

Prova A55_3_SUP

Strumento musicale negli istituti di istruzione secondaria di II grado (TROMBONE, VIOLA, CHITARRA, CANTO)

Domande a risposta aperta

Quesito 1 - Il candidato proponga una unità d'apprendimento finalizzata all'acquisizione da parte dello studente di un metodo di lavoro e di una corretta organizzazione del tempo dedicato allo studio del proprio strumento/voce.

Quesito 2 - Il candidato proponga un percorso di musica d'insieme, rivolto a studenti del primo anno, finalizzato ad una esibizione pubblica con gruppi strumentali della stessa famiglia.

Quesito 3 - Il candidato elenchi, motivandone la scelta, quali siano gli autori ed i brani la cui conoscenza e il cui studio ritiene ineludibili per acquisire una compiuta padronanza esecutiva.

Quesito 4 - Il candidato elabori una unità didattica che evidenzi la presenza ed il contributo del proprio strumento/voce nella letteratura musicale del ventunesimo secolo.

Quesito 5 - Il candidato descriva le azioni e le progettualità da attivare come docente di strumento/voce per acquisire elementi utili all'orientamento dello studente all'esito del percorso liceale.

Quesito 6 - Il candidato descriva quale strategia adotterebbe per l'inserimento e la valorizzazione della presenza di uno studente con Bisogni Educativi Speciali nelle esibizioni pubbliche.

Domande a risposta multipla - DE

Quesito 7 Domanda A - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

*Schulabbruch – Zeugnis des Scheiterns?
von Margrit Stamm 8.2.2010*

Jugendliche, welche die Schule vorzeitig verlassen, dürfte es in der Schweiz laut Bundesverfassung eigentlich gar nicht geben. Denn in der Regel dauert die Schulpflicht bis zum Abschluss der Oberstufe, das heisst neun Jahre. Dass die Problematik aber in ganz Europa hochaktuell ist, zeigt ein Blick über die Grenzen. In Irland beispielsweise verlassen 16 Prozent der Schüler vorzeitig und ohne qualifizierenden Abschluss die Schule, in Schweden sind es 12 Prozent, in Deutschland gut 10 Prozent und in Portugal, Spanien oder Italien gar mehr als 20 Prozent. In der Schweiz werden Schulabbrecher oder «Dropouts» von keinem Kanton erfasst, so dass man auf Erfahrungen einzelner Untersuchungen, Ämter und Institutionen angewiesen ist. Eine Studie aus der französischsprachigen Schweiz spricht beispielsweise von 6 bis 9 Prozent. Aufgrund solcher Angaben müssten wir in der Schweiz mit jährlich bis zu 7000 Schulabbrechern rechnen.

Hohe Dunkelziffer

Ein Forschungsprojekt im Auftrag der Gebert-Rüf-Stiftung wollte es genauer wissen. Es wurde am Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Strafrecht und Rechtsphilosophie sowie mit der Hochschule für Wirtschaft der Fachhochschule Nordwestschweiz im Sommer

2007 gestartet. Nun liegen Ergebnisse vor. Von den 4000 befragten Jugendlichen des achten und des neunten Schuljahres brachen laut Auskunft der Schulen im Verlauf des vorletzten Schuljahres 72 Schülerinnen und Schüler (2 Prozent) die Schule ab. Auf Grundlage unserer Recherchen hatten wir eine deutlich höhere Quote erwartet. Wir sind überzeugt, dass nicht alle Fälle gemeldet wurden und die Dunkelziffer erheblich höher liegt. Hochgerechnet auf sämtliche Acht- und Neuntklässler der Schweiz, verweist indes bereits diese Stichprobe darauf, dass jährlich rund 5000 Jugendliche die Schule abbrechen. Warum ist das so? Spielt die Schule in ihrem Leben nicht die zentrale Rolle, die ihr zugeschrieben wird? Unsere Studie bestätigt diese Annahme. Es sind in erster Linie schulbezogene Gründe wie fehlender Schulerfolg, negative Gefühle der Schule gegenüber und Probleme mit Lehrkräften und Mitschülern.

Aus: https://www.nzz.ch/schulabbruch__zeugnis_des_scheiterns-1.4863448 [05.05.2017]

Weshalb sollte Schulabbruch in der Schweiz eigentlich nicht vorkommen?

- a) Weil es zahlreiche Angebote zur Integration gibt, mit denen Jugendlichen, die Schulprobleme haben, geholfen wird.
- b) Weil die Bundesverfassung eine neunjährige Schulpflicht vorsieht.
- c) Weil die schulischen Bedingungen in der Schweiz vorbildlich sind.
- d) Weil man in der Schweiz mit dem Wohnkanton leicht die Schule wechseln kann, wenn sie einem nicht zusagt.

Quesito 7 Domanda B - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Schulabbruch – Zeugnis des Scheiterns?
von Margrit Stamm 8.2.2010

Jugendliche, welche die Schule vorzeitig verlassen, dürfte es in der Schweiz laut Bundesverfassung eigentlich gar nicht geben. Denn in der Regel dauert die Schulpflicht bis zum Abschluss der Oberstufe, das heisst neun Jahre. Dass die Problematik aber in ganz Europa hochaktuell ist, zeigt ein Blick über die Grenzen. In Irland beispielsweise verlassen 16 Prozent der Schüler vorzeitig und ohne qualifizierenden Abschluss die Schule, in Schweden sind es 12 Prozent, in Deutschland gut 10 Prozent und in Portugal, Spanien oder Italien gar mehr als 20 Prozent. In der Schweiz werden Schulabbrecher oder «Dropouts» von keinem Kanton erfasst, so dass man auf Erfahrungen einzelner Untersuchungen, Ämter und Institutionen angewiesen ist. Eine Studie aus der französischsprachigen Schweiz spricht beispielsweise von 6 bis 9 Prozent. Aufgrund solcher Angaben müssten wir in der Schweiz mit jährlich bis zu 7000 Schulabbrechern rechnen.

Hohe Dunkelziffer

Ein Forschungsprojekt im Auftrag der Gebert-Rüf-Stiftung wollte es genauer wissen. Es wurde am Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Strafrecht und Rechtsphilosophie sowie mit der Hochschule für Wirtschaft der Fachhochschule Nordwestschweiz im Sommer 2007 gestartet. Nun liegen Ergebnisse vor. Von den 4000 befragten Jugendlichen des achten und des neunten Schuljahres brachen laut Auskunft der Schulen im Verlauf des vorletzten Schuljahres 72 Schülerinnen und Schüler (2 Prozent) die Schule ab. Auf Grundlage unserer Recherchen hatten wir eine deutlich höhere Quote erwartet. Wir sind überzeugt, dass nicht alle Fälle gemeldet wurden und die Dunkelziffer erheblich höher liegt. Hochgerechnet auf sämtliche Acht- und Neuntklässler der Schweiz, verweist indes bereits diese Stichprobe darauf, dass jährlich rund 5000 Jugendliche die Schule abbrechen. Warum ist das so? Spielt die Schule in ihrem Leben nicht die zentrale Rolle, die ihr zugeschrieben wird? Unsere Studie bestätigt diese Annahme. Es sind in erster Linie schulbezogene Gründe wie fehlender Schulerfolg, negative Gefühle der Schule gegenüber und

Aus: https://www.nzz.ch/schulabbruch__zeugnis_des_scheiterns-1.4863448 [05.05.2017]

Wie sieht die Realität gegen Ende der Nullerjahre in der Schweiz aus?

- a) Da die Forschenden aus allen Kantonen genaue Zahlen erhalten haben, können sie die Situation Ende der Nullerjahre gut einschätzen.
- b) Gemäß offiziellen Angaben gab es in der Schweiz 2 Prozent Schulabbrechende; die Forschenden gehen aber von einer höheren Dunkelziffer aus.
- c) Nur aus den deutschsprachigen Kantonen gibt es genaue Zahlenangaben zur Schulabbruchquote.
- d) Gegen Ende der Nullerjahre gab es in der Schweiz praktische keine SchulabbrecherInnen.

Quesito 7 Domanda C - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Schulabbruch – Zeugnis des Scheiterns?
von Margrit Stamm 8.2.2010

Jugendliche, welche die Schule vorzeitig verlassen, dürfte es in der Schweiz laut Bundesverfassung eigentlich gar nicht geben. Denn in der Regel dauert die Schulpflicht bis zum Abschluss der Oberstufe, das heisst neun Jahre. Dass die Problematik aber in ganz Europa hochaktuell ist, zeigt ein Blick über die Grenzen. In Irland beispielsweise verlassen 16 Prozent der Schüler vorzeitig und ohne qualifizierenden Abschluss die Schule, in Schweden sind es 12 Prozent, in Deutschland gut 10 Prozent und in Portugal, Spanien oder Italien gar mehr als 20 Prozent. In der Schweiz werden Schulabbrecher oder «Dropouts» von keinem Kanton erfasst, so dass man auf Erfahrungen einzelner Untersuchungen, Ämter und Institutionen angewiesen ist. Eine Studie aus der französischsprachigen Schweiz spricht beispielsweise von 6 bis 9 Prozent. Aufgrund solcher Angaben müssten wir in der Schweiz mit jährlich bis zu 7000 Schulabbrechern rechnen.

Hohe Dunkelziffer

Ein Forschungsprojekt im Auftrag der Gebert-Rüf-Stiftung wollte es genauer wissen. Es wurde am Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Strafrecht und Rechtsphilosophie sowie mit der Hochschule für Wirtschaft der Fachhochschule Nordwestschweiz im Sommer 2007 gestartet. Nun liegen Ergebnisse vor. Von den 4000 befragten Jugendlichen des achten und des neunten Schuljahres brachen laut Auskunft der Schulen im Verlauf des vorletzten Schuljahres 72 Schülerinnen und Schüler (2 Prozent) die Schule ab. Auf Grundlage unserer Recherchen hatten wir eine deutlich höhere Quote erwartet. Wir sind überzeugt, dass nicht alle Fälle gemeldet wurden und die Dunkelziffer erheblich höher liegt. Hochgerechnet auf sämtliche Acht- und Neuntklässler der Schweiz, verweist indes bereits diese Stichprobe darauf, dass jährlich rund 5000 Jugendliche die Schule abbrechen. Warum ist das so? Spielt die Schule in ihrem Leben nicht die zentrale Rolle, die ihr zugeschrieben wird? Unsere Studie bestätigt diese Annahme. Es sind in erster Linie schulbezogene Gründe wie fehlender Schulerfolg, negative Gefühle der Schule gegenüber und Probleme mit Lehrkräften und Mitschülern.

Aus: https://www.nzz.ch/schulabbruch__zeugnis_des_scheiterns-1.4863448 [05.05.2017]

Im Jahr 2010, als der vorliegende Artikel verfasst wurde, gab es ...

- a) ... in den meisten europäischen Ländern weniger SchulabbrecherInnen als in der Schweiz.
- b) ... nur in Irland mehr SchulabbrecherInnen als in der Schweiz.
- c) ... außer im Kanton Freiburg in der Schweiz keine SchulabbrecherInnen.
- d) ... in einigen europäischen Ländern mehr als 20 Prozent SchulabbrecherInnen.

Quesito 7 Domanda D - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Schulabbruch – Zeugnis des Scheiterns?
von Margrit Stamm 8.2.2010

Jugendliche, welche die Schule vorzeitig verlassen, dürfte es in der Schweiz laut Bundesverfassung eigentlich gar nicht geben. Denn in der Regel dauert die Schulpflicht bis zum Abschluss der Oberstufe, das heisst neun Jahre. Dass die Problematik aber in ganz Europa hochaktuell ist, zeigt ein Blick über die Grenzen. In Irland beispielsweise verlassen 16 Prozent der Schüler vorzeitig und ohne qualifizierenden Abschluss die Schule, in Schweden sind es 12 Prozent, in Deutschland gut 10 Prozent und in Portugal, Spanien oder Italien gar mehr als 20 Prozent. In der Schweiz werden Schulabbrecher oder «Dropouts» von keinem Kanton erfasst, so dass man auf Erfahrungen einzelner Untersuchungen, Ämter und Institutionen angewiesen ist. Eine Studie aus der französischsprachigen Schweiz spricht beispielsweise von 6 bis 9 Prozent. Aufgrund solcher Angaben müssten wir in der Schweiz mit jährlich bis zu 7000 Schulabbrechern rechnen.

Hohe Dunkelziffer

Ein Forschungsprojekt im Auftrag der Gebert-Rüf-Stiftung wollte es genauer wissen. Es wurde am Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Strafrecht und Rechtsphilosophie sowie mit der Hochschule für Wirtschaft der Fachhochschule Nordwestschweiz im Sommer 2007 gestartet. Nun liegen Ergebnisse vor. Von den 4000 befragten Jugendlichen des achten und des neunten Schuljahres brachen laut Auskunft der Schulen im Verlauf des vorletzten Schuljahres 72 Schülerinnen und Schüler (2 Prozent) die Schule ab. Auf Grundlage unserer Recherchen hatten wir eine deutlich höhere Quote erwartet. Wir sind überzeugt, dass nicht alle Fälle gemeldet wurden und die Dunkelziffer erheblich höher liegt. Hochgerechnet auf sämtliche Acht- und Neuntklässler der Schweiz, verweist indes bereits diese Stichprobe darauf, dass jährlich rund 5000 Jugendliche die Schule abbrechen. Warum ist das so? Spielt die Schule in ihrem Leben nicht die zentrale Rolle, die ihr zugeschrieben wird? Unsere Studie bestätigt diese Annahme. Es sind in erster Linie schulbezogene Gründe wie fehlender Schulerfolg, negative Gefühle der Schule gegenüber und Probleme mit Lehrkräften und Mitschülern.

Aus: https://www.nzz.ch/schulabbruch__zeugnis_des_scheiterns-1.4863448 [05.05.2017]

Für die Studie haben die Forscherinnen und Forscher ...

- a) ... mit rund 5000 Jugendlichen gesprochen.
- b) ... 4000 Jugendliche des achten und neunten Schuljahres befragt.
- c) ... 72 SchulabbrecherInnen befragt.
- d) ... 4000 SchulabbrecherInnen befragt.

Quesito 7 Domanda E - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Schulabbruch – Zeugnis des Scheiterns?
von Margrit Stamm 8.2.2010

Jugendliche, welche die Schule vorzeitig verlassen, dürfte es in der Schweiz laut Bundesverfassung eigentlich gar nicht geben. Denn in der Regel dauert die Schulpflicht bis zum Abschluss der Oberstufe, das heisst neun Jahre. Dass die Problematik aber in ganz Europa hochaktuell ist, zeigt ein Blick über die Grenzen. In Irland beispielsweise verlassen 16 Prozent der Schüler vorzeitig und ohne qualifizierenden Abschluss die Schule, in Schweden sind es 12 Prozent, in Deutschland gut 10 Prozent und in Portugal, Spanien oder Italien gar mehr als 20 Prozent. In der Schweiz werden Schulabbrecher oder «Dropouts» von keinem Kanton erfasst, so dass man auf Erfahrungen einzelner Untersuchungen, Ämter und Institutionen angewiesen ist. Eine Studie aus der französischsprachigen Schweiz spricht beispielsweise von 6 bis 9 Prozent. Aufgrund solcher Angaben müssten wir in der Schweiz mit jährlich bis zu 7000 Schulabbrechern rechnen.

Hohe Dunkelziffer

Ein Forschungsprojekt im Auftrag der Gebert-Rüf-Stiftung wollte es genauer wissen. Es wurde am Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Strafrecht und Rechtsphilosophie sowie mit der Hochschule für Wirtschaft der Fachhochschule Nordwestschweiz im Sommer 2007 gestartet. Nun liegen Ergebnisse vor. Von den 4000 befragten Jugendlichen des achten und des neunten Schuljahres brachen laut Auskunft der Schulen im Verlauf des vorletzten Schuljahres 72 Schülerinnen und Schüler (2 Prozent) die Schule ab. Auf Grundlage unserer Recherchen hatten wir eine deutlich höhere Quote erwartet. Wir sind überzeugt, dass nicht alle Fälle gemeldet wurden und die Dunkelziffer erheblich höher liegt. Hochgerechnet auf sämtliche Acht- und Neuntklässler der Schweiz, verweist indes bereits diese Stichprobe darauf, dass jährlich rund 5000 Jugendliche die Schule abbrechen. Warum ist das so? Spielt die Schule in ihrem Leben nicht die zentrale Rolle, die ihr zugeschrieben wird? Unsere Studie bestätigt diese Annahme. Es sind in erster Linie schulbezogene Gründe wie fehlender Schulerfolg, negative Gefühle der Schule gegenüber und Probleme mit Lehrkräften und Mitschülern.

Aus: https://www.nzz.ch/schulabbruch__zeugnis_des_scheiterns-1.4863448 [05.05.2017]

Warum brechen Jugendliche in der Schweiz die Schule ab?

- a) Sie können in der Schule ihre Persönlichkeit und Kreativität nicht ausleben.
- b) Sie langweilen sich an der Schule, weil sie sich unterfordert fühlen.
- c) Sie kommen mit ihren KameradInnen und den Anforderungen, die die Schule an sie stellt, nicht zurecht.
- d) Sie finden in der Schule nicht die Kontakte, die sie suchen, um sich entfalten zu können.

Quesito 8 Domanda A - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Schulabbruch – und wie es dann weitergeht

Wien. Jährlich brechen in Österreich 53.000 Jugendliche die Schule ab. Insgesamt sind 7,3 Prozent der heute 18- bis 24-Jährigen betroffen. Das ist eine große Zahl und auch eine volkswirtschaftliche Herausforderung – die EU-Kommission spricht von 1,8 Millionen Euro, die ein einzelner Schulabbrecher an Kosten verursacht. Dahinter stehen aber auch Einzelschicksale, deren nähere Betrachtung aufschlussreich sein kann. Die Abteilung für Bildungswissenschaft der Wirtschaftsuniversität Wien hat die Lebenswege von 17 Jugendlichen, die einen Schulabbruch hinter sich hatten, fünf Jahre begleitet. So sollten mögliche Motive und Ursachen des

Schulabbruchs und die jeweiligen Bewältigungsstrategien sowie die entscheidenden Faktoren für einen gelungenen oder misslungenen Wiedereinstieg erforscht werden. Jeder wurde zumindest fünfmal interviewt. Am Ende stehen interessante Geschichten, die die vielfältigen Gründe für Schulabbrüche zeigen. Unter den Hauptfaktoren für einen Schulabbruch sind demnach schlechte Noten oft einhergehend mit Schulangst, Mobbing und Probleme innerhalb der Familie. Durch den Abbruch erleben die Jugendlichen oft eine Exklusion vom Arbeitsmarkt, eine Erosion sozialer Beziehungen und Zukunftsängste bis hin zur Resignation. Kein Fall ist wie der andere. Aber es gibt Gemeinsamkeiten. In der Studie wurden Typen identifiziert. „Die Presse“ zeigt einen Ausschnitt aus sechs Geschichten.

Simon wird in der dritten Klasse des Gymnasiums zum Mädchenschwarm. Er ist cool. In dieser Phase sinken seine schulischen Leistungen, dabei ist er überdurchschnittlich intelligent. Auch die disziplinären Probleme nehmen zu. Die Rebellion gegen das System Schule beginnt.

Die Mitschüler bewundern Simon zuerst dafür. Doch später betrachten sie ihn als Loser. Sie haben ihn nur als Instrument für ihre rebellischen Fantasien benutzt, sich selbst aber wieder auf das Lernen konzentriert. Simon dagegen nahm die Rebellion ernst. Ihm wird das Verlassen der Schule sogar nahegelegt. Das macht er nicht sofort. Zuerst wiederholt er die fünfte Klasse. Im zweiten Anlauf scheitert er an einer Biologieprüfung – eine Knock-out-Prüfung, wie er sagt. Er bricht die Schule ab und versucht den Wiedereinstieg an einer HLW (Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe). Das klappt nicht.

[...]

Aus: "Die Presse" (Print-Ausgabe vom 15.10.2014)

**<http://diepresse.com/home/bildung/schule/3889822/Schulabbruch-und-wie-es-dann-weitergeht>
[05.05.2017]**

Schulabbruch ist außer der persönlichen Niederlage eines Einzelnen ...

- a) ... auch eine Herausforderung für Psychologen und Soziologen.
- b) ... auch ein volkswirtschaftliches Problem.
- c) ... manchmal eine Erlösung für die beteiligte Familie.
- d) ... ein Drama für die Eltern und Freunde der Betroffenen.

Quesito 8 Domanda B - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Schulabbruch – und wie es dann weitergeht

Wien. Jährlich brechen in Österreich 53.000 Jugendliche die Schule ab. Insgesamt sind 7,3 Prozent der heute 18- bis 24-Jährigen betroffen. Das ist eine große Zahl und auch eine volkswirtschaftliche Herausforderung – die EU-Kommission spricht von 1,8 Millionen Euro, die ein einzelner Schulabbrecher an Kosten verursacht. Dahinter stehen aber auch Einzelschicksale, deren nähere Betrachtung aufschlussreich sein kann.

Die Abteilung für Bildungswissenschaft der Wirtschaftsuni hat die Lebenswege von 17 Jugendlichen, die einen Schulabbruch hinter sich hatten, fünf Jahre begleitet. So sollten mögliche Motive und Ursachen des Schulabbruchs und die jeweiligen Bewältigungsstrategien sowie die entscheidenden Faktoren für einen gelungenen oder misslungenen Wiedereinstieg erforscht werden. Jeder wurde zumindest fünfmal interviewt. Am Ende stehen interessante Geschichten, die die vielfältigen Gründe für Schulabbrüche zeigen. Unter den Hauptfaktoren für einen Schulabbruch sind demnach schlechte Noten oft einhergehend mit Schulangst, Mobbing und Probleme innerhalb der Familie. Durch den Abbruch erleben die Jugendlichen oft eine Exklusion vom Arbeitsmarkt, eine Erosion sozialer Beziehungen und Zukunftsängste bis hin zur Resignation. Kein Fall ist wie der andere. Aber es gibt Gemeinsamkeiten. In der Studie wurden Typen identifiziert. „Die Presse“ zeigt einen Ausschnitt aus sechs Geschichten.

Simon wird in der dritten Klasse des Gymnasiums zum Mädchenschwarm. Er ist cool. In dieser Phase sinken seine schulischen Leistungen, dabei ist er überdurchschnittlich intelligent. Auch die disziplinären Probleme nehmen zu. Die Rebellion gegen das System Schule beginnt.

Die Mitschüler bewundern Simon zuerst dafür. Doch später betrachten sie ihn als Loser. Sie haben ihn nur als Instrument für ihre rebellischen Fantasien benutzt, sich selbst aber wieder auf das Lernen konzentriert. Simon dagegen nahm die Rebellion ernst. Ihm wird das Verlassen der Schule sogar nahegelegt. Das macht er nicht sofort. Zuerst wiederholt er die fünfte Klasse. Im zweiten Anlauf scheitert er an einer Biologieprüfung – eine Knock-out-Prüfung, wie er sagt. Er bricht die Schule ab und versucht den Wiedereinstieg an einer HLW (Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe). Das klappt nicht.

[...]

Aus: "Die Presse" (Print-Ausgabe vom 15.10.2014)

**<http://diepresse.com/home/bildung/schule/3889822/Schulabbruch-und-wie-es-dann-weitergeht>
[05.05.2017]**

Worum geht es in der Langzeitstudie der Abteilung für Bildungswissenschaft der Wirtschaftsuniversität Wien?

- a) Die Studie wollte mit einer großen Fragebogenaktion klären, wie verbreitet Schulabbrüche in Österreich sind.
- b) Mittels Einzelfallstudien sollten die Beweggründe für Schulabbruch und die Faktoren, die eine spätere erfolgreiche Eingliederung in den Wirtschaftsprozess begünstigen oder behindern, erforscht werden.
- c) Bei der Studie ging es vor allem darum, herauszufinden, warum Jungen und Mädchen die Schule abbrechen.
- d) Mit der Studie sollten die familiären Hintergründe von Schulabbrüchen geklärt werden.

Quesito 8 Domanda C - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Schulabbruch – und wie es dann weitergeht

Wien. Jährlich brechen in Österreich 53.000 Jugendliche die Schule ab. Insgesamt sind 7,3 Prozent der heute 18- bis 24-Jährigen betroffen. Das ist eine große Zahl und auch eine volkswirtschaftliche Herausforderung – die EU-Kommission spricht von 1,8 Millionen Euro, die ein einzelner Schulabbrecher an Kosten verursacht. Dahinter stehen aber auch Einzelschicksale, deren nähere Betrachtung aufschlussreich sein kann.

Die Abteilung für Bildungswissenschaft der Wirtschaftsuniversität hat die Lebenswege von 17 Jugendlichen, die einen Schulabbruch hinter sich hatten, fünf Jahre begleitet. So sollten mögliche Motive und Ursachen des Schulabbruchs und die jeweiligen Bewältigungsstrategien sowie die entscheidenden Faktoren für einen gelungenen oder misslungenen Wiedereinstieg erforscht werden. Jeder wurde zumindest fünfmal interviewt. Am Ende stehen interessante Geschichten, die die vielfältigen Gründe für Schulabbrüche zeigen. Unter den Hauptfaktoren für einen Schulabbruch sind demnach schlechte Noten oft einhergehend mit Schulangst, Mobbing und Probleme innerhalb der Familie. Durch den Abbruch erleben die Jugendlichen oft eine Exklusion vom Arbeitsmarkt, eine Erosion sozialer Beziehungen und Zukunftsängste bis hin zur Resignation. Kein Fall ist wie der andere. Aber es gibt Gemeinsamkeiten. In der Studie wurden Typen identifiziert. „Die Presse“ zeigt einen Ausschnitt aus sechs Geschichten.

Simon wird in der dritten Klasse des Gymnasiums zum Mädchenschwarm. Er ist cool. In dieser Phase sinken seine schulischen Leistungen, dabei ist er überdurchschnittlich intelligent. Auch die disziplinären Probleme nehmen zu. Die Rebellion gegen das System Schule beginnt.

Die Mitschüler bewundern Simon zuerst dafür. Doch später betrachten sie ihn als Loser. Sie haben ihn nur als Instrument für ihre rebellischen Fantasien benutzt, sich selbst aber wieder auf das Lernen konzentriert. Simon

dagegen nahm die Rebellion ernst. Ihm wird das Verlassen der Schule sogar nahegelegt. Das macht er nicht sofort. Zuerst wiederholt er die fünfte Klasse. Im zweiten Anlauf scheitert er an einer Biologieprüfung – eine Knock-out-Prüfung, wie er sagt. Er bricht die Schule ab und versucht den Wiedereinstieg an einer HLW (Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe). Das klappt nicht.
[...]

Aus: "Die Presse" (Print-Ausgabe vom 15.10.2014)

**<http://diepresse.com/home/bildung/schule/3889822/Schulabbruch-und-wie-es-dann-weitergeht>
[05.05.2017]**

Aus welchen Gründen brechen Jugendliche die Schule ab?

- a) Für Jugendliche, die sich in der Schule unterfordert fühlen, empfiehlt es sich, die Schule zu verlassen und sich anderweitig auszubilden.
- b) Jugendliche, die sich sportlich oder musikalisch stark engagieren, fallen in der Schule zurück und müssen die Schule verlassen.
- c) Jugendliche brechen die Schule ab, weil sie sich überfordert fühlen und lieber Computerspiele spielen.
- d) Mangelnder Schulerfolg, Ausschluss aus der Gemeinschaft oder Probleme der Eltern können einen Schulabbruch verursachen.

Quesito 8 Domanda D - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Schulabbruch – und wie es dann weitergeht

Wien. Jährlich brechen in Österreich 53.000 Jugendliche die Schule ab. Insgesamt sind 7,3 Prozent der heute 18- bis 24-Jährigen betroffen. Das ist eine große Zahl und auch eine volkswirtschaftliche Herausforderung – die EU-Kommission spricht von 1,8 Millionen Euro, die ein einzelner Schulabbrecher an Kosten verursacht. Dahinter stehen aber auch Einzelschicksale, deren nähere Betrachtung aufschlussreich sein kann.

Die Abteilung für Bildungswissenschaft der Wirtschaftsuniversität hat die Lebenswege von 17 Jugendlichen, die einen Schulabbruch hinter sich hatten, fünf Jahre begleitet. So sollten mögliche Motive und Ursachen des Schulabbruchs und die jeweiligen Bewältigungsstrategien sowie die entscheidenden Faktoren für einen gelungenen oder misslungenen Wiedereinstieg erforscht werden. Jeder wurde zumindest fünfmal interviewt. Am Ende stehen interessante Geschichten, die die vielfältigen Gründe für Schulabbrüche zeigen. Unter den Hauptfaktoren für einen Schulabbruch sind demnach schlechte Noten oft einhergehend mit Schulangst, Mobbing und Probleme innerhalb der Familie. Durch den Abbruch erleben die Jugendlichen oft eine Exklusion vom Arbeitsmarkt, eine Erosion sozialer Beziehungen und Zukunftsängste bis hin zur Resignation. Kein Fall ist wie der andere. Aber es gibt Gemeinsamkeiten. In der Studie wurden Typen identifiziert. „Die Presse“ zeigt einen Ausschnitt aus sechs Geschichten.

Simon wird in der dritten Klasse des Gymnasiums zum Mädchenschwarm. Er ist cool. In dieser Phase sinken seine schulischen Leistungen, dabei ist er überdurchschnittlich intelligent. Auch die disziplinären Probleme nehmen zu. Die Rebellion gegen das System Schule beginnt.

Die Mitschüler bewundern Simon zuerst dafür. Doch später betrachten sie ihn als Loser. Sie haben ihn nur als Instrument für ihre rebellischen Fantasien benutzt, sich selbst aber wieder auf das Lernen konzentriert. Simon dagegen nahm die Rebellion ernst. Ihm wird das Verlassen der Schule sogar nahegelegt. Das macht er nicht sofort. Zuerst wiederholt er die fünfte Klasse. Im zweiten Anlauf scheitert er an einer Biologieprüfung – eine Knock-out-Prüfung, wie er sagt. Er bricht die Schule ab und versucht den Wiedereinstieg an einer HLW (Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe). Das klappt nicht.

[...]

Aus: "Die Presse" (Print-Ausgabe vom 15.10.2014)

**<http://diepresse.com/home/bildung/schule/3889822/Schulabbruch-und-wie-es-dann-weitergeht>
[05.05.2017]**

Welche Ergebnisse erbrachte die Einzelfallstudie?

- a) Obwohl bestimmte Typen von Schulabbrechern erkennbar sind, ist doch jeder einzelne Fall verschieden.
- b) Der Schulabbruch führte in allen untersuchten Fällen zu Resignation und Selbstaufgabe.
- c) Alle befragten Schulabbrecher haben die Schule aus dem gleichen Grund verlassen.
- d) Es ist nicht möglich, bestimmte Typen von Schulabbrechern herauszufiltern, da jeder einzelne Fall anders ist.

Quesito 8 Domanda E - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Schulabbruch – und wie es dann weitergeht

Wien. Jährlich brechen in Österreich 53.000 Jugendliche die Schule ab. Insgesamt sind 7,3 Prozent der heute 18- bis 24-Jährigen betroffen. Das ist eine große Zahl und auch eine volkswirtschaftliche Herausforderung – die EU-Kommission spricht von 1,8 Millionen Euro, die ein einzelner Schulabbrecher an Kosten verursacht. Dahinter stehen aber auch Einzelschicksale, deren nähere Betrachtung aufschlussreich sein kann.

Die Abteilung für Bildungswissenschaft der Wirtschaftsuniversität hat die Lebenswege von 17 Jugendlichen, die einen Schulabbruch hinter sich hatten, fünf Jahre begleitet. So sollten mögliche Motive und Ursachen des Schulabbruchs und die jeweiligen Bewältigungsstrategien sowie die entscheidenden Faktoren für einen gelungenen oder misslungenen Wiedereinstieg erforscht werden. Jeder wurde zumindest fünfmal interviewt. Am Ende stehen interessante Geschichten, die die vielfältigen Gründe für Schulabbrüche zeigen. Unter den Hauptfaktoren für einen Schulabbruch sind demnach schlechte Noten oft einhergehend mit Schulangst, Mobbing und Probleme innerhalb der Familie. Durch den Abbruch erleben die Jugendlichen oft eine Exklusion vom Arbeitsmarkt, eine Erosion sozialer Beziehungen und Zukunftsängste bis hin zur Resignation. Kein Fall ist wie der andere. Aber es gibt Gemeinsamkeiten. In der Studie wurden Typen identifiziert. „Die Presse“ zeigt einen Ausschnitt aus sechs Geschichten.

Simon wird in der dritten Klasse des Gymnasiums zum Mädchenschwarm. Er ist cool. In dieser Phase sinken seine schulischen Leistungen, dabei ist er überdurchschnittlich intelligent. Auch die disziplinären Probleme nehmen zu. Die Rebellion gegen das System Schule beginnt.

Die Mitschüler bewundern Simon zuerst dafür. Doch später betrachten sie ihn als Loser. Sie haben ihn nur als Instrument für ihre rebellischen Fantasien benutzt, sich selbst aber wieder auf das Lernen konzentriert. Simon dagegen nahm die Rebellion ernst. Ihm wird das Verlassen der Schule sogar nahegelegt. Das macht er nicht sofort. Zuerst wiederholt er die fünfte Klasse. Im zweiten Anlauf scheitert er an einer Biologieprüfung – eine Knock-out-Prüfung, wie er sagt. Er bricht die Schule ab und versucht den Wiedereinstieg an einer HLW (Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe). Das klappt nicht.

[...]

Aus: "Die Presse" (Print-Ausgabe vom 15.10.2014)

**<http://diepresse.com/home/bildung/schule/3889822/Schulabbruch-und-wie-es-dann-weitergeht>
[05.05.2017]**

Welches Verhalten wird Simon zum Verhängnis?

- a) Simon ist zu unbekümmert und macht nie Hausaufgaben.
- b) Simon verliebt sich in ein Mädchen seiner Klasse.
- c) Simon kann seine überdurchschnittliche Intelligenz in der Schule nicht an den Mann oder an die Frau bringen.
- d) Simon rebelliert ernsthaft gegen das System Schule.

Domande a risposta multipla - EN

Quesito 7 Domanda A - -Choose the answer which fits best according to the text.

16 to 19 funding study programmes: work experience

All 16 to 19 year old students are funded for an individual study programme. The core aim of a study programme is a substantial qualification, which can be academic or vocational or work experience. The study programme must be tailored to the prior attainment of each individual student, have clear study and/or employment goals reflecting the student's prior attainment and should include

- substantial qualifications or work experience
- maths and English for students who have not achieved grade A* to C, GCSE, new GCSE 9 to 4 or equivalent qualification in these subjects by age 16
- high-quality work experience
- added value non-qualification activity

Work experience is designed to bridge the gap between education and the world of work. It can help young people become aware of jobs they have not previously thought of, help inform career choices, offer a chance to prove themselves to an employer, enable young people to develop the relevant occupational skills and help instil the attitudes and behaviours expected at work.

Some vocational qualifications have work experience as an essential element. Here the purpose of the work experience element is to provide the student with the opportunity to practice skills in a supervised environment. This applied learning and practical training could take place in an institution's workshop, such as a college hairdressing salon, or on a college farm. It could also take place on employers' premises.

Students can do work experience as an enrichment activity, such as for those students whose study programme is academic, or where work experience is not required as part of the qualification. Work experience as an enrichment activity can add value to the study programme by preparing students for work. It enables them to explore the careers linked to the academic or vocational subjects they are studying and helps with their choice of further or higher education.

Retrieved from <https://www.gov.uk/guidance/16-to-19-funding-study-programmes-work-experience>

Students aged 16 - 19 are provided with financial help

- a) only for attending prestigious universities
- b) if they are engaged on programmes for their progress
- c) only to move forward in work experience
- d) if they leave home and live alone to achieve their aspirations

Quesito 7 Domanda B - -Choose the answer which fits best according to the text.

16 to 19 funding study programmes: work experience

All 16 to 19 year old students are funded for an individual study programme. The core aim of a study programme is a substantial qualification, which can be academic or vocational or work experience. The study programme must be tailored to the prior attainment of each individual student, have clear study and/or employment goals reflecting the student's prior attainment and should include

- substantial qualifications or work experience
- maths and English for students who have not achieved grade A* to C, GCSE, new GCSE 9 to 4 or equivalent qualification in these subjects by age 16
- high-quality work experience
- added value non-qualification activity

Work experience is designed to bridge the gap between education and the world of work. It can help young people become aware of jobs they have not previously thought of, help inform career choices, offer a chance to prove themselves to an employer, enable young people to develop the relevant occupational skills and help instil the attitudes and behaviours expected at work.

Some vocational qualifications have work experience as an essential element. Here the purpose of the work experience element is to provide the student with the opportunity to practice skills in a supervised environment. This applied learning and practical training could take place in an institution's workshop, such as a college hairdressing salon, or on a college farm. It could also take place on employers' premises.

Students can do work experience as an enrichment activity, such as for those students whose study programme is academic, or where work experience is not required as part of the qualification. Work experience as an enrichment activity can add value to the study programme by preparing students for work. It enables them to explore the careers linked to the academic or vocational subjects they are studying and helps with their choice of further or higher education.

Retrieved from <https://www.gov.uk/guidance/16-to-19-funding-study-programmes-work-experience>

Work experience aims at creating

- a) a dichotomy between education and the world of work
- b) a link between new and former students
- c) the conditions for making more emotional decisions
- d) a connection between education and employment

Quesito 7 Domanda C - -Choose the answer which fits best according to the text.

16 to 19 funding study programmes: work experience

All 16 to 19 year old students are funded for an individual study programme. The core aim of a study programme is a substantial qualification, which can be academic or vocational or work experience. The study programme must be tailored to the prior attainment of each individual student, have clear study and/or employment goals reflecting the student's prior attainment and should include

- substantial qualifications or work experience
- maths and English for students who have not achieved grade A* to C, GCSE, new GCSE 9 to 4 or equivalent qualification in these subjects by age 16

- high-quality work experience
- added value non-qualification activity

Work experience is designed to bridge the gap between education and the world of work. It can help young people become aware of jobs they have not previously thought of, help inform career choices, offer a chance to prove themselves to an employer, enable young people to develop the relevant occupational skills and help instil the attitudes and behaviours expected at work.

Some vocational qualifications have work experience as an essential element. Here the purpose of the work experience element is to provide the student with the opportunity to practice skills in a supervised environment. This applied learning and practical training could take place in an institution's workshop, such as a college hairdressing salon, or on a college farm. It could also take place on employers' premises.

Students can do work experience as an enrichment activity, such as for those students whose study programme is academic, or where work experience is not required as part of the qualification. Work experience as an enrichment activity can add value to the study programme by preparing students for work. It enables them to explore the careers linked to the academic or vocational subjects they are studying and helps with their choice of further or higher education.

Retrieved from <https://www.gov.uk/guidance/16-to-19-funding-study-programmes-work-experience>

Some vocational qualifications prioritize

- spare-time activities during college education
- the training of students for entering selective colleges
- students' authentic work engagement
- developing academic skills for the future

Quesito 7 Domanda D - -Choose the answer which fits best according to the text.

16 to 19 funding study programmes: work experience

All 16 to 19 year old students are funded for an individual study programme. The core aim of a study programme is a substantial qualification, which can be academic or vocational or work experience. The study programme must be tailored to the prior attainment of each individual student, have clear study and/or employment goals reflecting the student's prior attainment and should include

- substantial qualifications or work experience
- maths and English for students who have not achieved grade A* to C, GCSE, new GCSE 9 to 4 or equivalent qualification in these subjects by age 16
- high-quality work experience
- added value non-qualification activity

Work experience is designed to bridge the gap between education and the world of work. It can help young people become aware of jobs they have not previously thought of, help inform career choices, offer a chance to prove themselves to an employer, enable young people to develop the relevant occupational skills and help instil the attitudes and behaviours expected at work.

Some vocational qualifications have work experience as an essential element. Here the purpose of the work experience element is to provide the student with the opportunity to practice skills in a supervised environment. This applied learning and practical training could take place in an institution's workshop, such as a college hairdressing salon, or on a college farm. It could also take place on employers' premises.

Students can do work experience as an enrichment activity, such as for those students whose study programme is academic, or where work experience is not required as part of the qualification. Work experience as an enrichment activity can add value to the study programme by preparing students for work. It enables them to explore the careers linked to the academic or vocational subjects they are studying and helps with their choice of further or higher education.

Retrieved from <https://www.gov.uk/guidance/16-to-19-funding-study-programmes-work-experience>

Work experience can be an enrichment activity

- a) also for academic students
- b) but can hinder the development of higher educational skills
- c) by providing academic students the chance to acquire more academic skills
- d) by enacting a strategy to learn from college education

Quesito 7 Domanda E - -Choose the answer which fits best according to the text.

16 to 19 funding study programmes: work experience

All 16 to 19 year old students are funded for an individual study programme. The core aim of a study programme is a substantial qualification, which can be academic or vocational or work experience. The study programme must be tailored to the prior attainment of each individual student, have clear study and/or employment goals reflecting the student's prior attainment and should include

- substantial qualifications or work experience
- maths and English for students who have not achieved grade A* to C, GCSE, new GCSE 9 to 4 or equivalent qualification in these subjects by age 16
- high-quality work experience
- added value non-qualification activity

Work experience is designed to bridge the gap between education and the world of work. It can help young people become aware of jobs they have not previously thought of, help inform career choices, offer a chance to prove themselves to an employer, enable young people to develop the relevant occupational skills and help instil the attitudes and behaviours expected at work.

Some vocational qualifications have work experience as an essential element. Here the purpose of the work experience element is to provide the student with the opportunity to practice skills in a supervised environment. This applied learning and practical training could take place in an institution's workshop, such as a college hairdressing salon, or on a college farm. It could also take place on employers' premises.

Students can do work experience as an enrichment activity, such as for those students whose study programme is academic, or where work experience is not required as part of the qualification. Work experience as an enrichment activity can add value to the study programme by preparing students for work. It enables them to explore the careers linked to the academic or vocational subjects they are studying and helps with their choice of further or higher education.

Retrieved from <https://www.gov.uk/guidance/16-to-19-funding-study-programmes-work-experience>

Students can make their choice of further education

- a) guided by experienced employers
- b) thanks to summer school activities

- c) thanks to work experience
- d) guided by a qualified team

Quesito 8 Domanda A - -Choose the answer which fits best according to the text.

Using VET (Vocational education and training) pedagogies in short time-out measures

VET pedagogies tend to be a central characteristic of shorter-term time-out measures, which provide students facing personal or academic difficulties a respite from their studies outside a typical classroom setting. There are ample national and local examples of time-out measures, which rely on VET pedagogies in Europe, as in the local authority run factory schools in Germany, which promote personal and social development and practical learning in workshops and companies. Students at risk of dropping out can enter a factory school for three months, even if many choose to stay longer as these schools meet their interests and capabilities better than their home school.

Factory schools (currently eight schools with up to 400 students) are an integral part of the regular transfer system in Hamburg since 2011. Most students in this programme have not achieved a lower secondary education certificate or left school with limited training maturity (including basic school knowledge and personal and social skills needed to progress in education and training). These schools are characterised by individualised approach, focusing on learner potential instead of weaknesses, for example missing skills, and on practical activities to encourage learning. The factory schools offer school-based learning elements and the simulated production process of a training company, focusing on practical work and support for personal development. Young people learn how to be responsible in production processes and get the chance to develop competences and skills and increase their self-esteem, for example, through direct contact with and feedback from customers in the school cafeteria.

The competence-based approach promoted in VET also supports (re)integration of learners into VET. The emphasis on what learners can do as a result of training (learning outcomes) is particularly important for those with work experience who want to return to VET. Many reforms introduced by the Member States have sought to give students an opportunity to undertake work and performance-based learning that can be accumulated to a vocational qualification.

Retrieved from www.cedefop.europa.eu/files/5558_en.pdf

Actions based on VET pedagogies

- a) can solve typical students' learning problems inside traditional classroom settings
- b) should thoroughly replace education taking place at school
- c) do not provide support to students with personal and academic difficulties
- d) allow students having problems at school to learn in non-traditional contexts

Quesito 8 Domanda B - -Choose the answer which fits best according to the text.

Using VET (Vocational education and training) pedagogies in short time-out measures

VET pedagogies tend to be a central characteristic of shorter-term time-out measures, which provide students facing personal or academic difficulties a respite from their studies outside a typical classroom setting. There are ample national and local examples of time-out measures, which rely on VET pedagogies in Europe, as in the local authority run factory schools in Germany, which promote personal and social development and practical learning in workshops and companies. Students at risk of dropping out can enter a factory school for three months, even if many choose to stay longer as these schools meet their interests and capabilities better than their home school.

Factory schools (currently eight schools with up to 400 students) are an integral part of the regular transfer

system in Hamburg since 2011. Most students in this programme have not achieved a lower secondary education certificate or left school with limited training maturity (including basic school knowledge and personal and social skills needed to progress in education and training). These schools are characterised by individualised approach, focusing on learner potential instead of weaknesses, for example missing skills, and on practical activities to encourage learning. The factory schools offer school-based learning elements and the simulated production process of a training company, focusing on practical work and support for personal development. Young people learn how to be responsible in production processes and get the chance to develop competences and skills and increase their self-esteem, for example, through direct contact with and feedback from customers in the school cafeteria.

The competence-based approach promoted in VET also supports (re)integration of learners into VET. The emphasis on what learners can do as a result of training (learning outcomes) is particularly important for those with work experience who want to return to VET. Many reforms introduced by the Member States have sought to give students an opportunity to undertake work and performance-based learning that can be accumulated to a vocational qualification.

Retrieved from www.cedefop.europa.eu/files/5558_en.pdf

In Germany, factory schools can help

- a) successful students to do better
- b) local authorities understand school failures
- c) students improve their personal and social skills, based on hands-on learning
- d) home schools become more interesting

Quesito 8 Domanda C - -Choose the answer which fits best according to the text.

Using VET (Vocational education and training) pedagogies in short time-out measures

VET pedagogies tend to be a central characteristic of shorter-term time-out measures, which provide students facing personal or academic difficulties a respite from their studies outside a typical classroom setting. There are ample national and local examples of time-out measures, which rely on VET pedagogies in Europe, as in the local authority run factory schools in Germany, which promote personal and social development and practical learning in workshops and companies. Students at risk of dropping out can enter a factory school for three months, even if many choose to stay longer as these schools meet their interests and capabilities better than their home school.

Factory schools (currently eight schools with up to 400 students) are an integral part of the regular transfer system in Hamburg since 2011. Most students in this programme have not achieved a lower secondary education certificate or left school with limited training maturity (including basic school knowledge and personal and social skills needed to progress in education and training). These schools are characterised by individualised approach, focusing on learner potential instead of weaknesses, for example missing skills, and on practical activities to encourage learning. The factory schools offer school-based learning elements and the simulated production process of a training company, focusing on practical work and support for personal development. Young people learn how to be responsible in production processes and get the chance to develop competences and skills and increase their self-esteem, for example, through direct contact with and feedback from customers in the school cafeteria.

The competence-based approach promoted in VET also supports (re)integration of learners into VET. The emphasis on what learners can do as a result of training (learning outcomes) is particularly important for those with work experience who want to return to VET. Many reforms introduced by the Member States have sought to give students an opportunity to undertake work and performance-based learning that can be accumulated to a vocational qualification.

In factory schools, the learning process is focused on

- a) the achievement of a lower secondary education certificate only
- b) solely on customer care and satisfaction
- c) the development of personal competences and skills
- d) the awareness of personal weaknesses

Quesito 8 Domanda D - -Choose the answer which fits best according to the text.

Using VET (Vocational education and training) pedagogies in short time-out measures

VET pedagogies tend to be a central characteristic of shorter-term time-out measures, which provide students facing personal or academic difficulties a respite from their studies outside a typical classroom setting. There are ample national and local examples of time-out measures, which rely on VET pedagogies in Europe, as in the local authority run factory schools in Germany, which promote personal and social development and practical learning in workshops and companies. Students at risk of dropping out can enter a factory school for three months, even if many choose to stay longer as these schools meet their interests and capabilities better than their home school.

Factory schools (currently eight schools with up to 400 students) are an integral part of the regular transfer system in Hamburg since 2011. Most students in this programme have not achieved a lower secondary education certificate or left school with limited training maturity (including basic school knowledge and personal and social skills needed to progress in education and training). These schools are characterised by individualised approach, focusing on learner potential instead of weaknesses, for example missing skills, and on practical activities to encourage learning. The factory schools offer school-based learning elements and the simulated production process of a training company, focusing on practical work and support for personal development. Young people learn how to be responsible in production processes and get the chance to develop competences and skills and increase their self-esteem, for example, through direct contact with and feedback from customers in the school cafeteria.

The competence-based approach promoted in VET also supports (re)integration of learners into VET. The emphasis on what learners can do as a result of training (learning outcomes) is particularly important for those with work experience who want to return to VET. Many reforms introduced by the Member States have sought to give students an opportunity to undertake work and performance-based learning that can be accumulated to a vocational qualification.

The measures included in VET aim at combining

- a) national and local special educational needs
- b) a variety of approaches independently from each student's individual features
- c) school knowledge and practical training
- d) traditions and reforms in school education systems through distance learning

Quesito 8 Domanda E - -Choose the answer which fits best according to the text.

Using VET (Vocational education and training) pedagogies in short time-out measures

VET pedagogies tend to be a central characteristic of shorter-term time-out measures, which provide students facing personal or academic difficulties a respite from their studies outside a typical classroom setting. There are ample national and local examples of time-out measures, which rely on VET pedagogies in Europe, as in the local authority run factory schools in Germany, which promote personal and social development and practical learning in workshops and companies. Students at risk of dropping out can enter a factory school for three months, even if many choose to stay longer as these schools meet their interests and capabilities better than their home school.

Factory schools (currently eight schools with up to 400 students) are an integral part of the regular transfer system in Hamburg since 2011. Most students in this programme have not achieved a lower secondary education certificate or left school with limited training maturity (including basic school knowledge and personal and social skills needed to progress in education and training). These schools are characterised by individualised approach, focusing on learner potential instead of weaknesses, for example missing skills, and on practical activities to encourage learning. The factory schools offer school-based learning elements and the simulated production process of a training company, focusing on practical work and support for personal development. Young people learn how to be responsible in production processes and get the chance to develop competences and skills and increase their self-esteem, for example, through direct contact with and feedback from customers in the school cafeteria.

The competence-based approach promoted in VET also supports (re)integration of learners into VET. The emphasis on what learners can do as a result of training (learning outcomes) is particularly important for those with work experience who want to return to VET. Many reforms introduced by the Member States have sought to give students an opportunity to undertake work and performance-based learning that can be accumulated to a vocational qualification.

Retrieved from www.cedefop.europa.eu/files/5558_en.pdf

These measures may also

- a) hamper the training in corporate settings
- b) impede the achievement of a formal vocational qualification
- c) curb opportunities to undertake other working experiences
- d) have school leavers join the VET system

Domande a risposta multipla - ES

Quesito 7 Domanda A - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

EL PROCESO DE SEÑALAMIENTO DEL ALUMNO "CON PROBLEMAS": DETECCIÓN Y DERIVACIÓN A PROFESIONALES

En este proceso interviene una selección previa de los casos derivables por parte de actores, que, en función de las dificultades que encuentran en su trabajo cotidiano y sus categorías y esquemas de percepción y acción, sólo en determinados casos consideran un problema digno de ser derivado a un profesional socioeducativo, desempeñando así un papel de detección y señalamiento. Esta detección y señalamiento por parte de otros agentes escolares es la condición de la atención del alumno/a por parte de estos profesionales. Si este elemento no se da en algún momento de la trayectoria escolar, los casos susceptibles de "atención" por parte de los profesionales pueden no llegar nunca a ser objeto de intervención efectiva en la ESO.

El trabajo de detección y señalamiento lo pueden realizar distintos actores, dependiendo de los tipos de problemas detectados y de su percepción de la división del trabajo de intervención. El tutor puede actuar como detector de alumnos con problemas, candidatos a ver a la orientadora en su propia clase, o como transmisor de una detección e identificación colectiva, hecha colectiva en las juntas de evaluación o en conversaciones por el equipo docente. En la práctica, ambas formas de construcción del caso para la orientadora se mezclan.

Las condiciones materiales del trabajo de intervención –esto es, tanto la cantidad de alumnos en situaciones

consideradas problemáticas por motivos diversos, como las condiciones de trabajo propiamente dichas – en el instituto condicionan fuertemente las posibilidades de actuación de estos profesionales (llegando incluso a limitarlas fuertemente). Ello implica modulaciones y redefinición de las expectativas de los profesionales en cuestión, así como filtros y negociaciones con el resto de agentes sobre los "perfiles" a atender.

La importancia de los tutores en este señalamiento de los alumnos con problemas se manifiesta también en el hecho de que sean relativamente pocos los alumnos que siguen este proceso.

Adaptado de Sociología del "fracaso escolar" en España. Construcción y gestión de un problema social, Javier Rujas Martínez-Novillo, Madrid 2016. (Tesis doctoral) pp. 413-414

En el procedimiento para detectar el alumnado con problemas

- a) intervienen solo los agentes escolares
- b) se designan para ello únicamente docentes
- c) se hace una simulación con actores
- d) se distinguen diferentes fases y diversos agentes detectores

Quesito 7 Domanda B - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

EL PROCESO DE SEÑALAMIENTO DEL ALUMNO "CON PROBLEMAS": DETECCIÓN Y DERIVACIÓN A PROFESIONALES

En este proceso interviene una selección previa de los casos derivables por parte de actores, que, en función de las dificultades que encuentran en su trabajo cotidiano y sus categorías y esquemas de percepción y acción, sólo en determinados casos consideran un problema digno de ser derivado a un profesional socioeducativo, desempeñando así un papel de detección y señalamiento. Esta detección y señalamiento por parte de otros agentes escolares es la condición de la atención del alumno/a por parte de estos profesionales. Si este elemento no se da en algún momento de la trayectoria escolar, los casos susceptibles de "atención" por parte de los profesionales pueden no llegar nunca a ser objeto de intervención efectiva en la ESO.

El trabajo de detección y señalamiento lo pueden realizar distintos actores, dependiendo de los tipos de problemas detectados y de su percepción de la división del trabajo de intervención. El tutor puede actuar como detector de alumnos con problemas, candidatos a ver a la orientadora en su propia clase, o como transmisor de una detección e identificación colectiva, hecha colectiva en las juntas de evaluación o en conversaciones por el equipo docente. En la práctica, ambas formas de construcción del caso para la orientadora se mezclan.

Las condiciones materiales del trabajo de intervención –esto es, tanto la cantidad de alumnos en situaciones consideradas problemáticas por motivos diversos, como las condiciones de trabajo propiamente dichas – en el instituto condicionan fuertemente las posibilidades de actuación de estos profesionales (llegando incluso a limitarlas fuertemente). Ello implica modulaciones y redefinición de las expectativas de los profesionales en cuestión, así como filtros y negociaciones con el resto de agentes sobre los "perfiles" a atender.

La importancia de los tutores en este señalamiento de los alumnos con problemas se manifiesta también en el hecho de que sean relativamente pocos los alumnos que siguen este proceso.

Adaptado de Sociología del "fracaso escolar" en España. Construcción y gestión de un problema social, Javier Rujas Martínez-Novillo, Madrid 2016. (Tesis doctoral) pp. 413-414

¿Dónde se deberían detectar los problemas para que sea eficaz el proceso de señalamiento?

- a) En el bachillerato y en el entorno familiar
- b) Exclusivamente en el entorno profesional
- c) Dentro del aula y del entorno educativo
- d) Únicamente en el aula

Quesito 7 Domanda C - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

EL PROCESO DE SEÑALAMIENTO DEL ALUMNO "CON PROBLEMAS": DETECCIÓN Y DERIVACIÓN A PROFESIONALES

En este proceso interviene una selección previa de los casos derivables por parte de actores, que, en función de las dificultades que encuentran en su trabajo cotidiano y sus categorías y esquemas de percepción y acción, sólo en determinados casos consideran un problema digno de ser derivado a un profesional socioeducativo, desempeñando así un papel de detección y señalamiento. Esta detección y señalamiento por parte de otros agentes escolares es la condición de la atención del alumno/a por parte de estos profesionales. Si este elemento no se da en algún momento de la trayectoria escolar, los casos susceptibles de "atención" por parte de los profesionales pueden no llegar nunca a ser objeto de intervención efectiva en la ESO.

El trabajo de detección y señalamiento lo pueden realizar distintos actores, dependiendo de los tipos de problemas detectados y de su percepción de la división del trabajo de intervención. El tutor puede actuar como detector de alumnos con problemas, candidatos a ver a la orientadora en su propia clase, o como transmisor de una detección e identificación colectiva, hecha colectiva en las juntas de evaluación o en conversaciones por el equipo docente. En la práctica, ambas formas de construcción del caso para la orientadora se mezclan.

Las condiciones materiales del trabajo de intervención –esto es, tanto la cantidad de alumnos en situaciones consideradas problemáticas por motivos diversos, como las condiciones de trabajo propiamente dichas – en el instituto condicionan fuertemente las posibilidades de actuación de estos profesionales (llegando incluso a limitarlas fuertemente). Ello implica modulaciones y redefinición de las expectativas de los profesionales en cuestión, así como filtros y negociaciones con el resto de agentes sobre los "perfiles" a atender.

La importancia de los tutores en este señalamiento de los alumnos con problemas se manifiesta también en el hecho de que sean relativamente pocos los alumnos que siguen este proceso.

Adaptado de Sociología del "fracaso escolar" en España. Construcción y gestión de un problema social, Javier Rujas Martínez-Novillo, Madrid 2016. (Tesis doctoral) pp. 413-414

¿A quién se transmite la información?

- a) Se deben señalar los casos más críticos al Ministerio de Educación sobre todo si afectan a la colectividad
- b) Al orientador del centro
- c) Se debe contactar con la familia del alumno y el director del centro
- d) Es imperativo tratar el tema en la junta de evaluación

Quesito 7 Domanda D - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

EL PROCESO DE SEÑALAMIENTO DEL ALUMNO "CON PROBLEMAS": DETECCIÓN Y DERIVACIÓN A PROFESIONALES

En este proceso interviene una selección previa de los casos derivables por parte de actores, que, en función de las dificultades que encuentran en su trabajo cotidiano y sus categorías y esquemas de percepción y acción, sólo en determinados casos consideran un problema digno de ser derivado a un profesional socioeducativo, desempeñando así un papel de detección y señalamiento. Esta detección y señalamiento por parte de otros agentes escolares es la condición de la atención del alumno/a por parte de estos profesionales. Si este elemento no se da en algún momento de la trayectoria escolar, los casos susceptibles de "atención" por parte de los profesionales pueden no llegar nunca a ser objeto de intervención efectiva en la ESO.

El trabajo de detección y señalamiento lo pueden realizar distintos actores, dependiendo de los tipos de problemas detectados y de su percepción de la división del trabajo de intervención. El tutor puede actuar como detector de alumnos con problemas, candidatos a ver a la orientadora en su propia clase, o como transmisor de una detección e identificación colectiva, hecha colectiva en las juntas de evaluación o en conversaciones por el equipo docente. En la práctica, ambas formas de construcción del caso para la orientadora se mezclan.

Las condiciones materiales del trabajo de intervención –esto es, tanto la cantidad de alumnos en situaciones consideradas problemáticas por motivos diversos, como las condiciones de trabajo propiamente dichas – en el instituto condicionan fuertemente las posibilidades de actuación de estos profesionales (llegando incluso a

limitarlas fuertemente). Ello implica modulaciones y redefinición de las expectativas de los profesionales en cuestión, así como filtros y negociaciones con el resto de agentes sobre los "perfiles" a atender.

La importancia de los tutores en este señalamiento de los alumnos con problemas se manifiesta también en el hecho de que sean relativamente pocos los alumnos que siguen este proceso.

Adaptado de Sociología del "fracaso escolar" en España. Construcción y gestión de un problema social, Javier Rujas Martínez-Novillo, Madrid 2016. (Tesis doctoral) pp. 413-414

¿Hay algunas limitaciones a la hora de llevar a cabo ese proceso?

- a) Sí, y atañen sobre todo a los profesionales de la orientación
- b) Sí, y se refieren a las condiciones físicas del alumnado
- c) Sí, y se refieren a las condiciones del centro y al número de estudiantes
- d) No, no existe impedimento alguno

Quesito 7 Domanda E - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

EL PROCESO DE SEÑALAMIENTO DEL ALUMNO "CON PROBLEMAS": DETECCIÓN Y DERIVACIÓN A PROFESIONALES

En este proceso interviene una selección previa de los casos derivables por parte de actores, que, en función de las dificultades que encuentran en su trabajo cotidiano y sus categorías y esquemas de percepción y acción, sólo en determinados casos consideran un problema digno de ser derivado a un profesional socioeducativo, desempeñando así un papel de detección y señalamiento. Esta detección y señalamiento por parte de otros agentes escolares es la condición de la atención del alumno/a por parte de estos profesionales. Si este elemento no se da en algún momento de la trayectoria escolar, los casos susceptibles de "atención" por parte de los profesionales pueden no llegar nunca a ser objeto de intervención efectiva en la ESO.

El trabajo de detección y señalamiento lo pueden realizar distintos actores, dependiendo de los tipos de problemas detectados y de su percepción de la división del trabajo de intervención. El tutor puede actuar como detector de alumnos con problemas, candidatos a ver a la orientadora en su propia clase, o como transmisor de una detección e identificación colectiva, hecha colectiva en las juntas de evaluación o en conversaciones por el equipo docente. En la práctica, ambas formas de construcción del caso para la orientadora se mezclan.

Las condiciones materiales del trabajo de intervención –esto es, tanto la cantidad de alumnos en situaciones consideradas problemáticas por motivos diversos, como las condiciones de trabajo propiamente dichas – en el instituto condicionan fuertemente las posibilidades de actuación de estos profesionales (llegando incluso a limitarlas fuertemente). Ello implica modulaciones y redefinición de las expectativas de los profesionales en cuestión, así como filtros y negociaciones con el resto de agentes sobre los "perfiles" a atender.

La importancia de los tutores en este señalamiento de los alumnos con problemas se manifiesta también en el hecho de que sean relativamente pocos los alumnos que siguen este proceso.

Adaptado de Sociología del "fracaso escolar" en España. Construcción y gestión de un problema social, Javier Rujas Martínez-Novillo, Madrid 2016. (Tesis doctoral) pp. 413-414

El escaso número de alumnos con problemas atendidos parece síntoma

- a) de que es una cuestión muy contenida
- b) del relieve que revisten los tutores
- c) del desinterés hacia la cuestión
- d) de la incompetencia de los tutores

Quesito 8 Domanda A - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la

siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

LA PERSPECTIVA DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA: UNA INVITACIÓN PARA AMPLIAR LA MIRADA DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Las visiones ecológicas y las estrategias contextuales, institucionales, profesionales y personales de indagación que aporta la perspectiva de la exclusión social nos permiten abordar mejor cómo incluir la diversidad en la escuela y su cara oculta: el fracaso escolar padecido en los sistemas educativos por las personas "más diferentes" y vulnerables. Señalamos a continuación los presupuestos más relevantes de este enfoque.

- a) El fracaso es un fenómeno multidimensional y multifactorial, formado por la interrelación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas
- b) El fracaso tiene una dimensión estructural que puede inscribirse dentro de la trayectoria histórica de marginalidad y exclusión que tradicionalmente las personas consideradas "diferentes" (capacidad, sexo, raza, creencias religiosas, etc.) han sufrido en la sociedad, y más tarde en el sistema educativo.
- c) El fracaso escolar también se caracteriza por su dimensión relativa. Las circunstancias de cada alumno son diferentes, en función de las características socioculturales y los valores dominantes de cada contexto y momento.
- d) El fracaso es un proceso, no una situación estable. No surge de repente, ni por casualidad. La vulnerabilidad es un fenómeno que afecta de forma cambiante a personas y colectivos concretos en función de distintos factores interrelacionados, de manera que las fronteras entre la exclusión y la inclusión son móviles y fluidas
- e) El fracaso tiene una doble condición de resoluble y politizable. Como situación construida que es, el fracaso no tendría por qué ser algo inevitable, fatal, imposible de afrontar. Sin embargo, su solución requeriría una voluntad social y política clara y propositiva, así como un cambio sustancial en la manera de mirar y tratar al alumnado dentro del sistema escolar, como personas que tienen derecho a ser educadas.

El fracaso o el éxito no son atributos o responsabilidades exclusivas de los estudiantes que lo sufren, sino también de un sistema educativo.

Adaptado de Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa, Begoña Martínez Domínguez, ISSN 0213-8646 • Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70 (25,1) (2011), 165-183.

El fracaso escolar se contempla como

- a) el origen de la diversidad
- b) la cara oculta de la diversidad
- c) el mejor indicio de la diversidad
- d) una consecuencia de la diversidad

Quesito 8 Domanda B - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

LA PERSPECTIVA DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA: UNA INVITACIÓN PARA AMPLIAR LA MIRADA DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Las visiones ecológicas y las estrategias contextuales, institucionales, profesionales y personales de indagación que aporta la perspectiva de la exclusión social nos permiten abordar mejor cómo incluir la diversidad en la escuela y su cara oculta: el fracaso escolar padecido en los sistemas educativos por las personas "más diferentes" y vulnerables. Señalamos a continuación los presupuestos más relevantes de este enfoque.

- a) El fracaso es un fenómeno multidimensional y multifactorial, formado por la interrelación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas
- b) El fracaso tiene una dimensión estructural que puede inscribirse dentro de la trayectoria histórica de marginalidad y exclusión que tradicionalmente las personas consideradas "diferentes" (capacidad, sexo, raza, creencias religiosas, etc.) han sufrido en la sociedad, y más tarde en el sistema educativo.
- c) El fracaso escolar también se caracteriza por su dimensión relativa. Las circunstancias de cada alumno son diferentes, en función de las características socioculturales y los valores dominantes de cada contexto y

momento.

d) El fracaso es un proceso, no una situación estable. No surge de repente, ni por casualidad. La vulnerabilidad es un fenómeno que afecta de forma cambiante a personas y colectivos concretos en función de distintos factores interrelacionados, de manera que las fronteras entre la exclusión y la inclusión son móviles y fluidas

e) El fracaso tiene una doble condición de resoluble y politizable. Como situación construida que es, el fracaso no tendría por qué ser algo inevitable, fatal, imposible de afrontar. Sin embargo, su solución requeriría una voluntad social y política clara y propositiva, así como un cambio sustancial en la manera de mirar y tratar al alumnado dentro del sistema escolar, como personas que tienen derecho a ser educadas.

El fracaso o el éxito no son atributos o responsabilidades exclusivas de los estudiantes que lo sufren, sino también de un sistema educativo.

Adaptado de Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa, Begoña Martínez Domínguez, ISSN 0213-8646 • Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70 (25,1) (2011), 165-183.

El fracaso escolar se define

- a) en relación a la estructura del centro
- b) como una interrelación de factores desfavorables diversos
- c) en relación a las fronteras externas de las circunstancias
- d) por medio de factores históricos

Quesito 8 Domanda C - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

LA PERSPECTIVA DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA: UNA INVITACIÓN PARA AMPLIAR LA MIRADA DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Las visiones ecológicas y las estrategias contextuales, institucionales, profesionales y personales de indagación que aporta la perspectiva de la exclusión social nos permiten abordar mejor cómo incluir la diversidad en la escuela y su cara oculta: el fracaso escolar padecido en los sistemas educativos por las personas "más diferentes" y vulnerables. Señalamos a continuación los presupuestos más relevantes de este enfoque.

a) El fracaso es un fenómeno multidimensional y multifactorial, formado por la interrelación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas b) El fracaso tiene una dimensión estructural que puede inscribirse dentro de la trayectoria histórica de marginalidad y exclusión que tradicionalmente las personas consideradas "diferentes" (capacidad, sexo, raza, creencias religiosas, etc.) han sufrido en la sociedad, y más tarde en el sistema educativo.

c) El fracaso escolar también se caracteriza por su dimensión relativa. Las circunstancias de cada alumno son diferentes, en función de las características socioculturales y los valores dominantes de cada contexto y momento.

d) El fracaso es un proceso, no una situación estable. No surge de repente, ni por casualidad. La vulnerabilidad es un fenómeno que afecta de forma cambiante a personas y colectivos concretos en función de distintos factores interrelacionados, de manera que las fronteras entre la exclusión y la inclusión son móviles y fluidas

e) El fracaso tiene una doble condición de resoluble y politizable. Como situación construida que es, el fracaso no tendría por qué ser algo inevitable, fatal, imposible de afrontar. Sin embargo, su solución requeriría una voluntad social y política clara y propositiva, así como un cambio sustancial en la manera de mirar y tratar al alumnado dentro del sistema escolar, como personas que tienen derecho a ser educadas.

El fracaso o el éxito no son atributos o responsabilidades exclusivas de los estudiantes que lo sufren, sino también de un sistema educativo.

Adaptado de Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa, Begoña Martínez Domínguez, ISSN 0213-8646 • Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70 (25,1) (2011), 165-183.

¿Por qué debe relativizarse el fracaso escolar?

- a) Por ser inestable, aunque determinante
- b) Por su falta de estabilidad y resolución
- c) Por su alcance, su provisionabilidad y su posibilidad de resolución
- d) Por no ser representativo de la escuela inclusiva

Quesito 8 Domanda D - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

LA PERSPECTIVA DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA: UNA INVITACIÓN PARA AMPLIAR LA MIRADA DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Las visiones ecológicas y las estrategias contextuales, institucionales, profesionales y personales de indagación que aporta la perspectiva de la exclusión social nos permiten abordar mejor cómo incluir la diversidad en la escuela y su cara oculta: el fracaso escolar padecido en los sistemas educativos por las personas "más diferentes" y vulnerables. Señalamos a continuación los presupuestos más relevantes de este enfoque.

- a) El fracaso es un fenómeno multidimensional y multifactorial, formado por la interrelación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas
 - b) El fracaso tiene una dimensión estructural que puede inscribirse dentro de la trayectoria histórica de marginalidad y exclusión que tradicionalmente las personas consideradas "diferentes" (capacidad, sexo, raza, creencias religiosas, etc.) han sufrido en la sociedad, y más tarde en el sistema educativo.
 - c) El fracaso escolar también se caracteriza por su dimensión relativa. Las circunstancias de cada alumno son diferentes, en función de las características socioculturales y los valores dominantes de cada contexto y momento.
 - d) El fracaso es un proceso, no una situación estable. No surge de repente, ni por casualidad. La vulnerabilidad es un fenómeno que afecta de forma cambiante a personas y colectivos concretos en función de distintos factores interrelacionados, de manera que las fronteras entre la exclusión y la inclusión son móviles y fluidas
 - e) El fracaso tiene una doble condición de resoluble y politizable. Como situación construida que es, el fracaso no tendría por qué ser algo inevitable, fatal, imposible de afrontar. Sin embargo, su solución requeriría una voluntad social y política clara y propositiva, así como un cambio sustancial en la manera de mirar y tratar al alumnado dentro del sistema escolar, como personas que tienen derecho a ser educadas.
- El fracaso o el éxito no son atributos o responsabilidades exclusivas de los estudiantes que lo sufren, sino también de un sistema educativo.

Adaptado de Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa, Begoña Martínez Domínguez, ISSN 0213-8646 • Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70 (25,1) (2011), 165-183.

¿Por qué razón se hace hincapié en lo politizable del fenómeno?

- a) Porque los políticos no ven al alumnado como personas que tienen derecho a ser educadas
- b) Porque el sistema político desoye a los profesionales de la Educación
- c) Porque es tema de debate político actual
- d) Porque hace falta un cambio social y político a favor de esa visión pedagógica

Quesito 8 Domanda E - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta

LA PERSPECTIVA DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA: UNA INVITACIÓN PARA AMPLIAR LA MIRADA DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Las visiones ecológicas y las estrategias contextuales, institucionales, profesionales y personales de indagación que aporta la perspectiva de la exclusión social nos permiten abordar mejor cómo incluir la diversidad en la escuela y su cara oculta: el fracaso escolar padecido en los sistemas educativos por las personas "más diferentes" y vulnerables. Señalamos a continuación los presupuestos más relevantes de este enfoque.

a) El fracaso es un fenómeno multidimensional y multifactorial, formado por la interrelación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas b) El fracaso tiene una dimensión estructural que puede inscribirse dentro de la trayectoria histórica de marginalidad y exclusión que tradicionalmente las personas consideradas "diferentes" (capacidad, sexo, raza, creencias religiosas, etc.) han sufrido en la sociedad, y más tarde en el sistema educativo.

c) El fracaso escolar también se caracteriza por su dimensión relativa. Las circunstancias de cada alumno son diferentes, en función de las características socioculturales y los valores dominantes de cada contexto y momento.

d) El fracaso es un proceso, no una situación estable. No surge de repente, ni por casualidad. La vulnerabilidad es un fenómeno que afecta de forma cambiante a personas y colectivos concretos en función de distintos factores interrelacionados, de manera que las fronteras entre la exclusión y la inclusión son móviles y fluidas

e) El fracaso tiene una doble condición de resoluble y politizable. Como situación construida que es, el fracaso no tendría por qué ser algo inevitable, fatal, imposible de afrontar. Sin embargo, su solución requeriría una voluntad social y política clara y propositiva, así como un cambio sustancial en la manera de mirar y tratar al alumnado dentro del sistema escolar, como personas que tienen derecho a ser educadas.

El fracaso o el éxito no son atributos o responsabilidades exclusivas de los estudiantes que lo sufren, sino también de un sistema educativo.

Adaptado de Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa, Begoña Martínez Domínguez, ISSN 0213-8646 • Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70 (25,1) (2011), 165-183.

En el artículo se indica que el fracaso escolar

- a) Se refiere solo a sistemas educativos marginales
- b) Depende sobre todo de los profesores
- c) Involucra a profesores y alumnos
- d) Es un problema de los políticos

Domande a risposta multipla - FR

Quesito 7 Domanda A - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse.

La lutte contre le décrochage scolaire constitue un enjeu majeur pour la cohésion sociale et l'équité du système éducatif. Cette lutte articule prévention et remédiation sur un objectif central : faire que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société. La mobilisation de toute la communauté éducative, en lien avec les collectivités locales et les représentants du monde professionnel, devra permettre, à terme, de proposer une solution à chaque jeune en situation de décrochage.

Les plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs sont un mode de coordination des acteurs locaux de la formation, de l'orientation et de l'insertion des jeunes. Objectif : apporter une réponse personnalisée et rapide à chaque jeune de plus de 16 ans sorti du système éducatif sans diplôme et sans certification professionnelle.

La prévention du décrochage des jeunes est un impératif pour l'École, qui met en œuvre des mesures adaptées. Quand le décrochage est avéré, un dispositif interministériel, prend le relais. Des plates-formes territoriales de suivi et d'appui aux décrocheurs sont implantées dans les départements. La Mission de lutte contre le décrochage (MLDS) participe à l'animation des nouveaux réseaux dont le réseau "formation qualification emploi" FOQUALE.

Les réseaux FOQUALE mobilisent les ressources de l'Éducation nationale pour lutter contre le décrochage et développent des solutions innovantes relevant à la fois de l'intervention et de la remédiation.

L'Union européenne est engagée dans la lutte contre le décrochage scolaire, qui est un obstacle majeur à la réalisation de la stratégie Europe 2020.

Un droit au retour en formation est créé pour les sortants du système éducatif sans diplôme ou qualification professionnelle. Ce droit nouveau est accordé aux jeunes âgés de seize à vingt-cinq ans, qui peuvent avoir quitté le système éducatif depuis plusieurs années. Le droit au retour à la formation est un levier important du plan de lutte contre le décrochage.

www.edusol.gouv.fr

Qu'appelle-t-on le décrochage scolaire ?

- a) Le phénomène qui éloigne l'école de la société et du monde professionnel.
- b) Ce terme désigne les inégalités territoriales et sociales au sein du système éducatif français.
- c) Le fait que des jeunes quittent le système éducatif sans avoir obtenu de diplôme ou de qualification.
- d) Un dispositif de formation professionnelle pour les jeunes en difficulté.

Quesito 7 Domanda B - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse.

La lutte contre le décrochage scolaire constitue un enjeu majeur pour la cohésion sociale et l'équité du système éducatif. Cette lutte articule prévention et remédiation sur un objectif central : faire que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société. La mobilisation de toute la communauté éducative, en lien avec les collectivités locales et les représentants du monde professionnel, devra permettre, à terme, de proposer une solution à chaque jeune en situation de décrochage.

Les plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs sont un mode de coordination des acteurs locaux de la formation, de l'orientation et de l'insertion des jeunes. Objectif : apporter une réponse personnalisée et rapide à chaque jeune de plus de 16 ans sorti du système éducatif sans diplôme et sans certification professionnelle.

La prévention du décrochage des jeunes est un impératif pour l'École, qui met en œuvre des mesures adaptées. Quand le décrochage est avéré, un dispositif interministériel, prend le relais. Des plates-formes territoriales de suivi et d'appui aux décrocheurs sont implantées dans les départements. La Mission de lutte contre le décrochage (MLDS) participe à l'animation des nouveaux réseaux dont le réseau "formation qualification emploi" FOQUALE.

Les réseaux FOQUALE mobilisent les ressources de l'Éducation nationale pour lutter contre le décrochage et développent des solutions innovantes relevant à la fois de l'intervention et de la remédiation.

L'Union européenne est engagée dans la lutte contre le décrochage scolaire, qui est un obstacle majeur à la réalisation de la stratégie Europe 2020.

Un droit au retour en formation est créé pour les sortants du système éducatif sans diplôme ou qualification professionnelle. Ce droit nouveau est accordé aux jeunes âgés de seize à vingt-cinq ans, qui peuvent avoir quitté le système éducatif depuis plusieurs années. Le droit au retour à la formation est un levier important du plan de lutte contre le décrochage.

www.edusol.gouv.fr

Quel est l'objectif des plates-formes de suivi et d'appui ?

- a) Suivre les jeunes dans leurs choix professionnels.
- b) Proposer une solution personnalisée aux jeunes décrocheurs en les faisant sortir du système.
- c) Responsabiliser les acteurs de la communauté éducative.

- d) Proposer une solution personnalisée aux jeunes décrocheurs à travers la coordination de différents acteurs.

Quesito 7 Domanda C - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse.

La lutte contre le décrochage scolaire constitue un enjeu majeur pour la cohésion sociale et l'équité du système éducatif. Cette lutte articule prévention et remédiation sur un objectif central : faire que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société. La mobilisation de toute la communauté éducative, en lien avec les collectivités locales et les représentants du monde professionnel, devra permettre, à terme, de proposer une solution à chaque jeune en situation de décrochage.

Les plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs sont un mode de coordination des acteurs locaux de la formation, de l'orientation et de l'insertion des jeunes. Objectif : apporter une réponse personnalisée et rapide à chaque jeune de plus de 16 ans sorti du système éducatif sans diplôme et sans certification professionnelle.

La prévention du décrochage des jeunes est un impératif pour l'École, qui met en œuvre des mesures adaptées. Quand le décrochage est avéré, un dispositif interministériel, prend le relais. Des plates-formes territoriales de suivi et d'appui aux décrocheurs sont implantées dans les départements. La Mission de lutte contre le décrochage (MLDS) participe à l'animation des nouveaux réseaux dont le réseau "formation qualification emploi" FOQUALE.

Les réseaux FOQUALE mobilisent les ressources de l'Éducation nationale pour lutter contre le décrochage et développent des solutions innovantes relevant à la fois de l'intervention et de la remédiation.

L'Union européenne est engagée dans la lutte contre le décrochage scolaire, qui est un obstacle majeur à la réalisation de la stratégie Europe 2020.

Un droit au retour en formation est créé pour les sortants du système éducatif sans diplôme ou qualification professionnelle. Ce droit nouveau est accordé aux jeunes âgés de seize à vingt-cinq ans, qui peuvent avoir quitté le système éducatif depuis plusieurs années. Le droit au retour à la formation est un levier important du plan de lutte contre le décrochage.

www.edusol.gouv.fr

L'union européenne est-elle engagée dans la lutte contre le décrochage ?

- a) On se sait pas.
- b) Non, pas encore.
- c) Non.
- d) Oui.

Quesito 7 Domanda D - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse.

La lutte contre le décrochage scolaire constitue un enjeu majeur pour la cohésion sociale et l'équité du système éducatif. Cette lutte articule prévention et remédiation sur un objectif central : faire que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société. La mobilisation de toute la communauté éducative, en lien avec les collectivités locales et les représentants du monde professionnel, devra permettre, à terme, de proposer une solution à chaque jeune en situation de décrochage.

Les plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs sont un mode de coordination des acteurs locaux de la formation, de l'orientation et de l'insertion des jeunes. Objectif : apporter une réponse personnalisée et rapide à chaque jeune de plus de 16 ans sorti du système éducatif sans diplôme et sans certification professionnelle.

La prévention du décrochage des jeunes est un impératif pour l'École, qui met en œuvre des mesures adaptées. Quand le décrochage est avéré, un dispositif interministériel, prend le relais. Des plates-formes territoriales de suivi et d'appui aux décrocheurs sont implantées dans les départements. La Mission de lutte contre le décrochage (MLDS) participe à l'animation des nouveaux réseaux dont le réseau "formation qualification emploi" FOQUALE.

Les réseaux FOQUALE mobilisent les ressources de l'Éducation nationale pour lutter contre le décrochage et développent des solutions innovantes relevant à la fois de l'intervention et de la remédiation.

L'Union européenne est engagée dans la lutte contre le décrochage scolaire, qui est un obstacle majeur à la réalisation de la stratégie Europe 2020.

Un droit au retour en formation est créé pour les sortants du système éducatif sans diplôme ou qualification professionnelle. Ce droit nouveau est accordé aux jeunes âgés de seize à vingt-cinq ans, qui peuvent avoir quitté le système éducatif depuis plusieurs années. Le droit au retour à la formation est un levier important du plan de lutte contre le décrochage.

www.edusol.gouv.fr

Quelles est la mission des réseaux FOQUALE ?

- a) Former les acteurs de l'Éducation Nationale pour lutter contre le décrochage.
- b) Proposer des formations et des qualifications professionnelles pour prévenir le décrochage et y remédier.
- c) Proposer aux jeunes décrocheurs d'obtenir leur diplôme.
- d) Mettre en place un réseau social destiné aux acteurs de l'Éducation Nationale.

Quesito 7 Domanda E - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse.

La lutte contre le décrochage scolaire constitue un enjeu majeur pour la cohésion sociale et l'équité du système éducatif. Cette lutte articule prévention et remédiation sur un objectif central : faire que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société. La mobilisation de toute la communauté éducative, en lien avec les collectivités locales et les représentants du monde professionnel, devra permettre, à terme, de proposer une solution à chaque jeune en situation de décrochage.

Les plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs sont un mode de coordination des acteurs locaux de la formation, de l'orientation et de l'insertion des jeunes. Objectif : apporter une réponse personnalisée et rapide à chaque jeune de plus de 16 ans sorti du système éducatif sans diplôme et sans certification professionnelle.

La prévention du décrochage des jeunes est un impératif pour l'École, qui met en œuvre des mesures adaptées. Quand le décrochage est avéré, un dispositif interministériel, prend le relais. Des plates-formes territoriales de suivi et d'appui aux décrocheurs sont implantées dans les départements. La Mission de lutte contre le décrochage (MLDS) participe à l'animation des nouveaux réseaux dont le réseau "formation qualification emploi" FOQUALE.

Les réseaux FOQUALE mobilisent les ressources de l'Éducation nationale pour lutter contre le décrochage et développent des solutions innovantes relevant à la fois de l'intervention et de la remédiation.

L'Union européenne est engagée dans la lutte contre le décrochage scolaire, qui est un obstacle majeur à la réalisation de la stratégie Europe 2020.

Un droit au retour en formation est créé pour les sortants du système éducatif sans diplôme ou qualification professionnelle. Ce droit nouveau est accordé aux jeunes âgés de seize à vingt-cinq ans, qui peuvent avoir quitté le système éducatif depuis plusieurs années. Le droit au retour à la formation est un levier important du plan de lutte contre le décrochage.

www.edusol.gouv.fr

Qu'est-ce que le droit au retour en formation ?

- a) Un droit qui permet de sortir du système éducatif.
- b) Un droit qui interdit aux jeunes décrocheurs de reprendre des études.
- c) Un droit qui a des effets négatifs sur la lutte contre le décrochage scolaire.

- d) Un droit nouveau qui permet aux jeunes qui ont quitté l'école depuis longtemps d'y retourner.

Quesito 8 Domanda A - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse.

Un flou sémantique entoure la question de l'immigration. L'amalgame souvent réalisé dans le langage courant entre les notions d'étranger et d'immigré constitue un obstacle pour définir les contours des populations concernées. Qui est qui? Étrangers et immigrés sont deux termes problématiques. 40 % environ des immigrés étant français, ces deux qualités ne peuvent être opposées. Dans l'ouvrage "Les immigrés en France" (2014), les auteurs expliquent que « c'est au cours des années 1990 que la catégorie statistique "immigré" a été instituée pour désigner, selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'intégration en 1991, une "personne née étrangère à l'étranger et résidant en France". Cette définition utilise deux critères: celui de sa nationalité à la naissance et celui de son pays de naissance. Elle se distingue en ce sens de la catégorie "étranger" qui désigne les individus de nationalité étrangère. D'après les données du recensement de 2010, la France comptabilise 3,7 millions d'étrangers, soit 5,9 % de la population totale résidant dans ce pays, tandis que les immigrés, au nombre de 5,4 millions, représentent 8,6 % de celle-ci. »

Comme le développe François Héran dans "Parlons immigration en 30 questions" (2016), le terme « étranger » désigne un statut; celui d'immigré: un parcours. Immigré étant « une catégorie sans valeur juridique. Un immigré pouvant être français, aucun texte ne peut lui refuser un droit au motif qu'il est immigré. Alors qu'on peut changer de nationalité, la qualité d'immigré est permanente. Une fois naturalisé, vous êtes Français de droit (par votre nationalité) et immigré de fait (par votre histoire). "Immigré" est aussi un vocable courant, souvent chargé négativement. En France, les questionnaires des démographes ou des sociologues relatifs à l'immigration, évitent les mots "immigration" ou "immigré", en raison de leur sens multiple ou de leurs connotations négatives. Les enfants d'immigrés ne sont pas des immigrés. La raison en est simple, ils sont eux-mêmes nés en France. »

Dossier Immigration et politique migratoire en France, La documentation française, 18/03/2016

Ce texte est :

- a) Un article tiré d'un quotidien français.
- b) Un texte sur l'immigration en France.
- c) Le préambule à une loi sur l'immigration.
- d) Un récit sur l'immigration en France.

Quesito 8 Domanda B - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse.

Un flou sémantique entoure la question de l'immigration. L'amalgame souvent réalisé dans le langage courant entre les notions d'étranger et d'immigré constitue un obstacle pour définir les contours des populations concernées. Qui est qui? Étrangers et immigrés sont deux termes problématiques. 40 % environ des immigrés étant français, ces deux qualités ne peuvent être opposées. Dans l'ouvrage "Les immigrés en France" (2014), les auteurs expliquent que « c'est au cours des années 1990 que la catégorie statistique "immigré" a été instituée pour désigner, selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'intégration en 1991, une "personne née étrangère à l'étranger et résidant en France". Cette définition utilise deux critères: celui de sa nationalité à la naissance et celui de son pays de naissance. Elle se distingue en ce sens de la catégorie "étranger" qui désigne les individus de nationalité étrangère. D'après les données du recensement de 2010, la France comptabilise 3,7 millions d'étrangers, soit 5,9 % de la population totale résidant dans ce pays, tandis que les immigrés, au nombre de 5,4 millions, représentent 8,6 % de celle-ci. »

Comme le développe François Héran dans "Parlons immigration en 30 questions" (2016), le terme « étranger » désigne un statut; celui d'immigré: un parcours. Immigré étant « une catégorie sans valeur juridique. Un immigré pouvant être français, aucun texte ne peut lui refuser un droit au motif qu'il est immigré. Alors qu'on peut changer de nationalité, la qualité d'immigré est permanente. Une fois naturalisé, vous êtes Français de droit (par votre nationalité) et immigré de fait (par votre histoire). "Immigré" est aussi un vocable courant, souvent chargé

négalement. En France, les questionnaires des démographes ou des sociologues relatifs à l'immigration, évitent les mots "immigration" ou "immigré", en raison de leur sens multiple ou de leurs connotations négatives. Les enfants d'immigrés ne sont pas des immigrés. La raison en est simple, ils sont eux-mêmes nés en France. »

Dossier Immigration et politique migratoire en France, La documentation française, 18/03/2016

Le sujet principal est :

- a) La question de l'immigration en Europe.
- b) La définition de quelques notions liées à la question de l'immigration.
- c) La définition des termes problématiques d'étranger et d'immigré.
- d) La question de l'immigration en France.

Quesito 8 Domanda C - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse.

Un flou sémantique entoure la question de l'immigration. L'amalgame souvent réalisé dans le langage courant entre les notions d'étranger et d'immigré constitue un obstacle pour définir les contours des populations concernées. Qui est qui? Étrangers et immigrés sont deux termes problématiques. 40 % environ des immigrés étant français, ces deux qualités ne peuvent être opposées. Dans l'ouvrage "Les immigrés en France" (2014), les auteurs expliquent que « c'est au cours des années 1990 que la catégorie statistique "immigré" a été instituée pour désigner, selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'intégration en 1991, une "personne née étrangère à l'étranger et résidant en France". Cette définition utilise deux critères: celui de sa nationalité à la naissance et celui de son pays de naissance. Elle se distingue en ce sens de la catégorie "étranger" qui désigne les individus de nationalité étrangère. D'après les données du recensement de 2010, la France comptabilise 3,7 millions d'étrangers, soit 5,9 % de la population totale résidant dans ce pays, tandis que les immigrés, au nombre de 5,4 millions, représentent 8,6 % de celle-ci. »

Comme le développe François Héran dans "Parlons immigration en 30 questions" (2016), le terme « étranger » désigne un statut; celui d'immigré: un parcours. Immigré étant « une catégorie sans valeur juridique. Un immigré pouvant être français, aucun texte ne peut lui refuser un droit au motif qu'il est immigré. Alors qu'on peut changer de nationalité, la qualité d'immigré est permanente. Une fois naturalisé, vous êtes Français de droit (par votre nationalité) et immigré de fait (par votre histoire). "Immigré" est aussi un vocable courant, souvent chargé négativement. En France, les questionnaires des démographes ou des sociologues relatifs à l'immigration, évitent les mots "immigration" ou "immigré", en raison de leur sens multiple ou de leurs connotations négatives. Les enfants d'immigrés ne sont pas des immigrés. La raison en est simple, ils sont eux-mêmes nés en France. »

Dossier Immigration et politique migratoire en France, La documentation française, 18/03/2016

Le terme "immigré" désigne :

- a) Une personne naturalisée en France.
- b) Une personne ayant migré à l'étranger et résidant en France.
- c) Une personne de nationalité étrangère résidant à l'étranger.
- d) Une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France.

Quesito 8 Domanda D - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse.

Un flou sémantique entoure la question de l'immigration. L'amalgame souvent réalisé dans le langage courant entre les notions d'étranger et d'immigré constitue un obstacle pour définir les contours des populations

concernées. Qui est qui? Étrangers et immigrés sont deux termes problématiques. 40 % environ des immigrés étant français, ces deux qualités ne peuvent être opposées. Dans l'ouvrage "Les immigrés en France" (2014), les auteurs expliquent que « c'est au cours des années 1990 que la catégorie statistique "immigré" a été instituée pour désigner, selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'intégration en 1991, une "personne née étrangère à l'étranger et résidant en France". Cette définition utilise deux critères: celui de sa nationalité à la naissance et celui de son pays de naissance. Elle se distingue en ce sens de la catégorie "étranger" qui désigne les individus de nationalité étrangère. D'après les données du recensement de 2010, la France comptabilise 3,7 millions d'étrangers, soit 5,9 % de la population totale résidant dans ce pays, tandis que les immigrés, au nombre de 5,4 millions, représentent 8,6 % de celle-ci. »

Comme le développe François Héran dans "Parlons immigration en 30 questions" (2016), le terme « étranger » désigne un statut; celui d'immigré: un parcours. Immigré étant « une catégorie sans valeur juridique. Un immigré pouvant être français, aucun texte ne peut lui refuser un droit au motif qu'il est immigré. Alors qu'on peut changer de nationalité, la qualité d'immigré est permanente. Une fois naturalisé, vous êtes Français de droit (par votre nationalité) et immigré de fait (par votre histoire). "Immigré" est aussi un vocable courant, souvent chargé négativement. En France, les questionnaires des démographes ou des sociologues relatifs à l'immigration, évitent les mots "immigration" ou "immigré", en raison de leur sens multiple ou de leurs connotations négatives. Les enfants d'immigrés ne sont pas des immigrés. La raison en est simple, ils sont eux-mêmes nés en France. »

Dossier Immigration et politique migratoire en France, La documentation française, 18/03/2016

Le terme "étranger" désigne :

- a) Une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France.
- b) Un individu de nationalité étrangère.
- c) Une personne née en France et résidant à l'étranger.
- d) Un individu de nationalité française résidant à l'étranger.

Quesito 8 Domanda E - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse.

Un flou sémantique entoure la question de l'immigration. L'amalgame souvent réalisé dans le langage courant entre les notions d'étranger et d'immigré constitue un obstacle pour définir les contours des populations concernées. Qui est qui? Étrangers et immigrés sont deux termes problématiques. 40 % environ des immigrés étant français, ces deux qualités ne peuvent être opposées. Dans l'ouvrage "Les immigrés en France" (2014), les auteurs expliquent que « c'est au cours des années 1990 que la catégorie statistique "immigré" a été instituée pour désigner, selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'intégration en 1991, une "personne née étrangère à l'étranger et résidant en France". Cette définition utilise deux critères: celui de sa nationalité à la naissance et celui de son pays de naissance. Elle se distingue en ce sens de la catégorie "étranger" qui désigne les individus de nationalité étrangère. D'après les données du recensement de 2010, la France comptabilise 3,7 millions d'étrangers, soit 5,9 % de la population totale résidant dans ce pays, tandis que les immigrés, au nombre de 5,4 millions, représentent 8,6 % de celle-ci. »

Comme le développe François Héran dans "Parlons immigration en 30 questions" (2016), le terme « étranger » désigne un statut; celui d'immigré: un parcours. Immigré étant « une catégorie sans valeur juridique. Un immigré pouvant être français, aucun texte ne peut lui refuser un droit au motif qu'il est immigré. Alors qu'on peut changer de nationalité, la qualité d'immigré est permanente. Une fois naturalisé, vous êtes Français de droit (par votre nationalité) et immigré de fait (par votre histoire). "Immigré" est aussi un vocable courant, souvent chargé négativement. En France, les questionnaires des démographes ou des sociologues relatifs à l'immigration, évitent les mots "immigration" ou "immigré", en raison de leur sens multiple ou de leurs connotations négatives. Les enfants d'immigrés ne sont pas des immigrés. La raison en est simple, ils sont eux-mêmes nés en France. »

Dossier Immigration et politique migratoire en France, La documentation française, 18/03/2016

D'après les données du recensement de 2010 :

- a) La France comptabilise presque 5 millions d'étrangers.
- b) Les étrangers représentent 5,9 % de la population totale résidant en France.
- c) La France comptabilise presque 4 millions d'immigrés.
- d) Les immigrés et les étrangers représentent 8,6 % de la population totale résidant en France.