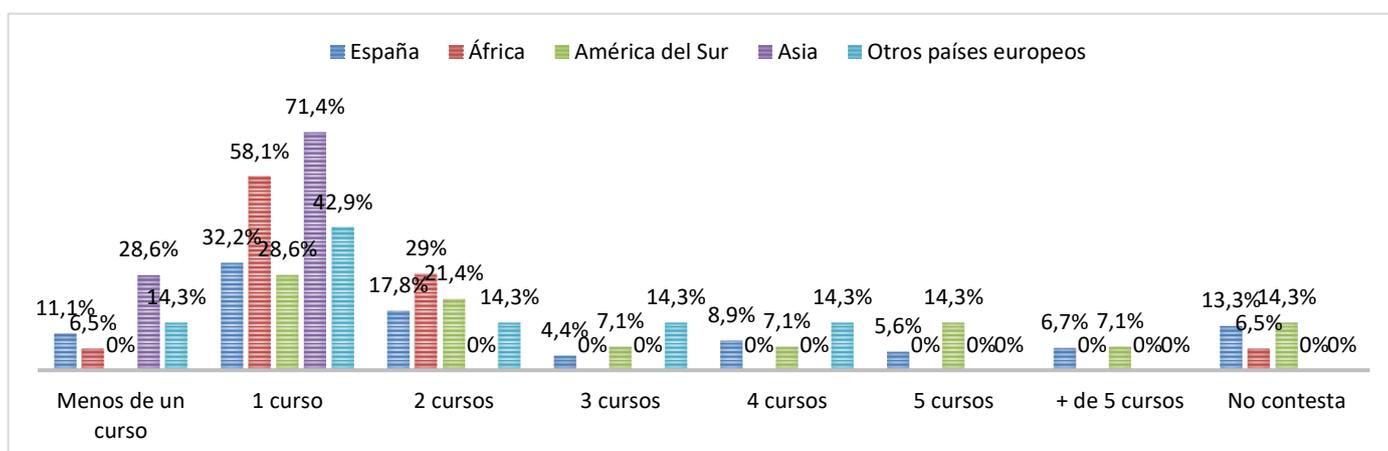
En cuanto a la antigüedad en el centro escolar en función del país de origen (nacidos en España (n=90), en otros países (n=59) no existe una diferencia porcentual considerable, aunque los porcentajes de mayor antigüedad pertenecen a NNA nacidas en España.

Gráfico 32. Antigüedad en el centro educativo en función del país de origen



Como se puede ver en el siguiente gráfico (Gráfico 33) eran nacidos en España (n=59) y en algún país de América Latina (n=14) quienes mayor antigüedad tenían en centro educativo, aunque la mayoría tenía una antigüedad menor a tres años. Por su parte, eran quienes habían nacido en un país africano (n=31) y asiático (n=7) quienes menor tiempo de antigüedad tenían.

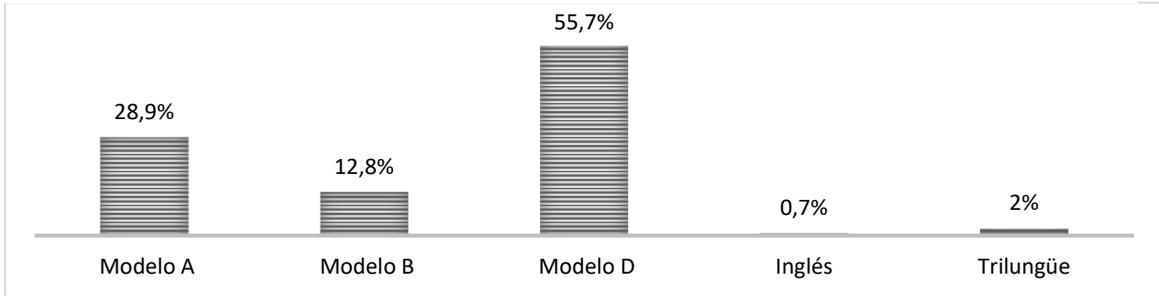
Gráfico 33. Antigüedad en el centro educativo en función de los países geográficos



6.4.- Modelo lingüístico

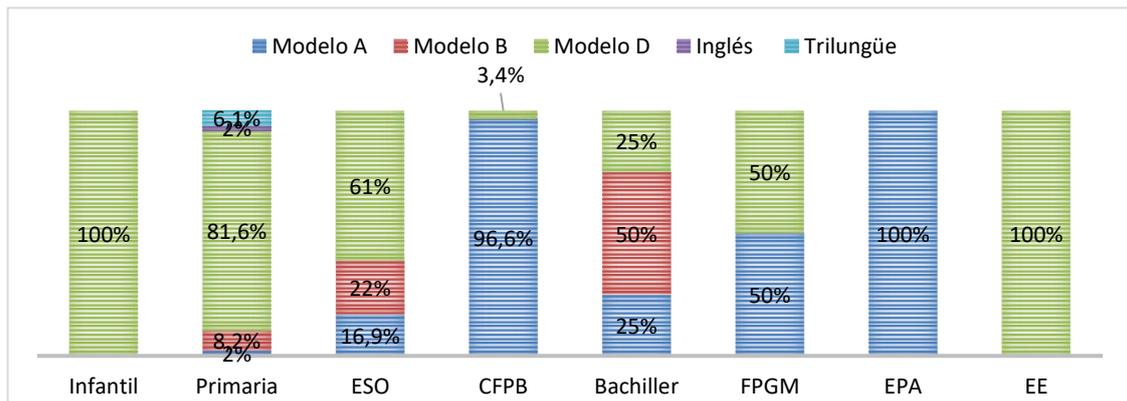
El modelo lingüístico y la presencia de éste en los estudios que realizaban las NNA fue un aspecto contemplado en la ficha de seguimiento individual. De las NNA matriculadas (n=149), el 55,7% acudía a un centro escolar de modelo D, el 28,9% de modelo A y el 12,8% de modelo B. Existe un 2% que indicó que acudían a un modelo trilingüe y el 0,7% restante a un centro escolar donde se impartían las materias en inglés (Gráfico 34).

Gráfico 34. Modelos lingüísticos en los que cursaban sus estudios



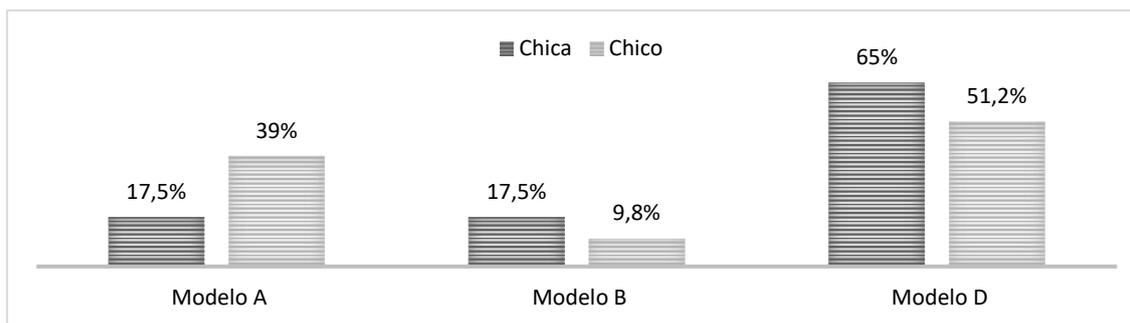
Observando la presencia de los modelos lingüísticos en las distintas etapas educativas y tipo de estudios, ésta es distinta (Gráfico), 35 siendo en las etapas de infantil, primaria, ESO y EE donde la presencia del modelo D es mayor. Por el contrario, el alumnado que estudiaba un CFPB lo hacía casi en su totalidad, un 96,6%, en modelo A, al igual que todos los estudiaban en un centro educativo de EPA. En los estudios de bachiller y FPGM los porcentajes se reparten entre los distintos modelos lingüísticos.

Gráfico 35. Presencia de los modelos lingüísticos en las etapas educativas



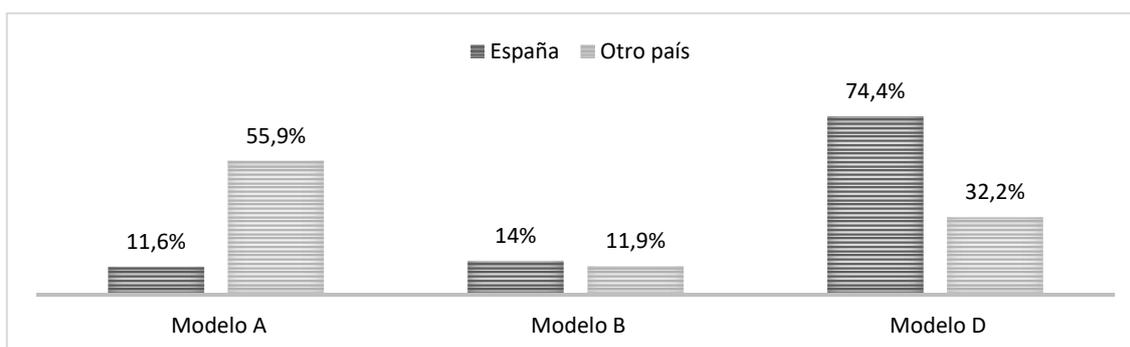
Dado al pequeño número de NNA que estudiaban en un modelo trilingüe e inglés, los hemos eliminado para realizar las prueba estadística Chi Cuadrado de Pearson y observar si existe relación estadísticamente significativa en la distribución porcentual entre el modelo lingüístico y el sexo y el país de origen de las NNA. En base a los resultados de las pruebas estadísticas, existe relación estadísticamente significativa entre el modelo lingüístico y el sexo de las NNA ($\chi^{2(2)} = 8,396$, $p = 0,015$) siendo los chicos los que más cursaban sus estudios en modelo A en comparación con las chicas. El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,223 (V de Cramer = 0,241; $p = 0,015$), lo que indica una asociación moderada entre las variables.

Gráfico 36. Modelos lingüísticos en función del sexo



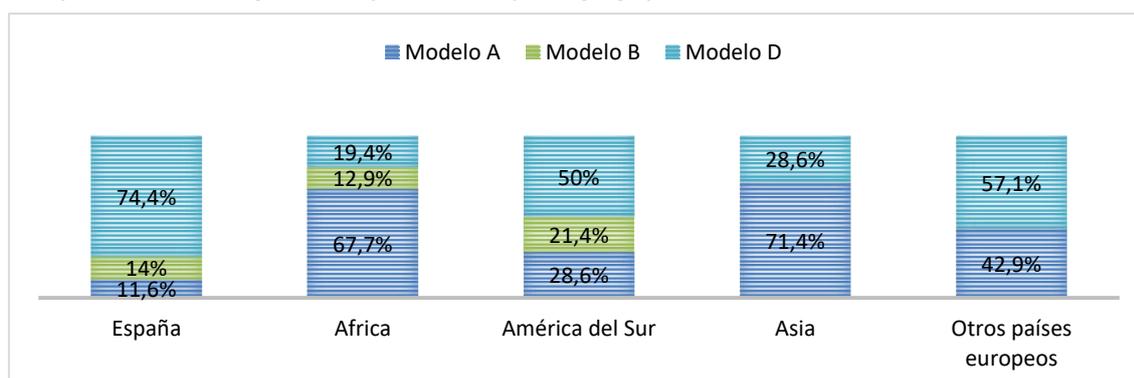
Asimismo, existe una relación estadísticamente significativa entre el modelo lingüístico y el país de origen de las y los NNA ($\chi^2(2) = 34,173$, $p = 0,000$). Eran quienes habían nacido en otros países ($n = 59$) quienes más estudiaban en modelo A en comparación con las y los nacidos en España ($n = 86$), que mayoritariamente estudian en modelo D. El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,485 (V de Cramer = 0,485; $p = 0,000$), lo que indica una asociación moderada entre las variables.

Gráfico 37. Modelos lingüísticos en función del país de origen



Como podemos observar en el siguiente gráfico (Gráfico 38), eran quienes habían nacido en un país africano ($n = 31$) quienes porcentualmente menos estudiaban en modelo D, seguido de quienes habían nacido en Asia ($n = 7$), en América del Sur ($n = 14$) y en otros países europeos ($n = 7$), que éstos últimos, mayoritariamente, estudiaban en modelo D, en concreto, el 57,1%. Por el contrario, eran quienes habían nacido en un país asiático quienes mayoritariamente cursaban sus estudios en modelo A, un 71,4% seguido del 67,7% de quienes habían nacido en un país africano que también los cursaban en dicho modelo lingüístico.

Gráfico 38. Modelos lingüísticos en función de los países geográficos



6.5.- Tasa de idoneidad

Como comentábamos en el *capítulo 5*, existen distintos indicadores para observar la idoneidad del alumnado. Entre ellos destacaríamos la tasa de idoneidad y el porcentaje del alumnado que repite curso(s) en educación obligatoria.

En cuanto a la tasa de idoneidad de las NNA atendidas en AR matriculadas en algún curso de la educación obligatoria (n=108), podríamos decir que ésta no es considerablemente alta, siendo más alta en primaria que en secundaria (ver Tabla 5). Asimismo, excepto entre quienes tenían 13 años y 14 años, en las demás edades, eran las chicas las que estaban en mayor porcentaje en el curso que les correspondía por edad. Por otro lado, los chicos eran quienes en mayor porcentaje optaban a la edad de los 15 años por cursar un CFPB en comparación con las chicas, un 38,5% frente al 11,1%.

Tabla 5. Tasa de idoneidad entre las NNA en AR

Tasa de idoneidad	AR	Chicos	Chicas
A los 7 años (n=6) ¹¹	83,3%	50%	100%
A los 9 años (n=5) ¹²	0%	0%	0%
A los 11 años (n=16) ¹³	68,8%	66,7%	75%
A los 12 años (n=16) ¹⁴	37,5%	33,3%	42,9%
A los 13 años (n=23) ¹⁵	26,1% 4,3% PEC	33,3% 8,3% PEC	18,2%
A los 14 años (n=10) ¹⁶	20% 10% PEC	20%	20% 20% PEC
A los 15 años (n=21) ¹⁷	9,1% itinerario habitual (4º ESO) 13,6% PEC 27,3% CFPB 4,5% CRONO	0% itinerario habitual (4º ESO) 15,4% PEC 38,5% CFPB 7,7% CRONO	22,2% itinerario habitual (4º ESO) 11,1% PEC 11,1% CFPB

Describiendo cada una de las edades y su tasa de idoneidad en AR, a los 7 años de edad, edad en la que deberían estar cursando segundo de primaria, la tasa de idoneidad en nuestra muestra (n=6) era del 83,3%, siendo del 100% en las chicas y 50% en los chicos. A los 9 años de edad, deberían estar cursando cuarto de educación primaria, entre el alumnado de AR (n=5) no había nadie. A los 11 años de edad, edad en la que deberían estar cursando sexto de primaria,

11 Chicos (n=2), chicas (n=4)

12 Chicos (n=3), chicas (n=2)

13 Chicos (n=4), chicas (n=12)

14 Chicos (n=9), chicas (n=7)

15 Chicos (n=12), chicas (n=11)

16 Chicos (n=5), chicas (n=5)

17 Chicos (n=13), chicas (n=9)

la tasa de idoneidad del alumnado atendido de nuestra muestra (n=16) era del 68,8%. Eran las chicas las que tenían una tasa de idoneidad superior a la de los chicos, un 75% frente a un 66,7%.

A los 12 años de edad, la edad en la que deberían estar cursando primero de ESO, la tasa de idoneidad del alumnado en AR (n=16) era del 37,5%. Ésta era superior en las chicas que, en los chicos, un 42,9% de ellas frente al 33,3% de ellos. A los 13 años de edad, edad en la que deberían cursar segundo de ESO, la tasa de idoneidad era del 26,1% entre las y los adolescentes de nuestra muestra (n=23). Eran los chicos los que tenían una superior tasa de idoneidad de a la de las chicas, un 33,3% frente al 18,2% de ellas. En esta edad, también aparecen quienes tomaban parte en un PEC, un 8,3% de los chicos. Estos adolescentes puede que estuvieran en el curso que les correspondía por edad, aunque deberemos esperar al análisis del curso académico siguiente para ver si han paliado las dificultades que hicieron que entrasen en un PEC.

A los 14 años de edad, edad en la que deberían estar cursando tercero de ESO, la tasa de idoneidad de nuestra muestra (n=10) era del 20% y un 10% tomaba parte en un PEC. En cuanto al sexo, la tasa de idoneidad era la misma entre chicas y chicos, un 20%. Otro 20% de las chicas participaban en un PEC.

A los 15 años, la tasa de idoneidad de nuestra muestra (n=21) era del 9,1% en el itinerario "habitual", esto es, cursando cuarto de ESO, otro 13,6% también estaba en la ESO, pero con un PEC y otro 27,3% estaba en primer curso de un CFPB. En cuanto al sexo, el 22,2% de las chicas estaba en el nivel que le corresponde por edad y seguía un itinerario educativo habitual y un 11,1% cursando primero de CFPB. En el caso de los chicos, ninguno estaba en el nivel que le corresponde por edad siguiendo un itinerario habitual y el 38,5% cursaba primero de CFPB.

En la siguiente tabla se recoge la tasa de idoneidad en función de los países de origen de las NNA, que en su caso tampoco es alta en ninguno de los países en las etapas educativas obligatorias, sobre todo en secundaria (ver Tabla X). Dado a que el número de NNA en cada curso y en cada uno de los países es muy reducido, no podemos concluir con grandes diferencias.

Tabla 6. Tasa de idoneidad en función de los países de origen

Tasa de idoneidad	AR	España	África	América del Sur	Asia	Otros países europeos
A los 7 años (n=6)¹⁸	83,3%	80%	-	-	100%	-
A los 9 años (n=5)¹⁹	0%	0%	0%	-	-	-
A los 11 años (n=16)²⁰	68,8%	76,9%	100%	-	0%	0%
A los 12 años (n=16)²¹	37,5%	40%	-	0%	-	-
A los 13 años (n=23)²²	26,1% 4,3% PEC	26,3% 5,3% PEC	50% 50% Sin matricular	0%	-	-
A los 14 años (n=10)²³	20% 10% PEC	33,3%	66,7%	100%	100% PEC	100%
A los 15 años (n=21)²⁴	9,1% itinerario habitual 13,6% PEC 27,3% CFPB 4,5% CRONO	11,1% itinerario habitual 11,1% PEC 11,1% CFPB	0% itinerario habitual 12,5% PEC 50% CFPB 12,5 CRONO	50% itinerario habitual 0% PEC 0% CFPB	0% itinerario habitual 50% PEC 50% CFPB	0% itinerario habitual 0% PEC 0% CFPB

A la edad de 7 años, la tasa de idoneidad de AR (n=6) era el 83,3%, la de las NN nacidas en España (n=5) era del 80% y el niño nacido en Asia estaba en el curso que le correspondía por edad, esto es, en segundo de educación primaria. En nuestra muestra de 7 años no había nadie que hubiera nacido en algún país de América del Sur, de África o de algún otro país europeo.

A los 9 años de edad, edad con la que deberían estar cursando cuarto de primaria, no había nadie atendido en AR que lo cursara (n=5) por lo que, la tasa de idoneidad de las niñas y niños nacidos en España (n=4) como del nacido en país africano (n=1), también era el 0%. No había en nuestra muestra ninguna niña ni ningún niño que hubiera nacido en América del Sur, en un país asiático o de algún otro país europeo con esta edad.

A los 11 años de edad, las niñas y niños deberían estar cursando quinto de educación primaria según su tasa de idoneidad. De entre las NN en AR (n=16), el 68,8% estaba en el curso que le correspondía por edad, entre nacidos en España (n=13), el 79,6% lo estaba y también lo estaba el único niño de esta edad procedente de un país africano (n=1). El niño nacido en un

18 España (n=5), Asia (n=1)

19 España (n=4), África (n=1)

20 España (n=13), África (n=1), Asia (n=1), Otros países europeos (n=1)

21 España (n=15), América del Sur (n=1)

22 España (n=19), África (n=2), América del Sur (n=2)

23 España (n=3), África (n=3), América del Sur (n=2), Asia (n=1), Otros países europeos (n=1)

24 España (n=9), África (n=8), América del Sur (n=2), Asia (n=2), Otros países europeos (n=1)

país asiático y el nacido en algún otro país de la unión europea no estaban en el nivel que les correspondía por edad, esto es, su tasa de idoneidad era del 0%. No había en nuestra muestra ninguna niña ni ningún niño que hubiera nacido América del Sur con esta edad.

A los 12 años de edad, las y los adolescentes, según la tasa de idoneidad, deberían estar cursando primero de ESO. En AR (n=16), la tasa de idoneidad era del 37,5%, de las y los nacidos en España (n=15) era el 40% y la nacida en un país de América del Sur no estaba en dicho nivel. No había nadie nacido en un país africano, asiático o en algún otro país europeo con dicha edad en nuestra muestra.

A los 13 años de edad, las y los adolescentes, según su tasa de idoneidad deberían estar cursando segundo de ESO. La tasa de idoneidad general de quienes estaban de AR era del 26,1% y el 4,3% estaba en un PEC. Por su parte, de entre quienes habían nacido en España (n=19), ésta era del 26,3% y un 5,3% participaba en un PEC. En el caso de los nacidos en un país africano (n=2), la tasa de idoneidad era del 50%, esto es, una estaba en el curso que le correspondía por edad y el otro estaba sin matricular en un centro educativo reglado. De quienes habían nacido en un país de América del Sur (n=2), nadie estaba en el curso que les correspondía por edad, esto es, su tasa de idoneidad era del 0%. No había nadie nacido en un país asiático o en algún otro país europeo con dicha edad en nuestra muestra.

A los 14 años de edad, la tasa de idoneidad de nuestra muestra (n=10) era del 20% y un 10% tomaba parte en un PEC. En cuanto al país de origen, la tasa de idoneidad de quienes habían nacido en España (n=3) era del 33,3%, de un 66,7% de quienes habían nacido en un país africano, un 100% de quienes habían nacido en un país de América del Sur (n=2) y del nacido en otro país europeo (n=1). En el caso de la adolescente nacida en un país asiático, ésta participaba en un PEC, pero desconocemos si estaba en el nivel que le correspondía por edad o no.

A los 15 años de edad, la tasa de idoneidad de las y los adolescentes de nuestra muestra (n=21) era del 9,1% en el itinerario habitual, esto es, cursando cuarto de ESO, otro 13,6% también estaba en la ESO, pero con un PEC, y otro 27,3% estaba en primer curso de un CFPB. En cuanto a la tasa de idoneidad según el país de origen, entre quienes habían nacido en España (n=9), el 11,1% seguía un itinerario habitual, otro 11,1% participaba en un PEC y otro 11,1% estaba matriculado en un CFPB. El resto, no estaba en el nivel que le correspondía por edad.

En cuanto a quienes habían nacido en un país africano (n=8), el 0% seguía un itinerario habitual, el 50% estaba matriculado en un CFPB, un 12,5% participaba en un PEC y un 12,5% no estaba matriculado, pero recibía formación a través del programa CRONO. Entre las de América del Sur (n=2), una de ellas estaba en el nivel que le correspondía cursando un itinerario habitual, y la otra, en un nivel inferior. Nadie participaba en un PEC ni estaba matriculado en un CFPB.

Entre quienes procedían de Pakistán (n=2), nadie seguía un itinerario habitual, pero uno seguía en ESO y participaba en un PEC, aunque desconocemos si estaba en el nivel que le correspondía o no. La otra adolescente, estaba matriculada en un CFPB. Por otra parte, la adolescente nacida en algún otro país europeo no estaba en el nivel que le correspondía por edad, pero cursaba estudios de ESO.

6.6.- Alumnado repetidor

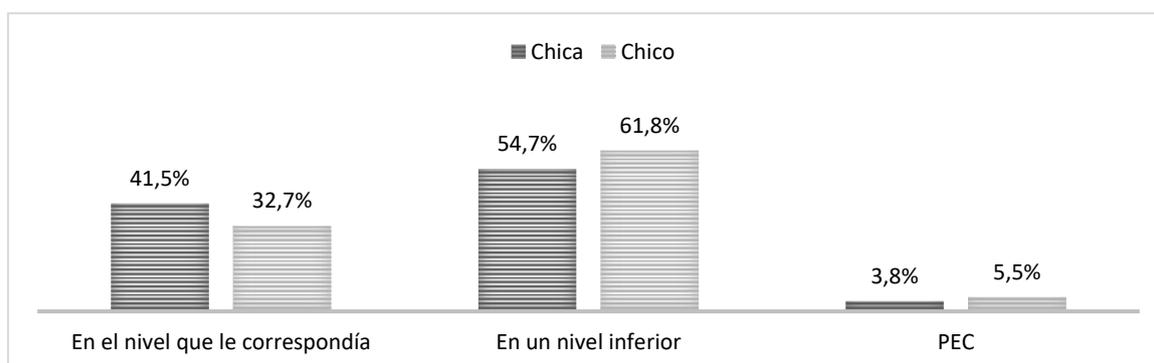
El segundo de los indicadores para observar la idoneidad del alumnado es el porcentaje de alumnado repetidor. Según los datos de las fichas de seguimiento individual, el 58,3% de las NNA matriculadas en alguna de las etapas de la educación obligatoria (n=108) ya habían repetido algún curso académico al comienzo del curso 2015/2016 y el 37% no había repetido ninguno. El 4,6% restante, pertenece al alumnado atendido en AR que participaba en el PEC, del cual desconocemos si estaba en el nivel que le corresponde por edad o no²⁵. Estos datos únicamente nos muestran el porcentaje de NNA en AR repetidor en las etapas educativas obligatorias, pero no nos muestra si estas NNA habían repetido curso o no antes de ingresar en el recurso residencial. No obstante, el que más de la mitad, el 58,3%, estaría por debajo del nivel que le correspondía por edad, nos sugiere un posible retraso académico entre las NNA.

Gráfico 39. Alumnado repetidor en las etapas educativas obligatorias



No existe una relación estadísticamente significativa entre el sexo (chicas(n=53), chicos (n=55) y la tasa de repetición ($\chi^{2(1)}=0,787$ p= 0,375) aun eliminando quienes participaban en un PEC (n=5). No obstante, si observamos los porcentajes en función del sexo, hay un porcentaje mayor de chicas en el nivel que les correspondía por edad que de chicos, un 41,5% frente a 32,7%.

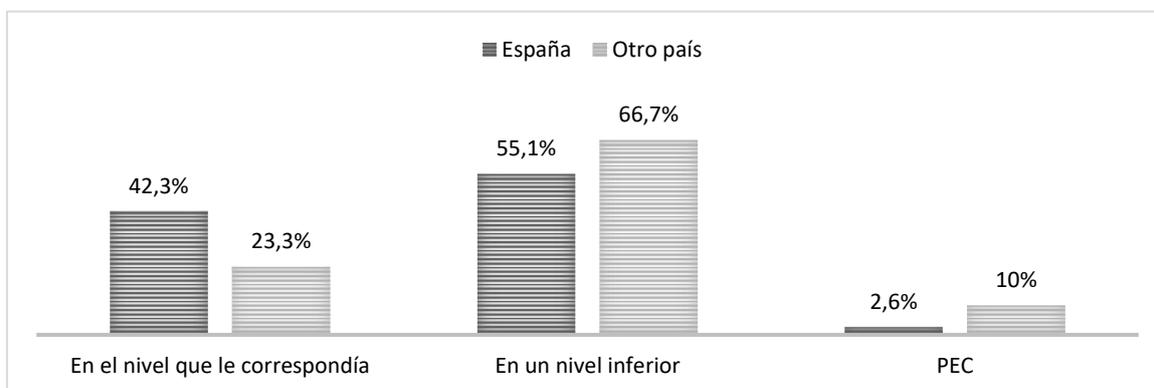
Gráfico 40. Alumnado repetidor en las etapas educativas obligatorias en función del sexo



²⁵ Ha sido una limitación en la recogida de los datos relativos al curso 2015/2015. Por ello, para la ficha del curso 2016/2017 se ha incorporado esta cuestión.

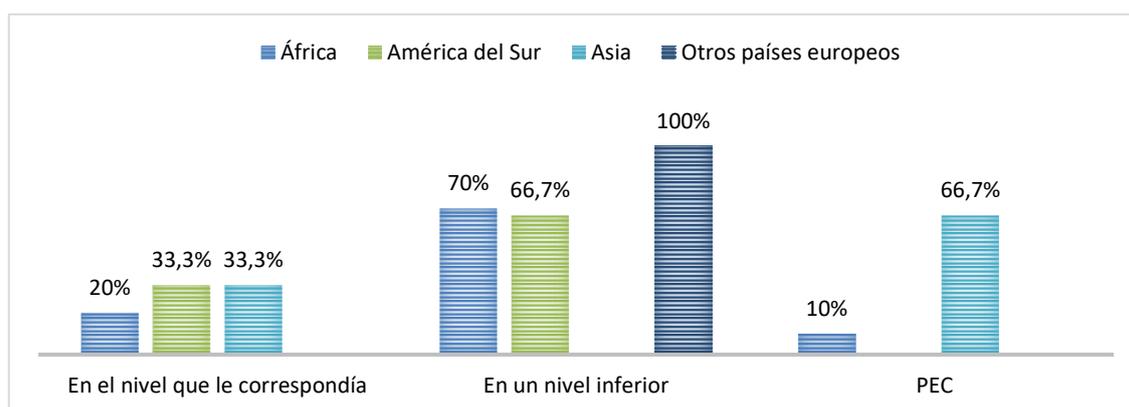
Tampoco existe relación estadísticamente significativa entre el país de origen (nacidos en España (n=78), en otros países (n=30) y la tasa de repetición ($\chi^2(1) = 2,567$ p= 0,109) aun eliminando a quienes participaban en un PEC (n=5). No obstante, se puede apreciar que eran las NNA nacidas en España las que tienen menor tasa de repetición, un 42,3%, frente a las NNA nacidas en otros países, un 23,3%.

Gráfico 41. Alumnado repetidor en las etapas educativas obligatorias en función del país de origen



Analizando ahora el porcentaje de alumnado repetidor en cada uno de los otros países, de entre quienes habían nacido en un país africano (n=10), el 20% estaba en el nivel que le correspondía por edad, un 70% en un nivel inferior y el 10% restante, en un PEC. El 33,3% de quienes nacieron en un país de América del Sur (n=12) estaba en el nivel que le correspondía por edad y el 66,7% en un nivel inferior. El 33,3% de los nacidos en un país asiático (n=3) estaba en el nivel que le correspondía por edad y el 66,7% participaba en un PEC. Y, todas las NNA nacidas en otro país europeo (n=5), estaban en un nivel inferior al que le correspondía por edad.

Gráfico 42. Alumnado repetidor en las etapas educativas obligatorias en cada uno de los distintos países



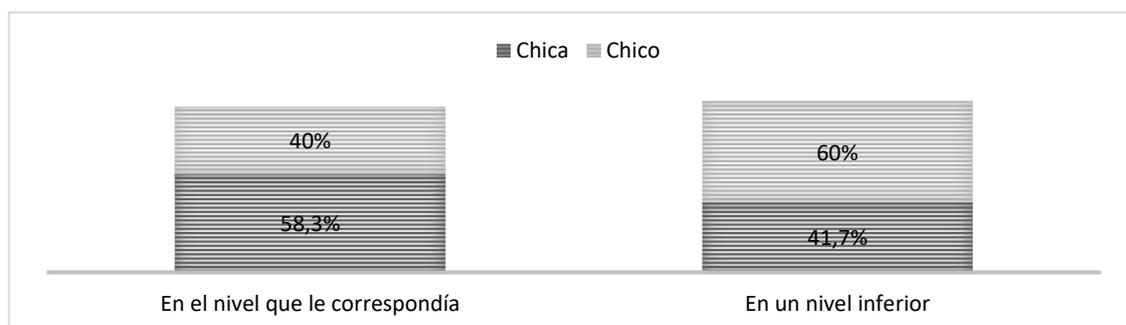
Analizando cada uno de las etapas educativas obligatorias por separado, entre las niñas y niños matriculados en algún curso de educación primaria (n=49), el porcentaje de alumnado repetidor era del 51% frente al 49% que no había repetido ningún curso.

Gráfico 43. Alumnado repetidor en la etapa educativa de educación primaria



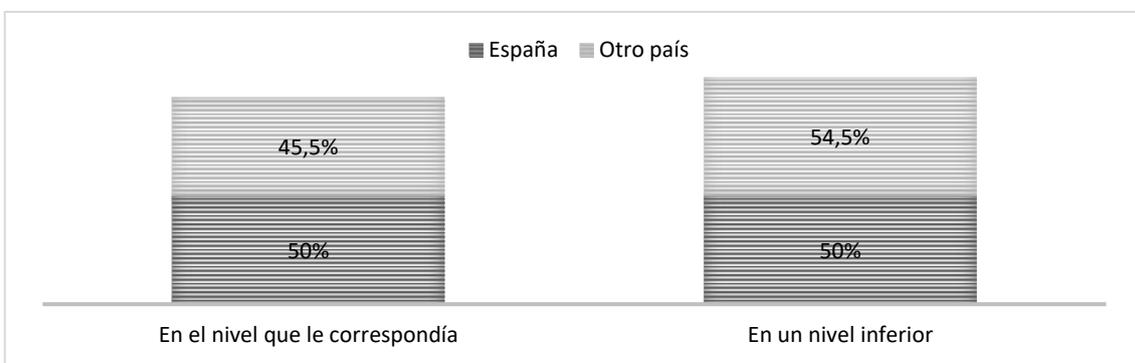
No existe relación estadísticamente significativa entre el sexo (chicas (n=24), chicos (n=25) y la tasa de repetición ($\chi^2(1) = 1,647$, $p = 0,199$). No obstante, eran las chicas las que tenían un menor porcentaje de repetición en comparación con los chicos, un 41,7% frente al 60%.

Gráfico 44. Alumnado repetidor en la etapa educativa de educación primaria en función del sexo



Tampoco existe relación estadísticamente significativa entre el país de origen (nacidos en España (n=38), en otros países (n=11) y la tasa de repetición ($\chi^2(1) = 0,071$, $p = 0,791$). De hecho, los porcentajes son muy similares entre los dos grupos, el 50% de quienes habían nacido en España estaba en el nivel que le correspondía por edad y el 45,5% de quienes habían nacido en otro país.

Gráfico 45. Alumnado repetidor en la etapa educativa de educación primaria en función del país de origen

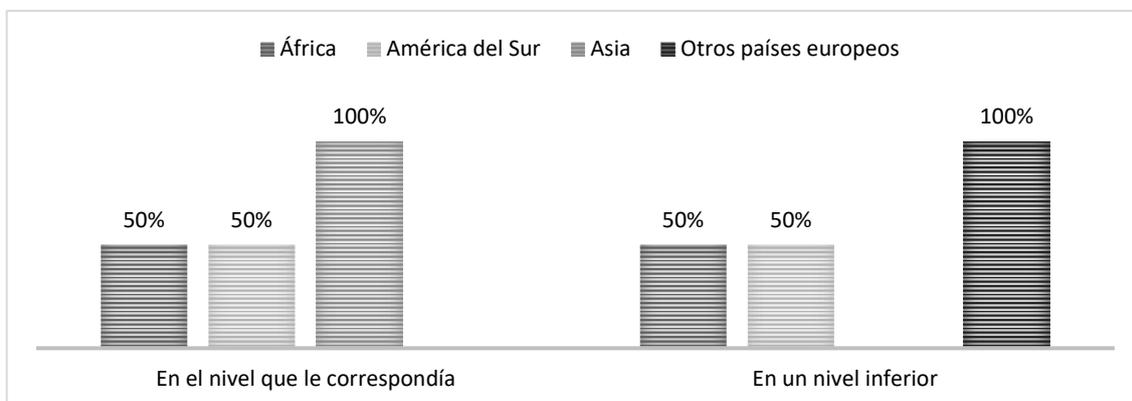


Como se puede observar en el siguiente gráfico (Gráfico 46), de entre quienes procedían de un país africano (n=2), la mitad estaba en el nivel que le correspondía por edad y la otra mitad

en un nivel inferior. Por otra parte, de entre quienes procedían de un país de América del Sur (n=2), la mitad estaba en el nivel que le correspondía por edad y la otra mitad en un nivel inferior.

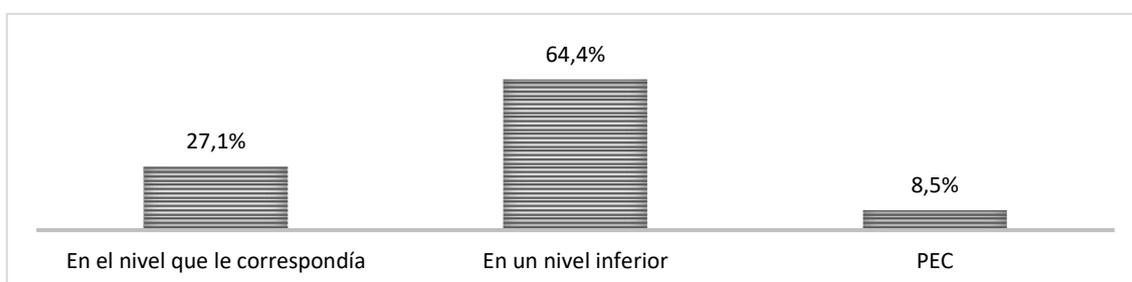
El niño procedente de un país asiático estaba en un nivel que le correspondía por edad, y los dos niños procedentes de otros países europeos, ambos, en un nivel inferior.

Gráfico 46. Alumnado repetidor en la etapa educativa de educación primaria en función de los países geográficos



Entre quienes estaban matriculados en algún curso de la etapa de ESO (n=59), el porcentaje de alumnado repetidor era del 64,4% frente al 27,1% que representaba al alumnado no repetidor. El 8,5% corresponde a las y los adolescentes que participaban en el PEC. No disponemos de la información en todos los casos sobre si este grupo había repetido algún curso académico antes de participar en este PEC.

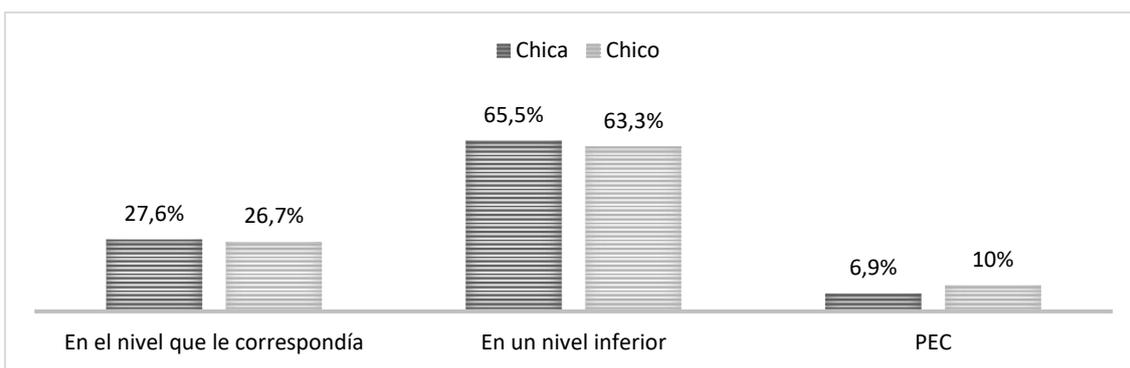
Gráfico 47. Alumnado repetidor en la etapa educativa de ESO



No existe una relación estadísticamente significativa entre el sexo de las y los adolescentes que cursan estudios de ESO (chicas (n=29), chicos (n=30) y el porcentaje de alumnado repetidor²⁶ ($\chi^2(1) = 0,000$, $p = 1,000$), de hecho, los porcentajes son muy similares entre los dos grupos.

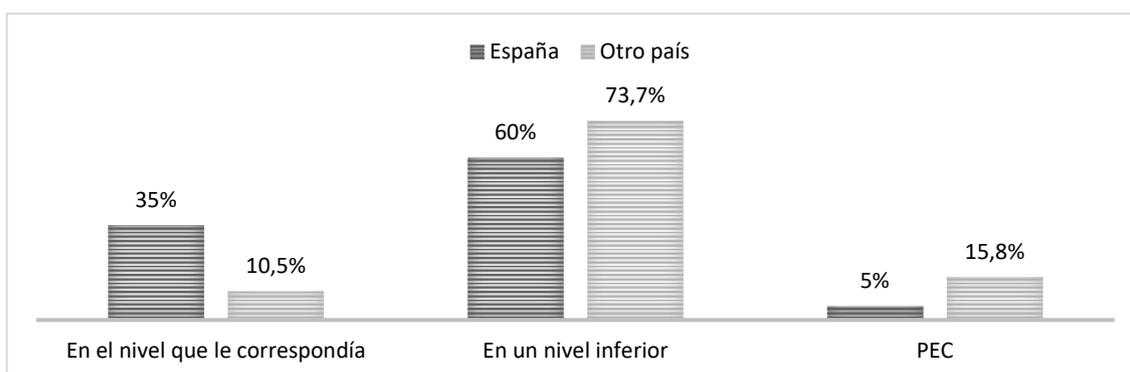
²⁶ Se ha realizado la prueba estadística de Chi Cuadrado de Pearson excluyendo las y los adolescentes que participan en un PEC y tampoco aparece una relación estadísticamente significativa en función del sexo de las NNA.

Gráfico 48. Alumnado repetidor en la etapa educativa de ESO en función del sexo



Asimismo, tampoco existe una relación estadísticamente significativa entre el país de origen de las NNA (nacidos en España (n=50), en otros países (n=19) y la tasa de repetición ²⁷ ($\chi^2(1) = 3,200$, $p=0,074$). No obstante, se observa que son las NNA nacidos en España las que tienen una menor tasa de repetición, un 60%, que las y los nacidos en otros países, un 73,7%.

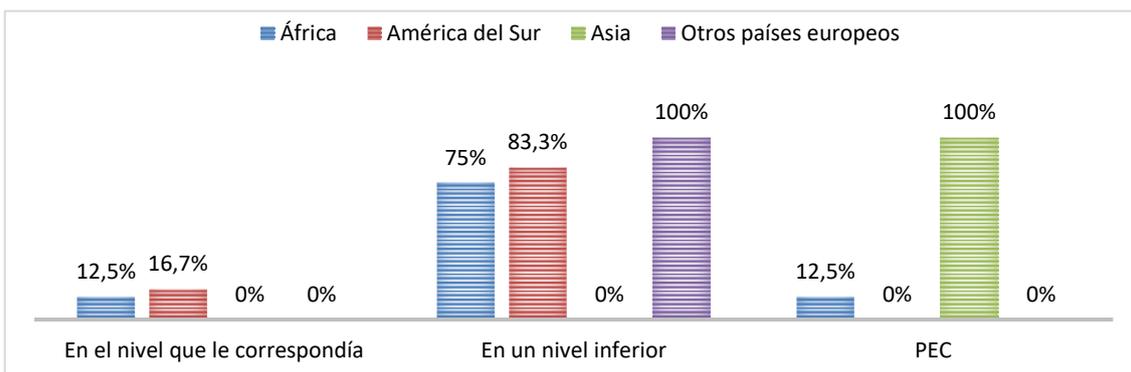
Gráfico 49. Alumnado repetidor en la etapa educativa de ESO en función del país de origen



Como se observa en el siguiente gráfico (Gráfico 50), el 12,5% de quienes habían nacido en algún país africano (n=8) estaban en el nivel que le correspondía por edad, el 75% estaba en un nivel inferior y el 12,5% participaba en un PEC. El 16,7% de quienes procedían de un país de América del Sur (n=6) estaban en el nivel que le correspondía por edad y el 83,3% en un nivel inferior. Quienes procedían de un país asiático participaba en un PEC. Por su parte, quienes procedían de otros países europeos (n=3) estaban en un nivel inferior al que les correspondía por edad.

²⁷ Se ha realizado la prueba estadística de Chi Cuadrado de Pearson excluyendo las y los adolescentes que participan en un PEC y tampoco aparece una relación estadísticamente significativa en función del país de origen.

Gráfico 50. Alumnado repetidor en la etapa educativa de ESO en función del país geográfico



6.7.- Itinerarios educativos

En este epígrafe recogemos los itinerarios educativos habituales del alumnado en AR a partir de los 15/16 años, esto es, la edad en la que, según la tasa de idoneidad se finaliza la educación obligatoria. Por ello, y con la intención de obtener una panorámica de los itinerarios educativos postobligatorios que siguen las y los adolescentes, hemos analizado su tasa de matriculación a partir de dicha edad. Como podemos apreciar en la siguiente tabla (Tabla 7), las y los adolescentes de 15, 16 y 17 años en AR, presentan una tendencia a dirigirse hacia itinerarios profesionalizantes básicos como los CFPB, representados con el 27,3%, 45,4% y 61,5% a los 15, 16 y 17 años de edad, respectivamente. Asimismo, los porcentajes de adolescentes que cursaban estudios postobligatorios como bachiller son minoritarios, un 9,1% a los 16 años y un 7,1% a los 17 años, al igual que los son los porcentajes de quienes estudiaban una FPGM, un 6,1% a los 16 años.

Por otra parte, llama la atención el porcentaje del 62,5% de adolescentes de 12 años que aún seguía cursando estudios de educación primaria, como el 9,1% que los cursaba a los 13 años de edad (ver Tabla 7).

Tabla 7. Matriculación a partir de los 12 años

	Educación infantil-primaria	Educación secundaria				Estudios superiores			Otros ²⁸	Sin matricular
		Total	ESO	CFPB	Bachillerato	FPGM	Total	No universitarios		
12 años	62,5%		37,5%							
13 años	9,1%		90,9%							
14 años			100%							
15 años			68,2%	27,3%						4,5% ²⁹
16 años			24,2%	45,4%	9,1%	6,1%				15,1% ³⁰
17 años				61,5%	7,7%				15,4%	15,4%

²⁸ EPA

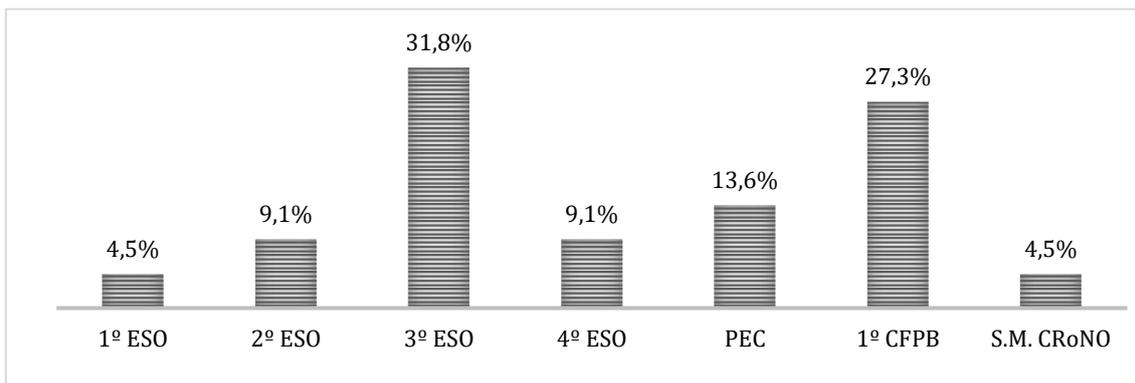
²⁹ CRONO

³⁰ Oyente PCPI, cursos de Lanbide y sin matricular en ninguna formación.

Analizando en profundidad los itinerarios educativos del alumnado adolescente en función de la tasa de matriculación a partir de los 15 años,

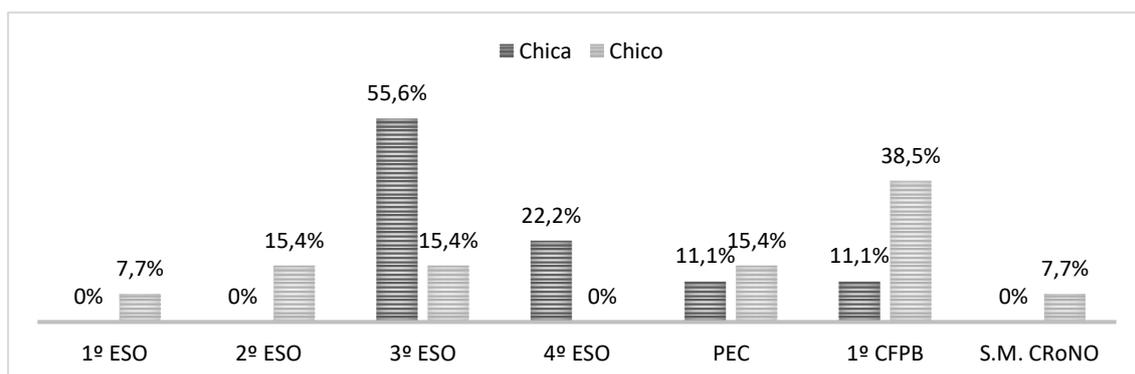
En cuanto a la población atendida de 15 años (n=22) el 9,1% estaba en el curso que le correspondía por edad, esto es cuarto de ESO y un 27,3% estaba matriculado en un CFPB. Otro 31,8% estaba en tercero de ESO con un curso de retraso, un 9,1% con dos cursos de retraso y un 4,5 con tres cursos de retraso. El 4,5% restante, no estaba matriculado, pero recibía formación a través del programa CRONO de Cruz Roja.

Gráfico 51. Tasa de matriculación a los 15 años de edad



En cuanto a las diferencias porcentuales en función del sexo (chicas (n=9) y chicos (n=13), el 22,2% de las chicas estaba cursando un itinerario habitual, esto es, cuarto de la ESO y ninguno de los chicos lo cursaba. A su vez, 38,5% de los chicos estaba matriculado en primero de CFPB y sólo el 11,1% de las chicas. Eran chicos los que tenían retrasos de dos y tres cursos, y también quién estaba sin matricular.

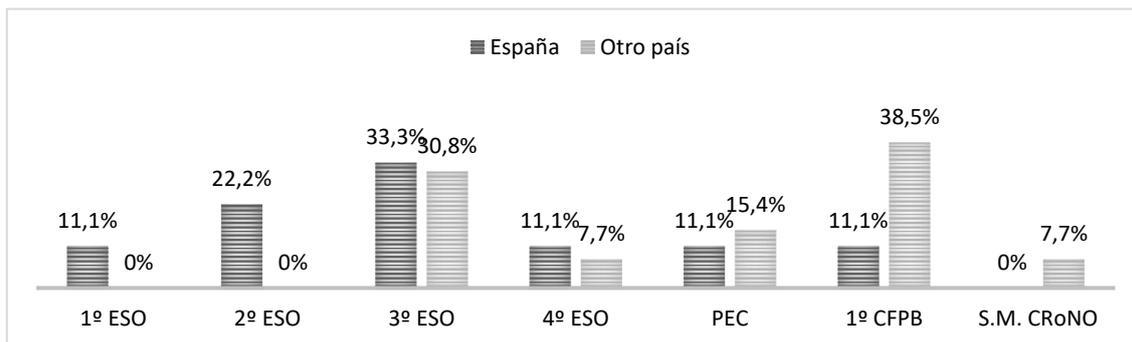
Gráfico 52. Tasa de matriculación a los 15 años de edad en función del sexo



En cuanto a las diferencias porcentuales en función del país de origen (España (n=9) y otros países (n=13), el 11,1% de quienes han nacido en España estaba cursando un itinerario habitual, esto es, cuarto de la ESO, un porcentaje superior al de las y los adolescentes nacidos de otros países, un 7,7%. Por otra parte, se observa un porcentaje más alto entre quienes proceden de otros países, cursando un CFPB un 38,5% en comparación con quienes han nacido en España, un 11,1%.

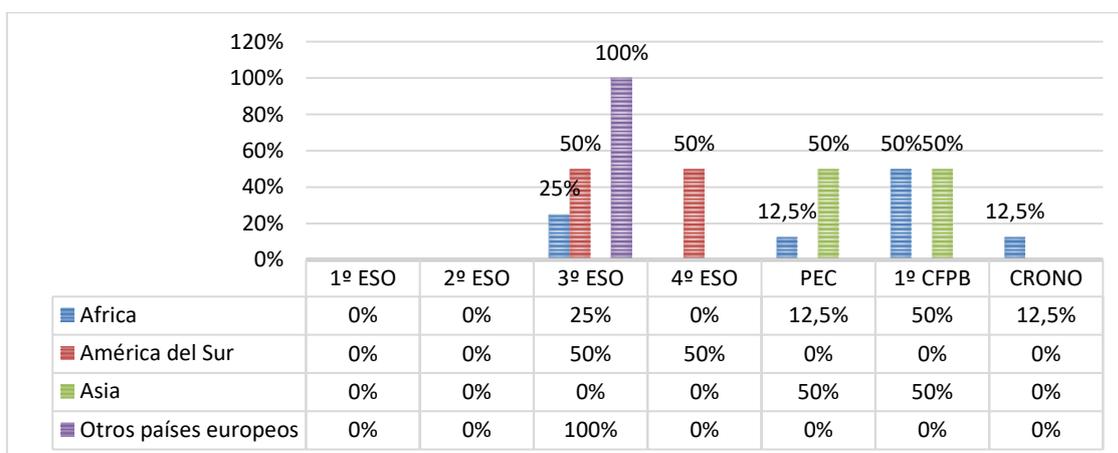
6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

Gráfico 53. Tasa de matriculación a los 15 años de edad en función del país de origen



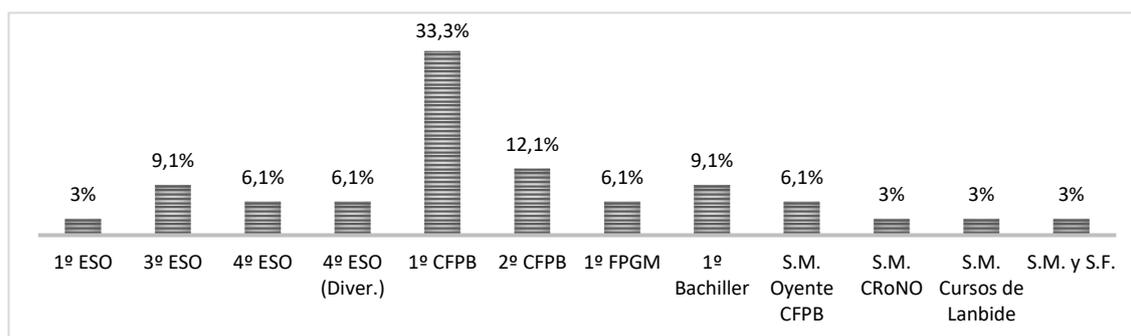
Como se aprecia en el siguiente gráfico (Gráfico 54), entre quienes habían nacido en un país africano (n=4) la mitad estaba matriculado en primero de un CFPB, un 12,5% participaba en un PEC en ESO, pero no se nos indica en qué curso estaba matriculado y otro 25% estaba matriculado en tercero de ESO. El 12,5% restante, no estaba matriculado, pero recibía formación en el programa Crono de Cruz Roja. Todas las adolescentes procedentes de América del Sur (n=2) estaban en cuarto de ESO, en el curso que les correspondía por edad. Entre los dos adolescentes nacidos en un país asiático, uno de ellos participaba en un PEC y el otro estaba matriculado en primero de un CFPB. La adolescente procedente de otro país europeo estaba cursando tercero de ESO, esto es, estaba un curso por detrás de lo que le correspondía por edad.

Gráfico 54. Tasa de matriculación a los 15 años de edad en función del país geográfico



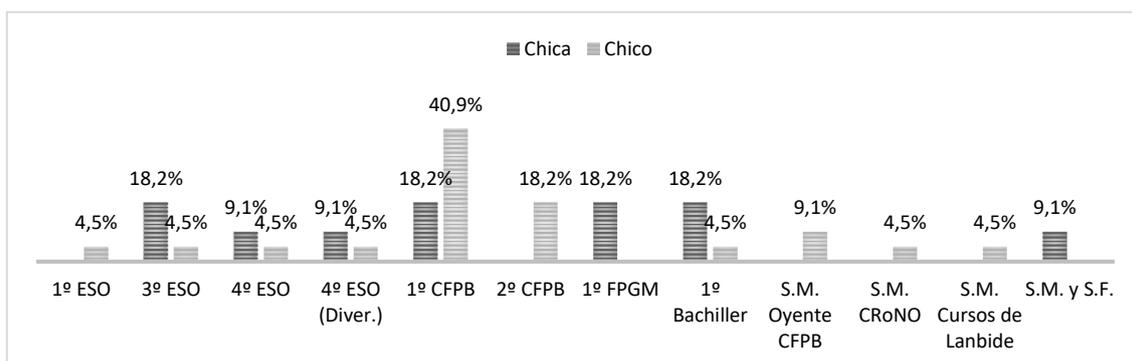
En cuanto al alumnado de 16 años (n=33), el 24,3% seguía matriculado en la ESO con uno, dos y hasta tres años de retraso. La mayoría seguían un itinerario profesionalizante básico, esto es, un 51,5% de la población atendida con 16 años estaba matriculada o iba de oyente a algún CFPB. Otro 6,1% se matriculó en el primer curso de FPGM, otro 9,1% en el primer curso de bachiller y el otro 9% restante, no estaba matriculado y acudía a Crono o a cursos de Lanbide.

Gráfico 55. Tasa de matriculación a los 16 años de edad



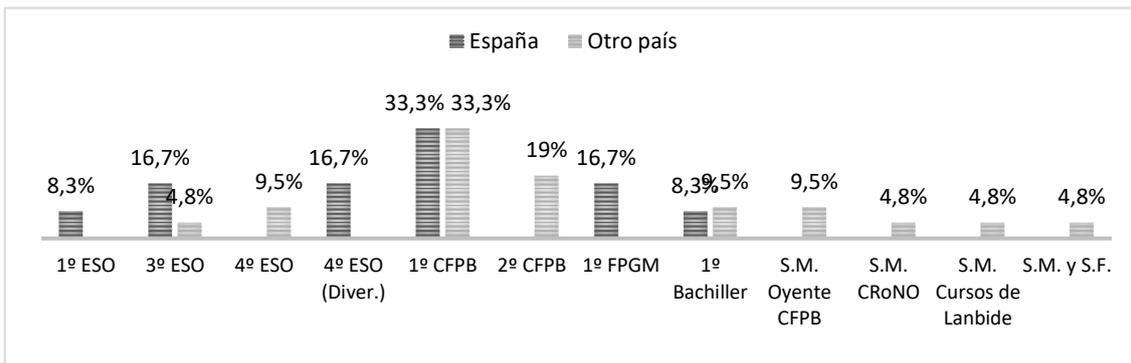
En cuanto a la tasa de matriculación a los 16 años en función sexo (chicas (n=11) y chicos (n=22)), se puede apreciar cómo eran sólo chicas las que realizaban una FPGM y también en mayor porcentaje, bachillerato. En el caso de los chicos se observa una tendencia mayor hacia la matriculación en CFPB, un 40,9% en primer curso, un 18,2% en segundo curso y un 9,1% como oyente. A su vez, también se observa un mayor porcentaje de chicas estudiando ESO en comparación con los chicos.

Gráfico 56. Tasa de matriculación a los 16 años de edad en función del sexo



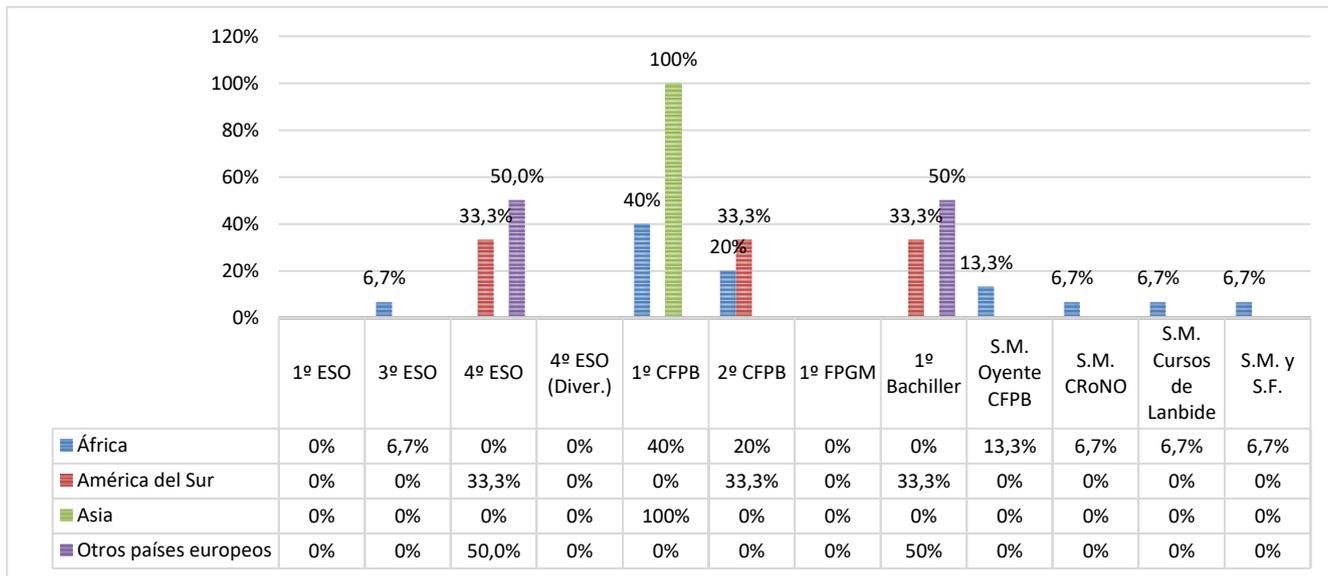
En cuanto a la tasa de matriculación en función del país de origen (nacidos en España n=12 y nacidos en otros países n=21), había mayor porcentaje de nacidos en España que estaban matriculados en la ESO que en otros países, un 41,7% frente a un 14,3% (ver Gráfico 57). Por otra parte, en primero de CFPB había el mismo porcentaje de adolescentes nacidos en España y nacidos en otros países, un 33,3%. En cambio, en segundo curso de CFPB y como oyente en éste, sólo tenían representación porcentual de 16 años entre los nacidos en otros países. Primero de FPGM sólo lo cursaba una adolescente nacida en España y estudios de bachillerato, una adolescente nacida en España y dos adolescentes nacidos en otros países. En cuanto a quienes estaban sin matricular, tanto recibiendo formación no reglada como las que no recibían ninguna formación, eran nacidos en otros países.

Gráfico 57. Tasa de matriculación a los 16 años de edad en función del país de origen



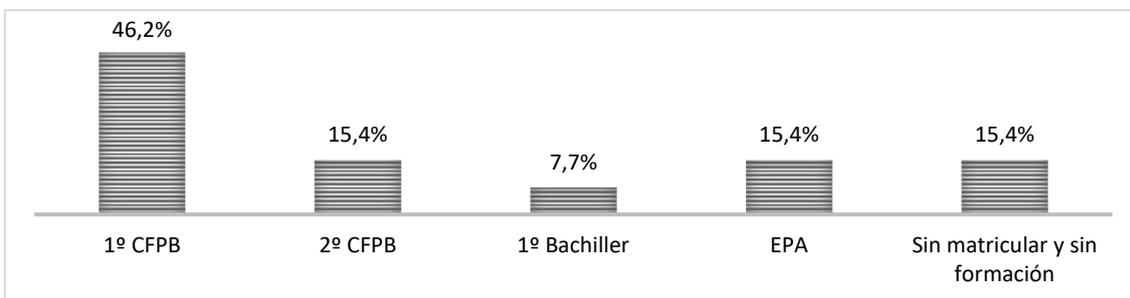
En cuanto a cada uno de los otros países, la mayoría de adolescentes procedentes de un país africano (n=15) estaba matriculado en un CFPB, un 40% en el primer curso de un CFPB y otro 20% en segundo curso. Un 6,7% estaba matriculado en tercero de ESO con dos cursos de retraso y el resto, el 33,4% estaba sin matricular, aunque únicamente el 6,7% no recibía formación. Los demás que estaban sin matricular, recibían formación a través de cursos de Lanbide, acudían como oyente a un CFPB o con el programa Crono de Cruz Roja. De los nacidos en un país de América del Sur (n=3), uno estaba matriculado en bachiller, otro en cuarto de ESO, y el tercero, en segundo de un CFPB. El adolescente procedente de un país asiático estaba matriculado en el primer curso de un CFPB. Las nacidas en otro país europeo estaban matriculadas en cuarto de ESO y en primero de bachiller.

Gráfico 58. Tasa de matriculación a los 16 años en función del país geográfico



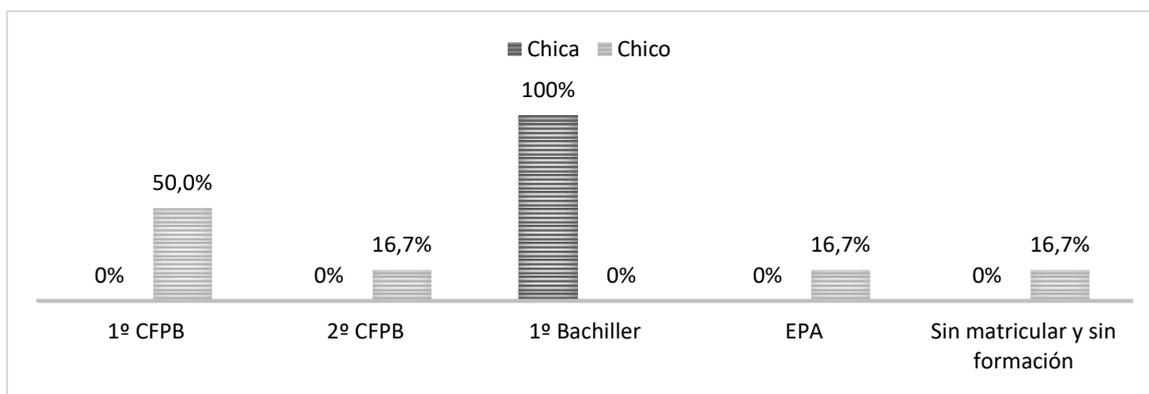
La mayoría del alumnado de 17 años (n=13), un 61,6%, estaban matriculado en un CFPB, un 7,7% en primero de bachiller, un 15,4% en EPA y el 15,4% restante, estaba sin matricular y sin recibir ninguna formación (ver siguiente gráfico).

Gráfico 59. Tasa de matriculación a los 17 años de edad



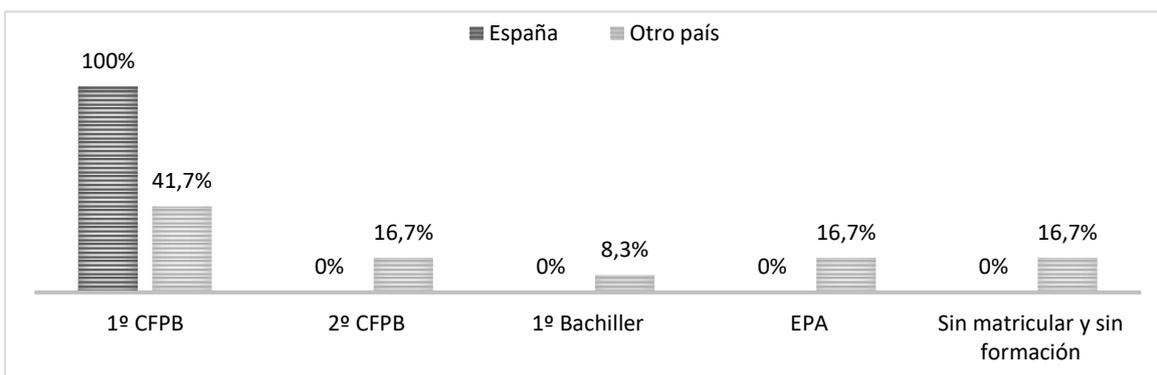
En relación a la tasa de matriculación en función del sexo, únicamente había una chica y realizaba estudios de bachiller. Los demás, eran chicos y realizaban estudios principalmente de CFPB, aunque también quien acudía a la EPA o estaba sin matricular y sin recibir ninguna formación.

Gráfico 60. Tasa de matriculación a los 17 años de edad en función del sexo



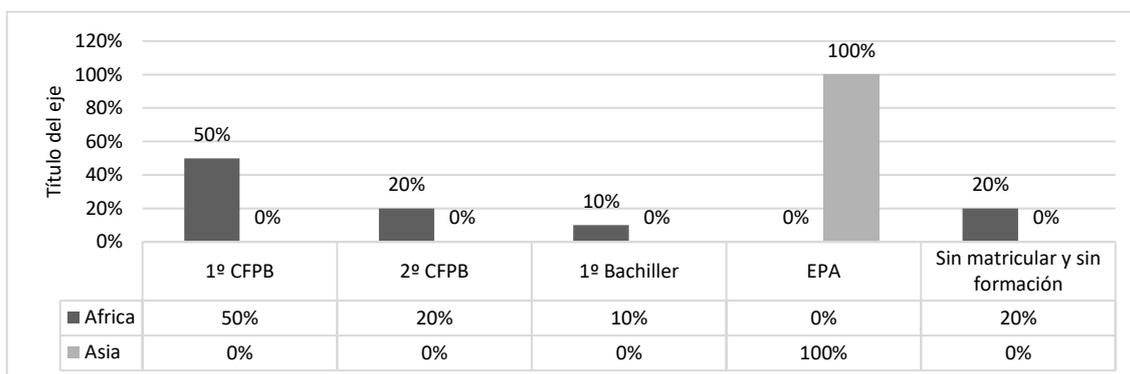
Únicamente había un adolescente nacido en España y estudiaba un CFPB, todos los demás, eran nacidos en otros países (n=12) y realizaban estudios, principalmente, de CFPB, pero también había quien estudiaba primero de bachillerato, quien recibía formación en la EPA y quien estaba sin matricular.

Gráfico 61. A los 17 años de edad en función del país de origen



De las fichas recogidas de adolescentes de 17 años procedentes de algún otro país, eran en su totalidad de algún país asiático o africano. El adolescente asiático estaba matriculado en EPA. De los adolescentes procedentes de un país africano (n=11), la mayoría, el 70% acudía a un CFPB, un 10% cursaba primero de bachillerato y el 20% restante, estaba sin matricular y sin recibir ninguna formación.

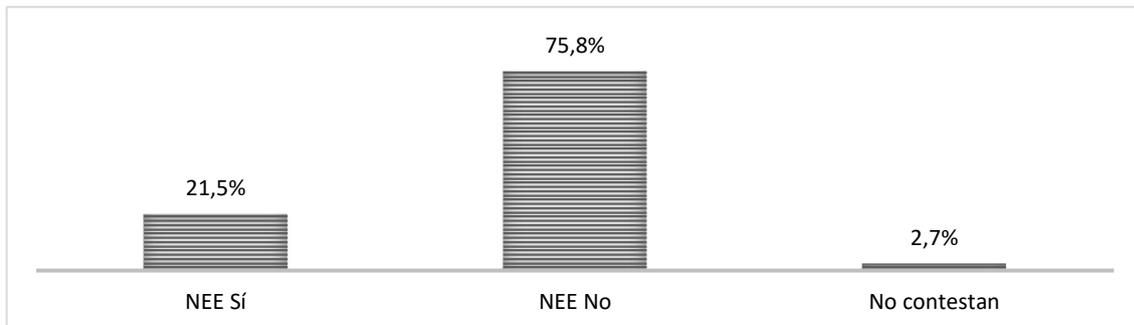
Gráfico 62. Tasa de matriculación a los 17 años en función de cada uno de los otros países



6.8.- Alumnado con necesidades educativas especiales

A la cuestión sobre si las NNA matriculadas en algún centro educativo tenían NEE (n=149), el 75,8% del alumnado matriculado no tenía alguna NNE frente al 21,5% que se indicó que sí tenían. Hubo un 2,7% de los casos en los cuales no fue respondida esta cuestión.

Gráfico 63. NNA en AR con NEE



En cuanto al tipo de NEE, el 93,6% (n=30) de las y los profesionales especificaron qué tipo de NEE tenían las NNA con alguna NEE (n=32). En la siguiente tabla se recogen las NEE mencionadas, sus porcentajes y frecuencias.

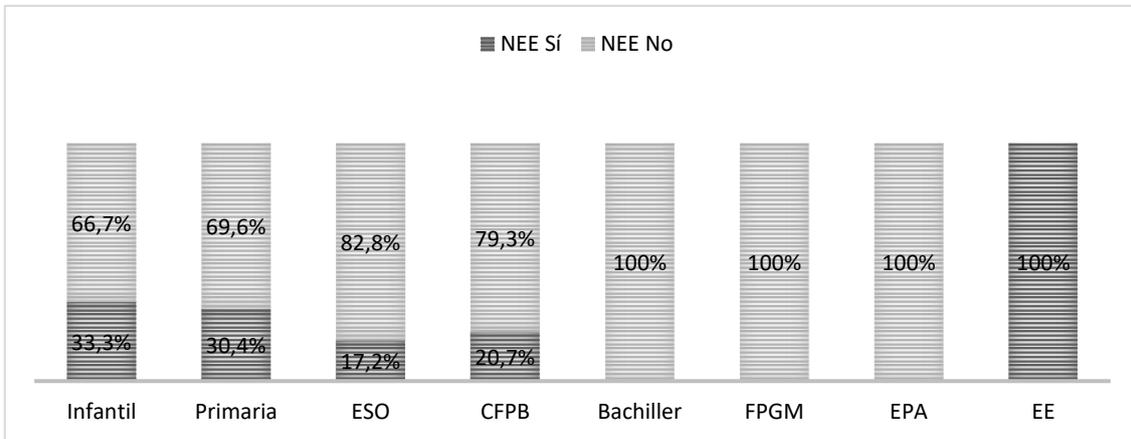
Tabla 8. Tipo de NEE

Tipo de NEE	Frecuencia	Porcentaje
Retraso académico	5	15,6
Idioma	3	9,4
Adaptación curricular	3	9,4
Apoyo educativo	8	25,0
Discapacidad	1	3,1
TDHA	1	3,1
Problemas de visión	1	3,1
Problemas de audición	1	3,1
Diversificación Curricular	1	3,1
Retraso psicomotor	1	3,1
Enfermedad mental	1	3,1
Déficit de atención	1	3,1
Idioma y retraso curricular	3	9,4
No han contestado	2	6,3
Total	32	100

6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

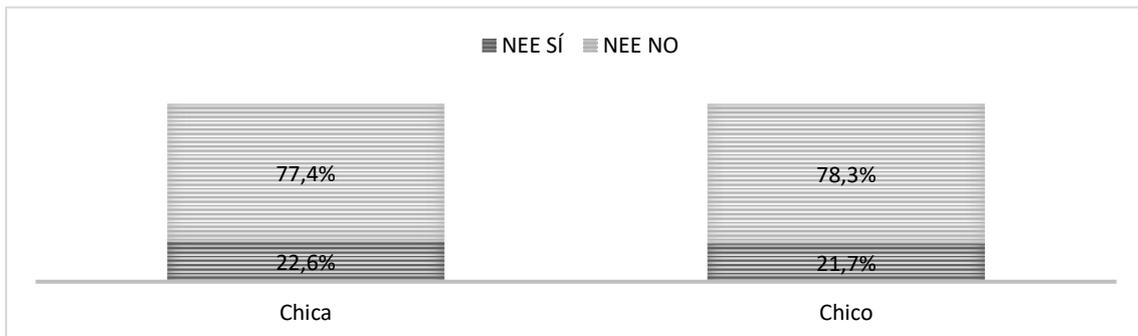
De entre quienes mencionaron que NNA tenían alguna NEE (n=32), pertenecían en un 30,4% a NNA quienes cursaban educación primaria, un 39% ESO, un 20,7% CFPB, un 33,3% en educación infantil y un 100% en EE. No se indicaron NEE en quienes estudiaban bachiller, FPGM y EPA.

Gráfico 64. NEE en función de las etapas educativas



No existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes entre el sexo de las NNA (chicas (n=62), chicos (n=83) y el tener o no tener una NEE ($\chi^2(1) = 0,016$, $p=0,898$). En cuanto al porcentaje de NEE respecto al sexo, el 77,4% de las chicas no tenía una NEE y el 22,6% sí la tenía. Estos porcentajes son muy similares a los de los chicos, el 78,3% no tenía ninguna NEE y el 21,7% sí la tenía.

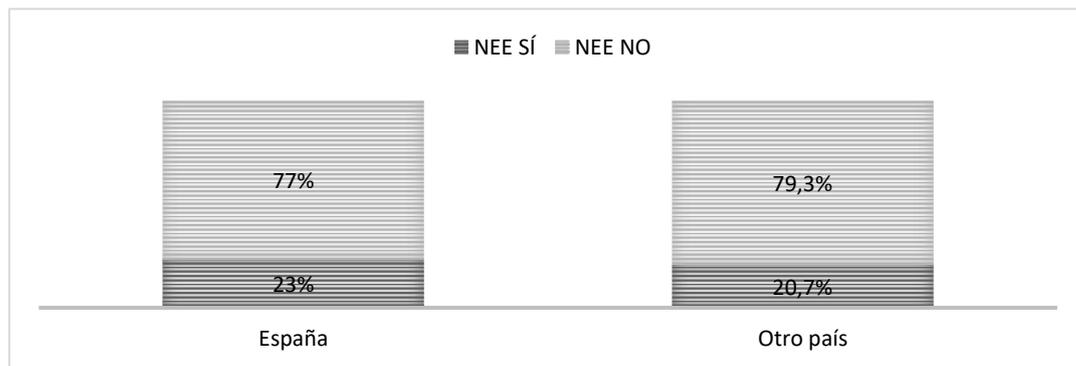
Gráfico 65. NEE en función del sexo



6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

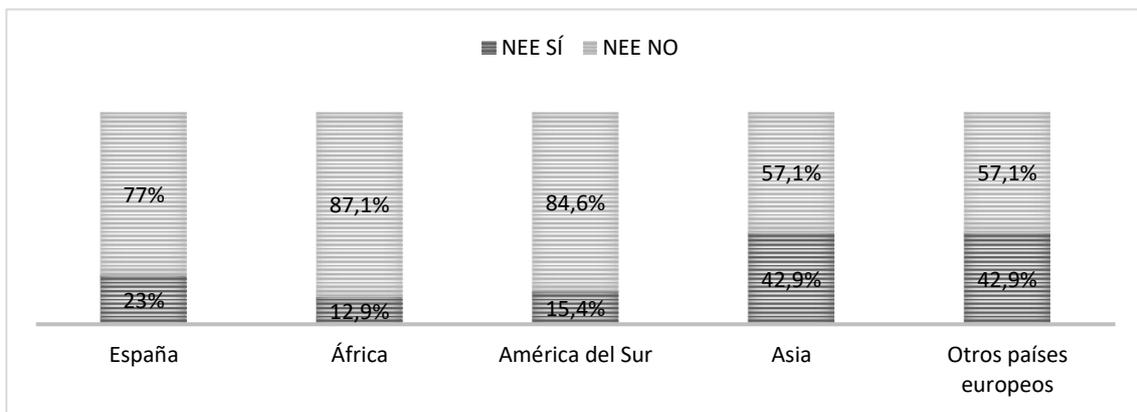
Tampoco existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes entre el país de origen de las NNA (nacidos en España (n=87), nacidos en otros países (n=58) y el tener o no tener una NEE ($\chi^{2(1)} = 0,107$, $p= 0,744$). En cuanto al porcentaje de NEE respecto al país de origen, el 77% de las y los nacidos en España no tenía una NEE y el 23% sí tenía. Estos porcentajes son muy similares a quienes habían nacido en otros países, el 79,3% no tenía ninguna NEE y el 20,7% sí tenía.

Gráfico 66. NNE en función del país de origen



Si prestamos atención a cada uno de los países, vemos cómo, dentro de cada grupo, eran nacidos en otros países europeos (n=7) y en Asia (n=7) quienes presentaban un mayor porcentaje de NNA con una NEE, un 42,9%, seguidos de las y los nacidos en España (n=87), un 23%, en América del Sur (n=13), un 15,4% y en África (n=31), un 12,9%.

Gráfico 67. NNE en función de los países geográficos



Sin embargo, si aludimos a las frecuencias de las NNA con NEE, eran las y los nacidos en España quienes tenían un mayor número de éstas.

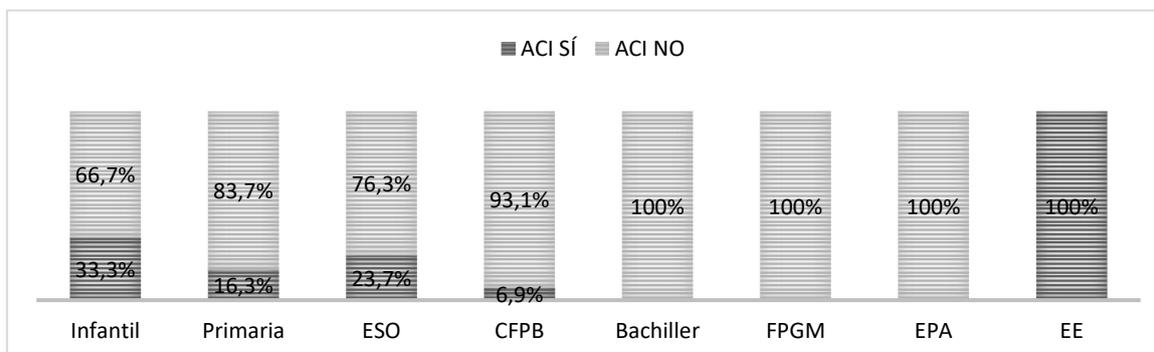
Gráfico 68. Frecuencias de NEE en función de los países geográficos



6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

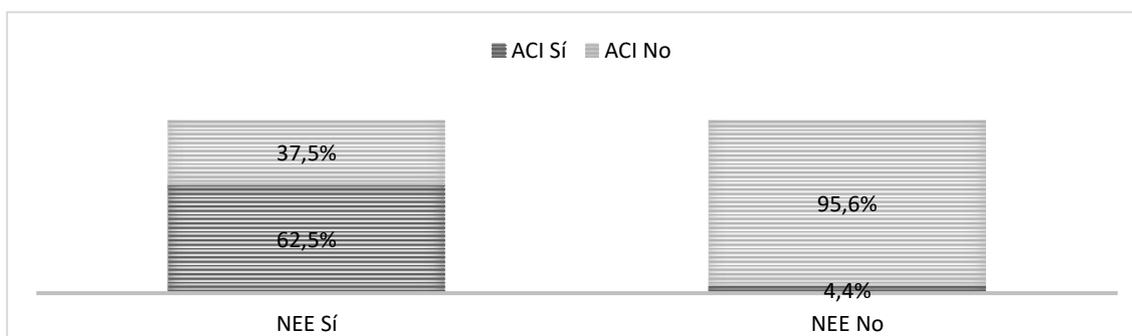
De las NNA matriculadas (n=149), el 82,6% no tenía ninguna ACI y sólo el 17,4% indicó que sí la tenía (n=26), siendo las NNA que cursaban educación primaria y ESO quienes las tenían en mayor porcentaje, 16,3% en educación primaria y 23,7% en ESO. Es de mención que también aparecen ACI en CFPB, un 6,9%.

Gráfico 69. Porcentajes entre quienes tenían NNE y ACI



Existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes entre las NNA que tenían NNE y quienes tenían diseñada una ACI ($\chi^2(1) = 58,946$, $p=0,000$). Como se puede ver en el siguiente gráfico (Gráfico 70), de quienes tenían NNE (n=32), el 62,5% tenía una ACI y el 37,5% no lo tenía. Por otra parte, de quienes no tenían NNE (n=123), el 95,6% no tenía ACI y el 4,4% sí la tenía. El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,638 (V de Cramer= 0,638; $p=0,000$), lo que indica una asociación fuerte entre las variables.

Gráfico 70. Relación entre NNE y ACI



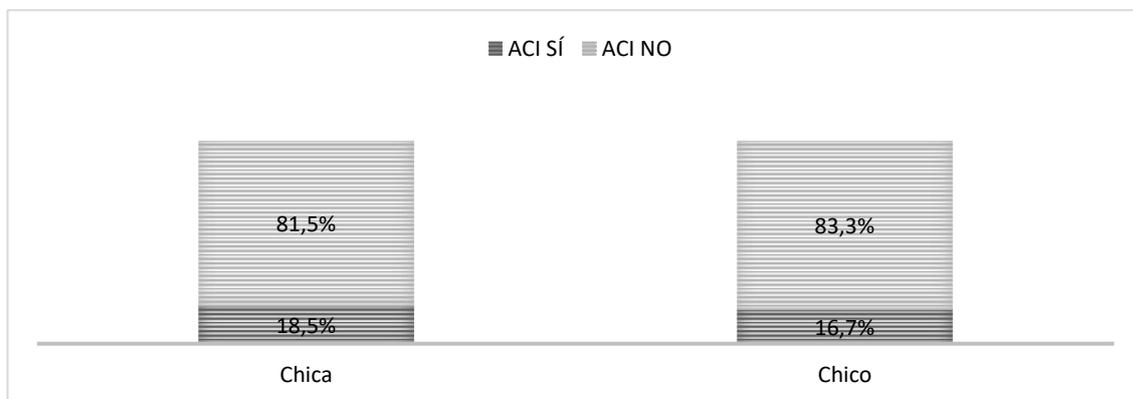
Por otra parte, y si nos referimos al tipo de ACI que se les aplicaba, el 92,3% (n=22) de profesionales que contestaron que esas NNA tenían una ACI, especificaron cuál era el tipo de ésta. El 38,5% indicó que tenía una ACI significativa, un 30,8% un PEC, el 30,8% un PIRE y el 3,8% indicó otras cuestiones como la exención de euskera.

Tabla 9. Tipo de ACI

Tipo de ACI	Frecuencia	Porcentaje
Adaptación Curricular Significativa	10	38,5%
Plan Individualizado de Refuerzo Educativo (PIRE)	8	30,8%
Programa de Escolarización Complementaria	5	19,2%
Otros (exención de euskera)	1	3,8%
No contestan	2	7,7%
Total	24	100%

No existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes entre las variables de sexo de las NNA (chicas (n=65), chicos (n=84) y el que tuviesen alguna ACI ($\chi^2(1) = 0,082$, $p = 0,775$)³¹. Era el 18,5% de las chicas y el 16,7% de los chicos quienes tenían un ACI y el 81,5% de las chicas y el 83,3% de los chicos quienes no lo tenían.

Gráfico 71. ACI en función del sexo

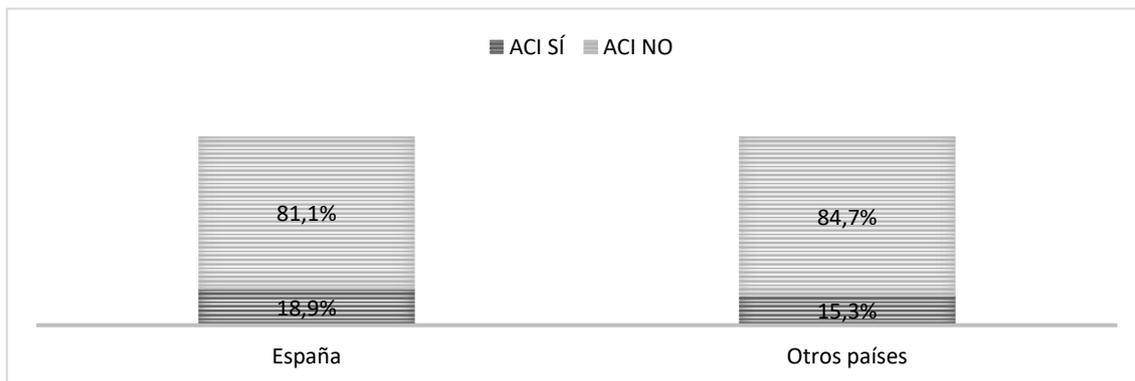


Tampoco existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes entre las variables del país de origen (España (n=90); Otros países(n=59) y tener una ACI ($\chi^2(1) = 0,327$, $p = 0,568$)³², aunque se observa un porcentaje ligeramente mayor entre quienes han nacido España que tienen una ACI, un 18,9% frente al 15,3%.

³¹ Se han realizado pruebas de Chi Cuadrado en las etapas educativas obligatorias y tampoco aparecen diferencias estadísticamente significativas: Primaria = Prueba exacta de Fisher, $p=1,000$.; Secundaria = ($\chi^2(1) = 1,326$, $p = 0,249$)

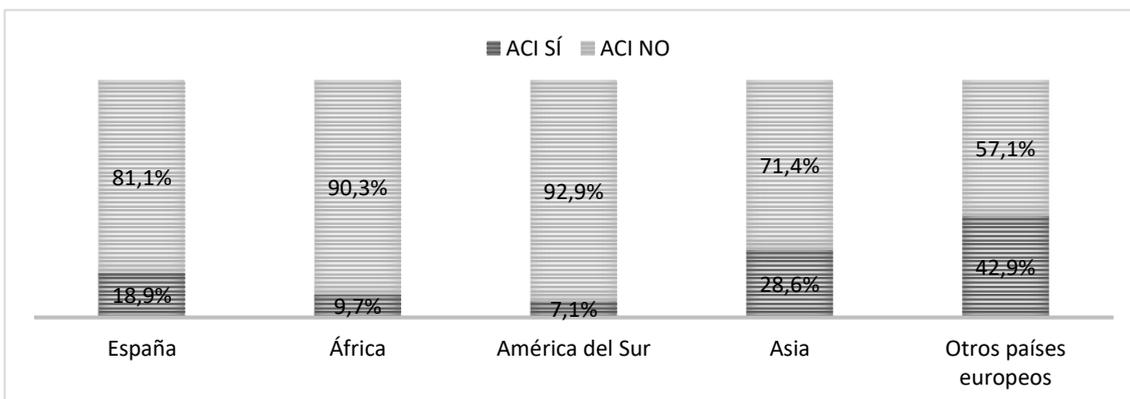
³² Se han realizado pruebas de Chi Cuadrado en las etapas educativas obligatorias y tampoco aparecen diferencias estadísticamente significativas. Primaria = Prueba exacta de Fisher, $p=1,000$.; Secundaria = ($\chi^2(1) = 0,954$, $p = 0,329$).

Gráfico 72. ACI en función del país



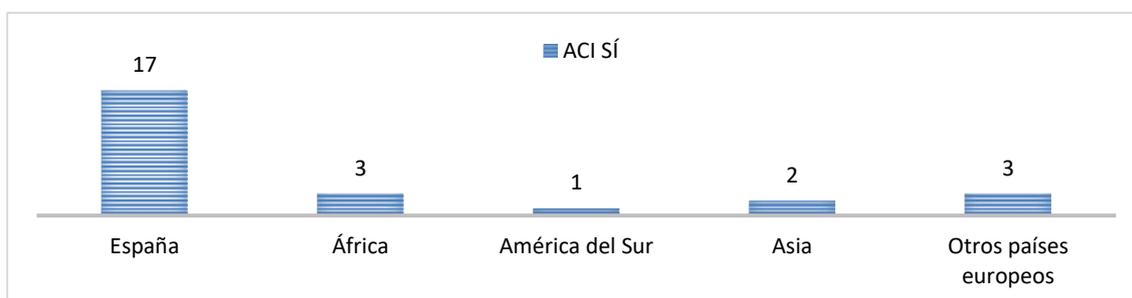
Si prestamos atención a cada uno de los países, se puede observar que quienes habían nacido en otros países europeos (n=7) eran quienes presentaban un porcentaje de ACI, dentro de su grupo, un 42,9%, seguidos de los nacidos en Asia (n=7) un 28,6%, España (n=90) un 18,9%, África (n=31) un 9,7% y América del Sur (n=14) un 7,1%. (ver Gráfico 73).

Gráfico 73. ACI en función del país geográfico



No obstante, en frecuencias eran nacidos en España quienes un mayor número de ACI tenían (ver gráfico 74).

Gráfico 74. Frecuencias de las ACI en función de los países



7.2.9.- Ayuda en el centro educativo

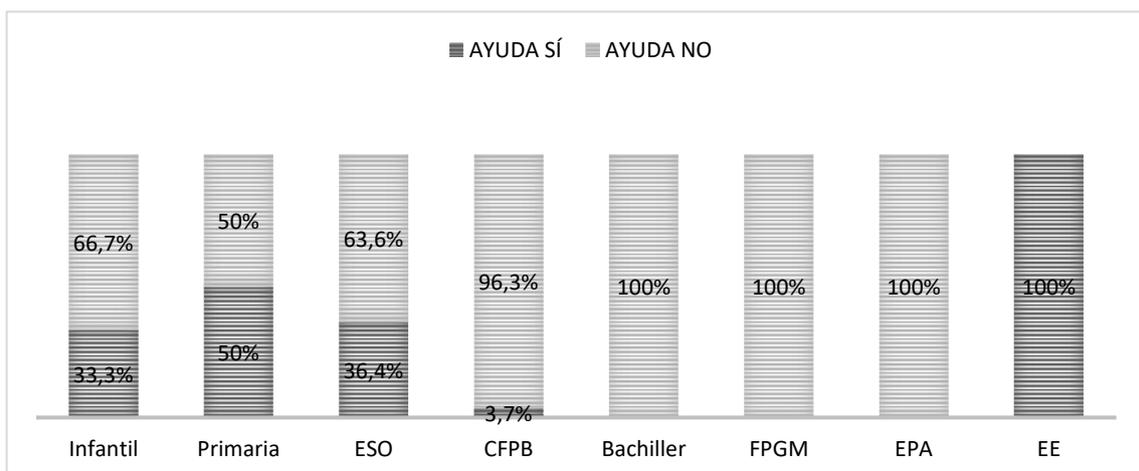
El 31,5% de las NNA matriculadas (n=149) recibía algún tipo de ayuda desde el centro educativo, un 63,8% no la recibía y el 4,7% restante, no contestó a esta cuestión. De quienes contestaron que recibían apoyo educativo (n=47) indicaron que el 91,5% lo recibía dentro del centro escolar y el 6,4% compartido con un centro de educación especial. El 2,1% restante no contestó a esta cuestión. En cuanto al tipo de ayudas, en el siguiente cuadro se especifican cada una de ellas, su frecuencia y su porcentaje (ver Tabla 10).

Tabla 10. Tipo de ayuda en centro educativo

Tipo de ayuda	Frecuencia	Porcentaje
Profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT)	22	46,8%
Profesorado del programa de refuerzo lingüístico	10	21,3%
Programa PROA	1	2,1%
Auxiliar de apoyo para chicas y chicos con necesidades educativas especiales	9	19,1%
Programa PREE (Programa Refuerzo Educativo Escolar)	1	2,1%
Clases de apoyo	1	2,1%
Material adaptado	1	2,1%
No contestan	2	4,3%
Total	47	100%

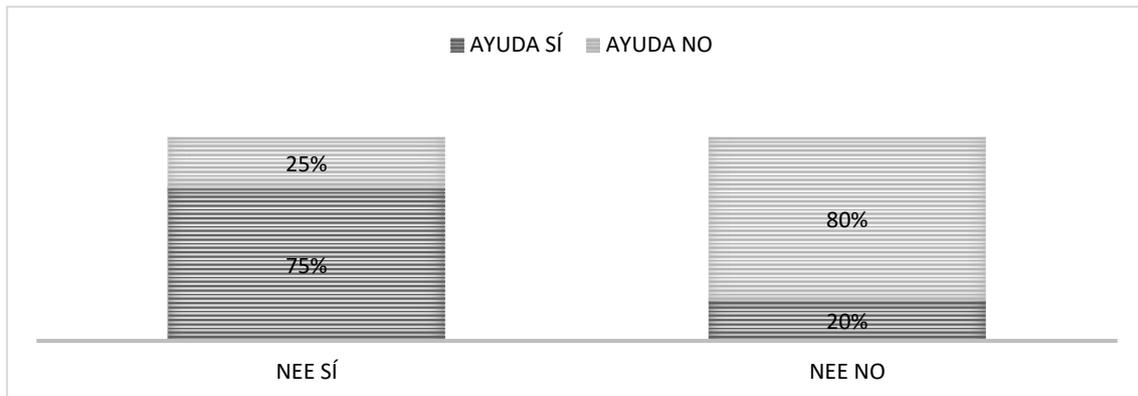
En lo referido a las ayudas desde el centro educativo según la etapa educativa, se puede observar que eran quienes estaban matriculados en educación infantil (n=3), primaria (n=48) y secundaria (n=55) quienes recibían porcentualmente más ayuda el centro escolar, al igual que la adolescente que estudia en centro de EE, en comparación con quienes estudiaban un CFPB (n=27), bachiller (n=4), FPGM (n=2) y EPA (n=2).

Gráfico 75. Ayuda en el centro educativo en las distintas etapas educativas



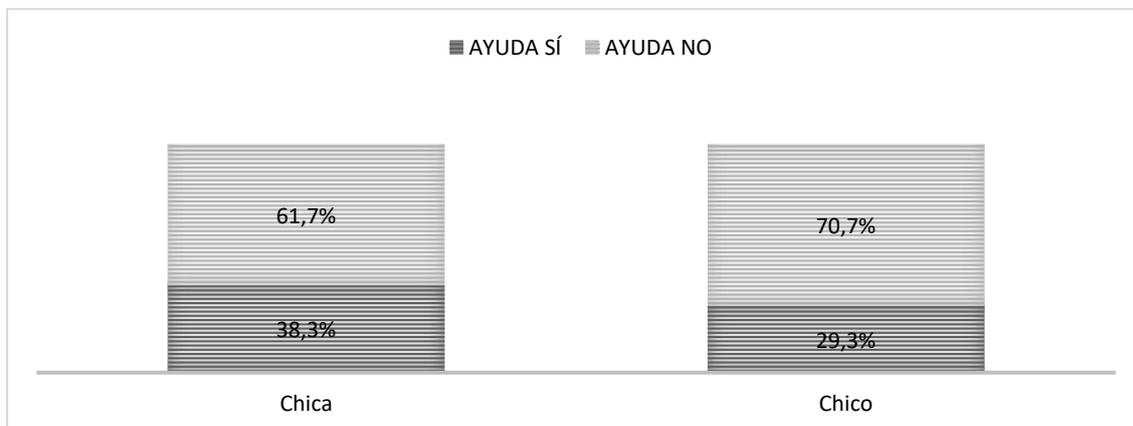
En base a la prueba estadística de Chi Cuadrado de Pearson, existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes de las variables de tener una NEE y el recibir apoyo en el centro educativo ($X^{2(1)} = 34,067$, $p = 0,000$). El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,497 (V de Cramer= 0,497; $p = 0,005$), lo que indica una asociación moderada entre las variables.

Gráfico 76. Relación entre ayuda en el centro educativo y NEE



Por el contrario, no existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes entre las variables del sexo de las NNA (chicas ($n = 60$), chicos ($n = 82$)) y el recibir apoyo educativo desde el centro educativo ($X^{2(1)} = 1,288$, $p = 0,257$). En los porcentajes se puede observar que un porcentaje ligeramente mayor de chicas recibe apoyo en comparación de los chicos, 38,3% frente al 29,3%.

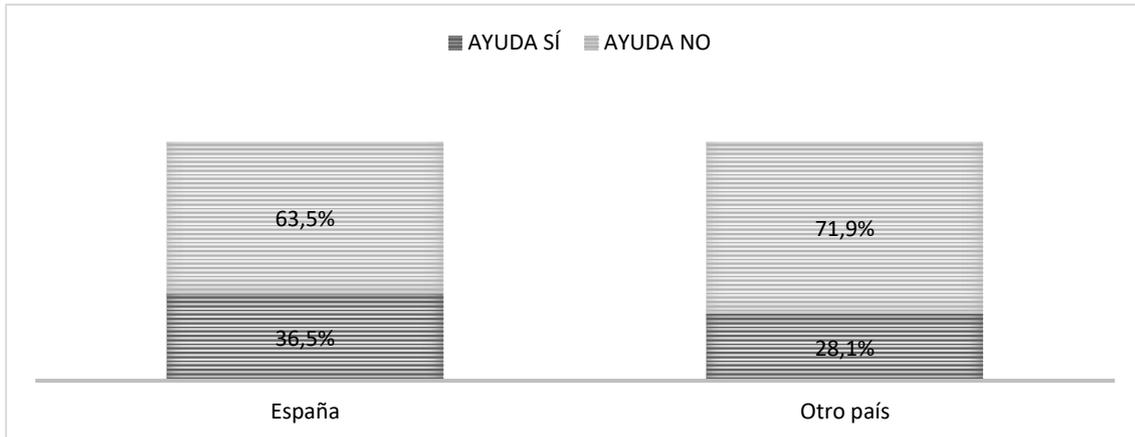
Gráfico 77. Ayuda en centro educativo en función del sexo



6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

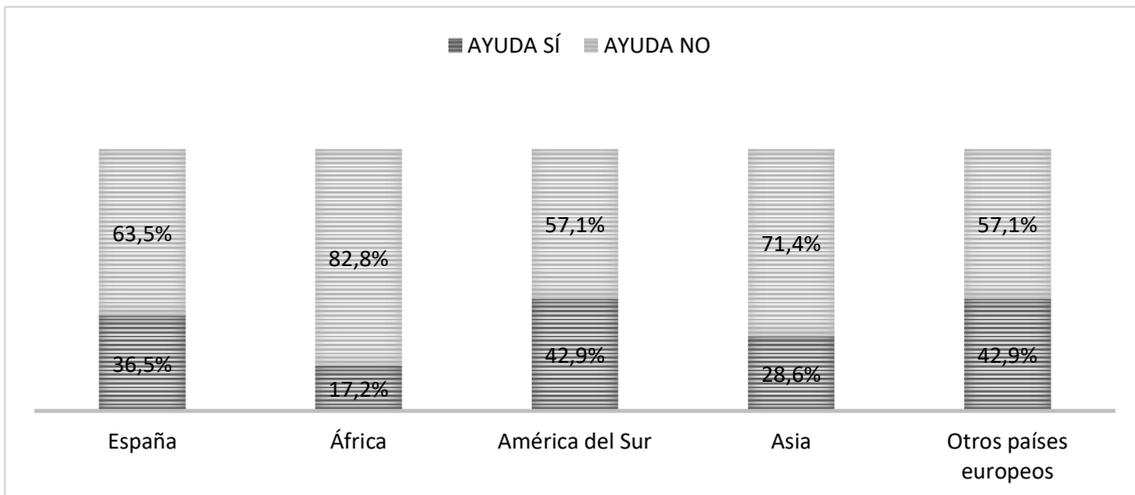
Asimismo, tampoco existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes entre las variables del país de procedencia (España (n=85), otros países (n=57) y recibir apoyo educativo desde el centro educativo ($\chi^2(1) = 1,087$, $p = 0,297$). Como se puede apreciar en el siguiente gráfico (Gráfico X) un porcentaje ligeramente mayor de NNA nacidas en España recibe apoyo en comparación de las NNA nacidas en otros países, 36,5% frente al 28,1% (España (n=85), otros países (n=57)).

Gráfico 78. Ayuda en centro educativo en función del país de origen



Observando ahora por cada uno de los países, eran nacidos en otros países europeos (n=7) y América del Sur (n=14) quienes mayor ayuda recibían, un 42,9%, seguidos de quienes habían nacido en España (n=85), un 36,5%, Asia (n=7) con un 28,6% y África (n=29).

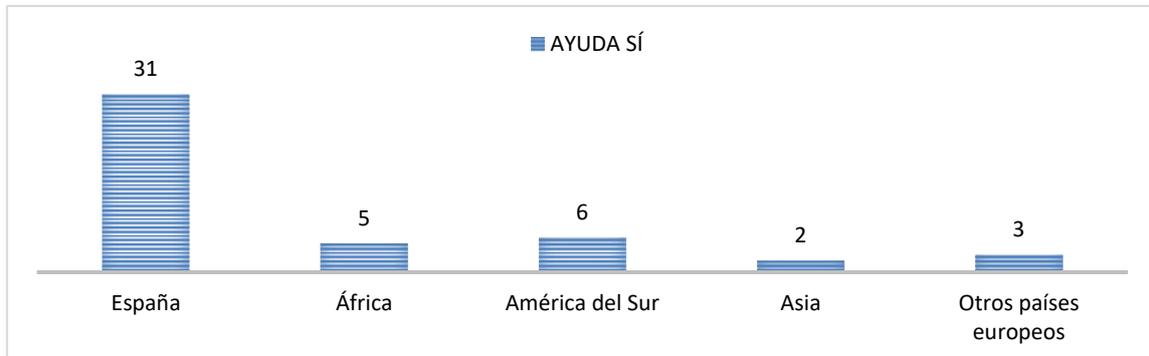
Gráfico79. Ayuda en centro educativo en función del país geográfico



6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

En cambio, si observamos las frecuencias de quienes recibían la ayuda del centro educativo en cada uno de los países, eran las y los nacidos en España quienes más las recibían.

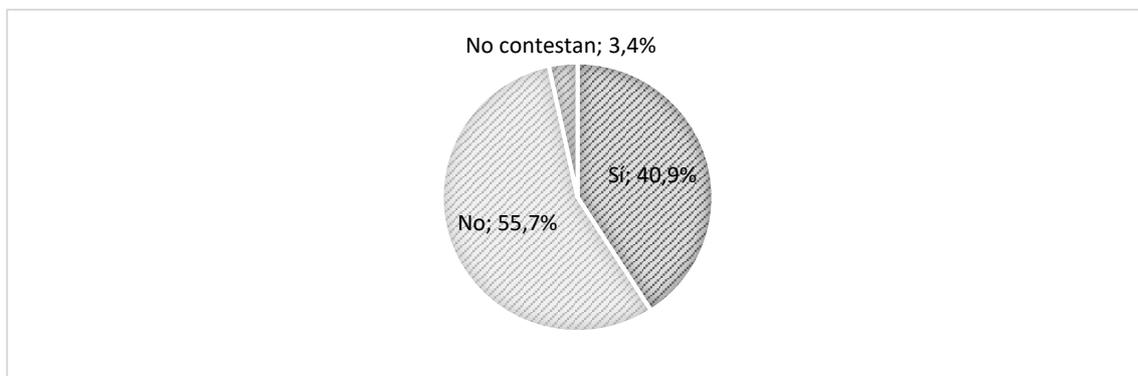
Gráfico 80. Frecuencias de las ayudas en centro educativo en función de los países



6.10.- Apoyo académico fuera del centro educativo

Otra cuestión contemplada en la ficha de seguimiento individual sobre el ámbito educativo de las NNA fue, si éstas y éstos recibían algún tipo de apoyo académico fuera del centro educativo. En base a las respuestas de las fichas correspondientes a NNA matriculadas (n=149), el 40,9% sí recibían apoyo académico fuera del centro educativo, mientras el 55,7% que no lo recibía. El 3,4% restante, no contestó a esta cuestión.

Gráfico 81. Porcentaje de NNA que reciben apoyo académico fuera del centro educativo



De entre quienes recibían algún tipo de apoyo académico fuera del centro escolar (n=78), el 44,3% lo recibía a través de clases particulares, el 26,2% mediante el programa CRONO y el 18% a través de la ayuda del equipo educativo del recurso residencial. También hubo quienes indicaron que recibían en un centro educativo terapéutico y quienes recibían otro tipo de apoyos³³. En la siguiente tabla se recogen todas las ayudas especificadas por las y los profesionales, sus frecuencias y respectivos porcentajes.

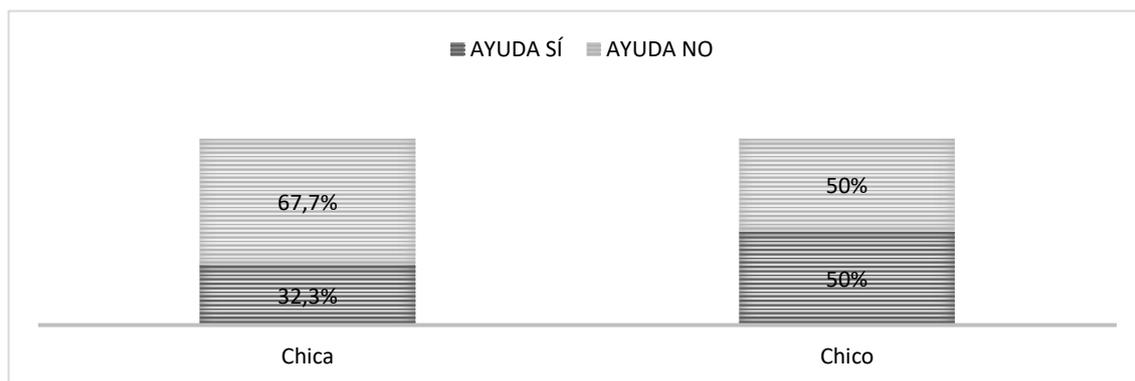
³³ En este "otros" hemos recogido aquellas ayudas como las que le ofrece su "izeba", "Anothe", musicoterapia, etc.

Tabla 11. Tipo de apoyos académicos fuera del centro educativo

TIPO DE APOYOS ACADÉMICOS	Frecuencia	Porcentaje
Clases particulares (en una academia, profesora particular, etc.)	27	44,3%
CRONO	16	26,2%
Ayuda del equipo educativo del recurso residencial	11	18%
Centro educativo terapéutico	1	1,6%
Otros	5	8,3%
No especifican	1	1,6%
Total	61	100%

Es de mención, que existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes entre las variables de sexo de las NNA (chicas (n=62), chicos (n=82) y recibir apoyo académico fuera del centro ($\chi^2(1) = 4,552$, $p = 0,033$), siendo los chicos quienes reciben más apoyo que las chicas (ver Gráfico 82). El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,178 (V de Cramer= 0,178; $p = 0,033$), lo que indica una relación débil entre las variables.

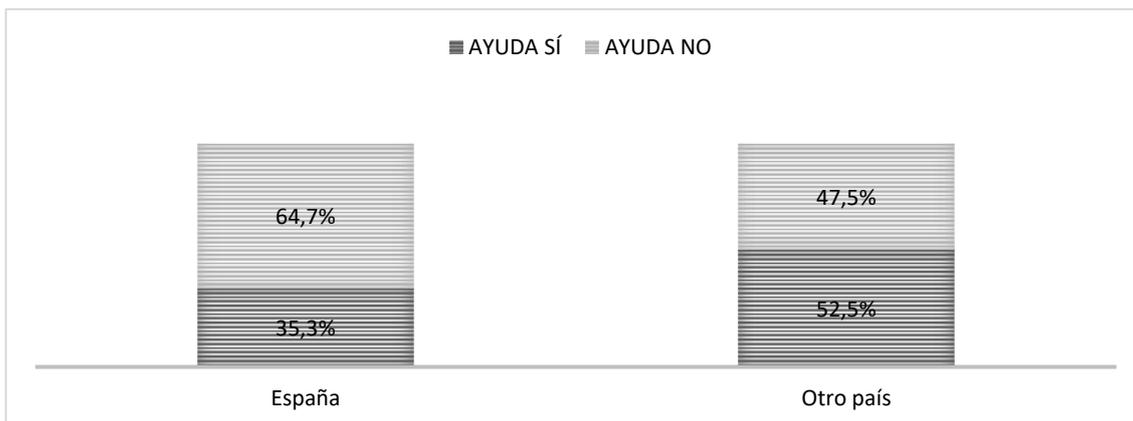
Gráfico 82. NNA que reciben apoyo académico en función del sexo de las NNA



También existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes entre las variables del país de origen (nacidos en España (n=85), en otros países (n=59) y el apoyo académico fuera del centro educativo y ($\chi^2(1) = 4,243$, $p = 0,039$), siendo quienes habían nacido en otros países quienes mayor apoyo recibían en comparación con quienes habían nacido en España. El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,172 (V de Cramer= 0,172; $p = 0,039$), lo que indica una relación débil entre las variables.

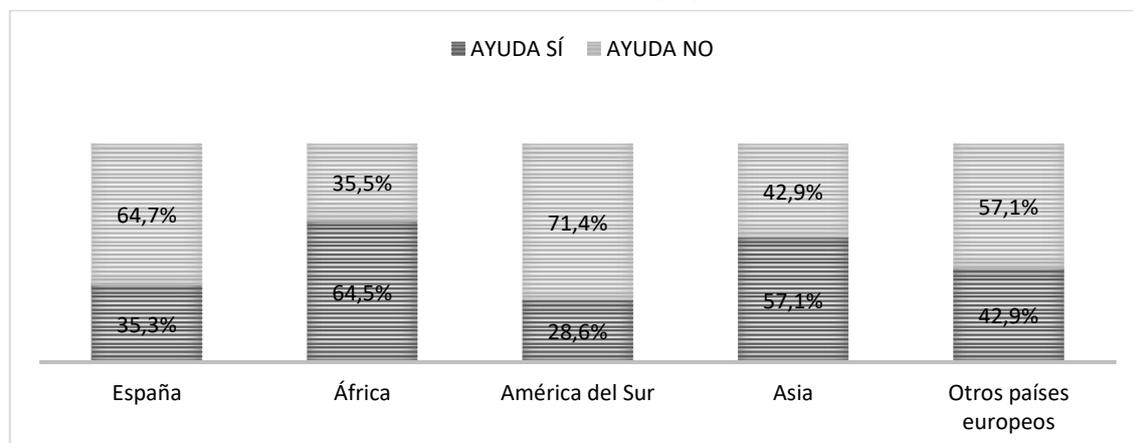
6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

Gráfico 83. NNA que reciben apoyo extraescolar en función del país de origen



Como se puede observar en el siguiente gráfico (ver Gráfico 85), proporcionalmente, eran quienes habían nacido en África quienes más apoyo extraescolar recibían fuera del centro académico, seguidos de quienes habían nacido en un país asiático y en otros países europeos, con una representación porcentual del 64,5%, 57,1% y 42,9% respectivamente. Por otra parte, eran nacidos en América del Sur quienes porcentualmente recibían menos ayuda extraescolar, un 28,6%.

Gráfico 84. NNA que reciben apoyo académico en función del país geográfico



En cambio, si observamos las frecuencias de quienes recibían apoyo académico fuera del centro educativo en cada uno de los países, eran las y los nacidos en España quienes más las recibían.

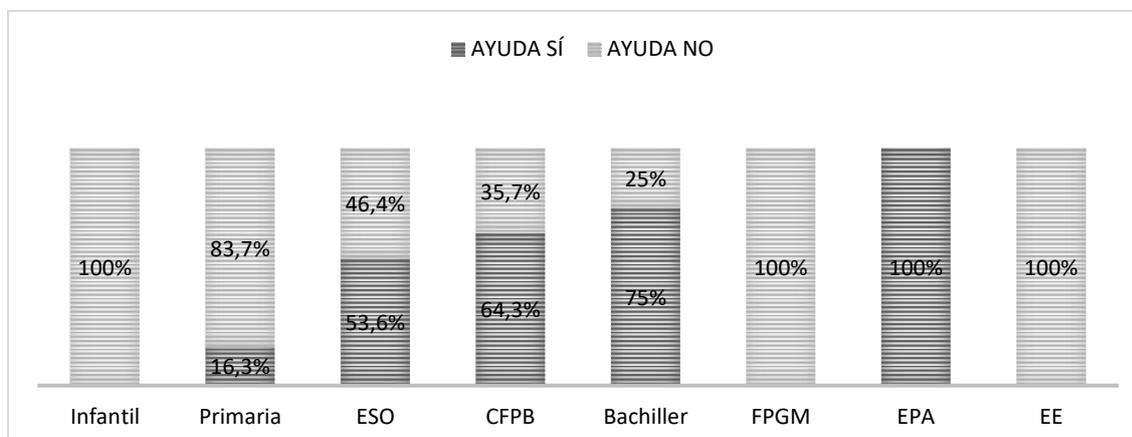
Gráfico 85. Frecuencias de las NNA que recibían apoyo académico fuera del centro educativo



6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

En cuanto al apoyo académico fuera del centro educativo en función de las etapas educativas, se puede observar cómo los mayores porcentajes se centran en las NNA que cursaban ESO (n=56³⁴), CFPB (n=28³⁵), Bachillerato (n=4) y EPA (n=2) (Gráfico 86).

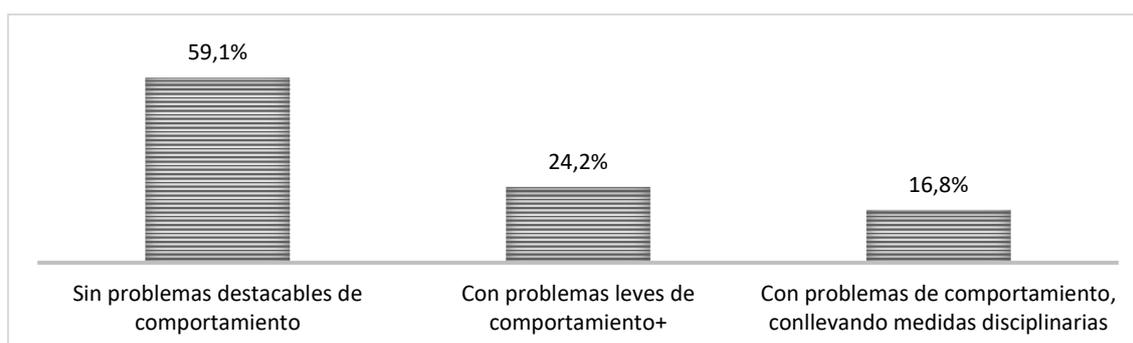
Gráfico 86. NNA que reciben apoyo extraescolar en función de las distintas etapas educativas



6.11.- Comportamiento en el aula del centro educativo

Otro aspecto analizado fue el comportamiento que las NNA tenían en el aula. En cuanto a éste (n=149), algo más de la mitad de la muestra, un 59,1%, no mostraba problemas destacables de comportamiento en clase, un 24,2%, mostraba problemas leves y otro 16,8%, problemas graves de comportamiento, conllevando medidas disciplinarias desde el centro educativo.

Gráfico 87. Comportamiento en el aula



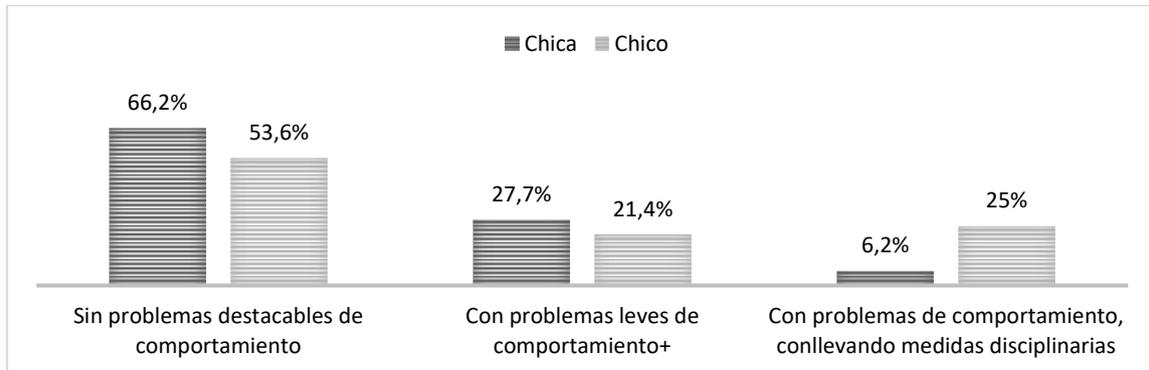
Existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes entre las variables del sexo de las NNA (chicas (n=65), chicos (n=84) y el comportamiento en el aula ($\chi^{2(2)} = 9,334$, $p = 0,009$), siendo las chicas quienes presentaban menos problemas de

³⁴ En 3 fichas correspondientes a adolescentes que estaban matriculados en ESO no se respondió a esta cuestión.

³⁵ En una ficha que corresponde a un adolescente que cursaba un CFPB no se respondió a esta cuestión.

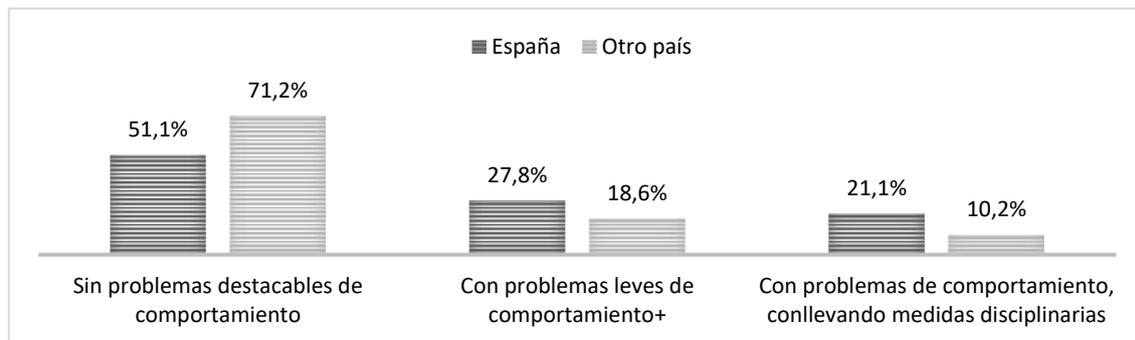
comportamiento que conllevan medidas disciplinarias en comparación con los chicos. El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,250 (V de Cramer= 0,250; $p=0,009$), lo que indica una asociación moderada entre las variables.

Gráfico 88. Comportamiento en el aula en función del sexo



Asimismo, también existe una relación estadísticamente significativa entre el comportamiento en el aula y el país de origen de las NNA ($\chi^{2(2)}=6,205$, $p=0,045$), siendo quienes habían nacido en otros países ($n=59$) los que presentaban menos problemas de comportamiento que conllevan medidas disciplinarias y los que menos problemas destacables de comportamiento presentaban en comparación con quienes habían nacido en España ($n=90$) (ver Gráfico X). El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,204 (V de Cramer= 0,204; $p=0,045$), lo que indica una asociación moderada entre las variables.

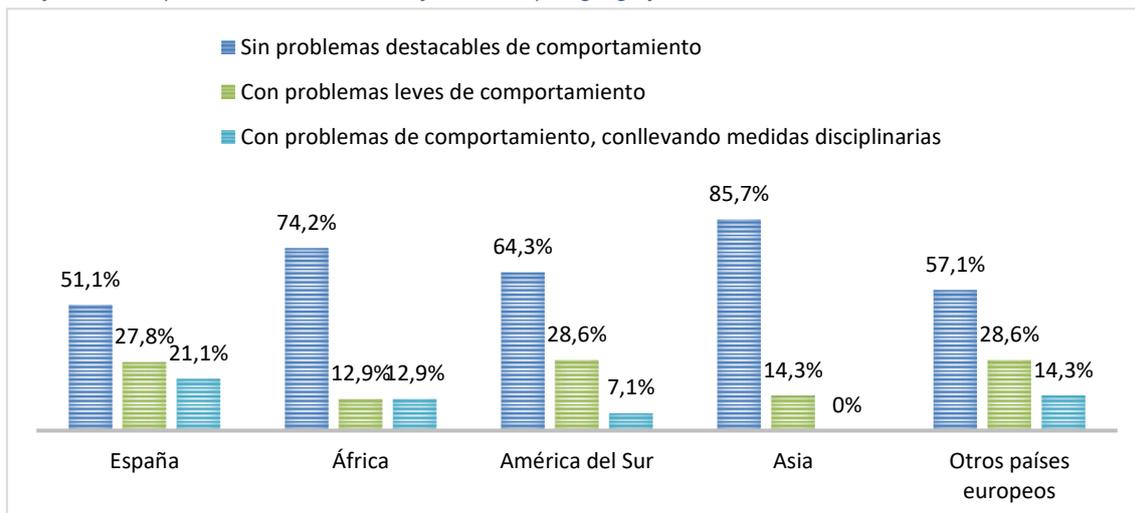
Gráfico 89. Comportamiento en el aula en función del país de origen



En el siguiente gráfico (ver Gráfico 91) se puede observar el comportamiento de las NNA en función del país geográfico (España ($n=90$), África ($n=31$), América del Sur ($n=14$), Asia ($n=7$), otros países ($n=7$)). Eran quienes habían nacido en un país asiático, africano o sudamericano quienes no presentaban problemas destacables de comportamiento con unos porcentajes del 85,7%, 74,2% y 64,3% respectivamente. Asimismo, eran nacidos en España y en otros países europeos quienes presentaban problemas de comportamiento, incluso conllevando medidas disciplinarias. Los nacidos en Asia eran los únicos que no presentaron problemas de comportamiento que conllevasen medidas disciplinarias.

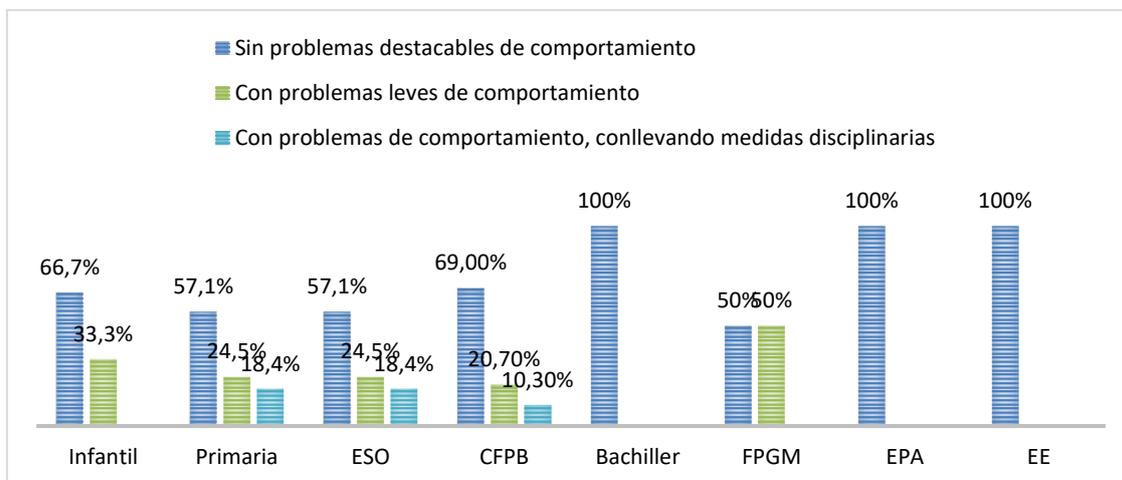
6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

Gráfico 90. Comportamiento en el aula en función del país geográfico



Si analizamos el comportamiento de las NNA por etapa educativa, se puede observar que eran quienes cursaban educación primaria (n=49), en ESO (n=59) y en CFPB (n=29) quienes tenían los porcentajes más altos de problemas de comportamiento que conllevan medidas disciplinarias, 18,4%, 18,4% y 10,3%, respectivamente.

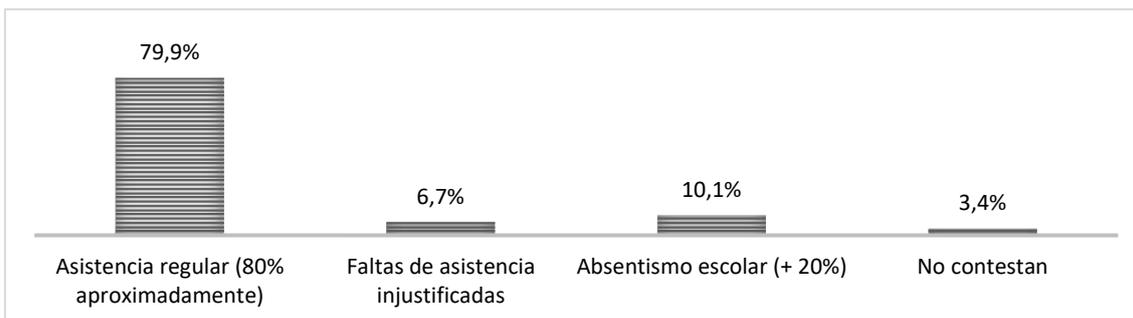
Gráfico 91. Comportamiento en el aula en las distintas etapas educativas



6.12.- Asistencia a clase

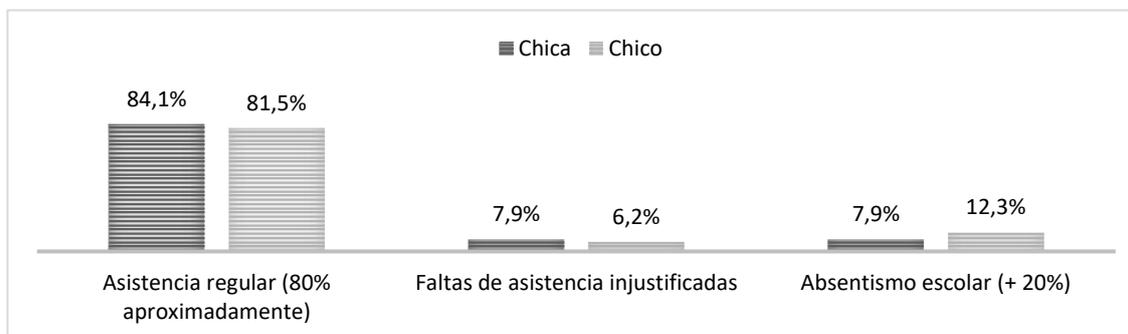
La asistencia a clase fue también otro de los aspectos educativos analizados, con la intención de conocer el porcentaje del alumnado en AR absentista. Según los resultados, de las NNA matriculadas en un centro educativo (n=149), más de la mitad, un 79,9%, acudía regularmente a clase, un 6,7% tenía algunas faltas injustificadas y el 10,1% presentaba absentismo escolar. El 3,4% restante no respondió a esta pregunta.

Gráfico 92. Asistencia a clase



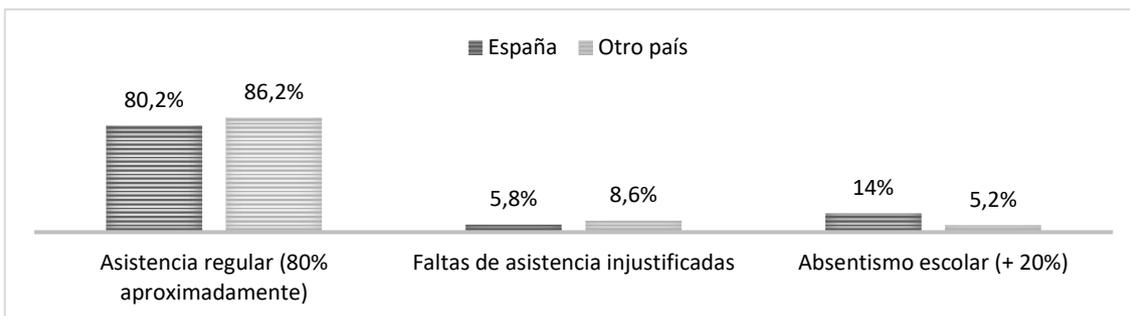
En cuanto a la asistencia a clase en función del sexo de las NNA (chicas (n=63), chicos (n=81), la prueba estadística Chi Cuadrado nos muestra que no existe una relación estadísticamente significativa ($\chi^2(2) = 0,850$, $p = 0,654$). Mencionar, que los chicos presentaban un porcentaje de absentismo escolar superior al de las chicas, un 12,3% frente al 7,9%.

Gráfico 93. Asistencia a clase en función del sexo



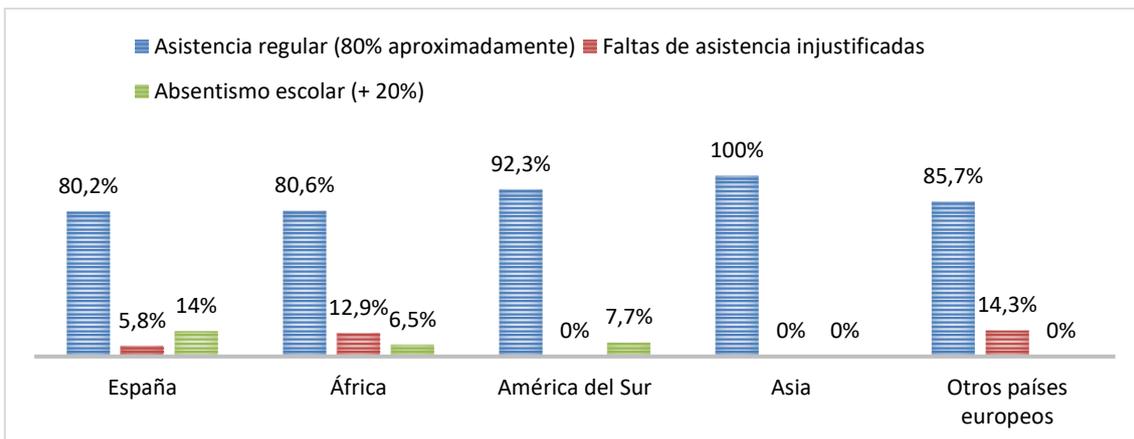
Asimismo, tampoco existe una relación estadísticamente significativa entre las variables del país de origen (nacidos en España (n=86), en otros países (n=58) y la asistencia a clase ($\chi^2(2) = 3,107$, $p = 0,212$). Es de mención que, el porcentaje de absentismo escolar entre quienes han nacido en España es superior al de quienes han nacido en otros países, un 14% frente al 5,2%.

Gráfico 94. Asistencia a clase en función del país de origen



Los porcentajes mayoritarios de absentismo escolar en cada uno de los países (España (n=86), África (n=31), América del Sur (n=13), Asia (n=7) y otros países europeos (n=7) eran nacidos en España, América del Sur y África con unos porcentajes del 14%, 7,7% y del 6,5% respectivamente. Por el contrario, quienes habían nacido en el país asiático presentaban una asistencia regular a clase en todos los casos.

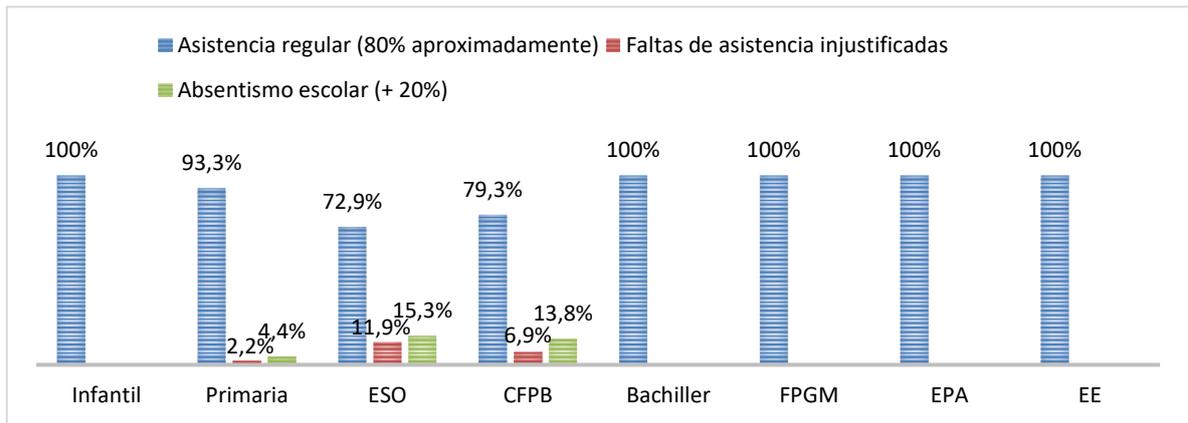
Gráfico 95. Asistencia a clase en función del países geográficos



Si observamos las diferencias porcentuales por etapa educativa, se puede identificar que el porcentaje mayor de absentismo escolar aparece en la ESO con un porcentaje del 15,3%. A este porcentaje le sigue el porcentaje de CFPB, un 13,8%. Además, estas dos etapas educativas son también las que mayor porcentaje presentan en faltas de asistencia injustificada, un 11,9% en ESO y un 6,9% en CFPB. Aunque el porcentaje de absentismo escolar es muy bajo, es alarmante en todos los casos.

6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

Gráfico 96. Asistencia a clase en las distintas etapas educativas

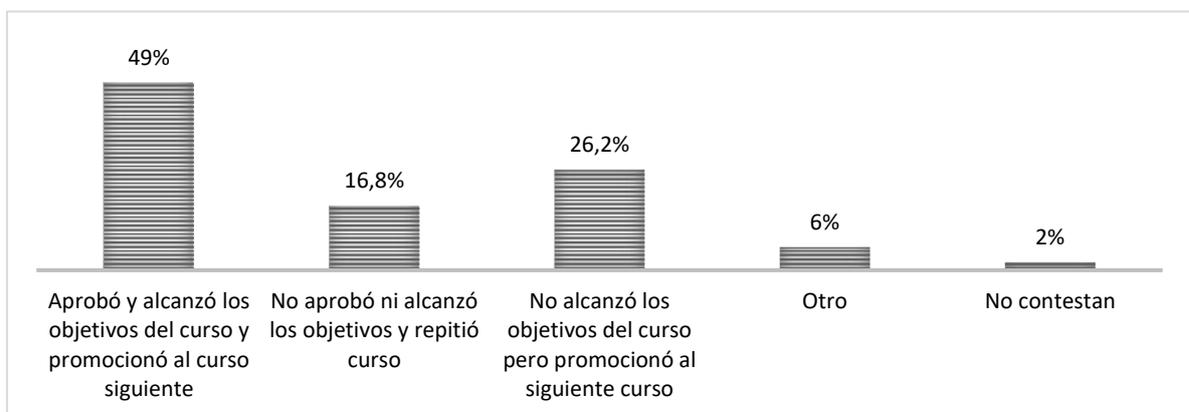


6.13.- Resultados académicos tras finalizar el curso

Otro de los aspectos importantes en el curso académico son los resultados que se logran tras su finalización. Los logros van estrechamente relacionados con el cumplimiento de los objetivos de cada curso escolar y la promoción al curso siguiente. Por ello, hemos incluido en la ficha este aspecto indicador.

Según la información obtenida de las fichas sobre la población matriculada de la muestra (n=149), el 49% aprobó y alcanzó los objetivos del curso 2015/2016 y promocionó al curso siguiente, otro 26,2% no aprobó ni alcanzó los objetivos y repitió curso, y un 16,8%, no alcanzó los objetivos del curso, pero promocionó al curso siguiente. Entre las respuestas de las y los profesionales también han aparecido respuestas englobadas en ese 6% denominado "Otros", entre las y los que se encuentran casos como quienes no acudieron al centro escolar y, por tanto, no tienen calificaciones, las y los que suspendieron, pero fueron a realizar un CFPB o pasaron a un PEC, etc. y, el 2%, no respondieron a esta cuestión.

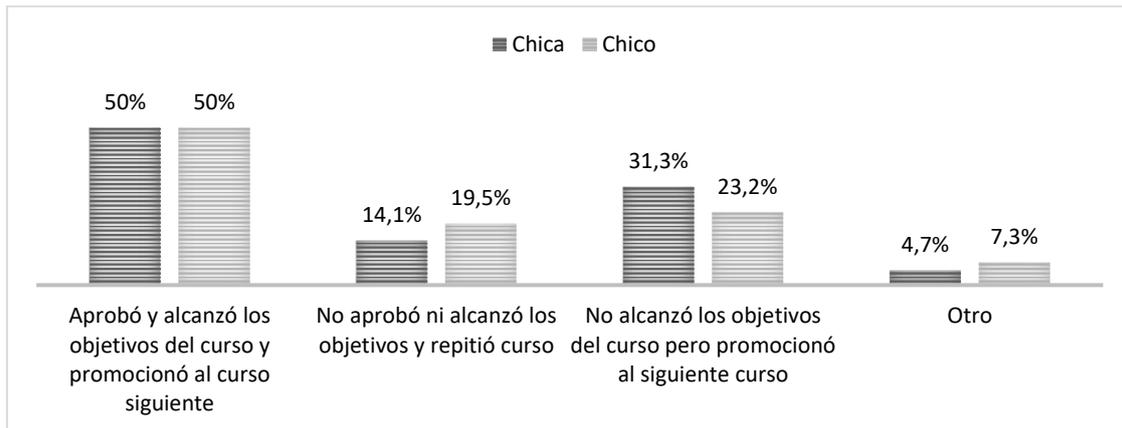
Gráfico 97. Resultados académicos al finalizar el curso



6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

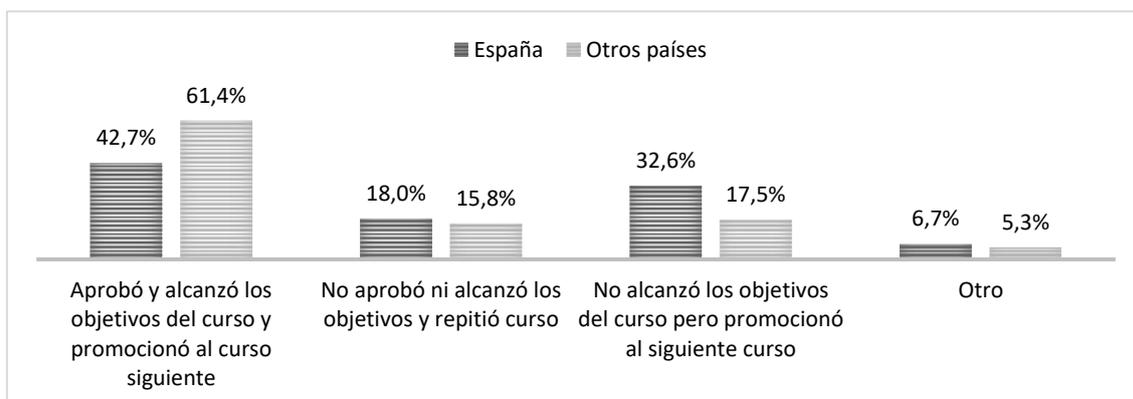
Si hacemos una lectura en función del sexo de las NNA (chicas (n=64), chicos (n=82) y los resultados académicos, no existe relación estadísticamente significativa ($\chi^{2(3)} = 1,905$, $p = 0,598$) en la distribución porcentual de ambas variables. No obstante, se observa que un porcentaje mayor de chicos repitieron curso, un 19,5% frente al 14,1% de las chicas, y que un mayor porcentaje de chicas promocionó al curso siguiente aun no habiendo alcanzado los objetivos del curso, un 31,3% frente al 23,2% de los chicos.

Gráfico 98. Resultados académicos al finalizar el curso en función del sexo de las NNA



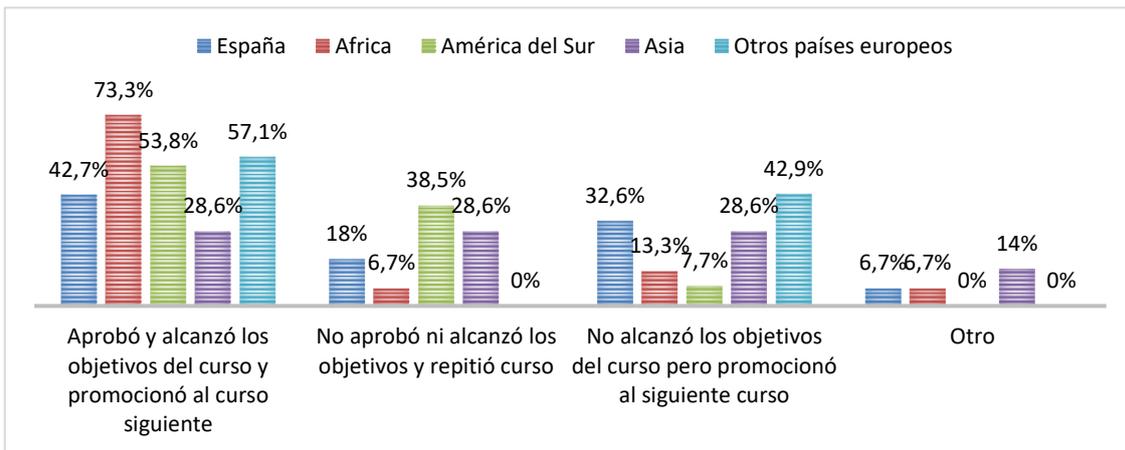
Si analizamos ahora los porcentajes de los resultados académicos al finalizar el curso en función de los países de origen de las NNA (nacidas en España (n=89), en otros países (n=57), no existe una relación estadísticamente significativa ($\chi^{2(3)} = 5,595$, $p = 0,133$). No obstante, se puede observar que, eran las NNA nacidas en otros países quienes promocionan, en mayor porcentaje, aprobando los objetivos del curso que las NNA nacidas en España, un 61,4% frente al 42,7%. Por otra parte, eran las NNA nacidas en España quienes, aun no alcanzando los objetivos del curso, promocionan al siguiente en comparación con las NNA nacidas en otro país, un 32,6% frente al 17,5%.

Gráfico 99. Resultados académicos al finalizar el curso en función del país de origen



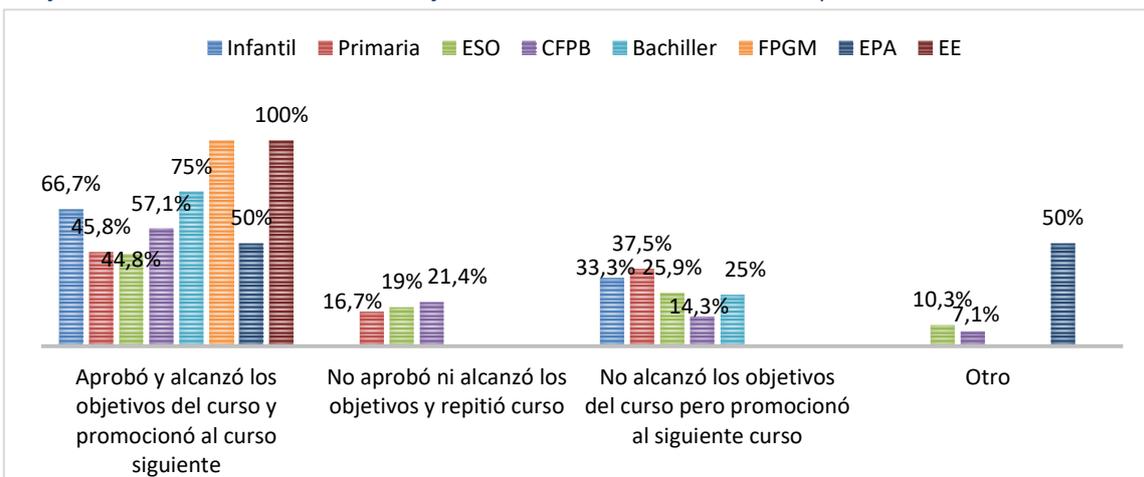
En el siguiente gráfico (Gráfico 101) se pueden observar los porcentajes de los resultados académicos en cada uno de los países por separado (España (n=89), África (n=30), América del Sur (n=13), Asia (n=7) y otros países europeos (n=7).

Gráfico 100. Resultados académicos al finalizar el curso en función de los países geográficos



Entre quienes respondieron esta cuestión (n=146), se puede apreciar, que era en las etapas educativas primaria, secundaria y CFPB donde había un mayor porcentaje de repeticiones, en concreto del 16,7%, 19% y 21,4%, respectivamente (ver Gráfico 102). Por otro lado, también se observa que existen unos porcentajes de entre el 37,5 y el 14,3%, que corresponden a NNA que, aun no alcanzando los objetivos, promocionaron al curso siguiente.

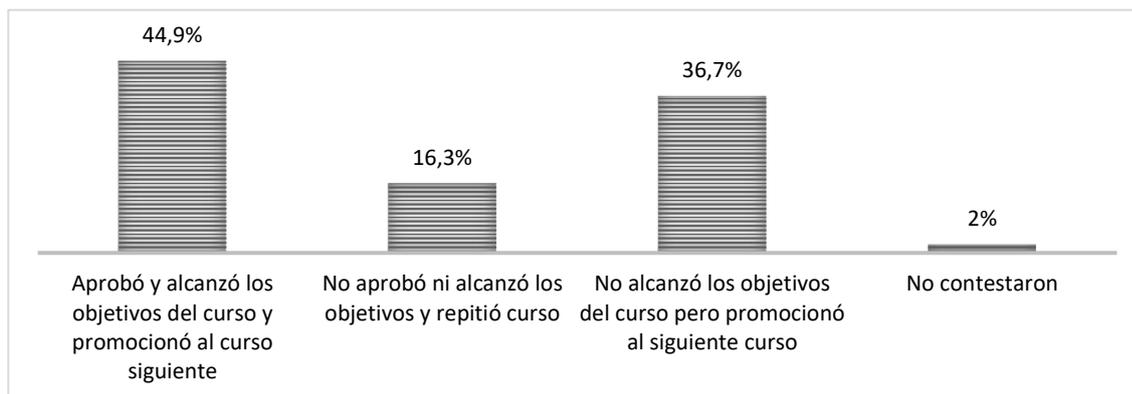
Gráfico 101. Resultados académicos al finalizar el curso en las distintas etapas educativas



Analizando los resultados académicos en cada etapa educativa obligatoria, entre quienes habían cursado educación primaria, en general (n=49), casi la mitad, el 44,9%, aprobó y alcanzó los objetivos del curso y promocionó al curso siguiente. Otro 37,3% también promocionó al curso siguiente, pero no habiendo alcanzado los objetivos del curso y un 17,6% no aprobó ni alcanzó los objetivos y repitió de curso. El 2% restante, no contestó a esta cuestión³⁶.

³⁶ La persona que no contestó había cursado sexto de primaria.

Gráfico 102. Resultados académicos al finalizar el curso en educación primaria



Como podemos ver en el siguiente gráfico (Gráfico 104) (chicas (n=24), chicos (n=24), el porcentaje chicos y chicas³⁷ que promocionan al curso siguiente habiendo alcanzado los objetivos del curso es el mismo, un 45,8%. Por otra parte, era el 20,8% de las chicas las que repetirán curso el año siguiente frente al 12,5% de los chicos. No obstante, llama la atención el porcentaje tanto de chicas como de chicos que promocionaba de curso no habiendo alcanzado los objetivos del centro, un 33,4% de las chicas que cursaban primaria y el 41,7% de chicos en la misma etapa educativa.

Gráfico 103. Resultados académicos en primaria en función del sexo



En cambio, si observamos los resultados académicos en función del país de origen³⁸ (España (n=37), otros países (n=11), se puede apreciar que un porcentaje menor de nacidos en España promocionaron de curso con los objetivos de éste cumplidos en comparación con quienes han nacido en otros países, un 43,2% frente al 54,5%. En cambio, eran nacidos en España quienes promocionaban más que quienes habían nacido en otros países sin haber cumplido los objetivos del curso, un 45,9% frente al 9,1%. Asimismo, eran el 36,4% de quienes procedían de otro país quienes debían repetir curso frente al 10,8% de nacidos en España.

³⁷ Dado a que el 33% de las casillas han esperado un recuento menor que 5 no podemos interpretar la prueba de Chi Cuadrado de Pearson. No obstante, el valor de P era superior al 0,005 ($p=0,697$)

³⁸ Dado a que el 33% de las casillas han esperado un recuento menor que 5 no podemos interpretar la prueba de Chi Cuadrado de Pearson, aunque el valor de P sea inferior a 0,05 (significativa ($\chi^2(2)=6,629$, $p=0,036$).

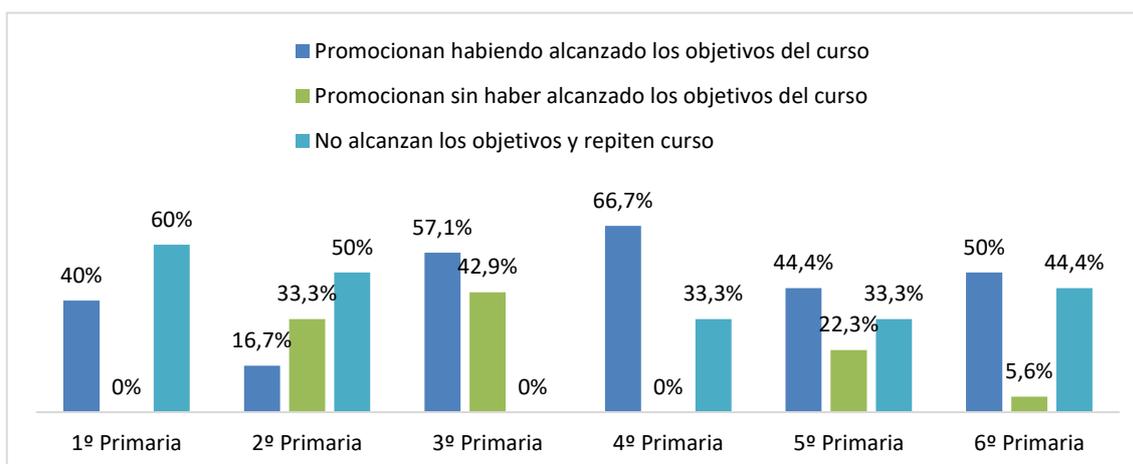
Debido a los pocos niños y niñas de otros países en primaria (n=11) no vamos a exponer los resultados académicos en cada uno de los países³⁹.

Gráfico 104. Resultados académicos en primaria en función del país de origen



En el siguiente gráfico se pueden observar los porcentajes en cada uno de los cursos de educación primaria (primero (n=5), segundo (n=6), tercero (n=7), cuarto (n=3), quinto (n=9) sexto (n=19), donde podemos percibir que, aunque no es el porcentaje mayoritario, hay NNA que promocionan al curso siguiente aun no habiendo alcanzado los objetivos del curso, un 33,3% en segundo, un 42,9% en tercero, un 22,3% en quinto y un 5,6% en sexto.

Gráfico 105. Resultados académicos al finalizar el curso en educación primaria por cursos académicos

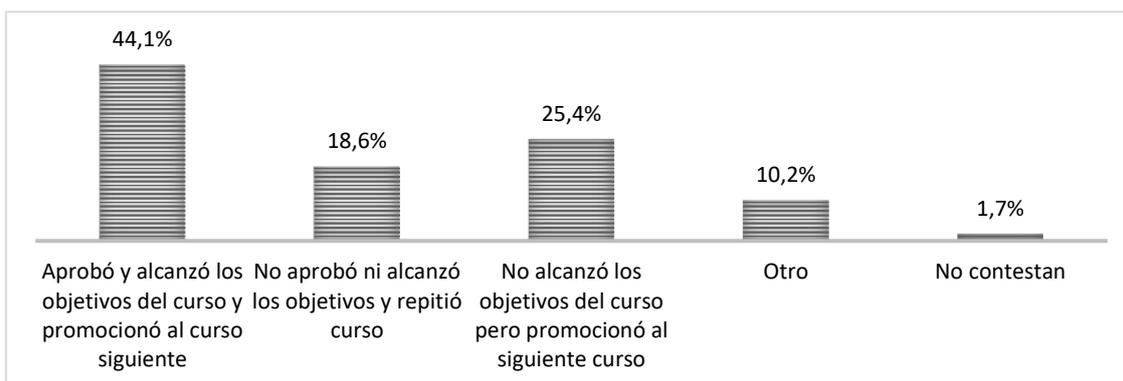


Entre quienes habían cursado ESO (n=59), el 44,1% aprobó y alcanzó los objetivos del curso y promocionó al curso siguiente y otro 25,4% también promocionó, aun no habiendo alcanzado los objetivos. Un 18,6% no aprobó ni alcanzó los objetivos y repitió, un 10,2% indicó otras cuestiones como; abandono del centro antes de terminar el curso, pasar a un CFPB, a una PEC, fuga, etc. y, el 1,7% restante, no contestó a esta cuestión⁴⁰.

³⁹ África (n=2), América del Sur (n=6), Asia (n=1) y otros países europeos (n=2).

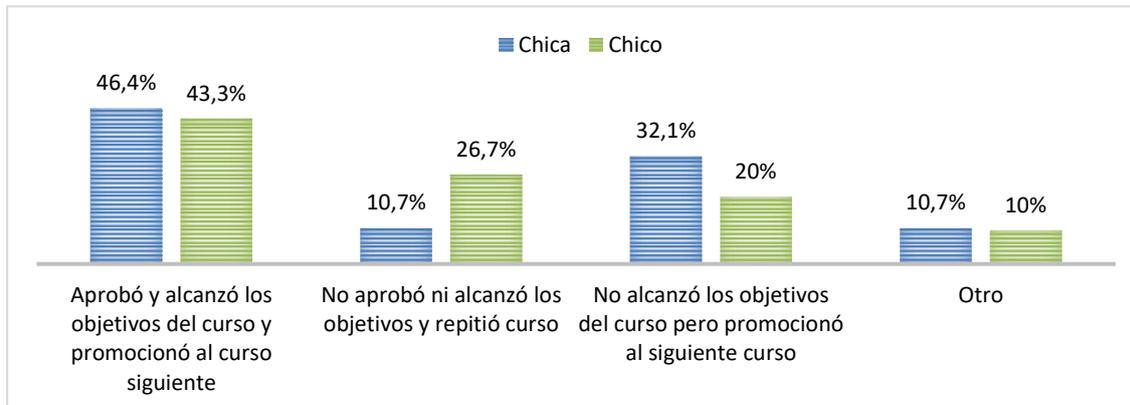
⁴⁰ La ficha en la que no se contestó esta cuestión pertenecía a un adolescente que cursaba tercero de ESO.

Gráfico 106. Resultados académicos al finalizar el curso en ESO



En relación a la distribución porcentual⁴¹ de los resultados académicos al finalizar el curso académico en función del sexo (chicas (n=28), chicos (n=30)), en el siguiente gráfico se observa que los porcentajes de chicas y chicos que promocionaron al curso siguiente habiendo alcanzado los objetivos era similar, un 46,4% de las chicas y el 43,3% de los chicos. Por el contrario, los porcentajes de repetición de curso eran más altos en los chicos que en las chicas, el 26,7% en los chicos y el 10,7% en las chicas. Por otra parte, un porcentaje mayor de chicas promocionó al curso siguiente sin haber alcanzado los objetivos del curso en comparación con los chicos, un 32,1% de ellas y el 20% de ellos.

Gráfico 107. Resultados académicos al finalizar el curso en la ESO en función del sexo



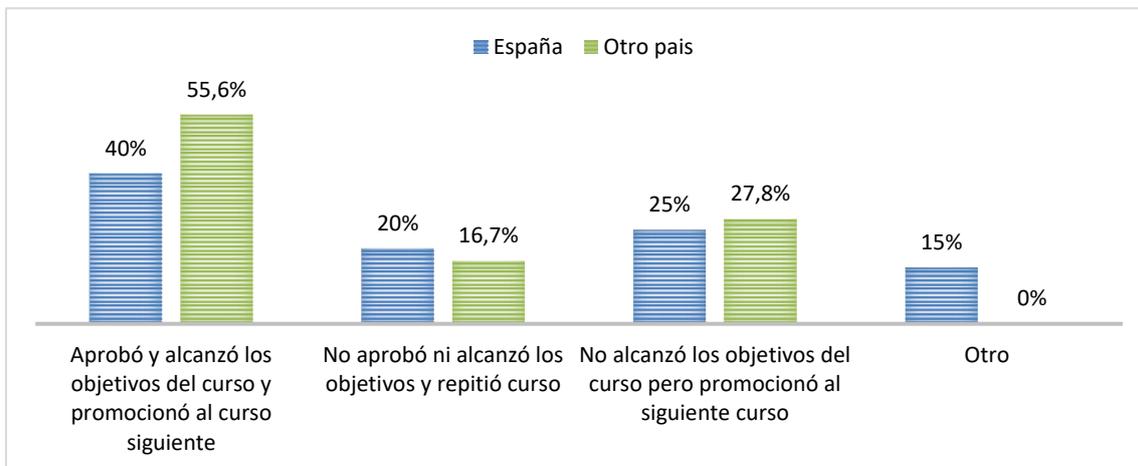
En cuanto a la distribución porcentual⁴² en función de si habían nacido en España (n=40) o en otro país (n=18), fueron nacidos en otros países quienes tenían un porcentaje mayor de promoción al siguiente curso habiendo alcanzado los objetivos del curso en comparación con los nacidos en España, un 55,6% frente al 40%. Un 20% de nacidos en España repitió curso, porcentaje ligeramente superior al de nacidos en otros países que era del 16,7%. Entre quienes no habían alcanzado los objetivos del curso, pero promocionaron al curso siguiente, los

⁴¹ Dado a que el 25% de las casillas han esperado un recuento menor que 5 no podemos interpretar la prueba de Chi Cuadrado de Pearson. No obstante, el valor de P era superior al 0,005 (p=0,422).

⁴² Dado a que el 50% de las casillas han esperado un recuento menor que 5 no podemos interpretar la prueba de Chi Cuadrado de Pearson. No obstante, el valor de P era superior al 0,005 (p=0,323).

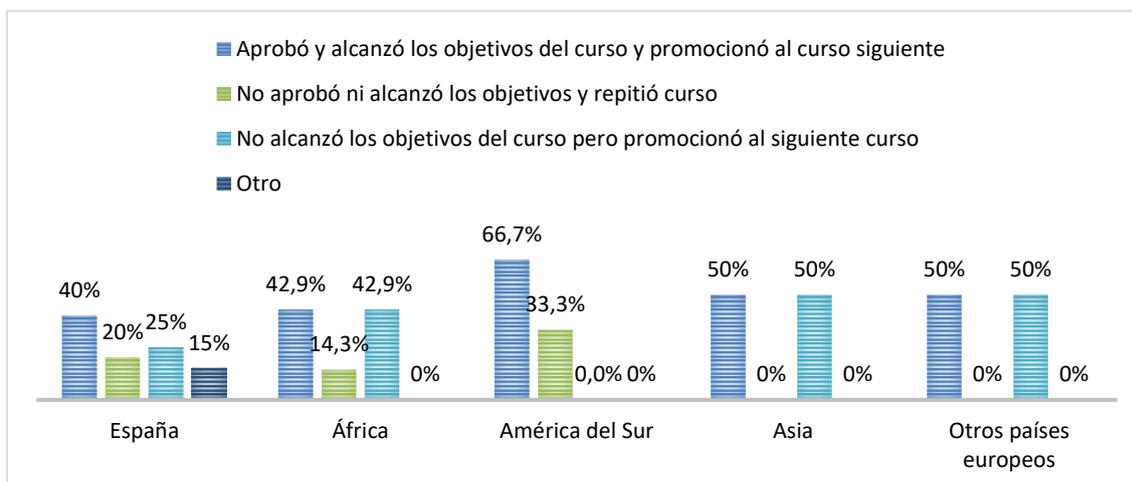
porcentajes son similares en ambos colectivos, un 25% entre los nacidos en España y un 27,8% en otros países.

Gráfico 108. Resultados académicos al finalizar el curso en la ESO en función del país de origen



En el siguiente gráfico (Gráfico 110) se pueden observar los resultados académicos al finalizar el curso académico en función de los países geográficos de cada adolescente (España (n=40), África (n=7), América del Sur (n=6), Asia (n=2) y otros países europeos (n=2)).

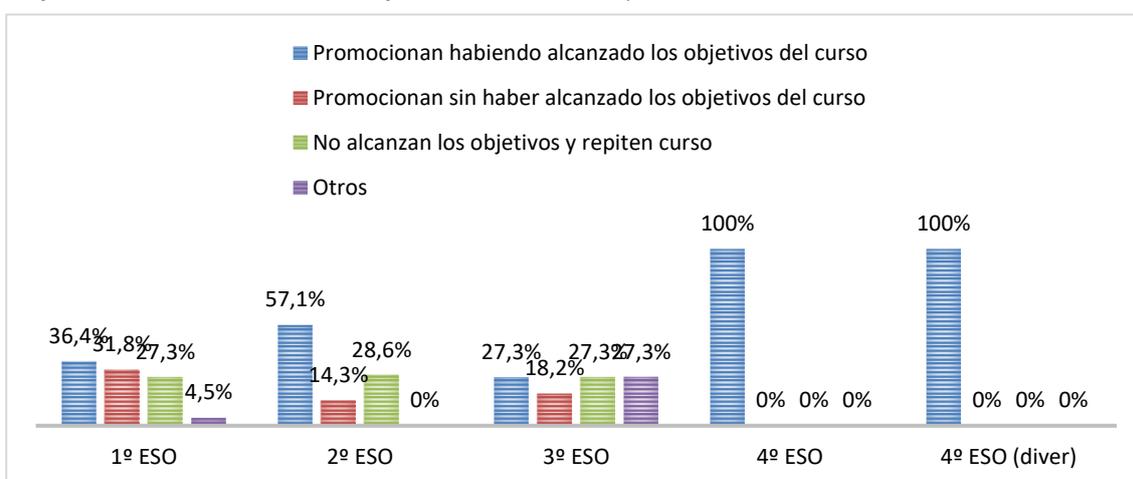
Gráfico 109. Resultados académicos al finalizar el curso en la ESO en función de los países geográficos



6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes desglosados por cada curso que conforman la ESO⁴³ (primero (n=22), segundo (n=14), tercero (n=12) y cuarto (n=4) (Gráfico 111). Como se puede percibir, eran quienes cursaban 4º de ESO quienes promocionaban habiendo alcanzado los objetivos del curso⁴⁴, seguidos de quienes estaban en 2º de ESO donde más de la mitad, el 57,1% también lo hacía. Por otra parte, eran quienes estaban en 3º de ESO quienes menos promocionaban con los objetivos alcanzados, un 27,3%, seguidos de quienes estaban en 1º de ESO con un 36,4%. En cuanto a quienes no alcanzaban los objetivos y promocionaban de curso, eran el 31,8% de quienes estaban en 1ª de ESO, el 14,3% de quienes estaban en 2º de ESO y el 18,2% de 3º de ESO. Por último, el 28,6% de quienes estaban en 2º de ESO, el 27,3% de quienes estaban en 1ª y otro 27,3% de quienes estaban en 3º de ESO no alcanzaron los objetivos del curso, pero repetirían curso.

Gráfico 110. Resultados académicos al finalizar el curso en ESO por cursos académicos



Como se puede ver en el siguiente gráfico (ver Gráfico 112), entre quienes estudiaban 1º de CFPB (n=23) y 2º CFPB (n=5), la mayoría aprobó y alcanzó los objetivos y pasó al siguiente curso siguiente⁴⁵, 56,5% y 60% respectivamente. El 17,4% de quienes estaban en 1º de CFPB repitieron curso, pero nadie que estuviera en 2º de CFPB lo hizo, aunque un 40% que por otras cuestiones⁴⁶ no terminó el CFPB.

⁴³ No hemos podido introducir a las y los que estaban en un PEC (n=5) porque en la mayoría de los casos no se ha explicitado en qué curso estaban matriculados, únicamente se ha indicado que estaban en un PEC. Además, como veremos en el siguiente epígrafe, quienes participan en un PEC son orientados (y ellos mismos quieren) el curso académico siguiente para comenzar en un CFPB.

⁴⁴ Hay que aclarar que estaban en cuarto de ESO, pero en diversificación (n=2), uno de ellos aprobó y terminó la ESO, y el otro aprobó el primer curso de diversificación, pero el siguiente curso realizaría el segundo.

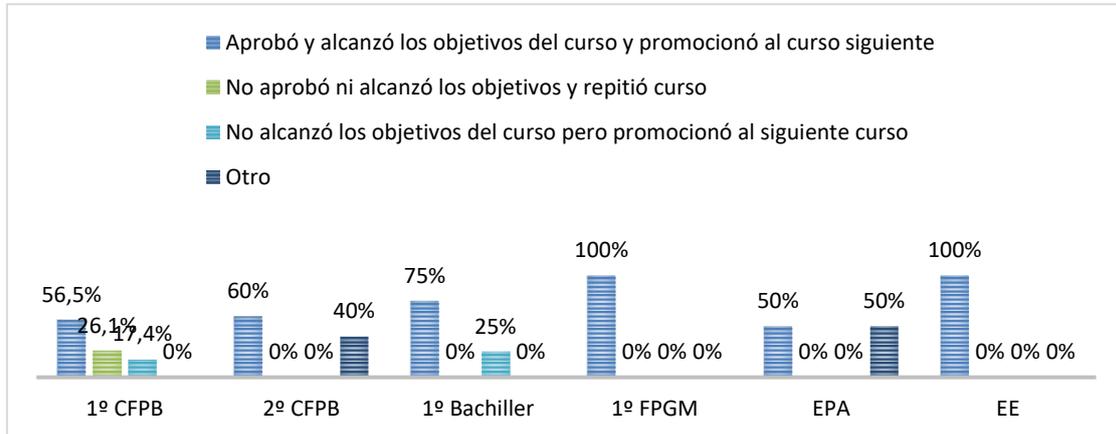
⁴⁵ En el caso de quienes estaban en 2º CFPB, terminaban el CFPB.

⁴⁶ Cambio de recurso y de programa de acogida

6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

Todas las personas que habían cursado estudios de bachiller (n=4) promocionaron al curso siguiente, tres de ellas con todas las asignaturas y objetivos cumplidos y una de ellas sin cumplirlos. Por su parte, las que estudiaban FPGM (n=2), todas estaban en primer curso y todas aprobaron los objetivos del curso y promocionaron al siguiente curso. La persona que estaba en educación especial también aprobó sus objetivos y promocionó al curso siguiente.

Gráfico 111. Resultados académicos al finalizar el curso en etapas postobligatorias

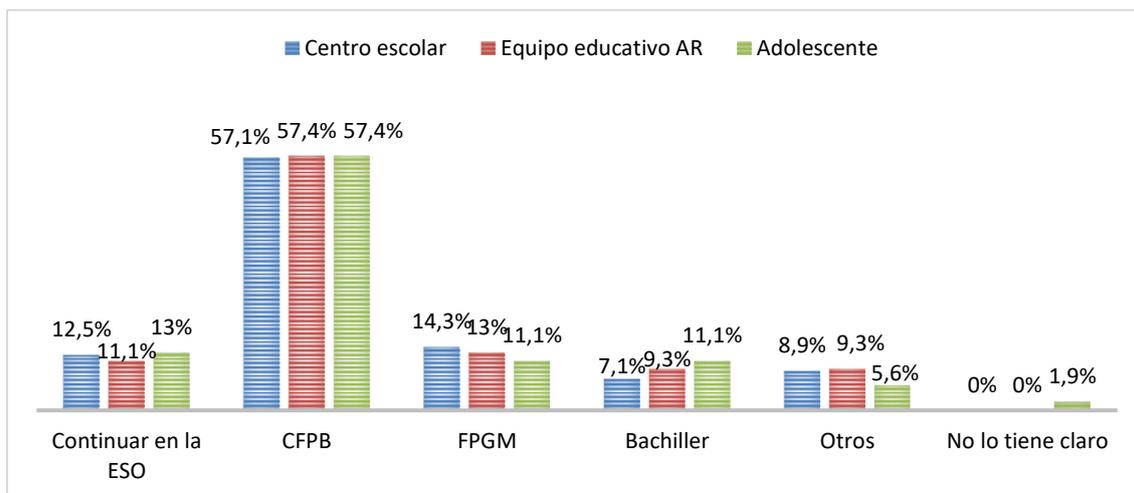


6.14.- Orientaciones educativas

En la ficha de recogida de datos sobre el ámbito educativo de NNA atendidos en AR se introdujeron tres cuestiones sobre las orientaciones que se les hacía para el curso siguiente desde: el centro educativo, desde el equipo educativo del recurso residencial y la propia orientación que quería seguir en el próximo curso. Estas cuestiones sólo las debían cumplimentar las y los profesionales que cumplimentaban fichas de adolescentes de 15/16 años y mayores de esta edad. Por ello, en los siguiente sub-epígrafes expondremos las orientaciones de distintos agentes para el curso siguiente de adolescentes de entre 15 hasta 18 años (n=60).

En los siguientes sub-epígrafes recogeremos cada una de las orientaciones de los distintos agentes (centro escolar (n=56), equipo educativo AR (n=54) y adolescentes (n=54), no obstante, hay que señalar que las orientaciones de éstos concuerdan muy notablemente, con pocas diferencias porcentuales (ver Gráfico 113), y, siendo las orientaciones a CFPB las mayoritarias en todos los agentes con porcentajes superiores al 50%.

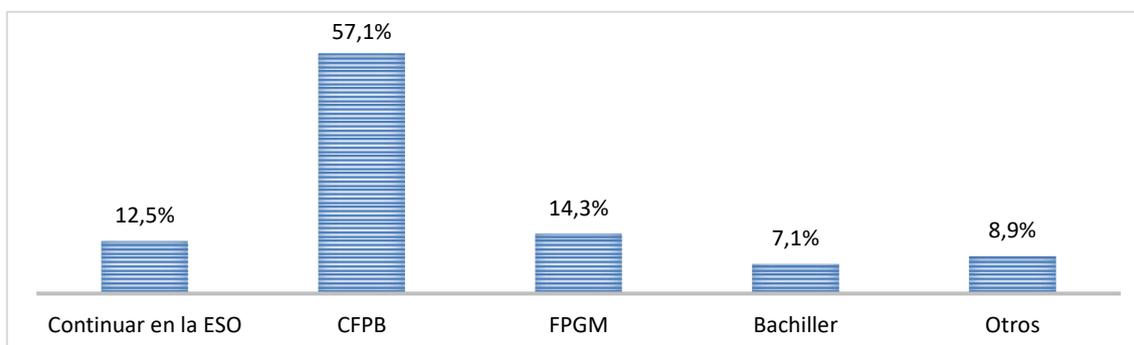
Gráfico 112. Orientaciones de distintos agentes a adolescentes de entre 15 y 18 años



6.14.1.- Orientaciones desde el centro educativo

De las fichas de adolescentes matriculados entre 15 y 18 años (n=60), se han cumplimentado el 93,3% de ellas (n=56). Como se puede observar en el siguiente gráfico (gráfico X) a un 12,5% se le orientó para que continuasen y terminasen sus estudios de ESO, a otro 57,1% se les dirigió hacia algún CFPB y a 14,3% a una FPGM, a un 7,1% a bachillerato y al 8,9% a “otros”.

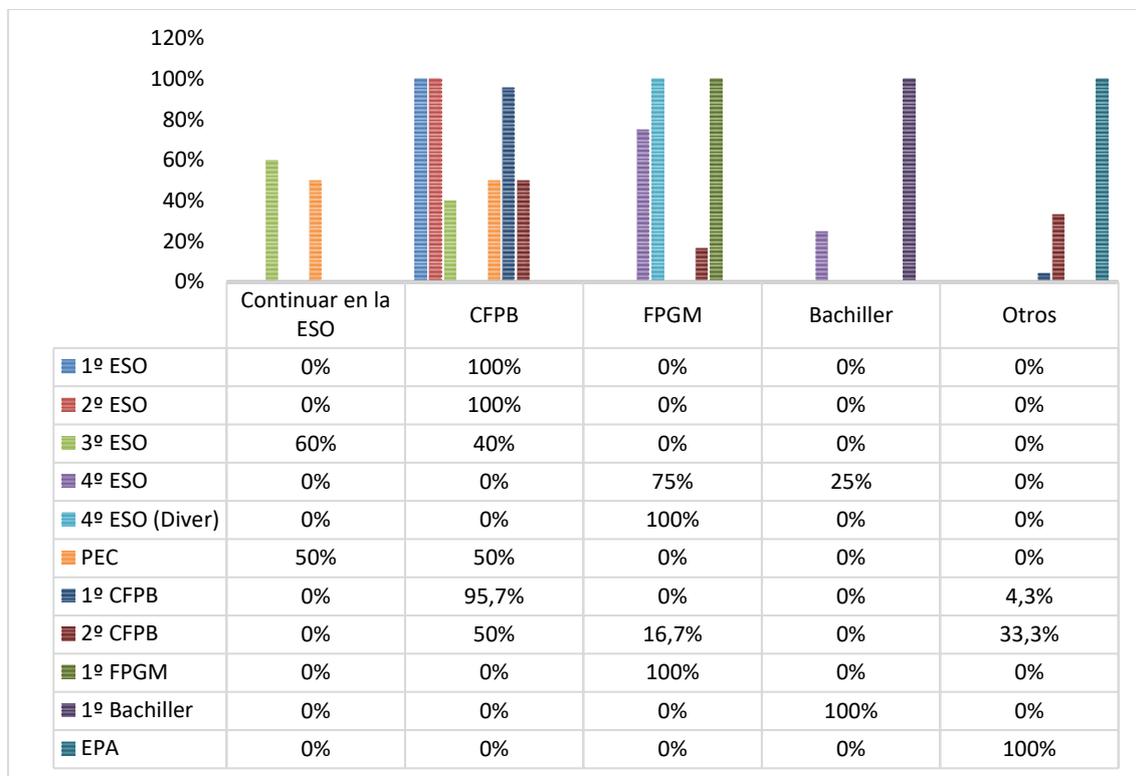
Gráfico 113. Orientaciones desde el centro educativo



Haciendo una pequeña aproximación sobre el curso que adolescentes habían cursado y la orientación realizada centro escolar para el siguiente curso (ver Gráfico), a quienes habían cursado primero (n=1) y segundo de ESO (n=1), se les orientó directamente a un CFPB, al igual que al 40% de quienes estaban en tercero de ESO (n=10) (al otro 60% se le orientó para que continuase sus estudios de Eso). A quienes estaban en un PEC (n=2), a la mitad se le orientó para terminar sus estudios de ESO y a la otra mitad a cursar un CFPB. A quienes habían cursado 4º de ESO (4º ESO (n=4), 4º ESO (diver.) (n=2) se les orientó a estudios de bachillerato o a realizar una FPGM. A quien cursaba bachiller (n=3), al igual que a quienes estudiaban una FPGM (n=2) se le orientó a seguir sus realizando dichos estudios. A casi la totalidad de quienes había cursado 1º de CFPB, a un 95,7% se le orientó a seguir con dichos estudios y al otro 4,3% a “otros”. A quienes habían cursado 2º de CFPB se es orientó a terminar el CFPB (porque repitieron), a un 33,3% a

“otros” y a un 16,7% a realizar una FPGM. A los dos adolescentes que acudían a la EPA, se les orientó a “otros” como inserción laboral.

Gráfico 1145. Orientaciones desde el centro educativo en función de los estudios que cursaban las y los adolescentes



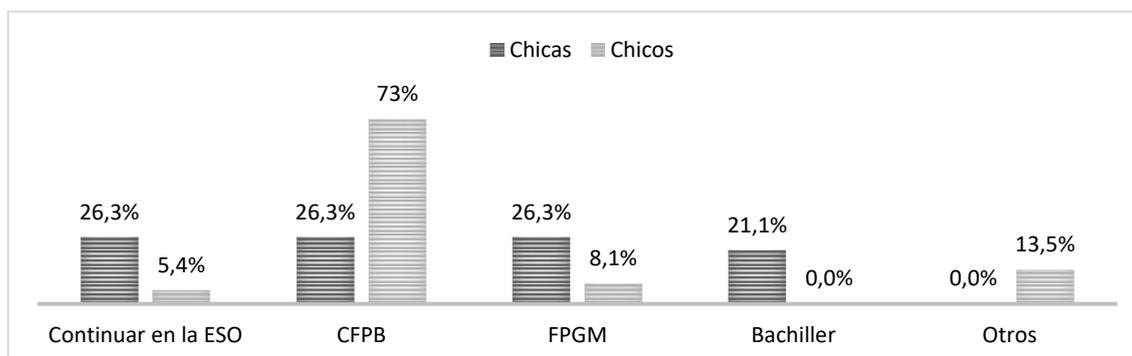
Si observamos las diferencias porcentuales en función del sexo (chicas (n=19), chicos (n=37) y la orientación del equipo educativo del centro escolar, existe una relación estadísticamente significativa, orientando a las chicas mayoritariamente a continuar y finalizar sus estudios de ESO ($X^{2(1)} = 9,381$ p= 0,002)⁴⁷, y a realizar otros itinerarios como bachiller (Prueba

⁴⁷ El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,490 (V de Cramer= 0,490; p=0,002), lo que indica una asociación moderada entre las variables.

6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

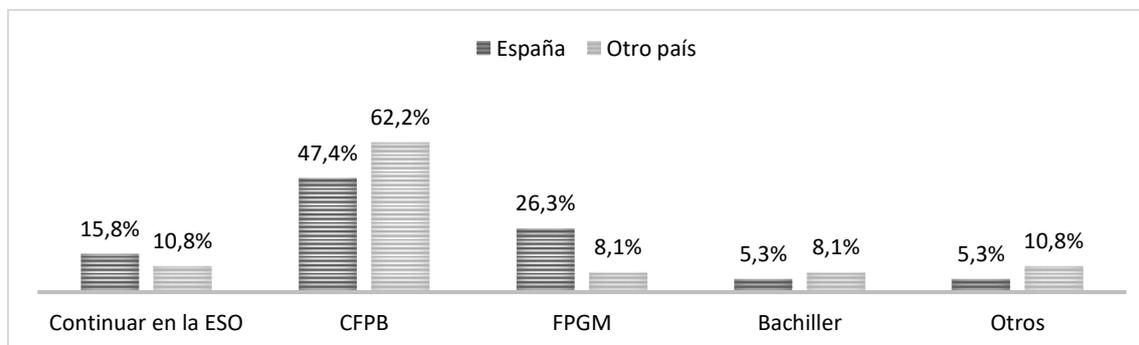
exacta de Fisher, $p=0,002$) o una FPGM ($\chi^{2(1)}=7,500$ $p=0,006$)⁴⁸⁴⁹, en comparación con los chicos que se les orientó mayoritariamente un CFPB.

Gráfico 1156. Orientaciones desde el centro educativo en función del sexo de las y los adolescentes



En cuanto a las diferencias entre las orientaciones del centro educativo para el curso siguiente en función del país de origen (nacidos en España ($n=19$), en otros países ($n=37$), se pudo observar que a un porcentaje mayor de adolescentes nacidos en otros países se les orientó hacia un CFPB, un 62,2% en comparación con los nacidos en España, un 47,4%. Entre las dirigidas hacia estudios de bachillerato eran las nacidas en otros países y las orientadas hacia una FPGM eran nacidas en España. Entre quienes fueron orientados a continuar en la ESO, los porcentajes eran del 15,8% para nacidos en España y un 10,8 % para nacidos en otros países.

Gráfico 116. Orientaciones desde el centro educativo en función del país de origen



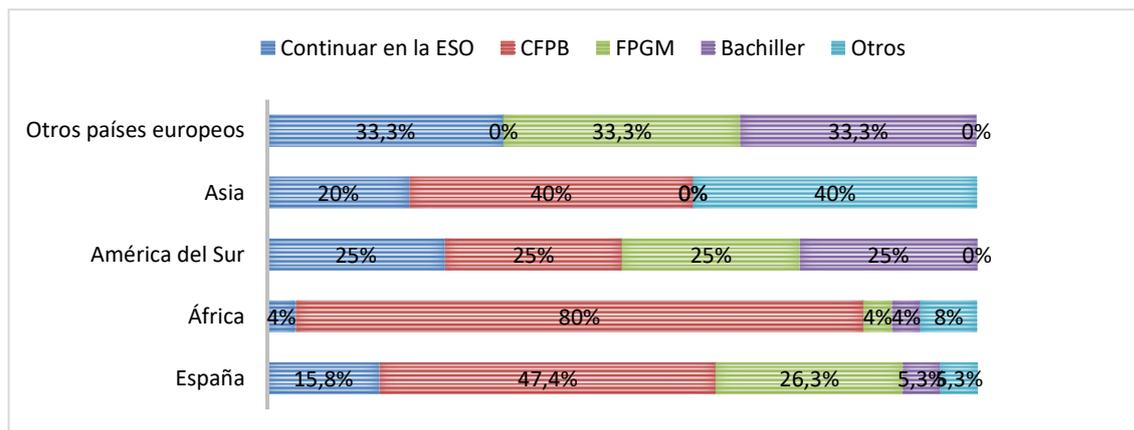
Si observamos ahora en cada uno de los distintos países (Gráfico) se puede percibir que, a quienes habían nacido en un país africano ($n=25$) se les orientó mayoritariamente a un CFPB, un 80%, en comparación con quienes habían nacido en otros países europeos ($n=3$) (sin incluir España) que representan el 25%, de los nacidos en Asia ($n=5$), un 60% y de las y los nacidos en América del Sur ($n=4$). Por otra parte, fue a quienes habían nacido en otros países europeos o en algún país de América del Sur a quienes, en proporción, se les orientó a continuar sus estudios de ESO u a otros itinerarios educativos.

⁴⁸ El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,612 (V de Cramer= 0,612; $p=0,000$), lo que indica una asociación fuerte entre las variables.

⁴⁹ El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,433 (V de Cramer= 0,433; $p=0,006$), lo que indica una asociación moderada entre las variables.

6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

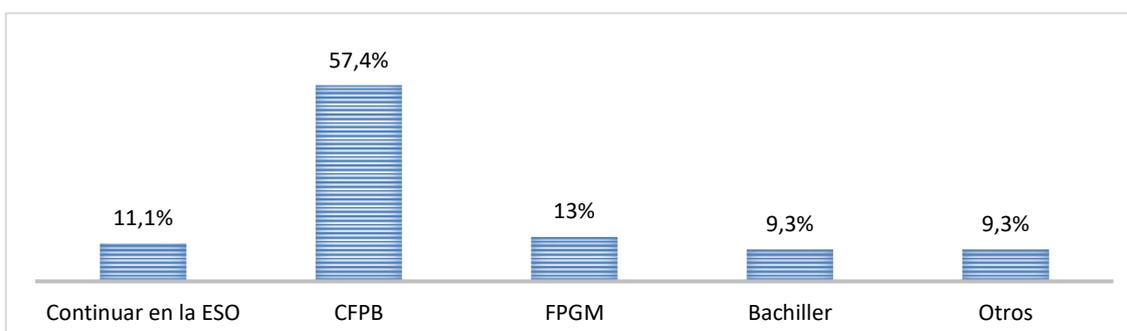
Gráfico 117. Orientaciones desde el centro educativo en función del país geográfico



6.14.2.- Orientaciones desde el equipo educativo del recurso residencial

De las fichas de adolescentes matriculados con entre 15 hasta 18 años (n=60), han cumplimentado este apartado un 90% (n=54). A más de la mitad de adolescentes, al 57,4% se le orientó desde el equipo educativo para cursar un CFPB. A otro 11,1% les orientaron para que continuasen y terminasen sus estudios de ESO, a un 13% a una FPGM, a un 9,3% a cursar estudios de bachillerato y a un 9,3% a otros itinerarios como inserción laboral, cursos de Lanbide, entre otros. Nadie indicó que había orientado a ninguna ni ningún adolescente a la universidad ni a una FPGS. Esto, podría deberse a que las y el adolescente que cursaban estudios de bachillerato, habían cursado el primer curso y su orientación fue hacia estudios de bachillerato.

Gráfico 118. Orientaciones desde el recurso residencial



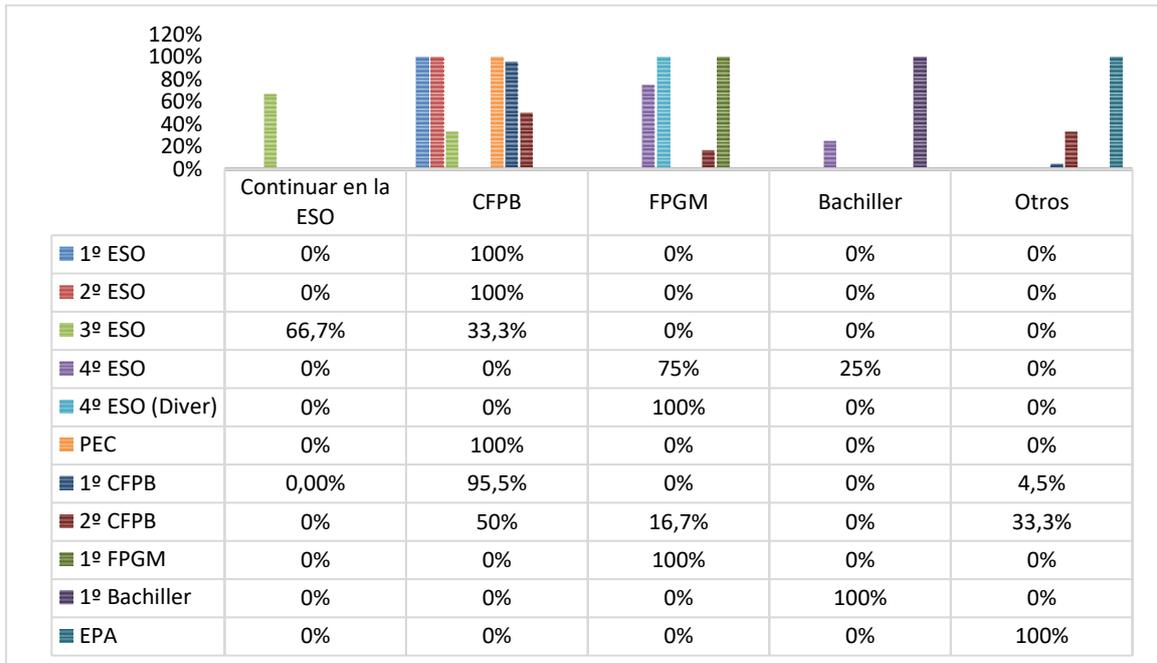
En el siguiente gráfico se pueden observar las orientaciones de los equipos educativos del recurso residencial en función de los estudios que cursaban las y los adolescentes atendidos (ver Gráfico 120). Los resultados son muy similares a los descritos en el sub-epígrafe de las orientaciones de los centros educativos. Una de las diferencias entre las orientaciones de ambos equipos es que en las del equipo educativo del recurso residencial se les orienta en todos los casos a un CFPB a quienes habían cursado 1º de ESO, 2º de ESO y/o participaban en un PEC.

Existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes función de las variables sexo (chicas (n=17), chicos (n=37) y la orientación académica del equipo educativo del recurso residencial, encaminando a las chicas en mayor porcentaje a seguir con

6.- Resultados acerca del ámbito educativo de las NNA

sus estudios de ESO (Prueba estadística de Fisher, $p=0,002$)⁵⁰ y a cursar otro tipo de itinerarios como una FPGM ($\chi^{2(1)} = 9,381$ $p= 0,010$)⁵¹ y estudios de bachiller (Prueba estadística de Fisher, $p=0,005$)⁵², en comparación con los chicos que fueron orientados a realizar un CFPB. En términos porcentuales, al 73% de chicos se les encaminó a un CFPB en comparación con el 23,5% de las chicas.

Gráfico 119. Orientaciones desde el equipo educativo del recurso residencial en función de los estudios que cursaban de las y los adolescentes

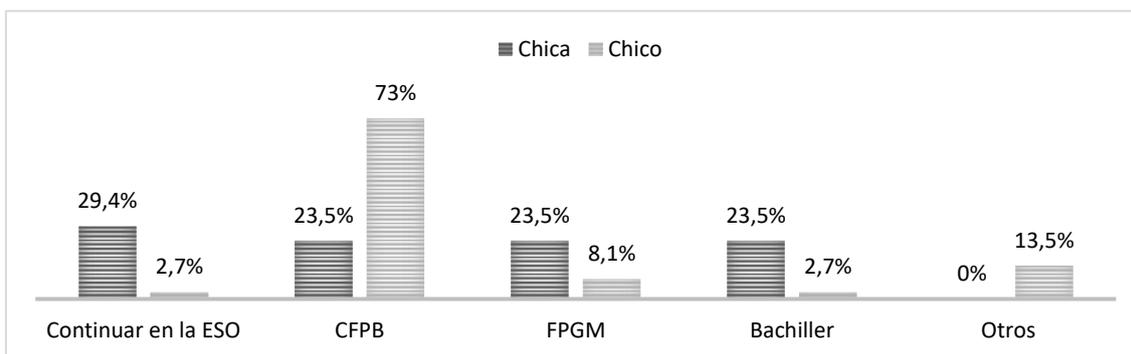


⁵⁰ El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,605 (V de Cramer= 0,605; $p=0,000$), lo que indica una asociación fuerte entre las variables.

⁵¹ El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,421 (V de Cramer= 0,421; $p=0,010$), lo que indica una asociación moderada entre las variables.

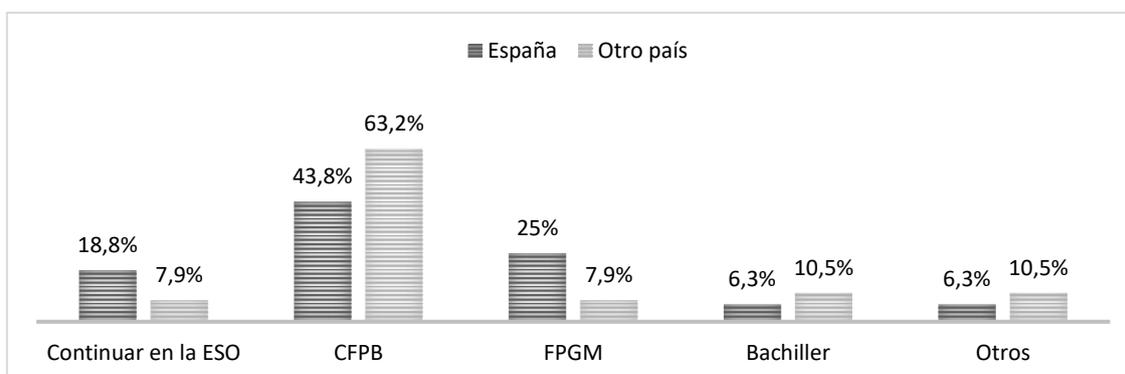
⁵² El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,558 (V de Cramer= 0,558; $p=0,001$), lo que indica una asociación moderada entre las variables.

Gráfico 120. Orientaciones desde el equipo educativo del recurso residencial en función del sexo de las y los adolescentes



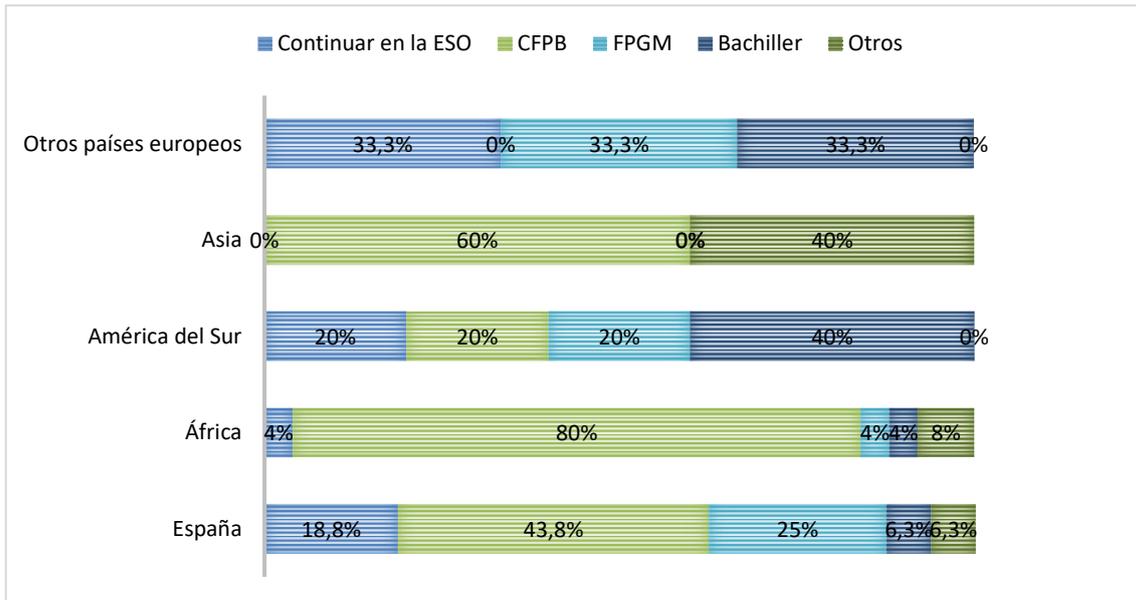
En el siguiente gráfico se puede observar las orientaciones en función de si han nacido en España o en otro país (nacidos en España (n=16), en otros países (n=38) (ver Gráfico 122). Según estos datos, a quienes habían nacido en España se les orientó en mayor porcentaje a continuar y terminar sus estudios de ESO que a nacidos en otros países, un 18,8% frente al 7,9%. Por el contrario, es a las y los nacidos en otro país a quienes se les orientó en mayor proporción a cursar un CFPB, un 63,2 % frente al 43,8% de las y los nacidos en España. Por otra parte, a un porcentaje mayor de nacidos en España se les orientó a cursar una FPGM, a un 25% frente al 7,9% de nacidos en otros países. Por el contrario, a un porcentaje ligeramente mayor de nacidos en otros países se les orientó a cursar estudios de bachillerato que a nacidos en España, un 10,5% frente al 6,3%.

Gráfico 121. Orientaciones desde el equipo educativo del recurso residencial en función del país de origen



Si observamos ahora en función de cada uno de los países (Gráfico 123) podemos ver que, era a quienes habían nacido en un país africano (n=25) a los que en mayor porcentaje se les había orientado a un CFPB, un 80%, en comparación con quienes habían nacido en Asia (n=5), un 60% o en América del Sur (n=5) con un 20%. Por otra parte, era a quienes habían nacido en otros países europeos o en algún país de América del Sur a quienes, en proporción, se les orientó a continuar sus estudios de ESO u a otros itinerarios educativos. A ninguna ni ningún adolescente procedente de un país europeo (excepto España) se le orientó a un CFPB, sino que se les dirigió a continuar en la ESO, a estudios de bachiller o a una FPGM.

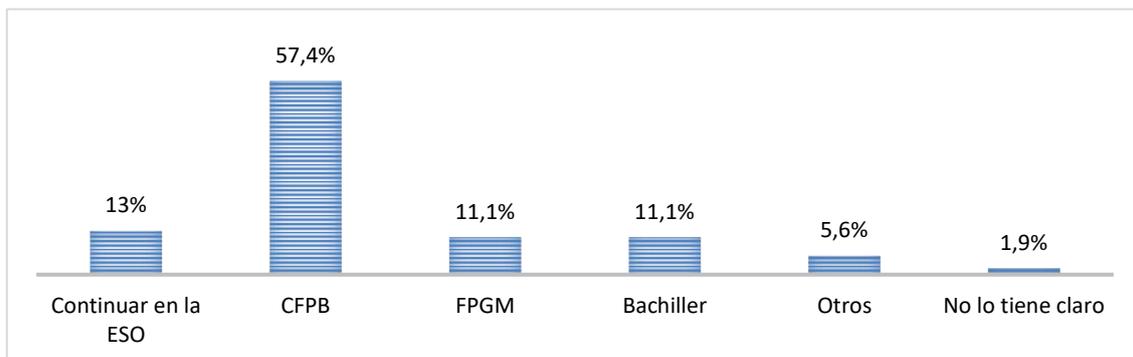
Gráfico 122. Orientaciones desde el equipo educativo del recurso residencial en función de los países geográficos



6.14.3.-Itinerario educativo que desea realizar la o el adolescente el curso académico siguiente

De las fichas de adolescentes matriculados con entre 15 hasta 18 años (n=60), han cumplimentado este apartado un 90% (n=54). Sobre qué itinerario educativo deseaban seguir las y los adolescentes, un 13% deseaba continuar y terminar la ESO, otro 57,4%, matricularse en un CFPB, otro 11,1% quería continuar su itinerario educativo cursando estudios de bachillerato, otro 11,1% FPGM, un 5,6% "otros" y el 1,9% restante, no lo tenía claro.

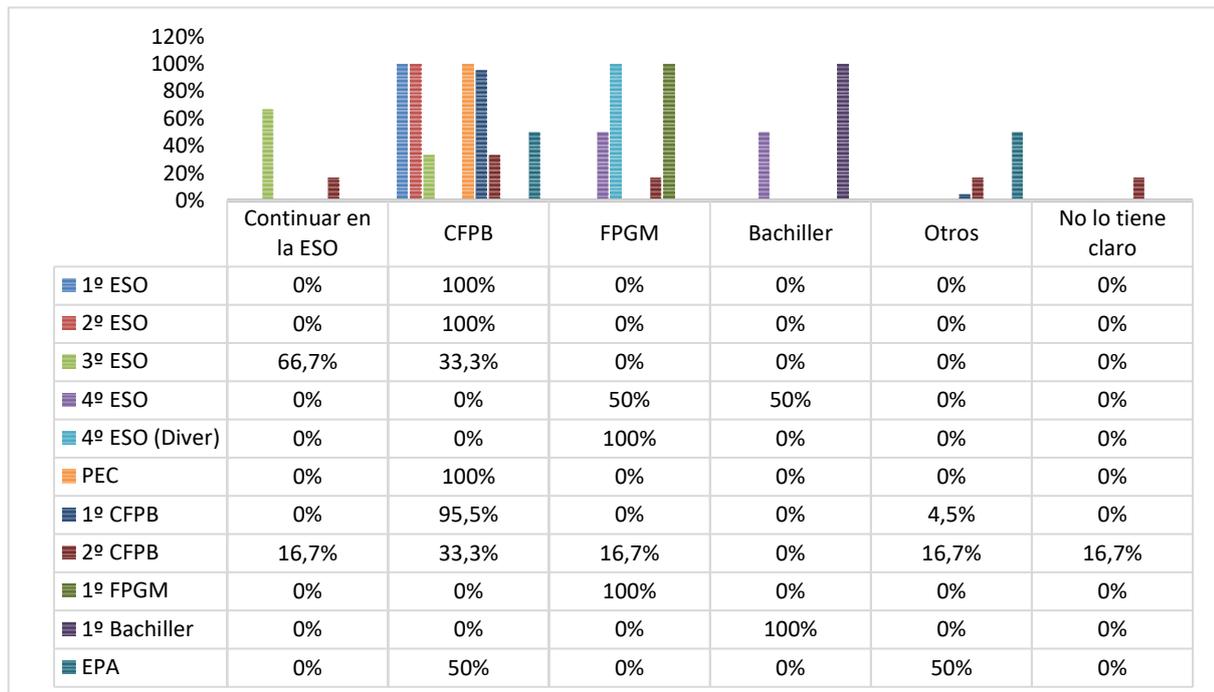
Gráfico 123. Itinerarios que deseaban realizar las y los adolescentes



En cuanto al itinerario educativo que querían realizar las y los adolescentes, los porcentajes son idénticos a las orientaciones que preveían las y los profesionales: el 100% de quienes habían cursado 1º de ESO (n=1), 2º de ESO (n=1) y/o participaba en un PEC (n=2) quería dirigirse a un CFPB. Entre quienes habían cursado 3º de ESO (n=9), el 66,7% quería continuar sus estudios de ESO y el 33,3% realizar un CFPB. Casi la totalidad de quienes estudiaban 1º de CFPB (n=22), un 95,5% querían continuar con dichos estudios y el 4,5% "otros". Entre quienes habían cursado 2º de CFPB (n=6) había quienes querían sacarse el graduado de ESO, un 16,7%, continuar en un CFPB (por repetir), un 16,7% otros y el 16,7% no lo tenía claro. Por su parte,

quienes cursaban 4º de ESO (n=6⁵³) querían dirigirse a estudios de bachiller o FPGM. Asimismo, quienes realizaban bachiller (n=4) y una FPGM (n=1) querían continuar y terminar esos estudios.

Gráfico 124. Itinerarios que deseaban realizar las y los adolescentes en función de los estudios que cursaban



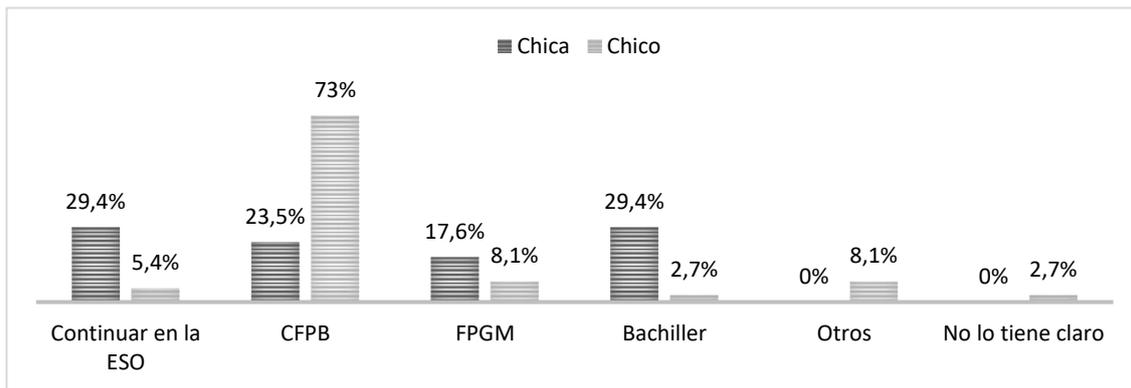
Existe una relación estadísticamente significativa en la distribución de los porcentajes entre las variables sexo y la orientación que deseaban seguir las y los adolescentes (chicas (n=17), chicos (n=37) siendo las chicas las que querían continuar y finalizar sus estudios de ESO ($\chi^{2(1)} = 10,822$, $p = 0,001$)⁵⁴, y realizar otros itinerarios educativos superiores bachiller (Prueba exacta de Fisher, $p = 0,002$)⁵⁵, en comparación con los chicos que, en un 73% se quería dirigir hacia a un CFPB (ver Gráfico X). Por otra parte, aunque no exista una relación estadísticamente significativa (Prueba exacta de Fisher, $p = 0,68$), se puede observar que un porcentaje mayor de chicas quería orientarse a una FPGM que los chicos, un 17,6% frente al 8,1%.

⁵³ 4 adolescentes en 4º ESO y 2 adolescentes en 4ª de ESO en diversificación

⁵⁴ El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,534 (V de Cramer= 0,534; $p = 0,001$), lo que indica una asociación moderada entre las variables.

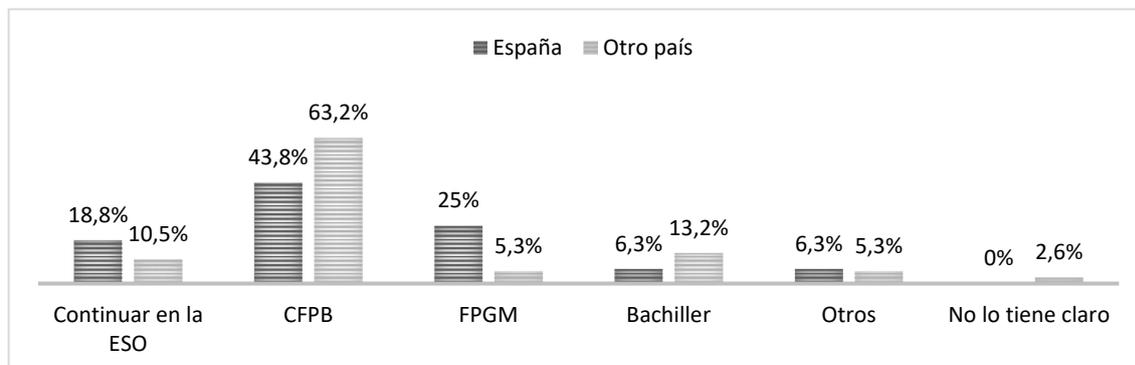
⁵⁵ El tamaño del efecto entre las dos variables es de 0,605 (V de Cramer= 0,605; $p = 0,000$), lo que indica una asociación fuerte entre las variables.

Gráfico 125. Itinerarios que deseaban realizar las y los adolescentes en función de su sexo



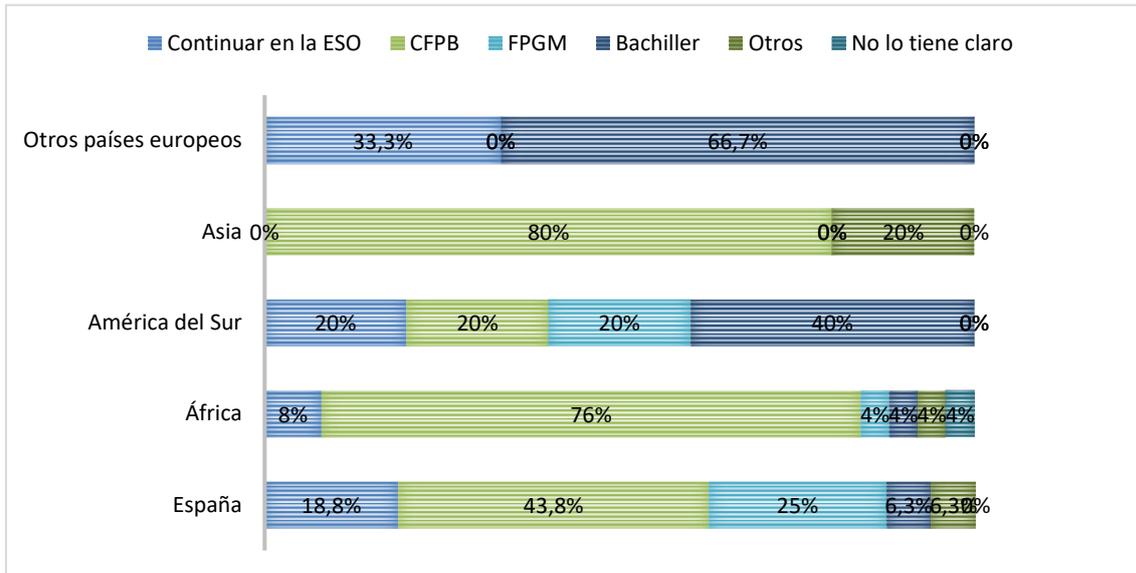
En cuanto a las diferencias entre los estudios que querían realizar el siguiente curso las y los adolescentes en función de su país de origen (nacidos en España (n=19), en otros países (n=37), se pudo observar que un porcentaje mayor de adolescentes nacidos en España deseaban continuar sus estudios de ESO en comparación con quienes habían nacido en otros países, un 18,8% frente al 10,5% (ver Gráfico 127). Por otra parte, quienes habían nacido en otro país eran quienes deseaban en mayor porcentaje realizar un CFPB, un 63,2% frente al 43,8% nacido en España. Por otra parte, eran nacidas en España quienes querían optar por matricularse en una FPGM en comparación con las nacidas en otros países, un 25% frente al 5,3%. Por el contrario, un porcentaje mayor de adolescentes nacidas en otros países que desean continuar estudios de bachillerato en comparación con las nacidas en España, un 13,2% frente al 6,3%.

Gráfico 126. Itinerarios que deseaban realizar las y los adolescentes en función de su país de origen



Si observamos ahora en función de cada uno de los países (Gráfico 128) podemos ver que, eran nacidos en un país asiático (n=5) y africano (n=25) quienes optaban mayoritariamente por cursar un CFPB, un 80% y un 76% respectivamente, en comparación con quienes habían nacido en América del Sur (n=5) que representaba un 20%. Por otra parte, era a quienes habían nacido en otros países europeos o en algún país de América del Sur a quienes optaban mayoritariamente por continuar sus estudios de ESO o realizar otros itinerarios educativos como bachillerato. De hecho, ninguna ni ningún adolescente procedente de un país europeo (excepto España) (n=3) quería seguir un itinerario de CFPB el curso académico siguiente, querían seguir en la ESO o realizar estudios de bachillerato.

Gráfico 127. Itinerarios que deseaban realizar las y los adolescentes en función de los países geográficos



Como hemos comprobado a través de los gráficos anteriores, las orientaciones de los tres agentes, esto es la propuesta por los centros educativos, la propuesta de los equipos educativos del recurso residencial y la que deseaban realizar las y los adolescentes es muy similar.

7.- Estudio comparativo entre el alumnado de Euskadi y el alumnado en AR

En las páginas anteriores nos hemos aportado luz a algunos aspectos del ámbito educativo de las NNA en AR como la tasa de matriculación, la tasa de idoneidad o la tasa de repetición, entre otros. No obstante, es necesario comparar estos datos con otra muestra para poder contrastarlos e interpretarlos mejor. Por ello, y de acuerdo con el segundo objetivo de la investigación, en este apartado vamos a comparar algunos aspectos del ámbito educativo del alumnado general de Euskadi con la muestra de NNA en AR. Para ello, rescataremos algunos de los datos recogidos en el *capítulo 5* donde exponíamos las características del alumnado de Euskadi en el curso académico 2015/2016.

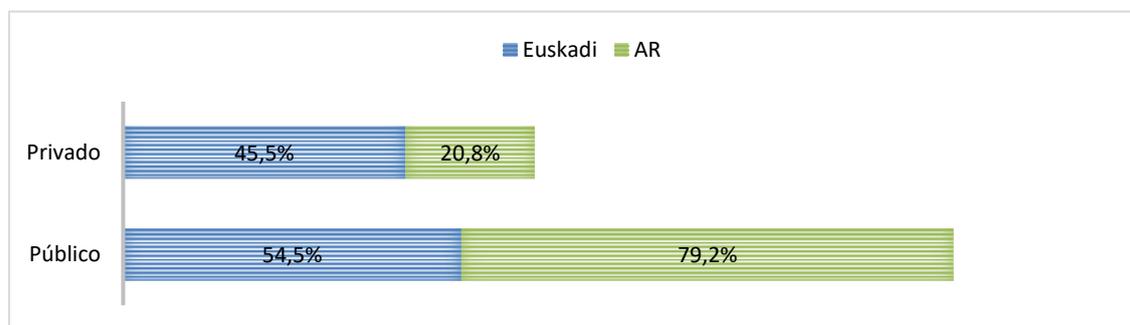
Los aspectos educativos que vamos a comparar son los siguientes:

- 1.- Titularidad del centro escolar
- 2.- Modelos lingüísticos
- 3.- Tasa de idoneidad del alumnado
- 4.- Tasa de repetición
- 5.- Resultados académicos
- 6.- Tasa de matriculación a partir de los 12 años de edad
- 7.- Asistencia a clase

7.1.- Titularidad de los centros educativos

En cuanto al tipo de centro educativo según su titularidad, tanto en Euskadi como en AR, las NNA suelen acudir mayoritariamente a centros de titularidad pública, aunque los porcentajes son muy superiores en el caso de las NNA en AR. En concreto, el 79,2% de las NNA en AR acudía a un centro de carácter público frente al 54,55% del alumnado de Euskadi.

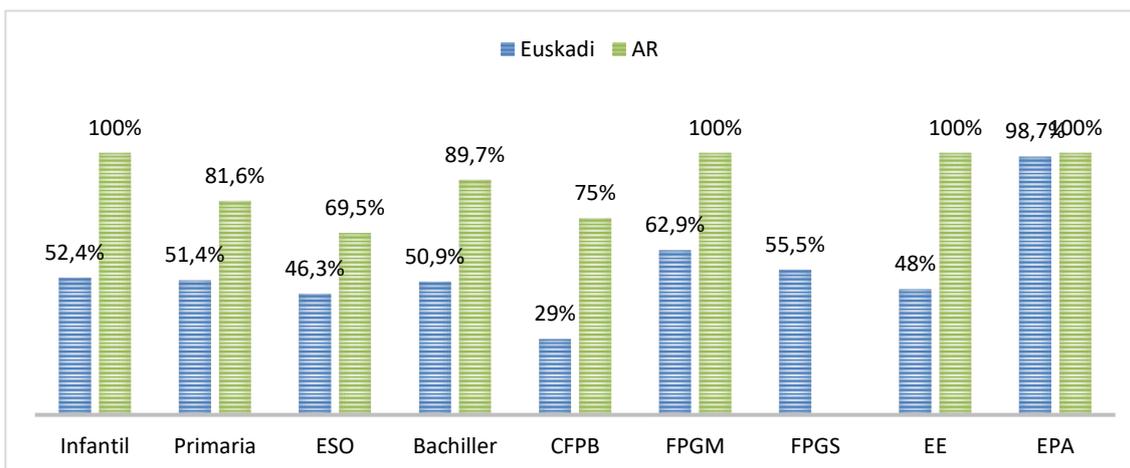
Ilustración 129. Titularidad de los centros educativos en Euskadi y AR



7.- Estudio comparativo entre el alumnado de Euskadi y el alumnado en AR

Asimismo, si hacemos una lectura de los caracteres de los centros educativos en cada una de las etapas educativas, podemos ver que esta predominancia de los centros educativos de titularidad pública entre el alumnado en AR frente a la de Euskadi se repite en todas las etapas educativas. La mayor diferencia porcentual la encontramos los CFPB, donde el 75% de alumnado de AR acude a un centro de titularidad pública frente al 29% del alumnado de Euskadi. Este dato es llamativo en cuanto, a que, como hemos mencionado en el apartado 5, el 76,9% de los centros educativos donde se imparten CFPB son de titularidad privada.

Gráfico 130. Porcentaje de alumnado de AR y Euskadi que acuden a centros educativos de titularidad pública en las distintas etapas educativas

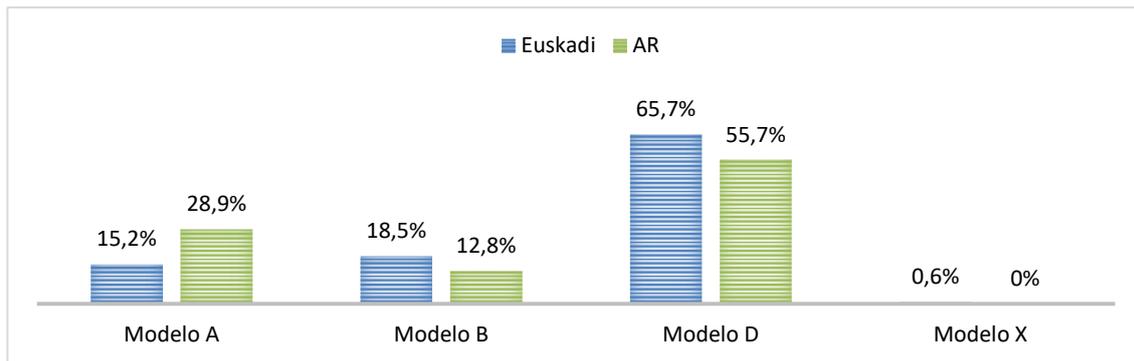


7.2.- Modelos lingüísticos

Una de las especificidades de nuestro territorio es la co-oficialidad de las lenguas y su presencia en la educación. En Euskadi, en el curso académico 2015/2016, más de la mitad del alumnado, un 65,7% concretamente, recibía una formación en modelo D, esto es, todas las asignaturas a excepción de lengua castellana e inglés⁵⁶, las recibía en euskera. El segundo modelo con mayor porcentaje era el de modelo B o A reforzado con un 18,5%, otro 15,2% en modelo A y sólo el 0,6% en modelo X. Como ya hemos apuntado en el capítulo 5, el modelo X únicamente tiene representatividad en la provincia de Bizkaia. En el caso del alumnado en AR, más de la mitad, el 55,7% recibía formación en modelo D, el 28,9% en modelo A y el 12,8% en modelo B. En cuanto a las diferencias, se observa que, aunque entre los dos alumnados la presencia del modelo D es mayoritaria, lo es más en Euskadi que en AR, un 65,7% frente a un 55,7%. Por otro lado, el porcentaje de alumnado en AR que cursa sus estudios en modelo A es superior al porcentaje del alumnado de Euskadi, un 28,9% frente a un 15,2. El modelo B por su parte, tiene una presencia minoritaria entre ambos alumnados, un 18,5% en AR y un 12,8% en AR.

⁵⁶ U otro idioma como el francés o alemán que también se oferta en algunas escuelas.

Gráfico 1281. Modelos lingüísticos en Euskadi y en AR



Aunque dentro de nuestro objetivo no está previsto realizar un estudio comparado entre el alumnado de AR y alumnado de Gipuzkoa, creemos oportuno realizar una mención especial en este aspecto de los modelos lingüísticos. La presencia del modelo D en Gipuzkoa es muy superior a la de Euskadi y también a la de AR, ya que representa el 81,3%. No debemos olvidar que el alumnado de AR está atendido en la provincia de Gipuzkoa, por lo que esta diferencia es considerable. Del mismo modo, la presencia en Gipuzkoa del modelo A es muy inferior a la de Euskadi y sobre todo a la de AR, que es representada por un 9,2%. En cuanto al modelo B, su presencia también es minoritaria en Gipuzkoa donde es el 9,5% quien estudia en dicho modelo, un porcentaje inferior al del alumnado de Euskadi con un 18,5% y de AR con un 12,8%.

Si hacemos una pequeña lectura sobre la presencia de los modelos lingüísticos en las etapas educativas de los tres grupos de alumnado interpretando los siguientes gráficos (Gráfico 131, Gráfico 132 y Gráfico 133), se puede observar cómo el alumnado de AR tenía un mayor porcentaje de presencia del modelo A en ESO y en CFPB que el alumnado de Gipuzkoa y Euskadi. En cambio, la presencia del modelo D en primaria del alumnado en AR es casi igual que la de Gipuzkoa, y superior a la de Euskadi, un 81,6% en AR, un 86,8% en Gipuzkoa y 71,8% en Euskadi.

Gráfico 129. Modelo lingüístico por etapa educativa en Euskadi. Curso 2015/2016

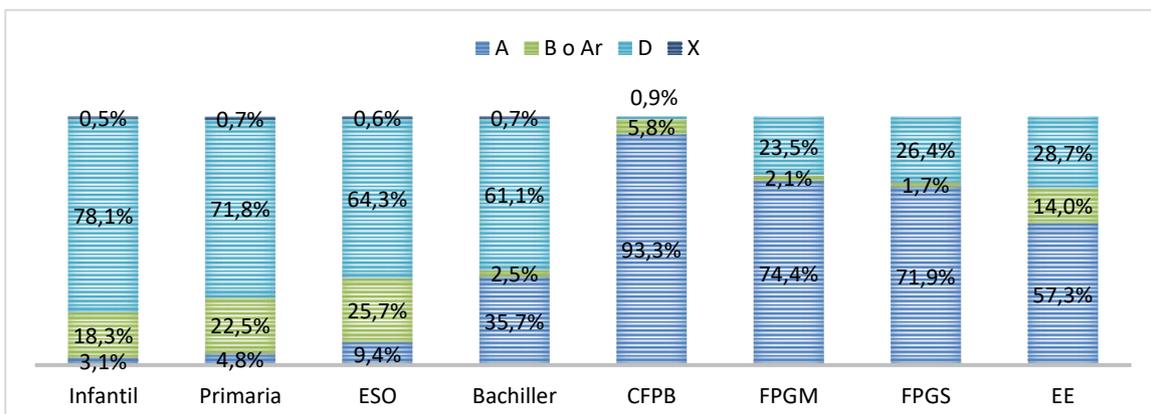


Gráfico 1303. Modelo lingüístico por etapa educativa en Gipuzkoa. Curso 2015/2016

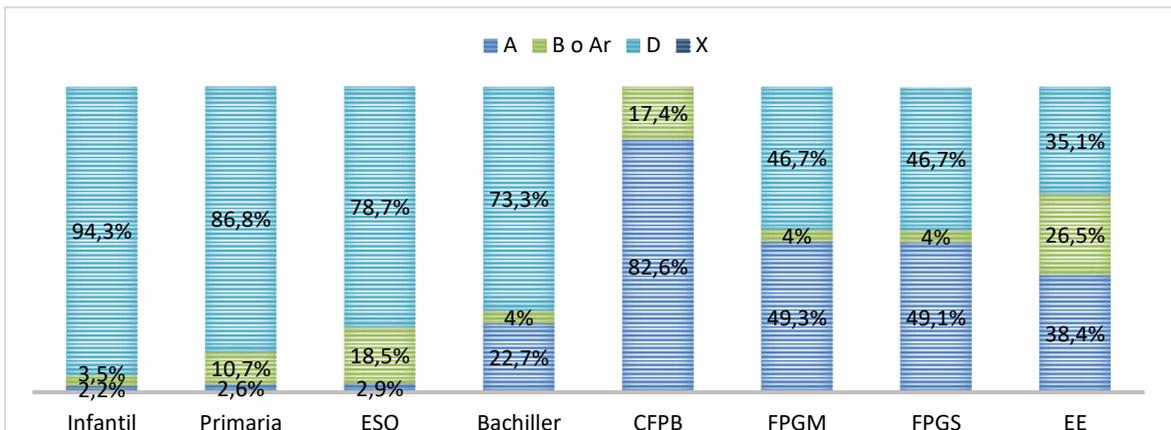
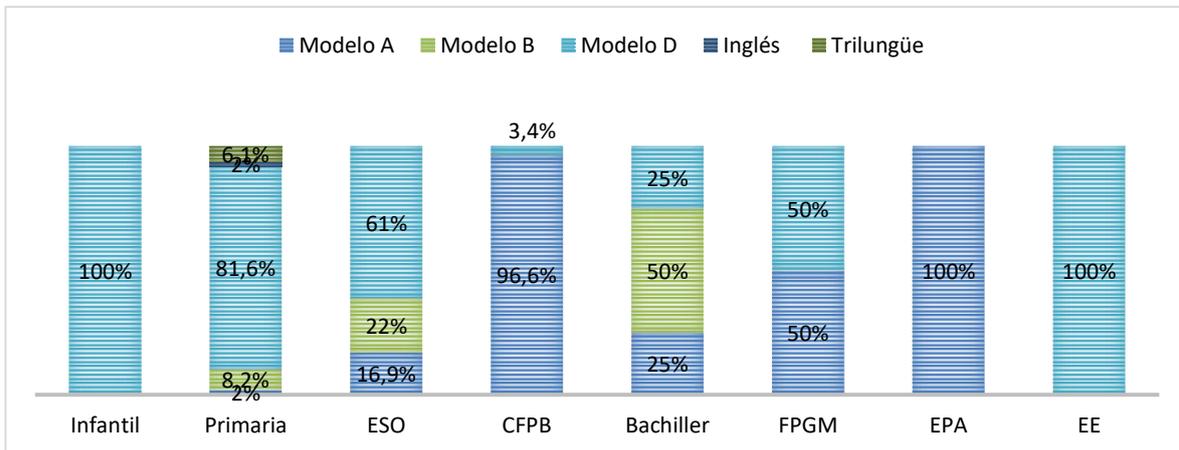


Gráfico 1314. Modelos lingüísticos y etapas educativas en AR. Curso 2015/2016



7.3.- Idoneidad del alumnado

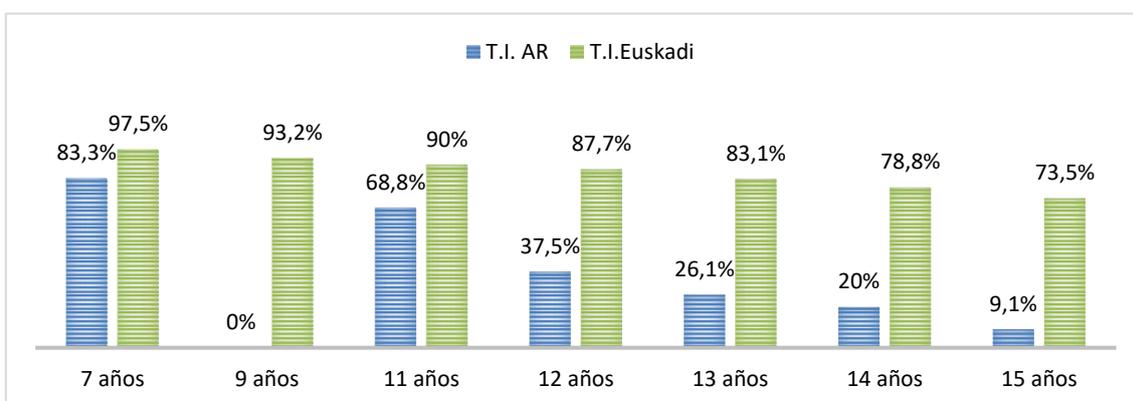
En el curso 2015/2016, según los datos de Eustat, la tasa de idoneidad del alumnado vasco en general era alta, siendo superior en educación primaria que en secundaria. A su vez, como se puede ver en la siguiente tabla (Tabla 12) y en el gráfico posterior (Gráfico 133), las chicas mostraban una mejor tasa de idoneidad que los chicos en todos los cursos, algo que sucede también entre la población en AR (a excepción de las y los adolescentes de 13 años en el curso académico 2015/2016).

En lo referido a las diferencias en la tasa de idoneidad del alumnado de Euskadi y del alumnado de AR, la del alumnado de Euskadi es considerablemente superior en todos los cursos académicos (ver Gráfico). Asimismo, según va subiendo la edad de las NNA, mayor diferencia

existe entre la tasa de idoneidad de ambos alumnados (14,2 puntos a los 7 años, 21,2 a los 11 años, 52,2 a los 12 años, 57 a los 13 años, 58,8 a los 14 años y 64,4 a los 15 años⁵⁷).

De hecho, a los 7 años, la tasa de idoneidad en Euskadi era del 97,5% y en nuestra muestra de AR (n=6) era de 83,3%; a los 9 años de edad, la tasa de idoneidad de Euskadi era de 93,2% y en los casos analizados de esa edad del alumnado en AR (n=5), el 0% estaba en el nivel que le corresponde por edad; a los 11 años de edad, la tasa de idoneidad de Euskadi era del 90% y en AR (n=16) era del 68,8%; a los 12 años de edad, la tasa de idoneidad en Euskadi era del 87,7% y la de nuestras niñas, niños y adolescentes en AR (n=16), el 37,5%. A los 13 años, la diferencia se va acrecentando con una tasa de idoneidad del 83,1% en Euskadi frente al 26,1% de las y los adolescentes en AR; a los 14 años, la tasa de idoneidad de Euskadi era del 78,8% y en AR (n=10), del 20% y, a los 15 años, la de Euskadi era del 73,5% y la de AR (n=21), del 9,1%.

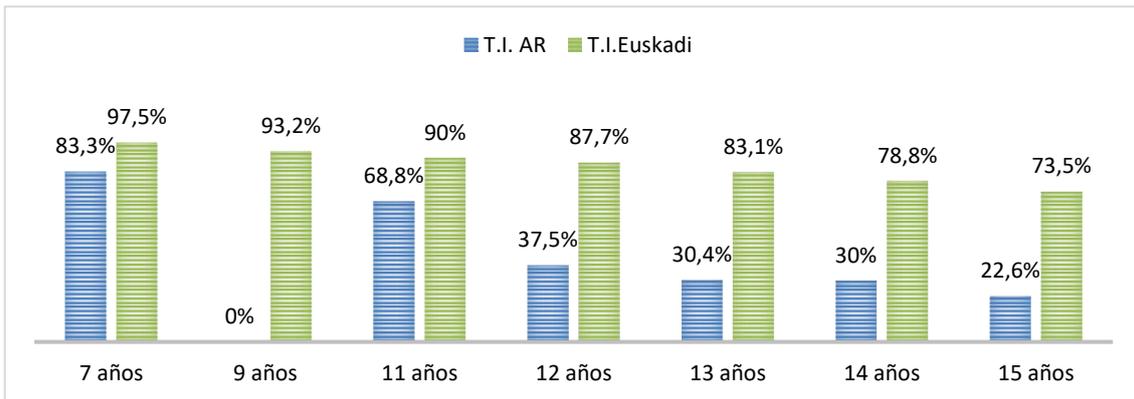
Gráfico 132. Tasa de idoneidad entre el alumnado atendido en AR y el alumnado de Euskadi



Si incluimos en dicha tasa de idoneidad a las y los adolescentes en AR que participaban en un PEC, los porcentajes de la tasa de idoneidad eran ligeramente superiores, pero no equiparables a los del alumnado de Euskadi. Se podría decir que, a nivel que aumentaba el nivel educativo, disminuye la tasa de idoneidad considerablemente en el alumnado atendido en AR y mayor era la diferencia con el alumnado de Euskadi.

⁵⁷ El porcentaje de la tasa de idoneidad de AR es aquel que corresponde a quienes estudiaban 4º de ESO, no a aquellos que estaban en un CFPB.

Gráfico 133. Tasa de idoneidad entre el alumnado atendido en AR y el alumnado de Euskadi (incluyendo los que estaban en un PEC)



En la siguiente tabla (Tabla 12) recogemos los porcentajes de la tasa de idoneidad de ambos alumnados en función del sexo.

Tabla 12. Tasa de idoneidad en el curso académico 2015/2016 en Euskadi y en AR

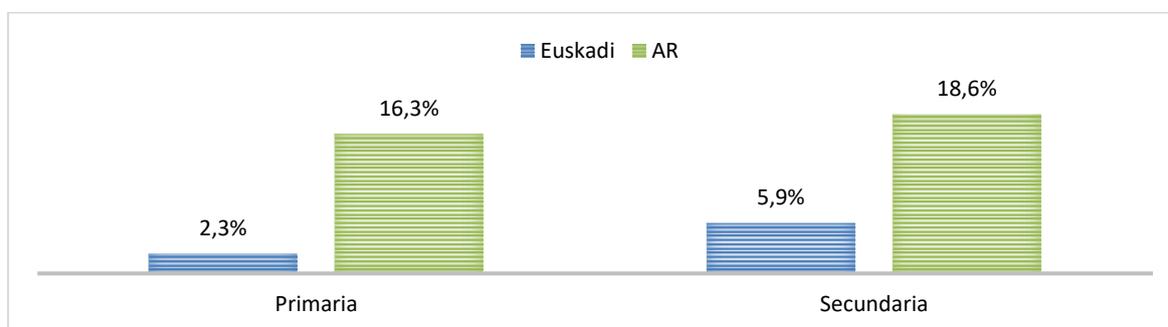
Tasa de idoneidad 2015/2016	Euskadi	AR	Chicos Euskadi	Chicos AR	Chicas Euskadi	Chicas AR
A los 7 años	97,5%	83,3%	97,1%	50%	97,9%	100%
A los 9 años	93,2%	0%	92,1%	0%	0%	0%
A los 11 años	90%	68,8%	88,9%	66,7%	91,1%	75%
A los 12 años	87,7%	37,5%	85,7%	33,3%	89,9%	42,9%
A los 13 años	83,1%	26,1% 4,3% PEC	79,8%	33,3% 8,3% PEC	86,6%	18,2%
A los 14 años	78,8%	20% 10% PEC	74,6%	20%	83,3%	20% 20% PEC
A los 15 años	73,5%	9,1% itinerario habitual 13,6% PEC 27,3% CFPB 4,5% CRONO	68,5%	0% itinerario habitual 15,4% PEC 38,5% CFPB 7,7% CRONO	79%	22,2% itinerario habitual 11,1% PEC 11,1% CFPB

Fuente: elaboración propia en base a los datos ofrecidos por Eustat y nuestros datos

7.4.- Tasa de repetición.

La tasa de repetición o de alumnado repetidor nos muestra el porcentaje de alumnado repetidor en los distintos cursos y etapas educativas. Como hemos visto en el *capítulo 5*, la tasa de alumnado repetidor de Euskadi es una de las más bajas de España, tanto en educación primaria como en secundaria. Si estos datos los contrastamos con el porcentaje de alumnado repetidor en AR (Gráfico X) podemos observar cómo existe un porcentaje considerablemente mayor en las dos etapas educativas de quienes estaban en AR repetidores en comparación con el alumnado de Euskadi en general. El porcentaje de alumnado en AR en primaria representaba el 16,3% y en secundaria el 18,6%, frente al 2,3% en primaria y el 5,9% en secundaria del alumnado de Euskadi.

Gráfico 134. Tasa de alumnado repetidor en Euskadi y en AR



Fuente: elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de las fichas de seguimiento individual y los ofrecidos por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, informe 2017.

7.5.- Resultados académicos al finalizar el curso académico 2015/2016

En los siguientes gráficos se puede observar cómo en general, tanto en primaria como en secundaria, el alumnado de AR promocionó menos que el alumnado de Euskadi (Gráfico 136 y Gráfico 137). A su vez, también se aprecia que un menor porcentaje de chicas y chicos atendidos en AR promocionaba con una calificación positiva en comparación con el alumnado de Euskadi.

En primero de educación primaria, el 40% de las y los atendidos en los recursos promocionó al curso siguiente. En cambio, entre el alumnado de Euskadi lo hacía un 90%.

En segundo de primaria, el 66,7% en AR promocionaba, un 16,7% con calificación positiva, mientras que en Euskadi lo hacía un 97% y el 87% con calificación positiva.

En tercero de primaria, el 100% del alumnado en AR promocionó al curso siguiente, siendo el 57,1% el que tenía una calificación positiva. En Euskadi es el 98% el que promocionaba al curso siguiente y el 84% el que tenía una calificación positiva para la promoción.

7.- Estudio comparativo entre el alumnado de Euskadi y el alumnado en AR

En cuarto de primaria, el 100% de las y los tendidos en AR promocionaba de curso, pero es el 66,7% el que había obtenido una calificación positiva. En Euskadi los porcentajes son del 98% del alumnado que promocionó y del 84% del que lo hacía con una calificación positiva.

En quinto de primaria el 77,7% de las y los atendidos en AR promocionó, siendo el 44,4% el que ha obtenido una calificación positiva. En Euskadi, es el 99% el que promocionaba y el 81% el que lo hacía con una calificación positiva.

En sexto de primaria, fue el 94,4% de las y los atendidos en AR quien promocionaba, siendo el 50% el que lo hacía con una calificación positiva para ello. En Euskadi, el 98% promocionó y el 81% lo hizo con una calificación positiva.

Gráfico 135. Resultados académicos en el alumnado en AR en primaria

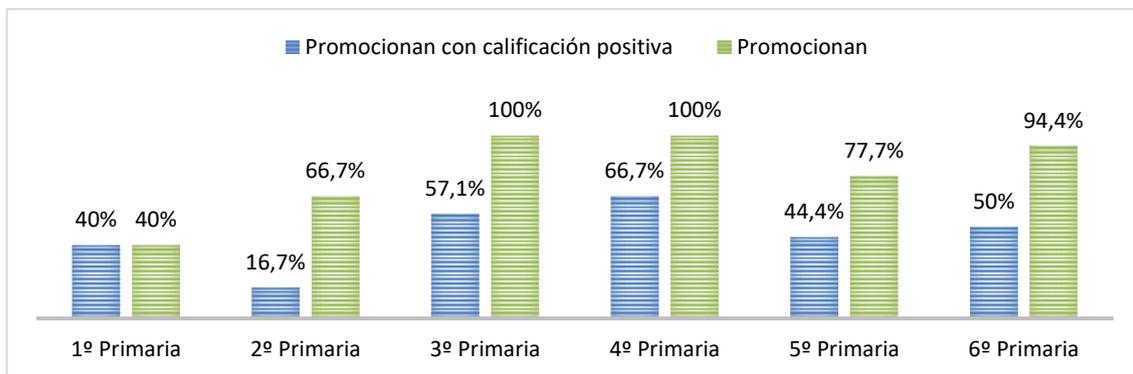
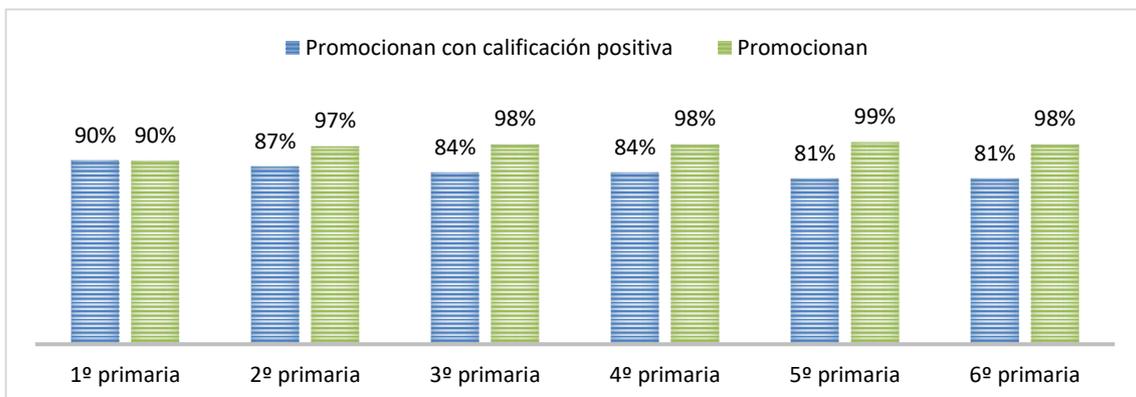


Gráfico 136. Resultados académicos en el alumnado de Euskadi en educación primaria



En la etapa educativa de ESO, las diferencias porcentuales de promoción al curso académico siguiente se acrecientan entre ambos alumnados, siendo el de Euskadi el que promocionó en mayor porcentaje al curso siguiente, y también, el que lo hacía con una calificación positiva. Si analizamos cada curso de la ESO,

En primero de ESO, el 63,7% del alumnado en AR promocionó y el 36,4% lo hacía con una calificación positiva. Por su parte, el 93% del alumnado de Euskadi promocionó y era el 75% el que lo hacía con todas las materias aprobadas.

En segundo de ESO, el 85,7% de las chicas y chicos en AR promocionó de curso y era el 57,1% el que lo hacía con una calificación positiva, mientras que el alumnado de Euskadi promocionó el 90% y era el 71% el que lo hacía con todo aprobado.

7.- Estudio comparativo entre el alumnado de Euskadi y el alumnado en AR

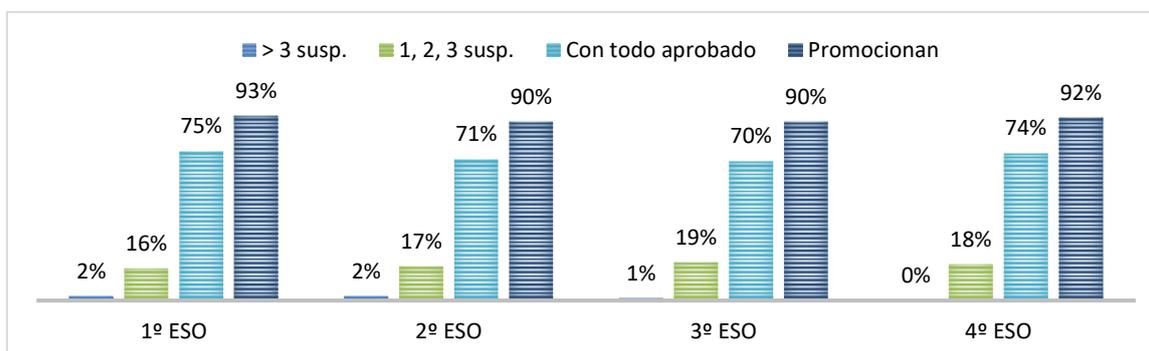
En tercero de ESO, el 54,6% de quienes que estaban en AR promocionaron a curso siguiente y fue el 27,3% el que lo hacía con una calificación positiva. En cambio, los porcentajes del alumnado de Euskadi que promocionaba era muy superior, un 90% promocionaba y el 70% el que lo hacía con todas las asignaturas aprobadas.

En cuarto de ESO, el 100% del alumnado en AR promocionó al curso siguiente y también el 50% de las que estaban cursando diversificación. En Euskadi, el 92% el promocionó al curso siguiente y era el 74% quien lo hacía con todas las materias del curso aprobadas.

Gráfico 1387. Resultados académicos en el alumnado en AR en ESO



Gráfico 1378. Resultados académicos en el alumnado en Euskadi en ESO



7.6.- Tasa de matriculación en Euskadi y en los recursos residenciales de Gipuzkoa

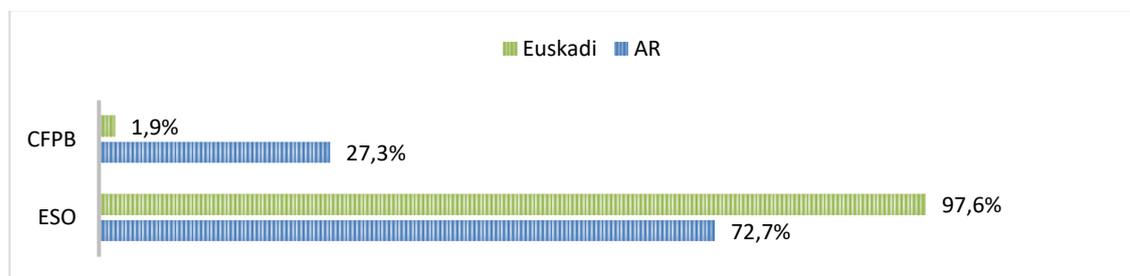
Si observamos los datos de Euskadi ofrecidos por *Eustat* (2017) del alumnado vasco matriculado el curso 2015/2016, y los comparamos con los datos del alumnado en AR, podremos entrever el tipo de itinerarios educativos que siguen ambos alumnados (Tabla X y Tabla X), percatándonos de la tendencia del alumnado en AR a dirigirse hacia itinerarios profesionalizantes básicos como los CFPB, mientras que la mayoría del alumnado de Euskadi se dirige a estudios de bachillerato.

Tomando como punto de partida la edad de los 15 años, edad con la cual, según su tasa de idoneidad deberían estar en el último curso de ESO, podemos entrever en el siguiente gráfico, como en el caso del alumnado en AR existe un porcentaje superior que realiza un CFPB, un 27,3%

7.- Estudio comparativo entre el alumnado de Euskadi y el alumnado en AR

frente al 1,9% del alumnado de Euskadi⁵⁸ que lo realiza. Es decir, a los 15 años, casi toda la población vasca de esa edad, excepto un 1,5%, seguía un itinerario educativo “habitual” de educación secundaria, esto es, seguían cursando algún curso de ESO. En el caso del alumnado en AR, algo más de una cuarta parte, un 27,3%, estudiaba un CFPB.

Gráfico 139. Tasa de escolarización a los 15 años. Diferencias entre el alumnado de Euskadi y el alumnado en AR

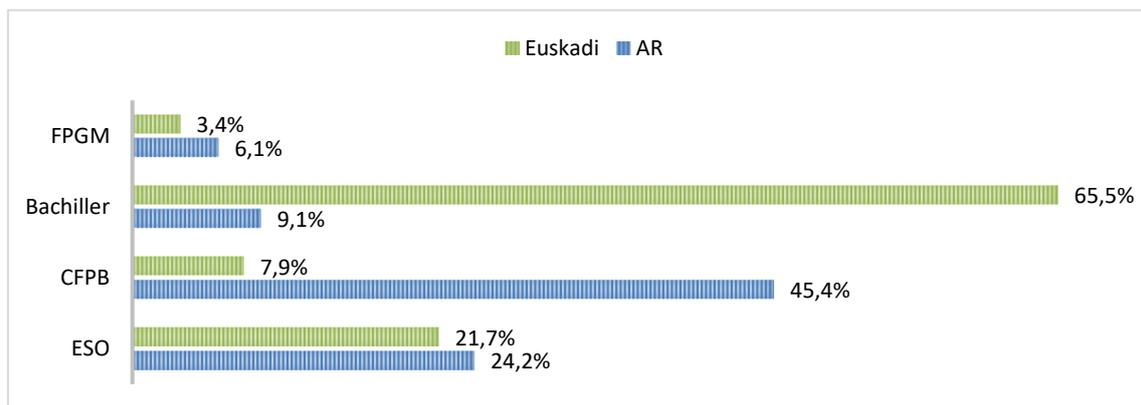


A los 16 años, el 21,7% del alumnado de Euskadi⁵⁹ seguía cursando estudios de ESO, al igual que el 24,2% del alumnado de AR de la misma edad. En esta edad se aprecia una tendencia a realizar estudios de bachillerato tras finalizar la ESO entre el alumnado de Euskadi, con un porcentaje del 66,3%, frente al 9,1% de las y los adolescentes en AR que seguían este itinerario.

Los CFPB ocupan un 7,9% del porcentaje de matriculación de adolescentes de Euskadi, porcentaje considerablemente inferior al 45,4% de lo que representa este itinerario entre adolescentes de AR.

También había una minoría que optó por un itinerario profesionalizante de FPGM, que es representado con un 3,4% en el alumnado de Euskadi y un 6,1% en el alumnado atendido en recursos residenciales.

Gráfico 140. Tasa de escolarización a los 16 años. Diferencias entre el alumnado de Euskadi y el alumnado en AR



⁵⁸ Los datos de Eustat, son de un 99,5% de la población vasca de esa edad tomando como referencia la fecha del 31 de diciembre de 2015.

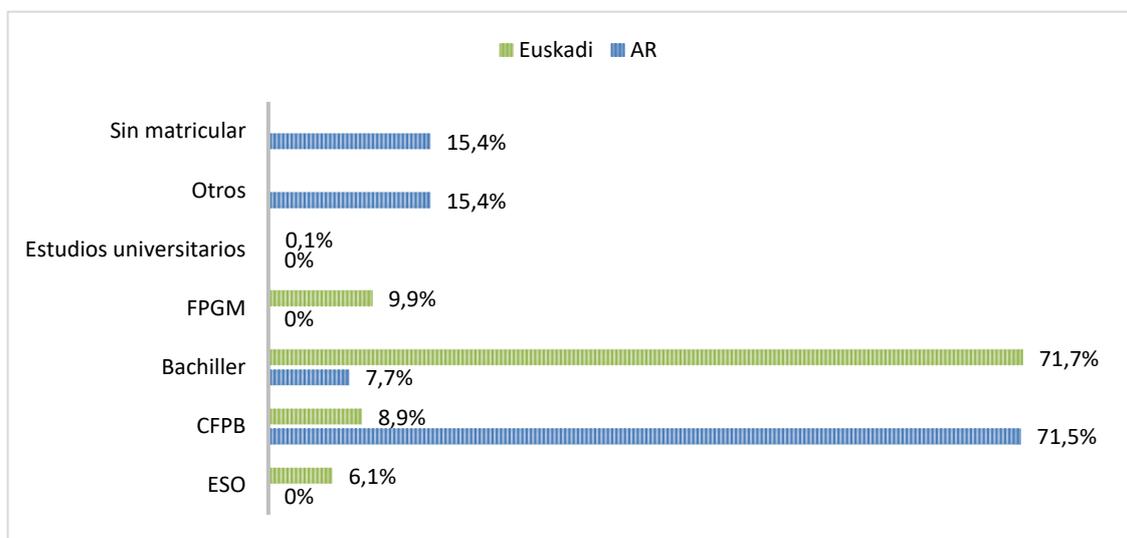
⁵⁹ Los datos de Eustat, son de un 98,6% de la población vasca de esa edad tomando como referencia la fecha del 31 de diciembre de 2015.

Si observamos de los itinerarios educativos que sigue el alumnado de Euskadi a los 17 años⁶⁰ de edad se puede ver que, casi $\frac{3}{4}$ partes de esta población, un 71,7%, estaba matriculado en bachiller, cifra muy superior a la del alumnado atendido en recursos residenciales con la misma edad que sólo representaba un 7,7%.

En cambio, el 61,5% del alumnado atendido en recursos optó por un itinerario de CFPB, porcentaje superior al 9,9% del alumnado de Euskadi en general.

Es de mención que a los 17 años del alumnado de Euskadi todavía había un 6,1% que cursaba estudios de ESO, porcentaje inexistente entre el alumnado de AR con 17 años estudiando en ESO.

Gráfico 141. Tasa de escolarización a los 17 años. Diferencias entre el alumnado de Euskadi y el alumnado en AR



7.7.- Asistencia a clase

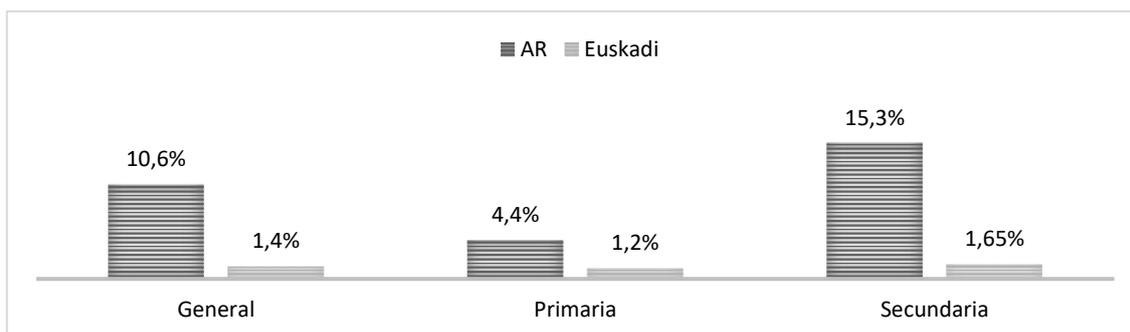
Según los datos de Inspección del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, en el curso académico 2015/2016 en Euskadi había una tasa del 1,4% de absentismo escolar, siendo del 1,2% en educación primaria y del 1,65% en secundaria. Los datos no son del mismo curso escolar, pero los utilizaremos de contraste. Por otra parte, en base a los datos de las NNA atendidos en AR que estudiaban algún curso de educación obligatoria (n=108) y que contestaron a esta cuestión (n=104), la tasa de absentismo escolar era del 10,6% en el curso académico 2015/2016. En educación primaria la tasa de absentismo escolar entre el alumnado de AR era del 4,4% y en secundaria del 15,3%.

⁶⁰ Los datos de Eustat, son de un 96,5% de la población vasca de esa edad tomando como referencia la fecha del 31 de diciembre de 2015.

Haciendo una comparativa entre el alumnado de Euskadi y el alumnado de AR se puede apreciar, que el alumnado de AR presentaba, en general, una tasa de absentismo escolar superior a la del alumnado de Euskadi, un 10,6% frente al 1,4%. Estas diferencias no disminuyen en educación primaria que eran del 4,4% frente al 1,2%, y en secundaria, que eran del 15,3% frente al 1,65%.

En conclusión, los datos ofrecen unas diferencias considerables en los porcentajes de la tasa de absentismo escolar.

Gráfico 142. Absentismo escolar entre el alumnado atendido en AR y el alumnado de Euskadi



Recapitulando...

En este apartado se ha realizado un pequeño estudio comparativo entre algunos de los datos del ámbito educativo de las niñas, niños y adolescentes atendidos en el programa de acogida básico en AR con los del alumnado general de Euskadi

- Las NNA atendidas en AR acudían en mayor porcentaje, un 79,2%, a un centro de carácter público que el grupo de alumnado general de Euskadi, un 79,2% en AR y un 54,55% en Euskadi.
- Las NNA atendidas en AR acudían, en mayor medida, en todas las etapas educativas a centros escolares públicos, incluso en aquellos centros donde se imparten CFPB que en Gipuzkoa son mayoritariamente de carácter privado, un 89,7% en AR, un 76,9% en Euskadi
- Las NNA atendidas en AR cursaban, en menor porcentaje, sus estudios en modelo D que el alumnado general de Euskadi y Gipuzkoa: un 55,7% en AR, un 65,7% en Euskadi y un 81,3% en Gipuzkoa.
- Las NNA atendidas en AR cursaban sus estudios, en mayor porcentaje, en modelo A que el alumnado de Euskadi y de Gipuzkoa: un 35,9% frente al 15,2% de Euskadi y el 9,2% de Gipuzkoa.
- El modelo A tenía mayor presencia entre el alumnado en AR en las etapas educativas de ESO y en CFPB que entre el alumnado de Gipuzkoa y Euskadi. En cambio, la presencia del modelo D en primaria del alumnado en AR era casi igual que la de Gipuzkoa y superior a la de Euskadi, un 881,6% en AR, un 86,8% en Gipuzkoa y 71,8% en Euskadi.

Se observan diferencias considerables entre:

- *La tasa de idoneidad de la población vasca en general y la atendida en recursos residenciales, siendo muy inferior en el grupo del alumnado de AR en todos los cursos.*
 - *A los 7 años, la tasa de idoneidad en Euskadi era del 97,5% y en nuestra muestra de AR (n=6) era de 83,3%.*
 - *A los 9 años de edad, la tasa de idoneidad de Euskadi era de 93,2% y en los casos analizados de esa edad del alumnado en AR (n=5), el 0% estaba en el nivel que le corresponde por edad.*
 - *A los 11 años de edad, la tasa de idoneidad de Euskadi era del 90% y en AR (n=16) era del 68,8%.*
 - *A los 12 años de edad, la tasa de idoneidad en Euskadi era del 87,7% y la de nuestras niñas, niños y adolescentes en AR (n=16), el 37,5%. A los 13 años, la diferencia se va acrecentando con una tasa de idoneidad del 83,1% en Euskadi frente al 26,1% de las y los adolescentes en AR.*
 - *A los 14 años, la tasa de idoneidad de Euskadi era del 78,8% y en AR(n=10), del 20% y, a los 15 años, la de Euskadi era del 73,5% y la de AR (n=21), del 9,1%.*
- *La tasa de repetición de NNA en AR es superior a la tasa de Euskadi tanto en primaria (16,3% en AR frente al 2,3% de Euskadi) como en secundaria (el 18,6% en AR frente al 5,9% de Euskadi).*
- *En general, tanto en primaria como en secundaria, el alumnado atendido en los distintos recursos residenciales de AR promocionó menos que el alumnado de Euskadi. A su vez, también se aprecia que un menor porcentaje de chicas y chicos atendidos en AR promocionaba con una calificación positiva al curso académico siguiente.*
- *En los itinerarios que siguió el alumnado de Euskadi y el que siguieron las NNA en AR a partir de los 15 años de edad. La mayoría de las y los adolescentes de Euskadi se dirigió hacia estudios de bachillerato, en cambio, las y los adolescentes de AR se dirigieron mayoritariamente a un CFPB.*
 - *En el caso del alumnado de 15 años de Euskadi, un 1,9% optó por este itinerario profesionalizante. Este porcentaje es inferior al 27,3% del alumnado de 15 años atendido en un recurso residencial.*
 - *A los 16 años, entre el alumnado de Euskadi, los CFBP ocupaban un 7,9% del porcentaje de matriculación de adolescentes de Euskadi, porcentaje inferior al 45,4% de lo que representa este itinerario en las y los adolescentes de AR. La mayoría del alumnado de Euskadi a la edad de los 16 años se dirige hacia estudios de bachillerato, en concreto, un 65,5%, porcentaje muy superior al de alumnado de esta en AR cursando bachiller, un 9,1%.*
 - *A los 17 años, el 8,9% del alumnado de Euskadi optó por un itinerario profesionalizante de CFPB, porcentaje muy inferior al 61,5% de las y los adolescentes de AR. En cambio, el 71,7% del alumnado de Euskadi*

a los 17 años de edad estaba matriculado en bachiller, cifra muy superior a la del alumnado atendido en recursos residenciales con la misma edad que sólo representaba un 7,7%.

- *El alumnado de AR presentaba una tasa de absentismo escolar superior a la del alumnado de Euskadi, un 10,6% frente al 1,4%. Estas diferencias no disminuyen en educación primaria que eran del 4,4% frente al 1,2%, ni en secundaria que eran del 15,3% frente al 1,65%.*

ANEXO IV. Cuestionario elaborado ad hoc

Anexo IV. Cuestionario elaborado *ad hoc*

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Facultad de Educación, Filosofía y Antropología

Campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU

Avda. Tolosa, 70, Donostia

Estimada/o profesional,

Has sido invitado a participar en una investigación titulada *Niñas, niños y adolescentes en acogimiento residencial de programa básico de Gipuzkoa: Representaciones sociales en las y los profesionales y prácticas profesionales basadas en derechos de la infancia*, y realizada por Joana Miguelena Torrado, investigadora predoctoral de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Paulí Dávila Balsera, director de la investigación, y Luis M^a Naya Garmendia, co-director de la investigación. Son miembros del grupo de investigación Garaian del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Esta investigación persigue los siguientes objetivos:

1. Analizar la representación social de las niñas, niños y adolescentes que están en acogimiento residencial en programa básico de Gipuzkoa en las y los profesionales (responsables de piso, educadoras/es, educadoras/es tutoras/es y técnicas/os de integración) que trabajáis con ellos y ellas en recursos de programa básico de Gipuzkoa.
2. Analizar las prácticas profesionales de las y los profesionales que trabajáis en el programa básico de acogimiento residencial de Gipuzkoa desde una perspectiva de los derechos de la infancia.
3. Formular una serie de propuestas operativas que ayuden a mejorar la práctica profesional. Estas propuestas se recogerían en un "Decálogo o Manual de Buenas Prácticas".

Estos objetivos están diseñados en distintas fases, en las que tú puedes participar:

1ª Fase: Desde las Direcciones de los recursos residenciales de programa básico de Gipuzkoa se os ha hecho llegar este cuestionario, que quiere dar respuesta a los objetivos arriba mencionados. El tiempo de realización es de 20 minutos vía *Google Form*. Consta de distintos ítems sobre: sobre algunas de las características que, en general, percibes en los chicos y chicas atendidos en el recurso residencial en el que trabajas; relativas al centro en el que trabajas y a su organización; características que, en general, percibes en los chicos y chicas, atendidos en recursos residenciales del sistema de protección social a la infancia en Gipuzkoa; acerca de cómo consideras que deberían ser los recursos residenciales del sistema de protección social a la infancia en Gipuzkoa; sobre cómo crees que debería ser la relación y el trato entre los profesionales y los chicos y chicas atendidos en dichos recursos residenciales; cómo te imaginas en el futuro a las niñas, niños y adolescentes atendidos en el centro residencial en el que trabajas; y sobre cómo te imaginas en el futuro a las niñas, niños y adolescentes atendidos en los centros residenciales de Gipuzkoa. En el último punto del cuestionario se te invita a participar en una entrevista personal en profundidad y/o a participar en un *focus group*. Solamente se debe cumplimentar los datos del punto (seudónimo/nombre- número de contacto o correo electrónico) si deseas participar

en las entrevistas o el *focus group*. Si quieres recibir los resultados de la investigación, deja un correo electrónico para poder enviarte el feedback en la casilla de cuestionario creada para ello.

2ª Fase: Entrevista en profundidad, donde se profundizará sobre aspectos contemplados en el cuestionario. En estas entrevistas se grabará el audio y su duración será de 30 minutos. Se podrán realizar en los dos idiomas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca, esto es, tanto en euskera como en castellano. El lugar de realización de la entrevista se prevé en el edificio Carlos Santamaría de la UPV/EHU, aunque se contemplarán otros lugares que sean más accesibles para ti, ocasionándote los mínimos trastornos en tu vida cotidiana.

3ª Fase: *Focus group*. En estos encuentros se tratará de reflexionar sobre cuestiones contempladas en los cuestionarios. Se discutirán algunas prácticas profesionales y se tratará de elaborar un "Decálogo o Manual de Buenas Prácticas" desde una perspectiva de derechos de la infancia. Será un punto de reflexión para todas y todos los profesionales. Los *focus group* serán grabados en audio y su duración será de 90 minutos. El lugar de realización será el Edificio Carlos Santamaría de la UPV/EHU.

La participación en la investigación es altruista, no se recibirá ningún tipo de remuneración por participar. De todas formas, la investigación aportará beneficios a tu práctica profesional, por lo que desde aquí te animo a participar. Asimismo, de los resultados que se extraigan se te hará una devolución individual (vía email). Por otra parte, todos los resultados serán expuestos en una reunión de red organizada por la Sección de Acogimiento Residencial de Gipuzkoa.

La participación en esta investigación es voluntaria y puede revocar el consentimiento dado en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin que ello suponga ningún perjuicio para ti.

Los cuestionarios, grabaciones y las transcripciones de las entrevistas y *focus group* serán guardadas por un periodo máximo de 5 años una vez concluya la investigación y tras dicho periodo serán destruidos.

Los datos personales que nos facilites serán tratados con absoluta confidencialidad de acuerdo con la Ley de Protección de Datos. Se incluirán en el fichero de la UPV/EHU de referencia "**Fichero INB-REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS PROFESIONALES**" y sólo se utilizarán para los fines de este proyecto.

Puede consultar en cualquier momento los datos que nos has facilitado o solicitarnos que rectifiquemos o cancelemos tus datos o simplemente que no los utilicemos para algún fin concreto de esta investigación. La manera de hacerlo es dirigiéndose a la persona Responsable de Seguridad LOPD de la UPV/EHU, Rectorado, Barrio Sarriena s/n, 48940.

Para más información sobre Protección de Datos le recordamos consultar en Internet nuestra página web: www.ehu.es/babestu.

Si tienes alguna otra pregunta o deseas tener más información sobre esta investigación, puedes comunicarte con Joana Miguelena Torrado en el número 943 018890. También podéis escribir al correo electrónico joana.miguelena@ehu.eus

Sexo
Edad
Titulación
Formación complementaria
Años de experiencia en recursos residenciales
Años de experiencia profesional

Intervalo de edad de las chicas y chicos atendidos
Número de plazas

1) A continuación quisiéramos preguntarte sobre algunas de las características que, en general , percibes en los chicos y chicas atendidos en el recurso residencial en el que trabajas :	Prácticamente todos	Una mayoría	Algunos sí y otros no	Una minoría	Prácticamente ninguno
Se sienten distintos a los demás chicos y chicas de su edad					
Son, lo que se denomina, "carne de cañón"					
Presentan motivación hacia la escuela					
Desean continuar sus estudios después de los 16 años					
Tienen dificultades escolares difíciles de resolver					
Todos los chicos y chicas conocen el motivo por el que están en el recurso					
Cada uno/a participó en la decisión de estar acogido en este recurso concreto					
Cada uno/a participó en la elección de su régimen de contactos y visitas					
Pueden participar en la modificación de su régimen de contactos y visitas					
Cada uno/a participó en la elaboración de su Plan de Caso y su Plan Educativo de Intervención Individualizado (PEI)					
Cada uno/a participa en la reformulación y evaluación de objetivos de su PEI					
Usan el buzón de quejas como medio de expresión para mostrar su desacuerdo ante situaciones que les afectan					
Participan activamente en las asambleas, argumentando sus acuerdos y desacuerdos ante determinadas cuestiones, situaciones...					
Los chicos y chicas alfabetizados recogen en un "libro de actas" las distintas opiniones que se comentan en las asambleas					
Tienen iniciativa de proponer asambleas en el recurso residencial para comunicar, discutir etc., algún tipo de cuestión sobre el recurso y su organización					
Tienen vínculos de amistad estables con otros chicos y chicas del colegio, barrio...					
Realizan excursiones, salidas etc., tanto planificadas como improvisadas					
Tienen la autoestima muy alta					

Sienten las grandes expectativas de futuro que los educadores y educadoras han depositado en ellos y ellas					
<p>¿Qué otras características te parecen destacables de los chicos y chicas del recurso en el que trabajas?:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>					
<p>De entre todas estas características ¿Cuáles son las 3 que consideras que deben tenerse más en cuenta en el trabajo de los y las profesionales que les atienden?</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>					

2) Las preguntas que siguen, son relativas al recurso en el que trabajas y a su organización:	Nunca	Pocas veces	Ni muchas, ni pocas veces	Muchas veces	Siempre
Cada chico/a tiene un espacio adecuado para hacer los deberes escolares					
Se controla diariamente la agenda escolar de los chicos y chicas					
El centro dispone del servicio de un profesor o profesora (externo o interno) que les ayuda con las cuestiones escolares					
Los educadores y educadoras de referencia son quienes siempre acuden a las reuniones del colegio, aunque no esté dentro de su horario laboral					
Las visitas que necesitan supervisión se programan a media mañana, cuando más profesionales pueden supervisarlas					
El horario del tratamiento psicológico se programa de acuerdo con el horario laboral de los educadores y educadoras referentes					
Se cuida mucho que todos los chicos y chicas participen en las decisiones que les afectan					
Se llevan las opiniones de los chicos y chicas a las reuniones de red sobre su caso					
Se fomenta el uso de los buzones de quejas para que cada chico o chica deposite en ellos las cuestiones sobre las que desee opinar					
Cada chico o chica tiene la posibilidad de convocar una asamblea cuando quiera discutir algo con el equipo educativo y/o con sus compañeros					

Garantizar la escucha de las opiniones de los chicos y chicas acogidos es uno de los objetivos rectores del Plan Educativo de Centro					
Los educadores y educadoras manejan buenas técnicas sobre cómo comunicar a chicos y chicas, de distintas edades, informaciones que les afecten					
Los educadores y educadoras manejan buenas competencias prácticas para mejorar la autoestima de los chicos y chicas acogidos					
Uno de los objetivos que el Plan Educativo de Centro contempla explícitamente, es mejorar la autoestima de los chicos y chicas acogidos					
Cada chico o chica puede acudir a casa de amigos y amigas, consultándose sólo a los educadores y educadoras que estén en ese momento en el centro					
Las educadoras y educadores tienen suficientes espacios para poder reflexionar e intercambiar opiniones sobre las expectativas que depositan sobre los chicos y chicas					
<p>¿Qué otras características te parecen destacables del recurso en el que trabajas?:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>					
<p>De entre todas estas características, ¿cuáles son las 3 que consideras que deben tenerse más en cuenta en el trabajo de los y las profesionales que les atienden?</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>					

3) A continuación, quisiéramos preguntarte sobre algunas de las características que, en general , percibes en los chicos y chicas , atendidos en recursos residenciales del sistema de protección social a la infancia en Gipuzkoa :	Prácticamente todos	Una mayoría	Algunos sí y otros no	Una minoría	Prácticamente ninguno
Se sienten distintos a los demás chicos y chicas de su edad					
Son, lo que se denomina, "carne de cañón"					
Presentan motivación hacia la escuela					
Desean continuar sus estudios después de los 16 años					
Tienen dificultades escolares difíciles de resolver					
Chicas y chicos conocen el motivo por el que están en el recurso					

Participan en la decisión de estar acogido/a en este recurso concreto					
Participaron en la elección de su régimen de contactos y visitas					
Participan en la modificación de su régimen de contactos y visitas					
Toman parte activamente en la elaboración de su Plan de Caso y su Plan Educativo de Intervención Individualizado (PEI)					
Participan activamente en reformulación y evaluación de objetivos de su PEI					
Usan el buzón de quejas como medio de expresión para mostrar su desacuerdo ante situaciones que les afectan					
Participan activamente en las asambleas, argumentando sus acuerdos y desacuerdos ante determinadas cuestiones, situaciones...					
Las chicas y chicos recogen por escrito (los que saben escribir) las distintas opiniones que se comentan en las asambleas, como un "libro de actas"					
Tienen iniciativa de proponer asambleas en el centro residencial para comunicar, discutir etc., algún tipo de cuestión sobre el recurso y su organización					
Tienen vínculos de amistad estables con otras chicas y chicos del colegio, barrio...					
Realizan excursiones, salidas etc., tanto planificadas como improvisadas					
<p>¿Qué otras características te parecen destacables de los chicos y chicas del centro en el que trabajas?:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>					
<p>De entre todas estas características ¿Cuáles son las 3 que consideras que deben tenerse más en cuenta en el trabajo de los y las profesionales que les atienden?</p> <p>1.....</p> <p>2.....</p> <p>3.....</p>					

4) A continuación, te pedimos tu opinión acerca de cómo consideras que deberían ser los recursos residenciales del sistema de protección social a la infancia en Gipuzkoa :	En total des-acuerdo	Algo en des-acuerdo	Ni de acuerdo ni des-cuerdo	Algo de acuerdo	En total acuerdo
Cada chico/a debería tener un espacio tranquilo para hacer los deberes escolares					
Se debería controlar diariamente la agenda escolar de los chicos y chicas					
Todos los educadores y educadoras deberían poder contar en cada centro con un profesor o profesora para ayudar a los chicos y chicas en materia escolar					
La educadora o educador de referencia es quién debería acudir siempre a las reuniones con la tutora o tutor del colegio, independientemente de la hora					
La mejor hora para concertar la visita legalmente establecida de un padre violento con un niño de un recurso residencial debería ser a media mañana, cuando hay educadores que pueden liberarse de otras tareas y así controlar mejor					
La mejor hora para ir a tratamiento psicológico debería ser la que mejor se adapte al horario de trabajo de su educador referente, que es quién debe hablar con la psicóloga					
Chicos y chicas deberían tomar parte en la elaboración de su Plan de Caso					
Chicos y chicas deberían tomar parte activa en la formulación de los objetivos de su (PEI)					
Chicos y chicas deberían poder tomar parte activamente en la reformulación y evaluación de los objetivos de su PEI					
En las asambleas, chicas y chicos deberían poder cuestionar reglas de convivencia y de organización del centro					
Las diferentes opiniones y argumentos que expresen chicas y chicos en la asamblea deberían ser recogidas por ellos mismos en un "acta" (siempre que sepan escribir)					
Chicos y chicas deberían poder convocar asambleas cuando quieran compartir algo con sus educadores y compañeros (que afecte a educadores y compañeros)					
Todos los educadores y educadoras deberían recibir formación sobre cómo se ha de comunicar a los chicos y chicas "información significativa" que les afecta (estrategias y técnicas sobre un lenguaje adecuado)					
Uno de los objetivos explícitos del Plan Educativo de Centro (de todos los equipos profesionales de los centros residenciales) debería ser garantizar que se escuche las					

opiniones de los chicos y chicas en todos los temas que les afecten					
Uno de los objetivos explícitos del Plan Educativo de Centro (de todos los equipos profesionales de los centros residenciales) debería ser mejorar la autoestima de los acogidos/as					
Todos los educadores y educadoras deberían mejorar su formación en competencias para mejorar la autoestima de los chicos y chicas acogidos					
Las chicas y chicos deberían poder hacer planes "improvisados" con otros chicos y chicas (ir a comer a casa de un amigo, ir al cine, un cumpleaños) con la autorización de cualquier educador o educadora que estuviera en ese momento en el recurso					
Los amigos o amigas de los chicos y chicas de los centros deberían poder venir a visitarles a cualquier hora					
Todos los educadores y educadoras deberían tener programado, dentro de su horario laboral, espacios para reunirse a reflexionar acerca de las expectativas que cada uno o una deposita en los chicos y chicas con los que trabajan					
Todos los educadores y educadoras deberían trabajar para mejorar el nivel de expectativas que depositan en los chicos y chicas acogidos					
<p>¿Qué otras características te parecen que deberían tener los centros residenciales del sistema de protección?:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>					
<p>De entre todas estas características ¿Cuáles son las 3 que consideras que deberían tenerse más en cuenta en la toma de decisiones para crear recursos residenciales?</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>					

5) Las preguntas siguientes pretenden saber tu opinión sobre cómo crees que debería ser la relación y el trato entre los profesionales y los chicos y chicas atendidos en dichos recursos residenciales:	En total des-acuerdo	Algo en des-acuerdo	Ni de acuerdo ni des-acuerdo	Algo de acuerdo	En total acuerdo
Es conveniente hablar con las chicas y chicos sobre el motivo por el que están en el recurso, independientemente de la edad (con un lenguaje adaptado a cada caso)					
Si un chico de 11 años tiene como único familiar una madre drogadicta que los expertos consideran "irrecuperable", los educadores deberían promover su adopción					
Aunque una decisión sobre algo que afecta al niño, niña o adolescente ya está tomada (por ejemplo, por un juez), es conveniente seguir hablando sobre el tema con él o ella					
Si el pronóstico de caso de un niño de 9 años es permanecer en acogimiento residencial, es conveniente ir "preparando el terreno" y comunicárselo					
Si considero que una decisión beneficia al chico o a la chica, la tomo sin consultarle					
Si considero que una decisión le beneficiaría, pero sé que él o ella no va a estar de acuerdo con dicha decisión, la tomo sin consultarle					
Si un niño de 10 años decide no quiere ver a su madre por los efectos nocivos que las visitas con ella le provocan, es recomendable promover su cambio de régimen de visitas					
La baja autoestima de muchos chicos y chicas de los centros residenciales puede ser notoriamente mejorada con el trabajo del equipo profesional					
Si a un chico o chica de 16 años, con actitudes para el estudio, le gustaría ir a la universidad, es conveniente motivarle para que siga estudiando					
El bajo nivel académico de muchos chicos y chicas se podría mejorar si las educadoras y educadores fueran más exigentes respecto a su escolaridad					
Es conveniente depositar todas las expectativas posibles en los chicos y chicas acogidos, para que perciban que son importantes para nosotros y nosotras					
<p>¿Qué otras características te parecen deseables en la relación con y el trato a los chicos y chicas atendidos en el sistema de protección?:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>					
<p>De entre todas estas características ¿Cuáles son las 3 que consideras que deben tenerse más en cuenta en el trabajo de todos y todas las profesionales del sistema de protección a la infancia de Gipuzkoa?</p> <p>1.</p> <p>2.</p>					

3.

6) Las siguientes preguntas pretenden saber cómo te imaginas en el futuro a las niñas, niños y adolescentes atendidos en el centro residencial en el que trabajas. ¿A cuántos te imaginas.....?	Prácticamente a todos	A una mayoría	A algunos sí y a otros no	A una minoría	Prácticamente ninguno
Sin estudios					
Con estudios obligatorios finalizados					
Con estudios postobligatorios finalizados					
En la universidad estudiando una carrera					
En la cola de LANBIDE					
Subsistiendo de ayudas sociales					
En un trabajo ilegal					
En un trabajo precario que difícilmente pueda cubrir las necesidades básicas					
En un trabajo que le permita ser autosuficiente económicamente					
Con problemas de adicción de drogas (hachís, alcohol, cocaína, etc.)					
Siendo padres/madres a una edad muy temprana					
Con problemas con la justicia (denuncias, delitos, cárcel...)					
Con un buen nivel de integración social (buen nivel de participación social, vínculo de amistades estable, etc.)					
Con una perspectiva crítica ante la vida					
Con un buen nivel de autoestima					
Repitiendo la misma historia de sus padres y/o madres					

¿De qué otra forma te imaginas a los chicos y chicas atendidos en el centro residencial donde trabajas, cuando piensas en su futuro?:

.....

.....

De entre todas estas situaciones ¿Cuáles son las 3 que consideras que son las que más se repiten en las conversaciones entre educadoras y educadores sociales con los que trabajas?

1.

2.

3.....

7) Las siguientes preguntas pretenden saber cómo te imaginas en el futuro a las niñas, niños y adolescentes atendidos en los centros residenciales de Gipuzkoa. ¿A cuántos te imaginas.....?	Prácticamente a todos	A una mayoría	A algunos sí y a otros no	A una minoría	Prácticamente ninguno
Sin estudios	1	2	3	4	5
Con estudios obligatorios finalizados					
Con estudios postobligatorios finalizados					
Con estudios universitarios finalizados					
En la cola de LANBIDE					
Subsistiendo de ayudas sociales					
En un trabajo ilegal					
En un trabajo precario, con el que difícilmente pueda cubrir necesidades básicas					
En un trabajo que les permita ser autosuficientes económicamente					
Con problemas de adicción de drogas (hachís, alcohol, cocaína, etc.)					
Siendo padres/madres jóvenes					
Con problemas con la justicia (denuncias, delitos, cárcel, etc.)					
Con un buen nivel de integración social (buen nivel de participación social, vínculo de amistades estable, etc.)					
Con una perspectiva crítica ante la vida					
Con un buen nivel de autoestima					
Repitiendo la misma historia de sus padres y/o madres					

¿De qué otra forma te imaginas a los chicos y chicas atendidos en el sistema de protección cuando piensas en su futuro?:

.....

.....

De entre todas estas situaciones ¿Cuáles son las 3 que consideras que son las que más se repiten en las conversaciones entre educadoras y educadores sociales que conoces en Gipuzkoa?

1.

2.

3.

Muchas gracias por tu colaboración. Si quieres formar parte de una entrevista en profundidad y/o de un grupo de discusión a lo largo de la investigación, déjanos tus datos de contacto, rellenando el nombre, la dirección de correo y/o un teléfono de contacto. Tu participación en este estudio sería muy enriquecedora, por lo que, estaría muy agradecida si quisieras participar en una entrevista y/o en un grupo de discusión para compartir y discutir experiencias, vivencias y prácticas en torno al acogimiento residencial.

Seudónimo + 2 números	
Número de contacto	
Correo electrónico	

***ANEXO V. Documento de autorización de los recursos
residenciales***

AUTORIZACIÓN PARA LA DISTRIBUCIÓN DEL CUESTIONARIO ENTRE LAS Y LOS PROFESIONALES DE LOS RECURSOS

RESIDENCIALES

Yo....., con DNI nº....., en calidad de del recurso residencial....., acepto colaborar con la investigación titulada *Niñas, niños y adolescentes en acogimiento residencial de programa básico de Gipuzkoa: Representaciones sociales en las y los profesionales y prácticas profesionales basadas en derechos de la infancia* y llevada a cabo por Joana Miguelena Torrado.

Esta colaboración se basa en la distribución del cuestionario enviado vía *Google Form* por Joana Miguelena Torrado entre las y los profesionales (responsables, educadores/as tutores/as, educadores/as sociales y técnicos/as de integración) del recurso donde trabajas. Esta autorización sólo compromete a la distribución del cuestionario, no a la cumplimentación del mismo.

Nombre y apellidos	Firma	Fecha
Joana Miguelena Torrado		3 de marzo de 2016
Investigadora principal	Firma	Fecha

ANEXO VI. Guion entrevista profesionales

. ANEXO VI. GUIÓN ENTREVISTA PROFESIONALES

Fecha:	Hora:	Lugar:
Sexo:	Años de experiencia en centros residenciales:	
Edad:	Años de experiencia profesional	
Titulación:	Intervalo de edad de las chicas y chicos atendidos en el centro donde trabaja:	
Formación extra:	Número de plazas:	

CARACTERÍSTICAS GENERALES, ¿Cómo son, cómo los ves?

ESCUELA

- ¿suelen ir bien en el colegio?
- motivación
- dificultades, ¿clases particulares?
- itinerario educativo
- ¿suelen seguir estudiando? ¿Por qué crees que es así?

¿Expectativas depositadas?

¿factores influyentes en el ámbito educativo?

OCIO

- ¿tienen amigos fuera del piso? ¿Suelen ser aceptados?
- ¿tienen amigos dentro del piso? ¿Suelen hacer muchas cosas juntos?
- suelen hacer planes improvisados, ¿a quién le piden permiso?
- ¿otras chicas y chicos pueden acudir al centro a cualquier hora? ¿y al revés?
- ¿extraescolares?
- ¿suelen tener muchas restricciones a la hora de realizar distintas actividades? (por ejemplo, hay ciertas actividades que tengan prohibidas)

INGRESO EN EL CENTRO

¿Suelen conocer el motivo por el que están en el piso?, ¿quién se lo explica?

- ¿se les suele dar algún tipo de domingo, decálogo a las niñas y niños cuando entran en el piso? ¿Cuál(es)?
- ¿se les habla de sus derechos y obligaciones cuando entran en el piso? ¿En qué orden?
- Sé que se intenta siempre no separar a hermanos y hermanas pero, en la realidad ¿se les suele separar en muchas ocasiones?

PARTICIPACIÓN (Plan de Caso, PEI (objetivos, formulación-reformulación-evaluación), SERAR, asambleas, régimen de visitas)

- opiniones (Plan de Caso, PEI (objetivos-reformulación, evaluación), régimen de visitas, etc. todas las cosas que les afectan (cambio de normas))

¿Pueden cuestionar las reglas de convivencia? ¿y en las sanciones, castigos, etc.? o, ¿está todo protocolarizado?

- ¿crees que se toma su opinión demasiado en cuenta? ¿Demasiado poco?

- ¿se les escucha lo suficiente? (no sólo vosotros en el piso, en general, a la hora de tomar decisiones importantes en su vida)

- ¿suelen cambiarlos mucho de pisos?, ¿pueden opinar sobre si quieren cambiar de piso? O, ¿es algo impuesto?

- ¿pueden negarse a un cambio de medida por ejemplo si no quieren ir a un acogimiento familiar?

- y, ¿a no ver a sus padres?

- ¿cómo crees que se podría mejorar la participación de las niñas, niños y adolescentes dentro de los pisos residenciales?

ASAMBLEAS

- ¿Hacéis asambleas? , ¿Cada cuánto tiempo?

- ¿Ellos y ellas pueden convocarlas?

- ¿Recogéis actas? (pones algunos sí otros no)

- ¿se evalúan en algún momento?

BUZÓN DE QUEJAS, SUGERENCIAS

-¿para qué sirve?

- ¿qué tipo de quejas se suelen recoger?

- ¿se les explica a que instancias puede llegar sus quejas?

- ¿Quién los controla? , ¿Se hace una evaluación, seguimiento del los buzones de quejas?

TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

- ¿suelen estar bien preparados para cuando salen de los pisos?

- ¿a dónde suelen ir?

- ¿hay un seguimiento, contacto con los chavales?, ¿ese contacto es algo personal o institucional?

EXPECTATIVAS/POSIBILIDADES

- ¿crees que en general las y los profesionales tenéis grandes expectativas sobre ellos y ellas? Si no, hablemos de posibilidades. ¿Crees que se les ofrecen muchas posibilidades para que promocionen en la

vida? Por ejemplo en educación, Sé que habrá de todo, pero entre las respuestas se ve que casi nadie se los imagina en la universidad. Si haría este cuestionario a padres y madres, ¿creen que las respuestas serían las mismas?, ¿porqué?, ¿es por lo que han vivido?, ¿por qué deben salir pronto?, ¿Por qué crees que es? ¿Qué falla?

- ¿Y cuáles creen que son las expectativas que ellas y ellos tienen sobre su futuro?

FUTURO

En su futuro, ¿cómo te los imaginas?

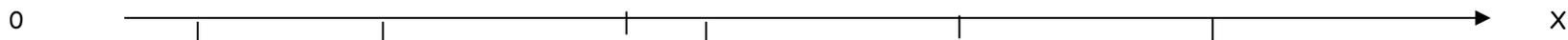
PROPUESTAS DE MEJORA

ANEXO VII. Guion entrevista a los jóvenes

ANEXO VII. GUIÓN ENTREVISTA JÓVENES

Seudónimo:		Sexo:	
Edad:		Edad con la que salió del piso:	
Tiempo de permanencia:		Años con los que entró en el piso:	
Nº de pisos			

** Realizar la línea de vida desde los 0 años hasta la edad actual: con lo relativo a su itinerario vital en el piso/centro (desde que entra hasta que sale; cambios de piso, de familia....) y con lo relativo a su itinerario educativo (con cuantos años ingresa en el cole, cambios de colegio, repetición de curso....):



<i>Antes de entrar en el piso- Cuando entras en el piso</i>		
Derecho a la información	Motivo de ingreso	<ul style="list-style-type: none"> - ¿conocías el motivo por el que estabas en el piso? - ¿quién te informó? - ¿te dieron algún documento cuando entraste en el piso? (Decálogo de tus derechos, reglas de convivencia) - ¿resolución administrativa de la Diputación Foral sobre la separación familiar?
Derecho a la opinión	Ingreso	<ul style="list-style-type: none"> - ¿se tomó en cuenta tu opinión antes de aplicar la medida de protección? - ¿crees que la decisión de tu ingreso fue la mejor para ti? - Si hubieras podido decidir por ti mismo, ¿qué habrías decidido?
Unidad familiar	Hermanos y hermanas	- ¿tenías hermanos?, ¿os ingresaron juntos?

		- ¿hasta qué edad? - ¿te preguntaron si querías estar en el mismo piso con el(los)/ella(s)?
Educación	Escolarización	- ¿a qué edad fuiste por primera vez a la escuela?

<i>Dentro del piso, tiempo de permanencia en el piso de acogida</i>				
Relaciones	Educadores	Información	Plan de Caso	- ¿conocías tu plan de caso? (objetivos)
			PEI	- ¿conocías tu plan PEI?
			General	- ¿crees que en general se te solían informar de las cosas que te afectaban, o para cuando te enterabas las decisiones ya estaban tomadas? ejemplo
		Opinión	Plan de caso	- ¿se tomaba en cuenta tu opinión en la elaboración de tu plan de caso? -Formulación de objetivos, reformulación de objetivos, evaluación? ¿Logros?
			PEI	- ¿se tomaba en cuenta tu opinión en la elaboración de tu PEI? - Formulación de objetivos, reformulación de objetivos, evaluación? ¿Logros?
			General	- ¿crees que en general solían pedir tus opiniones a la hora de tomar cualquier decisión que te afectara, o por el contrario, te enterabas cuando ya estaba tomada? ejemplo
		Participación en toma de decisiones	PC	- ¿Participabas en la elaboración de tu Plan de Caso? ¿Cómo?
			PEI	- ¿Participabas en la elaboración de tu PEI? ¿Cómo?
			General	- ¿solías participar en la toma de decisiones que te afectaban o por el contrario, las tomaban otras personas y sólo se te comunicaban? ejemplo
		Expectativas/ posibilidades	Futuro	- ¿Crees que se ofrecieron suficientes (muchas/pocas) posibilidades para tu vida?

			<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál crees que es la imagen que tenían sobre ti los educadores? ¿y sobre los chicos y chicas tutelados en general? - ¿crees que creían en vosotros?
		Educación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles crees que eran las expectativas que tenían sobre ti en el ámbito de la educación? Que llegaras a la universidad, o un PCPI....
	Compañeros del piso	Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - ¿cómo era la convivencia con tus compañeros? - ¿os llevabais bien? ¿broncas?, ¿disputas?
		Ocio	<ul style="list-style-type: none"> - ¿realizabas muchas actividades con tus compañeros de piso? ¿más que con otros amigos del cole, del barrio? ¿y eso por qué? - ¿qué tipo de actividades hacíais? - ¿solías ir a ver los partidos, conciertos... de tus compañeros de piso?
	Amigos/as	Ocio	<ul style="list-style-type: none"> - ¿realizabas muchas actividades con niños del barrio, de la escuela? ¿más que con tus compañeros del piso? - ¿solías ir a casa de tus amigos a cenar, comer...? - ¿siempre tenías que avisar, o por el contrario podía ser algo improvisado? - ¿tus amigos solían ir al piso a merendar, a hacer deberes...? ¿os dejaban la mayoría de las veces?
		Discriminación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿te sentías diferente a los demás niños y niñas de tu misma edad? ¿Discriminaciones? ¿en qué lo notabas?
	Familia	Opinión	<ul style="list-style-type: none"> - ¿te preguntaron alguna vez si querías seguir viendo a tu familia y qué tal te sentías en esas visitas?
		Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> - ¿podías participar en el régimen de visitas? - ¿tenías la posibilidad de no verla si no querías?
	Piso de acogida	Información general	<ul style="list-style-type: none"> - ¿se les informaba de sus obligaciones y derechos? (en qué orden) - Restricciones (bicicleta, comer huevos, cuchillos...)
		Información de cambio de piso	<ul style="list-style-type: none"> - ¿te cambiaron de piso/centro residencial? ¿Cuándo te informaron de ello?

		Opinión general, asambleas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿realizabais asambleas? - ¿qué solíais trabajar en ellas? - ¿sabías para qué servían? - ¿las utilizabais para mostrar tu acuerdo o desacuerdo con alguna decisión? - ¿pedías cuestionar reglas de convivencia?
		Buzón de quejas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿había buzón de quejas? - ¿sabías para qué servían? - ¿quién las leía las quejas? - ¿Sabías hacia que instancias se podrían derivar las quejas? (Diputación, Ararteko...) - ¿recogías actas de las asambleas? ¿pro escrito? ¿quién las escribía?, ¿las firmabais?
		Opinión cambio de centro	<ul style="list-style-type: none"> - ¿te consultaron antes de cambiar de piso/centro residencial? - ¿tomaste parte en la toma de decisión de cambio de centro? - ¿tú te querías cambiar? ¿te cambiaron igual? - ¿tú podías pedir un cambio de centro?
Educación	Centro educativo	Cambio de colegio	<ul style="list-style-type: none"> - ¿te cambiaron de colegio cuando entraste en el piso? - ¿en cuántos colegios estuviste?
	Itinerario educativo	Notas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿sacabas buenas notas? - ¿Hasta qué curso estudiaste?
		Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿tenías motivación para la escuela?
		La educación como promoción	<ul style="list-style-type: none"> - ¿se te inculcó la educación como una opción para mejorar en la vida?
		Promoción	<ul style="list-style-type: none"> - ¿se te anima a estudiar en el piso/centro? - ¿notabas que en el piso/centro se le daba mucha importancia a seguir estudiando? - ¿hacías los deberes? - ¿te hubiese gustado seguir estudiando? ¿y por qué no seguiste estudiando?
		Clases particulares y extraescolares	<ul style="list-style-type: none"> - ¿recibías clases particulares? - ¿tenías opción de pedir clases particulares?

		Actividades extraescolares	- ¿recibías clases extraescolares? (inglés...) - ¿tenías opción de pedir ir a clases extraescolares? (inglés...)
		Expectativas de los educadores percibidas	- ¿se te daban muchas posibilidades para que mejorases en la escuela? - ¿crees que tus educadores tenían muchas expectativas en tu educación? ¿y en la de tus compañeros? - ¿os solían dirigir hacia un tipo de estudio? Esto es, os decían si era mejor que hicierais un grado medio, superior, universidad, PCPI...
		Relación en el colegio Profesores y alumnado	- ¿te tratan diferente por ser un niño o niña de piso? ¿profesores?, ¿compañeros? - ¿solían querer hacer contigo deberes?
Ocio vs Discriminación	¿Restricciones?		
Transición a la vida adulta	Preparación para la salida	Estrategias/herramientas	- ¿crees que saliste suficientemente preparado para salir del piso? - ¿te prepararon para salida? ¿Cómo? Ejemplo
		Acompañamiento posterior	- ¿prosiguió la relación con los profesionales del piso tras tu salida? - ¿y de Diputación? - ¿te ayudaron a buscar trabajo, piso de inserción, ayudas...?
		sentimientos	- ¿Cómo fue esa transición?, ¿qué sentías? (miedo, angustia, ganas de salir, liberación)

***ANEXO VIII. Consentimiento informado de las
entrevistas de profesionales***

ANEXO VIII. DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA PROFESIONALES

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Facultad de Educación, Filosofía y Antropología

Campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU
Avda. Tolosa, 70, Donostia

Estimada/o profesional,

Has sido invitado a participar en una investigación titulada *Niñas, niños y adolescentes en acogimiento residencial de programa básico de Gipuzkoa: Representaciones sociales en las y los profesionales y prácticas profesionales basadas en derechos de la infancia*, y realizada por Joana Miguelena Torrado, investigadora predoctoral de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Paulí Dávila Balseira, director de la investigación, y Luis M^a Naya Garmendia, co-director de la investigación. Son miembros del grupo de investigación Garaian del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Esta investigación persigue los siguientes objetivos:

1. Analizar la representación social de las niñas, niños y adolescentes que están en acogimiento residencial en programa básico de Gipuzkoa en las y los profesionales (responsables de piso, educadoras/es, educadoras/es tutoras/es y técnicas/os de integración) que trabajáis con ellos y ellas en recursos de programa básico de Gipuzkoa.
2. Analizar las prácticas profesionales de las y los profesionales que trabajáis en el programa básico de acogimiento residencial de Gipuzkoa desde una perspectiva de los derechos de la infancia.
3. Formular una serie de propuestas operativas que ayuden a mejorar la práctica profesional. Estas propuestas se recogerían en un "Decálogo o Manual de Buenas Prácticas".

En esta segunda fase, se te solicita:

Participar en una entrevista en profundidad, donde se profundizará sobre aspectos contemplados en el cuestionario que realizaste. En estas entrevistas se grabará el audio y su duración será de 30 minutos. Se podrán realizar en los dos idiomas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca, esto es, tanto en euskera como en castellano. El lugar de realización de la entrevista se prevé en el edificio Carlos Santamaría de la UPV/EHU, aunque se contemplarán otros lugares que sean más accesibles para ti, ocasionándote los mínimos trastornos en tu vida cotidiana.

La participación en la investigación es altruista, no se recibirá ningún tipo de remuneración por participar. De todas formas, la investigación aportará beneficios a tu práctica profesional, por lo que desde aquí te animo a participar. Asimismo, de los resultados que se extraigan se te hará una devolución individual (vía email). Por otra parte, todos los resultados serán expuestos en una reunión de red organizada por la Sección de Acogimiento Residencial de Gipuzkoa.

La participación en esta investigación es voluntaria y puede revocar el consentimiento dado en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin que ello suponga ningún perjuicio para ti.

Las grabaciones y transcripciones de las entrevistas serán guardadas por un periodo máximo de 5 años una vez concluya la investigación y tras dicho periodo serán destruidos.



Los datos personales que nos facilites serán tratados con absoluta confidencialidad de acuerdo con la Ley de Protección de Datos. Se incluirán en el fichero de la UPV/EHU de referencia “**Fichero INB-REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS PROFESIONALES**” y sólo se utilizarán para los fines de este proyecto.

Puede consultar en cualquier momento los datos que nos has facilitado o solicitarnos que rectifiquemos o cancelemos tus datos o simplemente que no los utilicemos para algún fin concreto de esta investigación. La manera de hacerlo es dirigiéndose a la persona Responsable de Seguridad LOPD de la UPV/EHU, Rectorado, Barrio Sarriena s/n, 48940.

Para más información sobre Protección de Datos le recordamos consultar en Internet nuestra página web: www.ehu.es/babestu.

Si tienes alguna otra pregunta o deseas tener más información sobre esta investigación, puedes comunicarte con Joana Miguelena Torrado en el número 943 018890. También podéis escribir al correo electrónico joana.miguelena@ehu.eus

Para llevar a cabo esta segunda fase de la investigación y recoger tu testimonio en una entrevista en profundidad grabada, necesito que firmes este documento de Consentimiento Informado.

Nombre y Apellidos

Seudónimo

Firma

Fecha

Investigadora principal

Firma

Fecha

***ANEXO IX. Consentimiento informado de las entrevistas
de jóvenes***

ANEXO IX. DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO JÓVENES

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Facultad de Educación, Filosofía y Antropología

Campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU
Avda. Tolosa, 70, Donostia

Estimada/o participante,

Has sido invitado a participar en una investigación titulada *Niñas, niños y adolescentes en acogimiento residencial de programa básico de Gipuzkoa: Representaciones sociales en las y los profesionales y prácticas profesionales basadas en derechos de la infancia*, y realizada por Joana Miguelena Torrado, investigadora predoctoral de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Paulí Dávila Balsera, director de la investigación, y Luis M^a Naya Garmendia, co-director de la investigación. Son miembros del grupo de investigación Garaian del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Esta investigación tiene los siguientes objetivos:

1. Analizar la representación social de las niñas, niños y adolescentes que están en acogimiento residencial en programa básico de Gipuzkoa en las y los profesionales (responsables de piso, educadoras/es, educadoras/es tutoras/es y técnicas/os de integración) que trabajáis con ellos y ellas en recursos de programa básico de Gipuzkoa.
2. Analizar las prácticas profesionales de las y los profesionales que trabajáis en el programa básico de acogimiento residencial de Gipuzkoa desde una perspectiva de los derechos de la infancia.
3. Formular una serie de propuestas operativas que ayuden a mejorar la práctica profesional. Estas propuestas se recogerían en un "Decálogo o Manual de Buenas Prácticas".

Pedimos tu colaboración y testimonio a través de una entrevista en profundidad para conocer algunos episodios de tu paso por el programa básico de acogimiento residencial de Gipuzkoa. Se realizarán preguntas sobre cómo se trabajaron algunos aspectos de tu estancia. Por ejemplo, sobre si conocías el motivo por el que estabas dentro del recurso, si participaste en la elección del recurso, sobre si participaban en la formulación de tu PEI, si podías tus amigos y amigas venir al recurso, etc. Son preguntas dirigidas a conocer cómo eran las prácticas profesionales de las y los profesionales cuando tú vivías en ellos.

En estas entrevistas se grabará el audio y su duración será de 30 minutos. Se podrán realizar en los dos idiomas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca, esto es, tanto en euskera como en castellano. El lugar de realización de la entrevista se prevé en el edificio Carlos Santamaría de la UPV/EHU, aunque se contemplarán otros lugares que sean más accesibles para ti, ocasionándote los mínimos trastornos en tu vida cotidiana

La participación en la investigación es altruista, no recibirás ningún tipo de remuneración por participar. Asimismo, de los resultados que se extraigan se te hará una devolución individual (vía email).

La participación en esta investigación es voluntaria y puedes revocar el consentimiento dado en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin que ello suponga ningún perjuicio para ti.

Las grabaciones y transcripciones de las entrevistas serán guardadas por un periodo máximo de 5 años una vez concluya la investigación y tras dicho periodo serán destruidos.



Los datos personales que nos facilites serán tratados con absoluta confidencialidad de acuerdo con la Ley de Protección de Datos. Se incluirán en el fichero de la UPV/EHU de referencia “**Fichero INB-REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS PROFESIONALES**” y sólo se utilizarán para los fines de este proyecto.

Puede consultar en cualquier momento los datos que nos has facilitado o solicitarnos que rectifiquemos o cancelemos tus datos o simplemente que no los utilicemos para algún fin concreto de esta investigación. La manera de hacerlo es dirigiéndose a la persona Responsable de Seguridad LOPD de la UPV/EHU, Rectorado, Barrio Sarriena s/n, 48940.

Para más información sobre Protección de Datos le recordamos consultar en Internet nuestra página web: www.ehu.es/babestu.

Si tienes alguna otra pregunta o deseas tener más información sobre esta investigación, puedes comunicarte con Joana Miguelena Torrado en el número 943 018890. También podéis escribir al correo electrónico joana.miguelena@ehu.eus

Para llevar a cabo esta entrevista en profundidad y recoger tu testimonio, necesito que firmes este documento de Consentimiento Informado.

Nombre y Apellidos

Seudónimo

Firma

Fecha

Investigadora principal

Firma

Fecha

***ANEXO X. Consentimiento informado del focus group de
profesionales***

ANEXO X. DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO *FOCUS GROUP* PROFESIONALES

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Facultad de Educación, Filosofía y Antropología

Campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU
Avda. Tolosa, 70, Donostia

Estimada/o profesional,

Has sido invitado a participar en una investigación titulada *Niñas, niños y adolescentes en acogimiento residencial de programa básico de Gipuzkoa: Representaciones sociales en las y los profesionales y prácticas profesionales basadas en derechos de la infancia*, y realizada por Joana Miguelena Torrado, investigadora predoctoral de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Paulí Dávila Balseira, director de la investigación, y Luis M^a Naya Garmendia, co-director de la investigación. Son miembros del grupo de investigación Garaian del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Esta investigación persigue los siguientes objetivos:

1. Analizar la representación social de las niñas, niños y adolescentes que están en acogimiento residencial en programa básico de Gipuzkoa en las y los profesionales (responsables de piso, educadoras/es, educadoras/es tutoras/es y técnicas/os de integración) que trabajáis con ellos y ellas en recursos de programa básico de Gipuzkoa.
2. Analizar las prácticas profesionales de las y los profesionales que trabajáis en el programa básico de acogimiento residencial de Gipuzkoa desde una perspectiva de los derechos de la infancia.
3. Formular una serie de propuestas operativas que ayuden a mejorar la práctica profesional. Estas propuestas se recogerían en un "Decálogo o Manual de Buenas Prácticas".

En esta segunda fase, se te solicita:

Participar en Focus Group. En estos encuentros se tratará de reflexionar sobre cuestiones contempladas en los cuestionarios. Se discutirán algunas prácticas profesionales y se tratará de elaborar un "Decálogo o Manual de Buenas Prácticas" desde una perspectiva de derechos de la infancia. Será un punto de reflexión para todas y todos los profesionales. Los focus group serán grabados en audio y su duración será de 90 minutos. El lugar de realización será el Edificio Carlos Santamaría de la UPV/EHU.

La participación en la investigación es altruista, no se recibirá ningún tipo de remuneración por participar. De todas formas, la investigación aportará beneficios a tu práctica profesional, por lo que desde aquí te animo a participar. Asimismo, de los resultados que se extraigan se te hará una devolución individual (vía email). Por otra parte, todos los resultados serán expuestos en una reunión de red organizada por la Sección de Acogimiento Residencial de Gipuzkoa.

La participación en esta investigación es voluntaria y puede revocar el consentimiento dado en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin que ello suponga ningún perjuicio para ti.

Las grabaciones y materiales del *focus group* serán guardados por un periodo máximo de 5 años una vez concluya la investigación y tras dicho periodo serán destruidos.

Los datos personales que nos facilites serán tratados con absoluta confidencialidad de acuerdo con la Ley de Protección de Datos. Se incluirán en el fichero de la UPV/EHU de referencia "**Fichero INB-REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS PROFESIONALES**" y sólo se utilizarán para los fines de este proyecto.



Puede consultar en cualquier momento los datos que nos has facilitado o solicitarnos que rectifiquemos o cancelemos tus datos o simplemente que no los utilicemos para algún fin concreto de esta investigación. La manera de hacerlo es dirigiéndose a la persona Responsable de Seguridad LOPD de la UPV/EHU, Rectorado, Barrio Sarriena s/n, 48940.

Para más información sobre Protección de Datos le recordamos consultar en Internet nuestra página web: www.ehu.es/babestu.

Si tienes alguna otra pregunta o deseas tener más información sobre esta investigación, puedes comunicarte con Joana Miguelena Torrado en el número 943 018890. También puedes escribir al correo electrónico joana.miguelena@ehu.eus

Para llevar a cabo esta tercera fase de la investigación y recoger tu participación en un *focus group* grabado, necesito que firmes este documento de Consentimiento Informado.

Nombre y Apellidos	Seudónimo	Firma	Fecha
--------------------	-----------	-------	-------

Investigadora principal		Firma	Fecha
-------------------------	--	-------	-------

ANEXO XI. Consentimiento informado del focus group de jóvenes

ANEXO XI. DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO *FOCUS GROUP* JÓVENES

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Facultad de Educación, Filosofía y Antropología

Campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU
Avda. Tolosa, 70, Donostia

Estimada/o participante,

Has sido invitado a participar en una investigación titulada *Niñas, niños y adolescentes en acogimiento residencial de programa básico de Gipuzkoa: Representaciones sociales en las y los profesionales y prácticas profesionales basadas en derechos de la infancia*, y realizada por Joana Miguelena Torrado, investigadora predoctoral de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Paulí Dávila Balsera, director de la investigación, y Luis M^º Naya Garmendia, co-director de la investigación. Son miembros del grupo de investigación Garaian del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Esta investigación persigue los siguientes objetivos:

1. Analizar la representación social de las niñas, niños y adolescentes que están en acogimiento residencial en programa básico de Gipuzkoa en las y los profesionales (responsables de piso, educadoras/es, educadoras/es tutoras/es y técnicas/os de integración) que trabajáis con ellos y ellas en recursos de programa básico de Gipuzkoa.
2. Analizar las prácticas profesionales de las y los profesionales que trabajáis en el programa básico de acogimiento residencial de Gipuzkoa desde una perspectiva de los derechos de la infancia.
3. Formular una serie de propuestas operativas que ayuden a mejorar la práctica profesional. Estas propuestas se recogerían en un "Decálogo o Manual de Buenas Prácticas".

En esta segunda fase, se te solicita:

Participar en Focus Group. En estos encuentros se tratará de reflexionar sobre ciertos episodios de vuestra estancia en los recursos residenciales. Se discutirán algunas prácticas profesionales y jóvenes que habéis estado viviendo en recursos habéis propuesto para mejorar la estancia de niñas, niños y adolescentes que actualmente están allí atendidos. El último fin del *focus group* es de elaborar un "Decálogo o Manual de Buenas Prácticas" desde una perspectiva de derechos de la infancia. Los *focus group* serán grabados en audio y/o video y su duración será de 90 minutos. El lugar de realización será el Edificio Carlos Santamaría de la UPV/EHU.

La participación en la investigación es altruista, no se recibirá ningún tipo de remuneración por participar. De todas formas, la investigación aportará beneficios a niñas, niños y adolescentes que están actualmente y en un futuro en un recurso residencial de programa básico, por lo que, desde aquí, te animo a participar. Asimismo, de los resultados que se extraigan se te hará una devolución individual (vía email). Por otra parte, todos los resultados serán expuestos en una reunión de red organizada por la Sección de Acogimiento Residencial de Gipuzkoa.

La participación en esta investigación es voluntaria y puede revocar el consentimiento dado en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin que ello suponga ningún perjuicio para ti.

Las grabaciones y materiales del *focus group* serán guardados por un periodo máximo de 5 años una vez concluya la investigación y tras dicho periodo serán destruidos.

Los datos personales que nos facilites serán tratados con absoluta confidencialidad de acuerdo con la Ley de Protección de Datos. Se incluirán en el fichero de la UPV/EHU de referencia "**Fichero INB-REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS PROFESIONALES**" y sólo se utilizarán para los fines de este proyecto.



Puede consultar en cualquier momento los datos que nos has facilitado o solicitarnos que rectifiquemos o cancelemos tus datos o simplemente que no los utilicemos para algún fin concreto de esta investigación. La manera de hacerlo es dirigiéndose a la persona Responsable de Seguridad LOPD de la UPV/EHU, Rectorado, Barrio Sarriena s/n, 48940.

Para más información sobre Protección de Datos le recordamos consultar en Internet nuestra página web: www.ehu.es/babestu.

Si tienes alguna otra pregunta o deseas tener más información sobre esta investigación, puedes comunicarte con Joana Miguelena Torrado en el número 943 018890. También puedes escribir al correo electrónico joana.miguelena@ehu.eus

Para llevar a cabo esta tercera fase de la investigación y recoger tu participación en un *focus group* grabado, necesito que firmes este documento de Consentimiento Informado.

Nombre y Apellidos

Seudónimo

Firma

Fecha

Investigadora principal

Firma

Fecha

***ANEXO XII. Ficha de seguimiento académico en
castellano correspondiente al curso académico
2015/2016***

ANEXO XII. FICHA DE SEGUIMIENTO INDIVIDUAL DEL ÁMBITO EDUCATIVO. CURSO ACADÉMICO 2015/2016. VERSIÓN EN CASTELLANO

Curso: 2015 - 2016

Nombre o código de la persona atendida en Acogimiento residencial:

Contacto de la o el profesional que cumplimenta la ficha (email, número de teléfono...)

DATOS PERSONALES Y EDUCATIVOS

Sexo:

Año de nacimiento:

País de origen:

Recurso residencial de protección:

Medida legal de protección

- a) Guarda provisional
- b) Guarda solicitud madres y/o padres
- c) Tutela
- d) Tutela provisional
- e) Atención inmediata
- f) Otro: especificar

Tipo de programa:

- a) Programa de acogida de urgencia
- b) Programa de acogida básico
- c) Programa especializado para adolescentes con problemas de conducta
- d) Programa especializado de apoyo intensivo a adolescentes con graves problemas de conducta
- e) Otro: especificar

Año en la que se asumió la guarda o tutela (en otra provincia, CCAA) (si se tuviese información):

Año en la que se asumió la guarda o tutela en Gipuzkoa:

¿Actualmente sigue en un recurso residencial?

- a) Sí
- b) NO

Tipo de centro escolar (público, privado o concertado):

- a) Público
- b) Privado
- c) Concertado
- d) Otro: especificar

Antigüedad en el centro escolar:

Curso en el que estaba matriculado/a:

Modelo lingüístico: (en el caso de que no acuda a un centro escolar especificar el (los) idioma(s) en el que cursa los estudios)

Elige entre las distintas opciones de respuesta y completa la información cuando se selecciona la opción de "Otros"

Solamente tendréis que responder a las preguntas que tengáis posibilidad de responder, no es necesario que respondáis a todas ellas. Como sabéis, las chicas y chicos atendidos en la red tienen nivel educativo distinto, siguen itinerarios educativos distintos, por lo cual, habrá ciertas preguntas a las que podréis dar respuesta y otras, a las cuales no. No obstante, se ha

creado un apartado llamado Observaciones, donde cada una o uno podrá expresarse y comentar aspectos que considere importantes y/o significativos.

¿Qué estudiaba?

- a) Educación Infantil (no contestar a la siguiente pregunta)
- b) Educación primaria (no contestar a la siguiente pregunta)
- c) Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (no contestar a la siguiente pregunta)
- d) Ciclo de grado medio (contestar a la siguiente pregunta)
- e) Algún Curso de Formación Profesional Básica (CFPB) (Antiguos PCPIs)
- f) Bachiller (contestar a la siguiente pregunta)
- g) Ciclo de grado superior (contestar a la siguiente pregunta)
- h) Estudios universitarios (contestar a la siguiente pregunta)
- i) Otro: especificar

¿Qué especialidad?

1.- ¿Dónde estudiaba?

- a) Centro ordinario
- b) Centro de educación especial (especificar)
- c) En el propio recurso residencial
- d) Otros (especificar)

2.- ¿En qué nivel educativo se encontraba respecto a su edad?

- a) En el nivel que le correspondía
- b) En un nivel inferior
- c) Diversificación curricular
- d) Educación especial
- e) CRoNO
- f) Otro: especificar

3.- ¿Tiene algún tipo de necesidad educativa especial?

- a) No
- b) Sí (responder a la siguiente pregunta)
- c) Otro: especificar

¿Qué tipo de necesidad educativa especial?

¿Qué tipo de adaptación curricular individualizada?

- a) Plan individual de Refuerzo Educativo (PIRE) (no contestar a la siguiente pregunta)
- b) Adaptación curricular significativa (contestar a la siguiente pregunta)

¿Qué tipo de adaptación curricular significativa?

- a) Adaptación curricular individualizada significativa Global
- b) Adaptación curricular individualizada por áreas

Si tenía una adaptación curricular individualizada significativa global, especifica cuál

- a) Pluridiscapacidad
- b) Trastorno generalizado del desarrollo (TGD)
- c) Discapacidad intelectual
- d) Otro: especificar

Si tenía una adaptación curricular individualizada en alguna área, indica en qué áreas y el tipo de adaptación (dificultad de aprendizaje, dislexia, lectoescritura, etc.)

Apoyo educativo en el centro escolar

- a) Dentro del centro escolar (contestar a la siguiente pregunta)
- b) Compartido con un centro de educación especial

De recibir apoyo educativo dentro del centro escolar, ¿qué tipo de apoyo?

- a) Auxiliar de apoyo para chicas y chicos con necesidades educativas especiales
 - b) Profesorado de pedagogía Terapéutica (PT)
 - c) Profesorado del programa de refuerzo lingüístico
-

d) Otro: especificar

5.- ¿Recibía algún tipo de apoyo específico fuera del centro escolar?

- a) No (no contestar a la siguiente pregunta)**
- b) Si (contestar a la siguiente pregunta)**

De recibir algún apoyo educativo fuera del centro escolar, ¿qué tipo de apoyo?

- a) Clases particulares en alguna academia, profesor o profesora particular, etc.**
- b) CRoNO**
- c) Otro: especificar**

6.- Comportamiento en clase

- a) Sin problemas destacables de comportamiento**
- b) Con algunos problemas leves de comportamiento**
- c) Con problemas de comportamiento, conllevando medidas disciplinarias**

7.- Asistencia a la escuela

- a) Absentismo escolar¹**
- b) Faltas de asistencia injustificadas**
- c) Asistencia regular (80% aprox.)**

8.- Orientación formativa del equipo educativo del centro escolar para el siguiente curso académico (sólo cumplimentar si la chica o el chico tenía más de 16 años):

- a) Continuar en la ESO (no contestar a la siguiente pregunta)**
- b) Curso Formación Básica (antiguo PCPI) (contestar a la siguiente pregunta)**
- c) Ciclo de grado medio (contestar a la siguiente pregunta)**
- d) Bachillerato (contestar a la siguiente pregunta)**
- e) Ciclo de grado superior (contestar a la siguiente pregunta)**
- f) Estudios universitarios (contestar a la siguiente pregunta)**
- g) Otros: especificar**

¿Qué especialidad?

Orientación formativa del equipo educativo del recurso residencial para el siguiente curso académico (sólo cumplimentar si la chica o el chico tenía más de 16 años):

- a) Continuar en la ESO (no contestar a la siguiente pregunta)**
- b) Curso Formación Básica (antiguo PCPI) (contestar a la siguiente pregunta)**
- c) Ciclo de grado medio (contestar a la siguiente pregunta)**
- d) Bachillerato (contestar a la siguiente pregunta)**
- e) Ciclo de grado superior (contestar a la siguiente pregunta)**
- f) Estudios universitarios (contestar a la siguiente pregunta)**
- g) Otros: especificar**

¿Qué especialidad?

Orientación formativa para el siguiente curso académico propuesto por el chico o la chica (sólo cumplimentar si la chica o el chico tenía más de 16 años):

- a) Continuar en la ESO (no contestar a la siguiente pregunta)**
- b) Curso Formación Básica (antiguo PCPI) (contestar a la siguiente pregunta)**
- c) Ciclo de grado medio (contestar a la siguiente pregunta)**
- d) Bachillerato (contestar a la siguiente pregunta)**
- e) Ciclo de grado superior (contestar a la siguiente pregunta)**
- f) Estudios universitarios (contestar a la siguiente pregunta)**
- g) Otros: especificar**

9.- Resultados académicos al finalizar el curso 2015/2016 (si se tuviesen)

- a) Aprobó y alcanzó los objetivos del curso y promocionó al curso siguiente**
 - b) No aprobó ni alcanzó los objetivos y repitió curso**
 - c) No alcanzó los objetivos del curso, pero promocionó al siguiente curso**
-

¹ alumnos y alumnas que, por distintos motivos, faltan sin justificación el 20% de los días aunque haya sucedido en un solo mes a lo largo de todo el curso

d) Otros (especificar)

OBSERVACIONES

***ANEXO XIII. Propuestas de mejora llevadas y debatidas
en los focus group***

ANEXO XIII. PROPUESTAS LLEVADAS A DEBATE A LOS *FOCUS GROUP*

Antes del ingreso

- Poder elegir entre las plazas que haya
- Que todos los pisos básicos sean mixtos
- Trabajar el motivo del ingreso, independientemente de la edad y con un lenguaje adaptado

Durante la estancia

- **Participación**
 - Guía de convivencia donde aparezcan los derechos, no sólo las normas
 - El corcho siempre a la vista de las chicas y chicos no en el despacho
 - Que todo el equipo educativo (incluso las y los profesionales que entran a hacer sustituciones conozcan las normas y los derechos)
 - Que puedan elegir a su educadora o educador tutor y pedir un cambio
 - Poder elegir con quién dormir si hay opción
 - Tutorías (obligatorias, no semanales, pero sí esporádicas y más naturales, no en el despacho o en el cuarto)
 - Objetivos del PEI conjuntos, no sólo que los formule el equipo educativo. objetivos más reales, no tan abstractos y generales
 - Leer, opinar en y firmar los informes trimestrales que se mandan a diputación
 - No utilizar un lenguaje técnico en los informes, PEI, conversaciones...
 - Asambleas participativas
 - Participación en el cambio de decoración
 - Preguntar más a las chicas y chicos sobre el equipo educativo
 - Que las chicas y chicos estén presentes y participen en las inspecciones de los pisos, programando éstas el fin de semana
- **Ocio**
 - Mayor flexibilidad de horarios y de hacer planes

- Mayor flexibilidad en que vayan a casas de otros chicos y chicas
- **Educación**
 - Trabajar la motivación por los estudios vs obligación de estudiar
 - Reflexionar sobre las aspiraciones que transmiten a las chicas y chicos
 - Que siempre vaya el mismo educador o educadora a las reuniones del colegio
 - Que puedan acudir a clases particulares, independientemente de que vayan bien en el colegio
 - Facilitar el acceso al ordenador con internet para trabajos de clase
- **Terapia psicológica**
 - Opción de acudir a terapia psicológica independientemente del país de origen
- **Otras cuestiones**
 - Más presencia del SAT en los pisos
 - Más relación con las directoras y directores de los recursos
 - Eliminar o repensar lo de que las chicas y chicos tengan que pedir tickets y facturas en las tiendas
 - Que no les abran las cartas
 - Que se valore la posibilidad de que tengan llaves
 - ¿Por qué la cocinera tiene que conocer la historia de vida de los chicos y chicas?
 - Que se les ayude a sacar el carné de conducir estando en el piso
 - Que se fomente trabajar a partir de los 16 años
 - Darle una vuelta al programa de emancipación
 - El diario, el gran enemigo
 - Encuestas de satisfacción online
 - No maquillar informes
 - Que se estipulen visitas de otros chicos y chicas y de profesionales de inserción

- Que se estipulen visitas de profesionales de distintos profesionales de inserción
- Pedir permisos para mantener las fotos en los pisos tras salida de éstos y éstas
- Permitir a las chicas y chicos hablar en euskera con sus familias, Independientemente de que las llamadas y las visitas sean supervisadas
- Hacer algún programa o algo que ayude a deconstruir la imagen negativa de las chicas y chicos en acogimiento residencial

Tras la salida

- Que se eliminen los informes tras su salida del recurso
- Seguimiento tras la salida
- Proponer que chicas y chicos extutelados sean izebas u osabas de otros chicos y chicas que ahora están dentro de los recursos

***ANEXO XIV. Comunicación sobre la presencia del euskera
en los recursos residenciales de programa básico de
Gipuzkoa***

ANEXO XIV. COMUNICACIÓN SOBRE LA PRESENCIA DEL EUSKERA EN LOS RECURSOS RESIDENCIALES DE PROTECCIÓN

La presencia del euskera en los recursos residenciales de protección de Gipuzkoa desde la perspectiva de jóvenes que llegaron a su mayoría de edad allí atendidos

Joana MIGUELENA TORRADO

Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco

Haritz GARMENDIA LARRAÑAGA

Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco

RESUMEN

En esta comunicación presentamos una nueva línea de investigación emergente en una investigación que estamos llevando a cabo: la presencia del euskera en los recursos residenciales de protección, relacionada con los derechos lingüísticos de las niñas, niños y adolescentes. La investigación que estamos desarrollando tiene como objetivo principal el análisis de los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de protección de Gipuzkoa, concretamente, sus derechos de educación y participación. Para ello se ha diseñado un trabajo de campo a través de cuestionarios (n=73), entrevistas semi-estructuradas (n=15) y un *focus group* (n=5) a profesionales. Asimismo, se ha entrevistado a 15 jóvenes de entre 18 y 22 años que habían llegado a su mayoría de edad atendidos en un recurso residencial de protección y 9 de estas y estos jóvenes participaron en dos *focus groups*. En las entrevistas del colectivo de jóvenes se hicieron propuestas de mejora a los recursos de protección relacionadas con la presencia del euskera y la utilización y promoción de esta lengua durante su estancia. Estas propuestas de mejora relacionadas con el euskera y con sus derechos lingüísticos, se debatieron en los *focus groups* de jóvenes y de profesionales. En esta comunicación únicamente nos centraremos en las opiniones del colectivo de jóvenes, entre las que destacaríamos la presencia mayoritaria del castellano en la intervención y en los recursos residenciales, la falta de competencias lingüísticas de algunas y algunos profesionales y el requisito lingüístico del euskera en la contratación del personal, entre otras.

PALABRAS CLAVE: euskera, acogimiento residencial, derechos lingüísticos, identidad, normalización

1. Realidad sociolingüística de Euskadi

Las personas que vivimos en la Comunidad Autónoma de Euskadi (de aquí en adelante Euskadi), al igual que otros Pueblos como Navarra, Catalunya, Galicia, Asturias, Comunidad Valenciana, etc., convivimos con dos lenguas oficiales. En nuestro caso, estas lenguas son el euskera y el castellano. No obstante, esta convivencia no goza de una situación de *ambilingüismo* o *equilingüismo*¹, sino que, vivimos en una situación de

¹ Es la situación en la que no se observa esta distinción funcional y en la que la mayoría de hablantes son bilingües. Es imposible saber qué lengua se utilizará en cada situación. El *equilingüismo* puro es muy difícil que se dé, pero existen zonas que se le acercan, como Cataluña o Québec (Miranda, M. (20). *Multilingüismo*

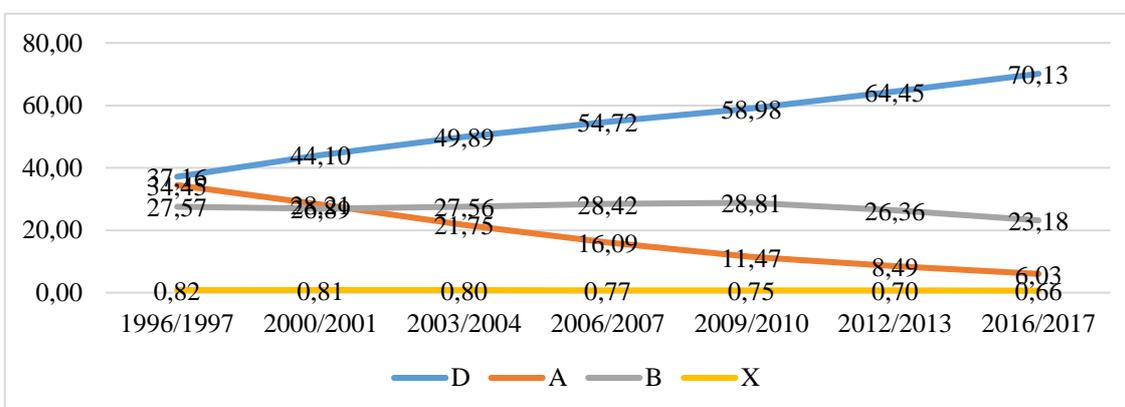
diglosia (Cid, 2002), donde el castellano goza de un mayor prestigio que el euskera, siendo esta última “tradicionalmente relegada a situaciones informales, mientras que el castellano, al menos hasta hace poco tiempo, ha sido considerado como lengua de cultura y reservado para situaciones más formales” (Etxebarria 1992, p.1).

Siguiendo a distintos autores, la base jurídica del euskera y de su *estatus* de oficialidad, estaría fundamentada principalmente por tres documentos jurídicos (Etxebarria, 1988; 2015; Urrutia, 2006): la Constitución Española de 1978, el Estatuto de Autonomía Vasco de 1979 y la Ley 10/1982 Básica de Normalización del uso del euskera. De estos documentos jurídicos se desprende que las personas que vivimos en Euskadi, y, por tanto, las NNA de este Pueblo, podemos elegir el idioma en el cual queremos comunicarnos, no podemos ser discriminados por dicha razón, y tenemos el derecho a ser atendidas y a recibir los servicios de la Administración Pública, y en su defecto, de la empresa contratada por ésta, en cualquiera de los dos idiomas oficiales de nuestro territorio (salvo opción expresa por parte del ciudadano o ciudadana). Para ello, según regula la Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de Normalización del uso del euskera, los poderes Públicos adoptarán las medidas tendentes a la progresiva euskaldunización del personal afecto a la Administración Pública en Euskadi.

1.1. Hacia la progresiva euskaldunización

La normalización y la promoción del euskera en distintos ámbitos ha mejorado considerablemente desde su *estatus* de oficialidad. Ejemplo de ello serían, entre otros muchos, la presencia mayoritaria del modelo D² en las aulas de Euskadi (ver Gráfico 1) o el porcentaje progresivo de habitantes de Euskadi con competencia lingüísticas en euskera en los últimos veinte años.

Gráfico 1. Evolución de los modelos lingüísticos en Euskadi



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Eustat

En cuanto a la evolución de la competencia lingüística del euskera en Euskadi hemos tomado como referencia la clasificación del mapa sociolingüístico del Gobierno Vasco (2014) que establece tres parámetros; euskaduna o vasco parlante, ia-euskalduna o quasi vasco parlante y, erdalduna o castellanoparlantes (2014, p.29).

y minorías lingüísticas en Europa. Accesible en http://lateinamerika.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/sites/aspla/bilder/ip_hausarbeiten_cluj/Mikeldi_Miranda.pdf (Recuperado el 9 de abril de 2018)

² Enseñanza en euskera como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana.

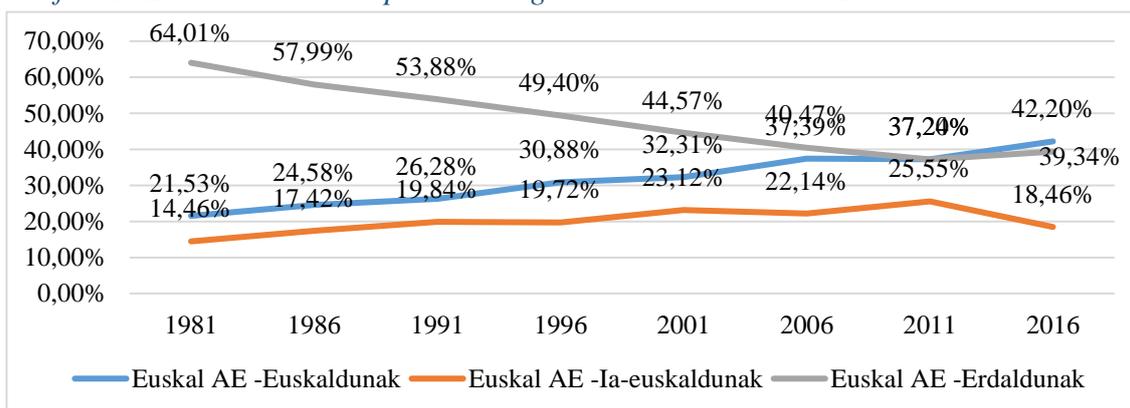
Tabla 1. Parámetros de la competencia lingüística en euskera

Parámetros	Definición
Euskalduna/ Vascoparlante	Son euskaldunes las personas que hablan y entienden bien o bastante bien el euskera
Ia-Euskalduna / quasi vascoparlante	Personas que a pesar de que lo entienden, no son capaces de hablar en euskera.
Erdalduna/ Castellano parlante	La persona erdalduna no tiene competencia de entender ni de hablar en euskera.

Fuente: Mapa sociolingüístico del Gobierno Vasco (2014, p.29).

Analizando ahora la evolución de la competencia lingüística en euskera con los datos que nos ofrece Eustat desde el año 1991 hasta el año 2016 (Gráfico 3), podemos percibir cómo, el porcentaje de competencia lingüística de euskaldunas o vascoparlantes aumenta progresivamente, de representar un 14,46% en 1991 a representar un 42,2% en 2016. Des mismo modo, desciende considerablemente el porcentaje de erdaldunas o castellanoparlantes, de representar un 64,01% en 1991 a representar un 39,34% en 2016.

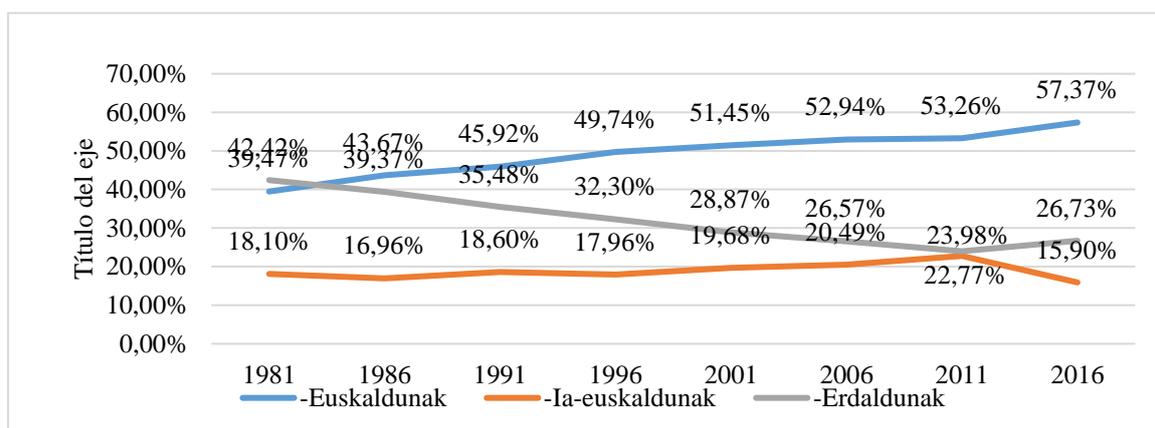
Gráfico 2. Evolución de la capacidad lingüística del euskera en Euskadi



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Eustat

Centrándonos a hora en el contexto que nos atañe, Gipuzkoa, el porcentaje de euskaldunes en el 2016 es superior a la mitad de la población, un 57,37%, mientras que el de los erdaldunas o castellanoparlantes representa un 26,73% (ver Gráfico 4).

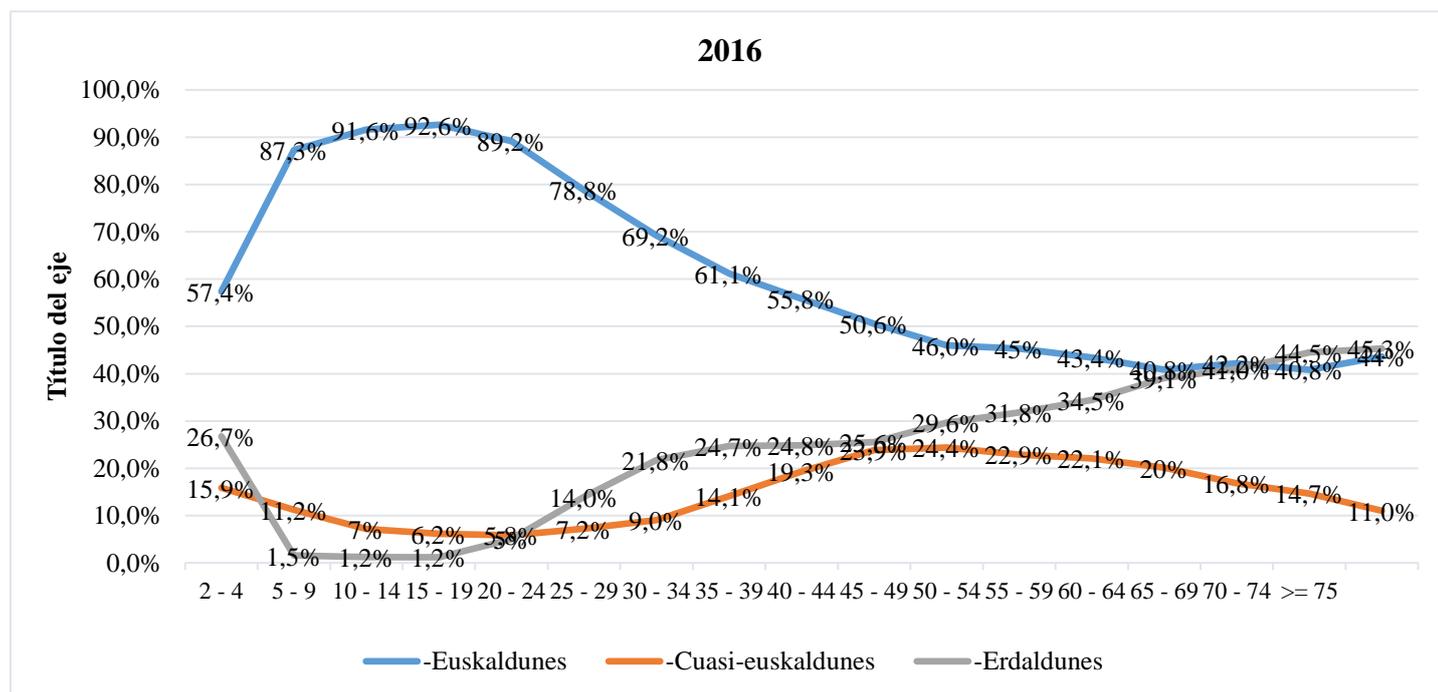
Gráfico 3. Evolución de la competencia lingüística del euskera en Gipuzkoa



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Eustat

Si observamos la competencia lingüística del euskera en Gipuzkoa en función de distintos tramos de edad en el año 2016, podemos ver que las y los vascos con edades hasta 40 años son mayoritariamente euskaldunas, mientras que a mayor edad comienza a descender el porcentaje de euskaldunas y sube el porcentaje de erdaldunas o castellanoparlantes (ver Gráfico 5).

Gráfico 4. Competencia lingüística en Gipuzkoa por edades. 2016



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Eustat

1.2. Perfil de las y los profesionales en el sistema de protección a la infancia y la adolescencia de Gipuzkoa

La gestión del sistema de protección social a la infancia y la adolescencia es competencia de las Diputaciones de cada Territorio Histórico, esto es, de la

como las y los euskaldunes decimos a vivir en euskera/ *euskaraz bizi*. Esta frase, *euskaraz bizi*, significa la posibilidad de una persona de vivir en una cultura euskaduna, donde la lengua es una de las llaves que debiera abrir los ámbitos de la vida de las y los habitantes de Euskadi. Esta ley regula el derecho de las NNA a “*ser oídas en los términos del artículo 9 y, en su caso, ser parte en el proceso de oposición a las medidas de protección y declaración en situación de desamparo de acuerdo con la normativa aplicable, y en función de su edad y madurez*” [y] “*para ello tiene derecho a ser informado y notificado de todas las resoluciones de formalización y cese del acogimiento*” (art. 21 bis). Del mismo modo, el artículo 172.1. de la misma Ley también regula en las situaciones en que la Entidad Pública, a la que, en el respectivo territorio, esté encomendada la protección de las NNA, constate que una NNA se encuentra en situación de desamparo tiene por ministerio de la ley la tutela del mismo y deberá adoptar las medidas de protección necesarias para su guarda, poniéndolo en conocimiento del Ministerio Fiscal y, en su caso, del Juez que acordó la tutela ordinaria. La resolución administrativa que declare la situación de desamparo y las medidas adoptadas se notificará en legal forma a los progenitores, tutores o guardadores y a la NNA afectada si tuviere suficiente madurez y, en todo caso, si fuere mayor de doce años, de forma inmediata sin que sobrepase el plazo máximo de cuarenta y ocho horas. La información será clara, comprensible y en formato accesible, incluyendo las causas que dieron lugar a la intervención de la Administración y los efectos de la decisión adoptada, y en el caso de la NNA, adaptada a su grado de madurez. Siempre que sea posible, y especialmente en el caso de la NNA, esta información se facilitará de forma presencial.

El Decreto 131/2008 en su artículo 14.a. hace referencia al derecho de las NNA a recibir “*un trato sin discriminación por razón de nacimiento, edad, raza, sexo, estado civil, orientación sexual, aptitud física o psíquica, estado de salud, lengua, cultura, religión, creencia, ideología o cualquier otra condición o circunstancia personal, económica o social, respetando sus orígenes y favoreciendo la conservación de su bagaje cultural y religioso*”.

Centrándonos en Gipuzkoa, el programa marco de Gipuzkoa de 2012, documento que regula todo el AR de Gipuzkoa, siempre dentro de las directrices legales internacionales, estatales y autonómicas, se hace alusión a los derechos lingüísticos, pero, únicamente a las niñas, niños y adolescentes que llegaron a nuestro territorio sin referente familiar (las y los conocidos como Menores Migrantes No Acompañados, o MENAs) en recursos residenciales de primera acogida.

“La gran variedad de procedencias de países y referentes culturales hace que sea necesario dotar a estas residencias de primera acogida de personal con conocimientos suficientes en estos aspectos, a ser posible personas que conozcan bien sus idiomas y sus costumbres” (Diputación Foral de Gipuzkoa, 2012, p.20).

Revisando los distintos protocolos de actuación facilitados por la Diputación Foral de Gipuzkoa (posteriormente DFG), únicamente hemos encontrado referencia a la elección del idioma en uno de los protocolos de actuación de AR de la DFG, *el Protocolo para ejercer el derecho a participar y a ser oídas las personas menores de edad*. En él se indica lo siguiente: “*Se utilizará un idioma que entienda la persona menor de edad y un lenguaje adaptado a su capacidad de entendimiento*” (DFG, 2013, no publicado).

Por otra parte, aunque no esté dentro del encuadre de los derechos de las NNA, el Decreto Foral 4/2009 insta a las partes contratistas de la Administración Pública el deber

de proporcionar su prestación respetando el derecho ciudadano a ser atendido en las dos lenguas oficiales. Este decreto está recogido en los pliegos de prescripciones técnicas que rigen el contrato administrativo de concesión de uso y gestión de los recursos residenciales de acogimiento residencial para personas menores de edad en situación de desprotección. Dicho todo esto, podríamos concluir diciendo que las NNA en AR tienen derecho a recibir una atención en cualquiera de las dos lenguas oficiales de Euskadi y que la Administración Pública, en su defecto, las empresas que gestionan los recursos residenciales de protección social a la infancia y la adolescencia, deben posibilitar que las NNA puedan comunicarse, ser informadas y participar en todas las cuestiones que les afectan en el idioma que prefieran.

3. Nueva línea de investigación emergente: la presencia del euskera en los recursos residenciales, su utilización y su normalización

Como hemos señalado en el resumen de esta comunicación, ésta está basada en una nueva línea emergente de la investigación que estamos llevando a cabo en la que se pretende hacer un análisis de los derechos de las NNA atendidos en los recursos residenciales de protección de Gipuzkoa, especialmente, sus derechos de educación y participación. Para ello, se ha diseñado una metodología mixta a través de un cuestionario administrado en la red de acogimiento residencial a profesionales (n=73), entrevistas semiestructuradas 15 profesionales y a 15 jóvenes que habían llegado a la mayoría de edad atendidos en un recurso de protección. Asimismo, se han realizado 3 *focus groups*, 2 de jóvenes (n=9) y 1 de profesionales (n=5).

3.1. El tema del euskera en las entrevistas del colectivo de jóvenes

El único colectivo que ha hecho referencia en sus entrevistas a la presencia del euskera en los recursos residenciales ha sido el colectivo de jóvenes, en concreto, cinco de los quince jóvenes han hecho alguna referencia a este aspecto en sus entrevistas. En todas ellas, quedó constancia de que el idioma que habitualmente se utilizaba en las relaciones entre los equipos educativos y las NNA era el “castellano” (Omar, Íñigo), “*siembre en castellano*” (Ismael).

Otra joven comentaba que en el recurso donde había estado atendida, habitualmente se hablaba en castellano, hábito que a ella se le “*hizo muy raro*” (Sibyl). Como ella misma comentaba, “*me tuve que acostumbrar al castellano porque yo en casa hablaba euskera, y por eso ahora soy más castellano que otra cosa*”. Esta misma joven relataba que había algunas y algunas profesionales “*si tú hablas con ellos sí que te responden en euskera*” pero “*en general se habla castellano*”. Por otra parte, comentó la labor de promoción de una profesional que intentaba hablar en euskera con las NNA atendidos en el recurso donde ella había vivido, e incluso, con las NNA emigrantes sin referente familiar, para que éstas adquiriesen algo de vocabulario del euskera.

“allí estaba XX (una educadora) que era muy euskalduna ella, y entonces ella, aun incluso a los que eran marroquíes, a veces les decía frases en euskera para fomentar a que dijese y ayudar que aprendiesen algo” (Sibyl).

No muy en la línea de Sibyl, hubo dos jóvenes que indicaron que en el recurso donde habían estado “*no nos dejaban*” (Steisy, Amelie) hablar euskera cuando parte del equipo educativo allí presente era castellanoparlante.

Las y los cinco jóvenes consideraban que era una buena opción que se fomentase el euskera en los recursos residenciales porque les ayuda a *“integrarse mejor”* (Ismael) y porque les iba a ofrecer más facilidades en el futuro. Por el contrario, observando los testimonios de los jóvenes que vinieron de Marruecos, se ha podido constatar que, en todos los casos, se les ofreció formación *“castellano”* (Antonio) o les ponían *“trabajos para aprender castellano siempre”* (Mohamed), no en cambio, para que estudiases euskera.

Según las y los jóvenes esta escasa presencia del euskera en la vida de los recursos residenciales podía deberse a que parte del equipo educativo no tuviese competencia lingüística en esta lengua.

“Es que los responsables del piso, en plan, los que estaban a la mañana nunca les he escuchado hablar en euskera y de hecho, había gente que estaba trabajando en el piso que no sabía hablar euskera” (Sibyl).

El desconocimiento del euskera por parte del equipo educativo de un recurso residencial tuvo reflejo en la falta de respeto hacia el idioma que Sibyl utilizaba con sus familias, teniendo que realizar las visitas y las llamadas supervisadas en castellano. La experiencia de las llamadas la narraba de la siguiente manera,

“(...) las llamadas son supervisadas, entonces claro, como te toque un educador que no sabe hablar euskera, tienes que hacer la llamada en castellano, ¡tú no sabes lo que fue para mí hablar con mi madre en castellano por teléfono!, ¡es la cosa más rara que he hecho en mi vida! y con mi amona, ¡ya ni te cuento!, es que yo tengo todo el derecho a hablar en euskera con mi familia, es que no te estoy hablando en marroquí, ¡te estoy hablando en euskera que se habla aquí!, ¿por qué no puedo?” (Sybil).

3.2. El tema del euskera en los *focus groups*: propuestas de mejora

En base a la realidad narrada por las y los jóvenes en sus entrevistas en relación a la lengua del euskera y a las propuestas acerca de su presencia, respeto a su utilización y promoción en los recursos residenciales, éstas se llevaron a los *focus groups* de jóvenes y profesionales, donde pudimos contrastar y ampliar la información en relación a este tema. En las siguientes líneas expondremos las opiniones del colectivo de jóvenes.

3.2.1. El respeto a las visitas y llamadas en el idioma que la niña, niño o adolescente prefiera

Cuando se planteó la experiencia de Sibyl en el *focus group*, la mayoría de chicas y chicos no entendía como podían no permitir que una persona hablase con su familia en euskera, independientemente de que las llamadas o las visitas fuesen supervisadas. Como comentaba Iker, *“y si no, se estudia, porque por culpa de ella que no sepa euskera, ¿tengo que hablar yo en castellano? Me refiero a que, ¿tienes que hablar con tu familia en castellano para que ella te entienda?, ¡es que es hasta delito casi!, obligarte a hablar en un idioma...”*; *“¡es que encima es un idioma oficial de esta comunidad!, que no es que estés hablando en ruso y que no te entienda ni... qué... ¡vamos! no sé...”* (Luz).

Otra joven, en cambio, consideraba que, si hablando castellano el educador *“así te entiende, ¿no? si tú quieres hablar con tu familia en euskera, pues bien, pero, ¿si tú*

tienes que hablar con un educador y no sabe euskera? Si no sabe euskera, no sabe euskera” (Begoña).

A lo que Danonino le responde que,

“pues coges y te preocupas de contratar a una persona que sepa euskera para que traduzca lo que a ti se te antoje, ¿sabes lo que te quiero decir? Porque yo, he visto mucha gente que ha entrado en mi piso, que no es un comentario en plan racista ni nada, ¡eh!, pero, gente de Marruecos que ha venido con un chico que sabía marroquí para hacer de... (intérprete) y ha estado en mi piso, igual durante un mes con el traductor, ¿me entiendes? Entonces, eso es que me parece, me parece en serio, ¡la ostia, tío! ¡Me parece la puta ostia!

Gatofu, por su parte comentaba que, *“en mi piso sí se hablaba, o sea, XX (una educadora) lo hablaba, con XX (un chaval), él le hablaba euskera siempre y hablaban en euskera siempre, ¡pero era ella!”*. En cambio, Doraemon, comentaba que en su piso *“había una educadora que no nos dejaba hablar en euskera”* y cuando se le preguntó por qué no se les dejaba hablar, su respuesta fue *“porque ella no sabía, era de XX (una ciudad española)”*.

Arizona comentaba que *“era su problema, ¡que se vaya a otro lugar si no quiere hablar el euskera, tío!”*

3.2.2. Contratación de personal con competencias lingüísticas en euskera

Siguiendo con la propuesta de mejora sobre el requisito de competencia lingüística en la contratación de profesionales, las y los jóvenes consideran que debe ser un requisito *sine qua nom*, *“sí, totalmente, ¡fuera fachas!”* (Doraemon). Consideraban, que no era únicamente cuestión de que el personal tuviese competencia lingüística para hablar con las NNA, sino que, esta competencia lingüística debía trasladarse también a los todos los informes a los que las NNA tengan acceso. Según el colectivo de jóvenes, estos documentos debían redactarse en el idioma que la NNA prefiriese para poder participar mejor.

Sabemos por los testimonios de las y los jóvenes que las plantillas de los informes, avisos, etc. son bilingües ya que *“cuando estábamos allí salió un protocolo que estaban obligados a poner todo en los dos idiomas”* (Gatofu) pero insistían en que, aunque las plantillas sean bilingües deben ser cumplimentadas en el idioma que las NNA prefieran.

“¡que participen en los informes deben escribirse en el idioma que el chaval tenga y en el que ese chaval pueda, por lo menos, entenderlo bien! Y que esa persona (educadora o educador) se apañe como quiera para escribirlo en euskera” (Doraemon).

3.2.3. Normalización del euskera en los recursos residenciales

En tercer lugar, en los *focus groups* se reflexionó acerca de los beneficios de tener competencias lingüísticas en euskera, lo que concluyó con la propuesta de que debía fomentarse el uso del euskera en los recursos residenciales de protección. Esta propuesta la relacionaron con los beneficios que este idioma podría ofrecerles en su presente y en su futuro.

“¡porque no se habla nada! Y soy la primera que no habla en euskera, ¡eh!, pero no se habla nada. Está claro que en las casas que desde pequeño no te

han hablado en euskera como ha sido nuestro caso, luego tú tienes menos tendencia a hablar en euskera pues, ¿en los pisos, igual!, ¿en los pisos igual! Imagínate, en un piso de 0-12 si se habla en euskera, esos niños, ¡imagínate la ventaja que van a tener a la hora de hablar en euskera! ¡Y para un trabajo! Pues todo eso se debería fomentar. Por todo eso, sí que sería súper conveniente que eligieran un perfil más euskaldun, ¡que se les exigiese el euskera!” (Doraemon).

4. Conclusiones

Como hemos podido percibir en las líneas anteriores, en base a los distintos testimonios e intervenciones en los *focus groups* de jóvenes, la vida en los recursos residenciales de protección, aun cuando sí hay profesionales que lo fomentan, el castellano es la lengua predominante y mayoritaria. Esta realidad, según el colectivo de jóvenes, podría deberse a la falta de competencia lingüística del equipo educativo de los recursos residenciales, realidad que puede condicionar el derecho de una NNA a poder utilizar su idioma materno en sus relaciones tanto en un recurso residencial como con su familia biológica, puesto que, el euskera es un idioma oficial en este territorio. Del mismo modo, el colectivo de jóvenes considera que deberían garantizarse sus derechos lingüísticos en todos los informes y documentos de los que ellas y ellos deban participar y tener conocimiento.

Esta escasa presencia en los recursos residenciales es criticada por algunas y algunos jóvenes, ya que consideran que el conocimiento y el uso de la lengua del euskera ofrece mayores posibilidades a las NNA para conseguir un trabajo en futuro como en el presente. Consideran que en los recursos residenciales se debería fomentar el uso del euskera, y que, para ello, la competencia lingüística de este idioma debería ser un requisito en la contratación de profesionales, como lo es la titulación académica.

Bibliografía

- Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado, núm. 311, Madrid, 29 de diciembre de 1978. Accesible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229> (Accesible el 14 de abril de 2018)
- Cid, C. (2002). Las fronteras de la lengua vasca a lo largo de la historia. *Revista de Filología Románica*, 19, 15-36. Accesible en https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Las+fronteras+de+la+lengua+vasca+a+lo+largo+de+la+historia.+Revista+de+Filolog%C3%ADa+Rom%C3%A1nica+&btnG=
- Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 1989. Accesible en https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_convencion_espanol.pdf (Consultado el 14 de abril de 2018)
- Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social. Boletín Oficial del País Vasco, nº 150, Vitoria-Gasteiz, 8 de agosto de 2008. Accesible en <https://www.euskadi.eus/bopy2/datos/2008/08/0804678a.pdf> (Consultado el 14 de abril de 2018)
- Decreto Foral 4/2009, de 27 de enero, que regula el uso de las lenguas oficiales en el ámbito de la Diputación Foral de Gipuzkoa para el periodo 2008-2012. Accesible

- en
http://www4.gipuzkoa.net/ogasuna/normativa/docs/LE0000351202_20090209.HTML (Consultado el 14 de abril de 2018)
- Diputación Foral de Gipuzkoa (2012). *Programa marco de acogimiento residencial de Gipuzkoa*. Accesible en <http://www5.gipuzkoa.net/convocatorias/contratos/apuntes/cp010643-20140430121743.pdf> (Consultado el 3 de septiembre de 2016).
- Estatuto de Autonomía Vasco (1979). Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco. Boletín oficial del Estado, nº 306, Madrid, 22 de diciembre de 1979. Accesible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/1979/BOE-A-1979-30177-consolidado.pdf> (Consultado el 10 de abril de 2018).
- Etxeberria, M. (1988). Normalización y uso del euskera en la administración. *Revista española de lingüística*, 18(2), 331-342.
- Etxebarria, M. (2004). Español y euskera en contacto: resultados lingüísticos. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2(4), 131-145.
- Etxebarria, M. (2015). La situación sociolingüística de la lengua vasca hoy: País Vasco y Navarra. *Confluenze. Rivista di Studi Iberoamericani*, 7(2), 13-45.
- Eustat. (2018). Modelos lingüísticos en Euskadi. Accesible en http://eu.eustat.eus/bankupx/pxweb/eu/euskara/PX_2320_res03.px/table/tableViewLayout1/?rxid=afa18167-8f80-40d6-8190-70710d548dbe#axzz5CdfPBWpV. (Consultado el 14 de abril de 2018).
- Eustat (2018). Competencia lingüística del euskera en Euskadi. Accesible en http://es.eustat.eus/bankupx/pxweb/es/spanish/PX_3671_ne02.px/table/tableViewLayout1/?rxid=9bd30d8f-5bab-42a8-99bd-5d48c1e8ba35#axzz5Cdl2iECH (Consultado el 15 de abril de 2018).
- Eustat (2018). Competencia lingüística del euskera en Gipuzkoa. Accesible en http://es.eustat.eus/bankupx/pxweb/es/spanish/PX_3671_ne02.px/table/tableViewLayout1/?rxid=9bd30d8f-5bab-42a8-99bd-5d48c1e8ba35#axzz5Cdl2iECH (Consultado el 15 de abril de 2018).
- Gobierno Vasco (2014). *V Mapa sociolingüístico 2011*. Accesible en http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/V%20MAPA-SOZIOLING%20C3%9C%20C3%8DSTICO%20baja_001_108.pdf (Consultado el 18 de abril de 2018).
- Gobierno Vasco. Directorio de centros: Conceptos y definiciones. Accesible en <http://www.euskadi.eus/informacion/directorio-de-centros-conceptos-y-definiciones/web01-a2hestat/es/#2286> (Consultado el 11 de abril de 2018).
- Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de Normalización del uso del euskera. Boletín Oficial del País Vasco, nº 160, Vitoria-Gasteiz, 16 de diciembre de 1982. Accesible en http://www.euskadi.eus/web01-a2berrik/es/contenidos/ley/bopv198201955/es_def/index.shtml (Consultado el 18 de abril de 2018).

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado, nº 180, Madrid, 29 de julio de 2015. Accesible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8470> (Consultado el 3 de septiembre de 2016).

Uurutia, I. (2016). Crònica legislativa del País Basc. Primer semestre de 2016. *Revista de Llengua i Dret*, (66), 288-306.

***ANEXO XV. Informe favorable del Comité de Ética de la
UPV/EHU***

**GIZAKIEKIN ETA HAUEN LAGIN ETA DATUEKIN
EGINDAKO IKERKETETARAKO UPV/EHUKO ETIKA
BATZORDEAREN TXOSTENA**

Nik, **M^a Jesús Marcos Muñoz** andreak, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko Ikerketa eta Irakaskuntzako Etika Batzordeko (IIEB) idazkariak, honako hau

ZIURTATZEN DUT:

Gizakiekin Egindako Ikerketetarako Etika Batzordeak (GIEB), 2014ko otsailaren 17an EHAAn argitaratutako arautegian¹ ezarritako baldintzak betetzen dituenak, aztertu egin du **Joana Miguelena Torrado** ikaslearen Doktorego tesiaren proiektua: *"Niñas, niños y adolescentes en acogimiento residencial de programa básico de Gipuzkoa: Representaciones sociales en las y los profesionales y prácticas profesionales basadas en derechos de la infancia"*.

Kontuan hartu dira honako hauek:

- Doktorego tesiaren proiektuaren tutorearen oniritzia aurkeztu da (tutorea: Pauli Dávila Balsera eta Luis María Naya Garmendia jn.).
- Doktorego tesiaren proiektuaren diseinua, xedea eta helburu zientifikoak egokiak dira eta ikasleak lana egiteko besteko gaitasuna dauka.
- Bete egiten dira laginaren aukeraketarako baldintzak, informazioa emateko prozedura eta baimena eskuratzekoa, datu pertsonalen babesa eta Doktorego tesiaren proiektua egiteko indarrean dauden legezko baldintzak.

GIEBek, bai osieran, bai Lanerako Prozedura Arautuari dagokionean, UPV/EHUK 2014ko otsailaren 17an emandako erabakia betetzen du, bai eta Praktika Onei buruzko Araudia ere.

Horrela, bada, GIEBek, 2016ko otsailaren 25ean egindako bileran, aipatutako Doktorego tesiaren proiektuaren **ALDEKO TXOSTENA** eman du (73/2014aktan jasota dago) proiektu hori ikasleak **Joana Miguelena Torrado** egin dezan Pauli Dávila Balsera eta Luis María Naya Garmendia jaunaren gidaritzapean.

Eta hala sinatu dut Leioan, 2016ko martxoaren 8an

**INFORME DEL COMITÉ DE ÉTICA PARA LAS
INVESTIGACIONES CON SERES HUMANOS, SUS
MUESTRAS Y SUS DATOS (CEISH) DE LA UPV/EHU**

M^a Jesús Marcos Muñoz, Secretaria de la Comisión de Ética en la Investigación y la Docencia de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (CEID)

CERTIFICA QUE:

Que este Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos (CEISH), que reúne los requisitos establecidos en el BOPV de 17 de febrero de 2014², ha evaluado el proyecto de Tesis Doctoral de la investigadora: **Dña. Joana Miguelena Torrado**: *"Niñas, niños y adolescentes en acogimiento residencial de programa básico de Gipuzkoa: Representaciones sociales en las y los profesionales y prácticas profesionales basadas en derechos de la infancia"*

Considerando que,

- Se ha presentado el Visto Bueno del tutor del proyecto de Tesis Doctoral: D. Pauli Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia.
- El proyecto de Tesis Doctoral propone un diseño, finalidad, objetivos científicos adecuados, y una cualificación del alumno suficiente para su realización.
- La selección de la muestra, el procedimiento de información y obtención del consentimiento, la protección de los datos personales y los requisitos normativos vigentes necesarios para llevar a cabo el proyecto de Tesis Doctoral, se cumplen.

El CEISH, tanto en su composición, como en su Procedimiento Normalizado de Trabajo, cumple con el Acuerdo de la UPV/EHU de 17 de febrero de 2014 y con las Normas de Buenas Prácticas.

Ha emitido **INFORME FAVORABLE** en la sesión del CEISH celebrada el 25 de febrero de 2016 (recogido en su acta 73/2014), a que dicho proyecto de Tesis Doctoral sea realizado, por la alumna **Joana Miguelena Torrado**, bajo la tutela de Dña. Pauli Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia.

Lo que firmo en Leioa, a 8 de marzo de 2016

M^a Jesús Marcos Muñoz
Ikerketaren Etikako teknikaria/ Técnica de Ética en la Investigación
IIEBeko idazkaria/ Secretaria CEID/IIEB



¹ UPV/EHUKen ikerkuntza eta irakaskuntzaren arloan etikako organoak arautzeko arautegia.

² Reglamento por el que se regulan los órganos de ética en la investigación y la práctica docente.