

Aprentatges en risc? Claus per a la millora dels resultats educatius a Catalunya

Miquel Àngel Alegre i Laura Morató
Fundació Bofill

La crisi dels resultats educatius: proves internacionals i competències bàsiques

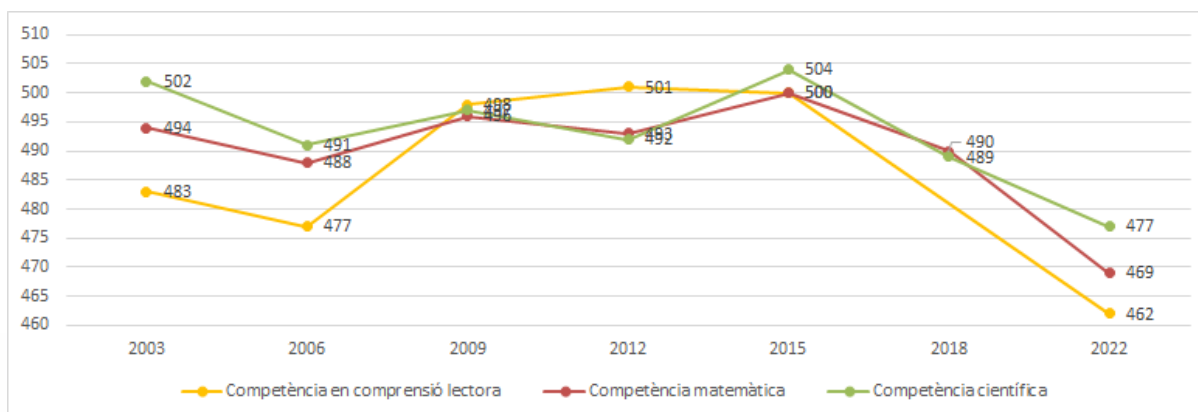
En els darrers anys hem assistit a un declivi en els resultats d'aprenentatge de l'alumnat català, un procés que s'observa principalment des de l'any 2015, s'accentua durant la crisi pandèmica i toca fons amb els resultats de les proves PISA de 2022.

Si ens fixem en aquestes proves, en aquest període 2015-2022, constatem com s'han reduït en prop de 30 punts (el que segons l'OCDE equi-

val a un curs complet dels aprenentatges corresponents) les puntuacions en les proves de comprensió lectora, matemàtiques i ciències, i ha augmentat en més de 10 punts percentuals el percentatge d'alumnat que obté un nivell baix d'adquisició de competències. Aquesta baixada de resultats afecta globalment als diferents nivells d'aprenentatge.

Per exemple, en el cas de comprensió lectora, la puntuació ha passat de 500 a 462 durant aquest període, i el percentatge d'alumnat amb nivell baix, del 15,4% al 29,1%.

Resultats en competència lectora, matemàtica i científica. Catalunya, PISA 2003-2022.



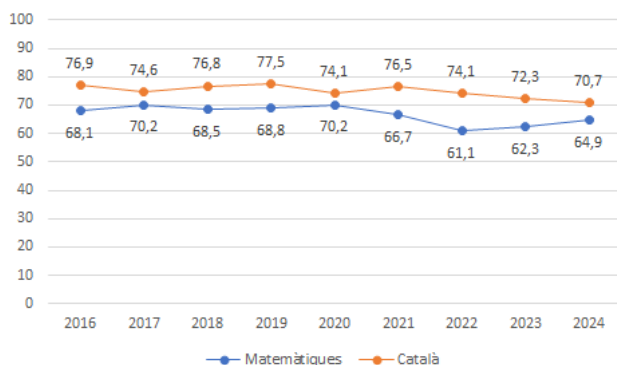
Font: elaboració pròpia amb dades PISA (OCDE).

Comparativament, Catalunya se situa per sota de la mitjana estatal i europea en les tres competències avaluades. En matemàtiques, per exemple, Catalunya ha obtingut una puntuació de 469, mentre que Espanya, 473, i la Unió Europea, 474. De fet, és la comunitat autònoma i un dels països europeus amb una minoració de les puntuacions en matemàtiques més pronunciada en aquests anys.

Aquesta mateixa tendència negativa es reflecteix també en l'evolució en les darreres proves PIRLS (2021) i TIMSS (2019) a alumnat de 4t de primària en les competències de comprensió lectora i matemàtiques i ciències, respectivament. Així, en el cas de la comprensió lectora, la puntuació ha passat de 522 a 507 durant el període 2016-2021, i el percentatge d'alumnat amb nivell baix, del 23,6% al 30,4%.

Aquests mals resultats de Catalunya en les proves internacionals es troben en sintonia amb els obtinguts pels alumnes de 6è de primària i 4t d'ESO en les proves de competències bàsiques. En conjunt, les puntuacions en aquestes proves, tant en català com en matemàtiques, no han recuperat els nivells pre pandèmics.

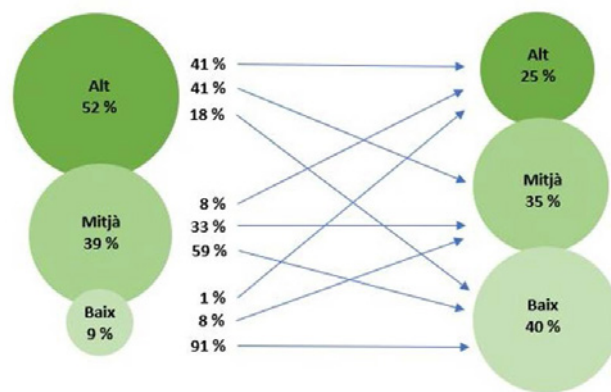
Evolució de les puntuacions en les proves de competències bàsiques, 4t d'ESO, català i matemàtiques. Catalunya, 2016-2024.



Font: elaboració pròpia amb dades del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

En una anàlisi de cohorts realitzada amb dades obertes de resultats en aquestes mateixes proves, Morató i Alegre (2023) identifiquen un patró preocupant en l'evolució competencial de l'alumnat entre 6è i 4t d'ESO, principalment en el cas de les matemàtiques. Si prenem com a referència la cohort d'alumnes que cursà 6è de primària el 2019 i 4t d'ESO el 2023, observem com, d'una banda, nou de cada deu que a les proves de 6è van tenir un rendiment baix en matemàtiques continuen tenint-lo a les proves de 4t d'ESO. D'altra banda, el 60% de l'alumnat amb rendiment mitjà i alt a les proves de 6è, baixa el seu nivell a les de 4t.

Evolució del rendiment en les proves de competències bàsiques en matemàtiques, de 6è de primària a 4t d'ESO, cohort 2019-2023.



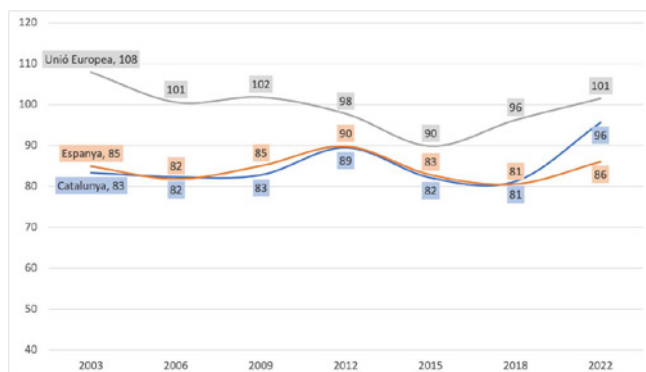
Font: elaboració pròpia amb dades obertes del Departament d'Educació i Formació Professional.

La tendència en el cas del català és menys alarmant, si bé el 55% dels alumnes de nivell baix a 6è i el 64% de nivell mitjà no aconsegueixen remuntar resultats a 4t d'ESO.

Cronificació o eixamplament de les desigualtats educatives: escull principal per a la millora

L'anàlisi de les dades PISA assenyala que les diferències de resultats entre l'alumnat d'estatus socioeconòmic alt i baix s'han incrementat de manera significativa en el període 2018-2022: en competència matemàtica, la diferència ha passat de 81,2 a 95,6 punts; en competència científica, de 75,7 a 92,3; i en competència lectora, de 77,5 a 93,7 (en aquest cas, tenint present el període 2015-2022, atès que no hi ha dades disponibles per a 2018)¹.

Evució de la diferència de puntuacions en matemàtiques entre estudiants amb baix i alt ISEC². Catalunya, Espanya i UE.



Font: elaboració pròpia amb dades PISA (OCDE).

De fet, l'alumnat d'estatus socioeconòmic baix ha tingut una evolució més negativa en aquest període que l'alumnat d'estatus socioeconòmic alt, amb una reducció de 22,7 punts en competència matemàtica (per 8,3 en el cas de l'alumnat amb ISEC alt), 16,4 en competència científica

1 Segons les estimacions de Hanushek i Woessmann (2020), aquestes distàncies (al voltant dels 90 punts el 2022) equivaldrien a pràcticament tres cursos de diferència entre el nivell de rendiment dels alumnes rics i els pobres.

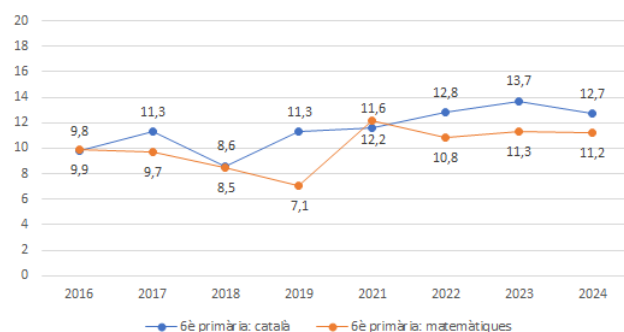
2 L'Índex d'Estat Social, Econòmic i Cultural (ISEC) és l'indicador utilitzat al programa PISA per mesurar el nivell socioeconòmic de l'estudiant. Aquest indicador combina una sèrie de variables sobre la família: educació i ocupació dels progenitors, possessions materials a casa i nombre de llibres i d'altres recursos educatius a casa.

fica (per 0) i de 45,6 en comprensió lectora (per 29,4).

Això significa que actualment l'estatus socioeconòmic de l'alumnat és més determinant a l'hora d'explicar els resultats que no pas ho era anys enrere, abans de la pandèmia.

D'altra banda, si parem atenció als resultats en les proves de competències bàsiques en català i matemàtiques a 6è de primària, observem com les diferències entre centres de complexitat alta i baixa mostren una tendència a la cronificació, fins i tot amb un lleuger increment global entre 2016 i 2024.

Evució de la diferència de puntuacions entre centres d'alta i baixa complexitat. Proves de competències bàsiques, 6è de primària, català i matemàtiques. Catalunya, 2016-2024.



Font: elaboració pròpia amb dades del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Per què l'extracció socioeconòmica condiona els resultats?

Dels resultats presentats abans s'extreu clarament que les dificultats d'aprenentatge no es distribueixen aleatòriament entre diferents grups socials, sinó que afecten especialment els alumnes més vulnerables socioeconòmicament. De fet, dècades de recerca sobre la reproducció de les desigualtats socials documenten com les famílies amb menys recursos econòmics i educatius es veuen limitades en les seves opcions d'oferir als seus fills i filles

entorns per a l'estimulació cognitiva i el desenvolupament de certes habilitats instrumentals, en comparació amb les famílies més acomodades socioeconòmicament. Més concretament, aquest cicle de reproducció de les desigualtats intergeneracionals es basa en tres plans de transmissió desigual d'oportunitats dins de la família:

1. Recursos econòmics. Inversió desigual en materials, tecnologia, suport o reforç escolar, educació infantil i extraescolar, etc. (Moreno i Martínez, 2023; OECD, 2020).
2. Recursos educatius i socialització. Estils de socialització i codis d'interacció més elaborats entre famílies amb major capital econòmic i cultural (Hart i Risley, 1999; Marí-Klose *et al.*, 2010; Patterson, Kupersmidt i Vaden, 1990), cosa que representa una estimulació afegida en l'àmbit cognitiu i metacognitiu.
3. Alineació entre cultura i actituds familiars i escolars (Bourdieu, 1986; Bernstein, 1989). Diversos estudis demostren una major adhesió als valors expressius i instrumentals de l'escola per part de les famílies amb un grau educatiu superior. Això trasllada als seus fills i filles un perfil d'actitud més marcadament proescolar i favorable a l'allargament de les trajectòries educatives. De la mateixa manera, però al revés, la mateixa escola, en les seves diferents pràctiques d'avaluació (més o menys explícites), tendeix a sancionar i reforçar positivament aquestes disposicions escolars.

Aquest bagatge familiar, juntament amb les característiques de l'entorn i el territori, d'una banda, i les de l'escola on s'assisteix, de l'altra, conformen allò que es coneix com les "condicions d'educabilitat" d'infants i joves (Bonal i Tarabini, 2010; López i Tedesco, 2002).

Parlem, doncs, d'un conjunt de variables socials i de context que van més enllà de les capacitats cognitives individuals de l'alumne i que, en canvi, es mostren significativament determinants de les seves probabilitats d'èxit o fracàs en els aprenentatges.

Des d'aquest punt de vista, les polítiques educatives i els programes pedagògics, si aspiren a tenir algun impacte rellevant i sostingut en els aprenentatges i trajectòries formatives d'infants i joves, han de tenir necessàriament en compte les condicions socials en què aquests aprenentatges i trajectòries es produeixen. En tant que les condicions d'educabilitat són desiguals entre famílies i territoris, aquesta màxima implica una aposta per polítiques educatives orientades en clau d'equitat.

Polítiques d'equitat per a la correcció de desigualtats i la sortida de la crisi educativa

Plans i programes per a la millora de les matemàtiques i la comprensió lectora, formació continuada del professorat, reformes curriculars, reducció de ràtios d'alumnes per aula, beques de distinta índole, dispositius d'atenció a la diversitat i per a l'escola inclusiva, són múltiples i diverses les polítiques, actuacions o recursos que, des de l'àmbit educatiu, es posen en marxa per millorar els aprenentatges dels i les alumnes. Però no totes elles tenen prou en compte les premisses d'equitat i consideració a les condicions d'educabilitat que, d'acord amb els arguments precedents, són necessàries de cara a combatre les desigualtats educatives que obstaculitzen, no tant sols les oportunitats educatives de l'alumnat més vulnerable, sinó també la qualitat del sistema educatiu en la seva globalitat.

La literatura internacional ha identificat un seguit d'àmbits de política educativa que, gràcies a la consideració d'aquestes dues premisses, són especialment propicis a tenir impactes rellevants en la correcció de les desigualtats socials en els aprenentatges. Per la seva proximitat als reptes que se li plantegen al sistema educatiu català actualment i en un futur proper, en destaquem quatre:

Un finançament equitatiu dels centres, ajustat a les seves necessitats

Actualment, a Catalunya la gran majoria dels recursos docents i econòmics que s'assignen ordinàriament als centres educatius obeeixen a una distribució lineal. Això és, en la distribució d'aquests recursos és té bàsicament en compte el nombre de grups i alumnes del centre educatiu, existint algunes dotacions addicionals, no estructurals i en tot cas insuficients, per a aquells centres catalogats com de major complexitat.

Cal passar d'aquest esquema a un model de "finançament per fórmula d'equitat", on el centre rep recursos estructurals en funció de les realitats socials i educatives del seu alumnat i entorn. Aquest és el model utilitzat en bona part dels països de l'OCDE i que serveix per compensar les desigualtats socials i educatives dels centres de forma gradual, segons variables objectives i un procediment d'assignació transparent i previsible. Pagès i Alegre (2023) han analitzat els avantatges en eficiència i impacte pressupostari i redistributiu que tindria la implantació d'aquest model a Catalunya.

Una política de beques a l'estudi, ben dotada i fàcil accés

L'evidència internacional posa de manifest l'impacte que tenen els programes de beques i

ajudes en els aprenentatges i en la continuïtat educativa dels joves en l'educació secundària (Nguyen, Kramer i Evans, 2019; Alegre i Benito, 2010, 2014), en particular aquells programes que impliquen les famílies i compten amb accions d'orientació a l'alumne per part dels centres educatius (Mediavilla, 2017). Estudis realitzats amb dades per al conjunt d'Espanya estimen l'impacte de les beques de secundària en un augment del 20% en la probabilitat de finalitzar amb èxit els estudis postobligatoris (Mediavilla, 2013).

A Catalunya caldria revertir l'actual situació d'infrafinançament del sistema d'ajuts i beques a l'estudi, i prioritzar el desplegament d'un programa de beques compensatòries, que permeti millorar les condicions d'estudi de l'alumnat més empobrit, principalment a l'educació secundària (obligatòria i postobligatòria). Un programa de beques informat en l'evidència, com aquell que modelitzen Alegre et al. (2024) i que es basa en tres pilars: una assignació econòmica modulable segons la distribució de renda de les famílies catalanes, un programa vinculat d'orientació educativa, un accés àgil i desburocratitzat als ajuts (per evitar el fenomen del *non-take-up*).

Suport educatiu, per recuperar i impulsar aprenentatges

Es tracti d'actuacions dins l'horari lectiu o més enllà de l'escola, existeix una àmplia literatura que demostra el potencial dels programes de suport (*catch-up*) en la millora de les competències (principalment, matemàtiques i llengua) i la reducció de l'abandonament educatiu prematur (veure revisions d'evidència: Alegre, 2016; Castejón i Curran, 2023). Cal, per tant, apostar per programes ben ajustats a les necessitats competencials dels alumnes, en continguts i

dosatge³, connectats amb les dinàmiques ordinàries del procés d'escolarització (currículum, grup classe i professorat ordinari de referència) i proveïts per professionals de l'educació en grups reduïts (de 3 a 5 alumnes). En el cas que aquests programes es realitzin en l'àmbit extraescolar, cal garantir la seva gratuïtat per a l'alumnat amb pocs recursos mitjançant beques que cobreixin el 100 % del cost del servei, així com altres costos indirectes (acollida, menjador i transport).

Una política pública d'educació extraescolar i a l'estiu

Una part molt important de les competències cognitives i no cognitives dels infants i adolescents es formen més enllà de l'horari i el calendari lectius, en activitats extraescolars i en programes d'estiu. Per un costat, la participació regular en activitats extraescolars de qualitat s'associa amb la millora en el rendiment de noies i noies, la reducció del risc d'abandonar els estudis i l'increment de l'autoconfiança (NYS, 2016; González, 2016). D'altra banda, alguns estudis han avaluat la reducció del *summer gap* que poden aconseguir els programes d'estiu i xifrat el seu impacte en un guany de tres mesos d'aprenentatge sobre el progrés acadèmic mitjà de l'alumnat en un curs escolar (Education Endowment Foundation, 2024b).

A Catalunya les diferències de participació en extraescolars esportives i no esportives dels infants i adolescents de classe social alta i baixa arriben gairebé als 25 punts percentuals (56,4% vs. 32,1% en el cas de les activitats

no esportives)⁴. Aquest patró es reproduceix en la participació en activitats d'estiu (72% entre els infants d'alta nivell socioeconòmic vs. 41% entre els de nivell baix) (Mencía i Samper, 2023).

Si aspirem a corregir les desigualtats socials en els aprenentatges, és necessari democratitzar la participació en l'educació no formal, mitjançant beques o polítiques de gratuïtat, així com a través de campanyes d'activació de la demanda (tal i com estan començant a fer diversos municipis catalans⁵).

³ Alguns estudis conclouen que els programes més intensius –un esquema de tres sessions per setmana i amb una durada global de fins a deu setmanes– tendeixen a ser especialment cost-efectius (Education Endowment Foundation, 2024a).

⁴ Dades de l'Enquesta de Salut Pública, 2023.

⁵ Aquest és el cas dels Ajuntament de Martorell i Barcelona, per exemple, amb programes dirigits a garantir la gratuïtat d'un mínim d'activitats extraescolars al llarg de l'any i de dies de casal d'estiu.

Bibliografia

- Alegre, M. A. i Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo, *Revista de Educación*, núm. extraordinari, 65-92.
- Alegre, M. A. i Benito, R. (2014). Youth Education Attainment and Participation in Europe: the role of contextual factors and the scope of education policy. *European Journal of Education*, 49(1), núm.1, 127-143.
- Alegre, M. A., Morató, L., Martí, N. i Albaigés, B. (2024). [*Beca + Secundària. Un programa de beques contra l'abandonament escolar.*](#) Col·lecció Polítiques núm. 92. Fundació Jaume Bofill.
- Alegre, M. A. (2016). [*Què funciona en educació? Agrupaments a les aules i tutorització individual.*](#) Què funciona en educació? núm. 2. Fundació Jaume Bofill, Ivàlua.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Ediciones Akal.
- Bonal, X., Tarabini, A. (2010). *Ser pobre en la escuela*. Miño y Dávila Editorial.
- Bourdieu P. (1986). The forms of Capital a Richardson, J. G. (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood.
- Castejón, A. i Curran, M. (2023). *Suport educatiu per no deixar ningú enrere. Una aposta per l'equitat i la millora educativa*. Informe de Suport Educatiu. Fundació Jaume Bofill (mimeo).
- Education Endowment Foundation (2024a) [*Teaching and Learning Toolkit – Small Group Tuition*](#). EEF.
- Education Endowment Foundation (2024b) [*Teaching and Learning Toolkit – Summer Schools*](#). EEF.
- González, S. (2016). [*Quin impacte tenen les activitats extraescolars sobre els aprenentatges dels infants i joves?*](#) Què funciona en educació? núm. 4. Fundació Jaume Bofill, Ivàlua.
- Hanushek, E. A. i Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. Education Working Papers No. 225. OCDE.
- Hart, B. i Risley, T. R. (1999). *The Social World of Children: Learning To Talk*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- López, N., Tedesco, J.C. (2002) Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. *Documentos del IIPE*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Mari-Klose, P., Mari-Klose, M. i Vaquera, E. (2010). *Infància i futur. Noves realitats, nous reptes*. Col·lecció Estudis Socials LaCaixa núm. 30. Fundació La Caixa.
- Mediavilla, M. (2017). [*Són les beques i els ajuts efectius de cara a la continuïtat i millora dels resultats educatius a primària i secundària?*](#) Què funciona en educació? núm. 6. Fundació Jaume Bofill, Ivàlua.
- Mediavilla, M. (2023). [*Què podem aprendre de programes d'estiu que milloren l'equitat educativa? Anàlisi de models avaluats.*](#) Educació 360. Fundació Jaume Bofill.
- Mencia, L. i Samper, S. (2023). [*Garantim el dret a gaudir d'activitats d'estiu? Enquesta de participació d'infants i adolescents a les activitats d'estiu a Catalunya, 2022.*](#) Educació 360. Fundació Jaume Bofill.
- Morató, L. i Alegre, M.A. (2023) [*El 90% dels alumnes amb resultats baixos en matemàtiques a 6è de primària continua malament a 4t d'ESO.*](#) Fundació Bofill, document de treball.
- Moreno, J. M. i Martínez, A. (2023). Educación en la Sombra en España: una radiografía del mercado de clases particulares por etapa escolar, capacidad económica de los hogares, titularidad de centro y Comunidad Autónoma. *EsadeEcPol Brief*, núm. 35.
- New York State (2016). *The Value of Afterschool Programs*, Network for Youth Success.
- Nguyen, T. D., Kramer, J. W., i Evans, B. J. (2019). The Effects of Grant Aid on Student Persistence and Degree Attainment: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 89(6), 831-874.
- OECD (2020). *Is childcare affordable? Policy brief on "employment, labour and social affairs*. OCDE.
- Pagès, M. i Alegre, M.A. (2023). [*La fórmula de l'equitat: un finançament més just dels centres educatius*](#), Fundació Bofill.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B. i Vaden, N. A. (1990). Income level, gender, ethnicity, and household composition as predictors of children's school-based competence. *Child development*, núm. 61(2), 485- 494.