

El fracàs escolar: un camí llarg i desigual

José Luis Castel Baldellou

Universitat Autònoma de Barcelona. Espanya
jcastel@xtec.cat

Oscar Valiente González

Centre de Recerca i Innovació Educativa de l'OCDE. Bèlgica
oscar.valiente@oecd.org



Rebut: 28/05/2012
Acceptat: 08/03/2013

Resum

En el present article, s'intenta analitzar el fracàs escolar des dels diferents indicadors que s'obtenen al llarg de tota la primària i la secundària i que, en molts moments, ens donen indicis i pistes sobre allò que després esdevé el percentatge d'individus que no aconsegueixen superar els ensenyaments obligatoris. En segon lloc, també s'hi estudia la incidència desigual d'aquest fracàs escolar sobre l'alumnat en funció del seu ambient social i cultural.

Per fer-ho, s'hi analitzen els resultats obtinguts a Catalunya en diferents proves d'avaluacions externes realitzades al llarg dels darrers anys: PISA 2003, PISA 2006, Avaluació general de diagnòstic 2010 i Competències bàsiques 2009 i 2010. També s'hi comprova que es disposa d'indicadors que presenten una bossa d'alumnat que, des dels 10 anys, presenta risc de fracàs escolar, i també com aquest fracàs té més incidència en els nois i noies de classes socials més desfavorides. S'hi analitza també si el sistema educatiu català és prou equitatiu i si compensa les desigualtats socials existents o si, al contrari, les reprodueix.

Encara que les dades que s'hi presenten són d'àrees diverses, es fa una incidència especial en l'apartat de competència lectora. Aquest apartat és avaluat de manera concreta per l'estudi PISA i també està inclòs dins de les competències comunicatives, a l'Avaluació general de diagnòstic del Ministeri d'Educació i a les Competències bàsiques del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Paraules clau: fracàs escolar; competències bàsiques; classe social; avaluació.

Resumen. *El fracaso escolar: un camino largo y desigual*

El presente artículo intenta analizar el fracaso escolar desde los diferentes indicadores que se obtienen a lo largo de las enseñanzas primaria y secundaria y que, en muchos momentos, nos dan indicios y consejos acerca de lo que luego se deriva en el porcentaje de personas que no logran superar las enseñanzas obligatorias. En segundo lugar, también se estudia la incidencia desigual de este fracaso escolar sobre el alumnado dependiendo de su entorno social y cultural.

Para ello, se analizan los resultados obtenidos en Cataluña en diversas evaluaciones externas realizadas en los últimos años: PISA 2003, PISA 2006, Evaluación general de diagnóstico 2010 y Competencias básicas 2009 y 2010. También se comprueba la disponibilidad de indicadores que presentan una bolsa de estudiantes desde los 10 años de edad que se encuentran en riesgo de sufrir fracaso escolar y, además, cómo este fracaso tiene más impacto en el alumnado de clases sociales más desfavorecidas. Se analiza si el sistema educativo de Cataluña es suficientemente equitativo y compensa las desigualdades sociales existentes o si, por el contrario, las reproduce.

Aunque los datos presentados son de diversas áreas, se hace un énfasis especial en el apartado de la competencia lectora. Este apartado es evaluado de manera concreta por el estudio de PISA, así, también se incluye en las competencias comunicativas, en la Evaluación general de diagnóstico del Ministerio de Educación y en las Competencias básicas del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.

Palabras clave: fracaso escolar; competencias básicas; clase social; evaluación.

Abstract. *Academic failure: a long and erratic way*

His article attempts to analyse the school failure from the different indicators that are obtained throughout compulsory schooling (primary and secondary) and that, in many moments give us clues and tips about then called school failure (percentage of people who fail to overcome the mandatory teachings), and, secondly, the unequal incidence of this school failure on the students depending on their social and cultural environment.

Therefore shows the results obtained in Catalonia in various external assessments conducted in recent years: PISA 2003, PISA 2006, Evaluación general de diagnóstico 2010 and Competencias básicas 2009 and 2010. Checks the availability of indicators showing a bag of students since the age of 10, at risk of school failure, and also, as this failure has more impact on students from disadvantaged social classes. It examines whether the Catalan Educational System is sufficiently fair and compensates for existing social inequalities or, conversely, reproduces them.

Although the data presented are from different areas, is made special emphasis on the section of the reading competence. This section is specifically for the PISA study, thus, also evaluated is included in the communicative competence, General assessment of diagnosis of the Ministry of Education and the powers of the Department of Education of the Catalan Parliament.

Keywords: academic failure; key competences; social class; assessment.

Sumari

- | | |
|--------------------------------------|----------------|
| 1. Introducció | 4. Conclusions |
| 2. Una aproximació al fracàs escolar | Bibliografia |
| 3. El llarg camí del fracàs escolar | |

1. Introducció

Durant la dècada de 1980, apareixen aproximacions noves a l'avaluació en el món de la pedagogia. La necessitat de renovar la concepció de servei públic de l'educació condueix, durant la dècada següent, a un renaixement dels mètodes quantitativs d'avaluació de l'educació. Tant a Europa com a Amèrica, els plans dedicats a l'avaluació de la qualitat educativa sorgeixen amb molta força en poc temps, sobretot en països amb sistemes descentralitzats.

A principis de la dècada de 1990, apareixen els primers resultats d'àmbit internacional que permeten fer estudis comparatius, encara que els països participants disposin de sistemes educatius diferents.

Aquest èmfasi en la qualitat de l'educació té l'origen en les demandes que la societat i l'economia projecten sobre els sistemes docents, dins d'un marc d'internacionalització, a la recerca constant de competitivitat en els mercats mundials i, també, en la pròpia millora de la qualitat de l'ensenyament.

Apareix, doncs, la cultura de la rendició de comptes, per comprovar si els estats són capaços de donar sortida, de manera eficaç i eficient, a les necessitats de la població i de l'economia. La rendició de comptes es basa en la necessitat de controlar i avaluar el rendiment de l'alumnat, dels docents i dels centres. És a dir, del sistema educatiu.

Un dels indicadors de l'èxit d'un sistema educatiu són les taxes de fracàs escolar, del qual es parlarà a l'apartat següent.

En primer loc, en el present article, s'intenta analitzar el fracàs escolar des de diferents indicadors que s'obtenen al llarg de tota l'escolaritat obligatòria (primària i secundària) i que, en molts moments, ens donen indicis i pistes sobre allò que després esdevé fracàs escolar (percentatge d'individus que no aconsegueixen superar els ensenyaments obligatoris) i, en segon lloc, la incidència desigual d'aquest fracàs escolar sobre l'alumnat en funció del seu ambient social i cultural.

Per fer-ho, s'analitzen els resultats obtinguts a Catalunya en diferents proves d'avaluacions externes realitzades en els darrers anys: PISA 2003, PISA 2006, Avaluació general de diagnòstic 2010 i Competències bàsiques 2009 i 2010. Es comprova que es disposa d'indicadors que mostren una bossa d'alumnat que, des dels 10 anys, presenta risc de patir fracàs escolar i també com aquest fracàs té més incidència en els nois i noies de classes socials més desfavorides. S'hi analitza si el sistema educatiu català és prou equitatiu i compensa les desigualtats socials existents o si, al contrari, les reproduceix.

Encara que es disposen de dades de diverses àrees, es fa una incidència especial en l'apartat de competència lectora. Aquest apartat és avaluat de manera concreta per l'estudi PISA i també està inclòs dins de les competències comunicatives, a l'Avaluació general de diagnòstic del Ministeri d'Educació i a les Competències bàsiques del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

La competència lectora és un apartat transversal que afecta totes les àrees del currículum. Tenir-ne un bon nivell ajuda l'alumne, per exemple, a enten-

dre l'enunciat dels problemes de matemàtiques, a realitzar inferències sobre possibles reaccions dels personatges d'un text, a buscar la informació correcta en una taula d'horaris, etc.

El grup d'experts en lectura de PIRLS 2006 (Progress in International Reading Literacy Study) defineix la competència lectora com:

[...] l'habilitat de comprendre i utilitzar formes lingüístiques requerides per la societat i/o valorades per l'individu.

Com que és un estudi sobre la competència lectora de l'alumnat de quart de primària, s'hi afegeix un comentari que fa referència a la seva edat:

Els joves lectors són capaços de construir significat a partir d'una varietat de textos. Llegeixen per aprendre, per participar en les comunitats de lectors de l'àmbit escolar i de la vida quotidiana, i per gaudir de la lectura¹.

Els experts en lectura de tots els països participants en l'estudi PISA (Programme for International Student Assessment) van consensuar la definició següent de competència lectora:

La competència lectora és la capacitat de comprendre, utilitzar i analitzar textos escrits per tal d'assolir els objectius del lector, desenvolupar els seus coneixements i possibilitats i participar en la societat².

Tant en un cas com en l'altre, la idea de competència lectora va més enllà del procés de descodificar uns signes i comprendre literalment el que està escrit en un text. A més a més, implica també entendre informacions escrites, relacionar-les, utilitzar-les per fer previsions i reflexionar-hi. El lector passa a tenir-hi un paper actiu i, per tant, ser competent en lectura comporta poder aconseguir tota una sèrie d'objectius i d'aspiracions personals a partir de les diferents tipologies de textos que són necessaris per poder-se moure per la societat.

Els lectors són persones que construeixen significat sobre allò que han llegit, que coneixen estratègies de lectura i que saben reflexionar sobre la informació rebuda mitjançant la lectura.

En la societat actual, on els joves pateixen força mobilitat laboral i en camps molt diferents, la competència lectora és fonamental. S'ha de preparar els nois i noies perquè sàpiguen interpretar el que llegeixen i ho apliquin a la vida quotidiana.

Una bona competència lectora és una habilitat que afecta positivament l'alumnat, no només des del punt de vista acadèmic, sinó també perquè li pot

1. *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de PIRLS 2006*, 2006 INECSE, Ministerio de Educación y Ciencia. Publicat originàriament per la IEA en anglès amb el títol *PIRLS 2006. Assessment Framework and Specifications*.
2. *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*, PISA, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto de Evaluación.

proporcionar una actitud positiva envers la lectura que pot fer que esdevingui un bon lector tota la seva vida. En definitiva, és com un cercle que es retroalimenta a si mateix: el noi o la noia que té dificultats per comprendre el que llegeix cada vegada s'interessa menys per la lectura i, per tant, té menys possibilitats de rebre informació, la qual cosa l'allunya de la resta dels companys.

La competència lectora és fonamental per a qualsevol forma d'aprenentatge personal i de creixement intel·lectual. És un dels factors més importants per desenvolupar la competència d'aprendre a aprendre, aquella que permet que l'alumne sigui capaç de continuar aprenent al llarg de la seva vida de manera més autònoma, d'acord amb els seus propis objectius i amb les seves necessitats.

Fa uns quants anys, el volum d'informació que tenia l'alumnat era una variable molt important per mesurar-ne el nivell d'èxit o de fracàs escolar. Avui en dia, amb les innovacions del món tecnològic, és molt més fàcil tenir accés a una gran quantitat de dades. La clau ja no és tenir molta o poca informació, sinó saber classificar-la, separar-la, triar-ne la que és rellevant de la que no ho és, trobar-ne la idea fonamental i ser capaços d'opinar i d'argumentar un text. Encara que les estratègies de cerca d'informació han anat variant i actualment són diferents, la lectura continua sent un recurs necessari per dur a terme accions com les esmentades més amunt.

La competència lectora és un element fonamental en el rendiment escolar de l'alumnat i, per tant, està directament relacionada amb l'índex de fracàs acadèmic. És una condició necessària però no suficient. Dit d'una altra manera, tenir una bona competència lectora no constitueix una garantia d'èxit, però sí que sembla bastant clar que, sense aquesta competència, les condicions laborals i socials de l'alumnat es veuran més limitades.

2. Una aproximació al fracàs escolar

El concepte de fracàs escolar pren rellevància, a nivell estatal, a partir de l'entrada en vigor de la Llei general d'educació (1970), anomenada també Llei de Villar Palasí, que suposa una nova consideració de l'educació, perquè la fa obligatòria i comuna per a tothom fins als 14 anys. Amb aquesta estructura, el nivell de fracàs escolar es mesura per l'obtenció o no de l'antic graduat escolar.

Amb l'aparició, l'any 1990, de la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), s'amplia l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys. Fins aquell moment, el sistema feia una selecció de l'alumnat en acabar l'educació general bàsica: els que obtenien el graduat escolar anaven, majoritàriament, a estudiar el batxillerat unificat polivalent (BUP) i els que no l'obtenien eren derivats cap a la formació professional. Amb aquesta ampliació de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys, hi ha la percepció que aquesta mesura pot afavorir l'equitat, ja que no realitza una «classificació» de l'alumnat tan aviat com abans, per tant, els nois i noies d'ambients socials menys afavorits poden tenir més possibilitats d'accedir a l'educació secundària superior. En aquest cas, l'indicador del nivell de fracàs escolar és l'obtenció del graduat en educació secundària.

Què s'entén per fracàs escolar? Hi ha molts autors que coincideixen a definir-lo. Jorge Calero el considera:

[...] la proporció d'individus que no aconsegueixen acabar els estudis obligatoris (graduat en ESO)³.

D'altra banda, Mariano Fernández Enguita, encara que es refereix al fet que el terme és motiu de discussió i no n'hi ha cap definició clara, al final ens diu:

En la versió més restrictiva, fracàs escolar és la situació de l'alumne que intenta assolir els objectius mínims de l'educació obligatòria, falla i es retira [...] En el cas espanyol, parlem de l'alumne que no aconsegueix acabar l'ESO i surt amb un certificat d'haver-la cursat però sense el títol de graduat, que és el que acredita haver-la superat⁴.

Juan Jesús Fernández també n'aporta una definició molt més propra a la primera:

[...] l'absència del títol màxim de l'educació obligatòria: actualment, el títol de graduat en ESO⁵.

És veritat, però, que el concepte de fracàs escolar pot tenir una perspectiva més àmplia i menys acadèmica. Cal plantejar-se si també es pot considerar fracàs escolar el cas d'aquell alumnat que, per obtenir el títol de secundària obligatòria, ha repetit tres cursos de les etapes educatives o aquell altre que, encara que hagi aconseguit la titulació, decideix no continuar cap tipus d'estudis postobligatoris.

I, en una línia diferent, també cal plantejar-se si el que han après els joves durant el període obligatori d'escolaritat fa que estiguin prou preparats per fer front a situacions relacionades amb la vida quotidiana, independentment de l'obtenció d'un títol o no. És a dir, són competents els joves en una sèrie d'habilitats bàsiques que els han de servir per continuar aprenent al llarg de la seva vida? Saben aplicar, a la vida diària, el que han après? Aquells alumnes que no acaben d'assolir aquestes habilitats, es pot considerar que també formen part del que anomenaríem «fracàs escolar»?

En una societat on cada vegada és més important la qualificació de les persones, un dels conceptes més emprats en el mercat laboral és el de *treballador qualificat* o *treballador no qualificat*. Això ens dona una idea de la importància de tenir una població qualificada per realitzar diferents treballs. Aquesta consideració no es refereix només a l'obtenció del graduat de secundària,

3. Jorge CALERO (2008), *¿Qué determina el fracaso escolar en España? Un estudio a través de PISA 2006* [en línia], Universitat de Múrcia, <<http://www.um.es/dp-hacienda/eep2010/comunicaciones/eep2010-6..pdf>>.

4. Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA (2010), *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona, Fundació La Caixa, 24.

5. Juan Jesús FERNÁNDEZ i Juan Carlos RODRÍGUEZ (2008), *Los orígenes del fracaso escolar en España: Un estudio empírico* [en línia], Almeria, Cajamar, Mediterráneo Económico, 14, <<http://www.asp-research.com/pdf/me1416%20juanj%20y%20jc.pdf>>.

Taula 1. Taxa de graduació en ESO per comunitats autònomes (curs 2005-2006)

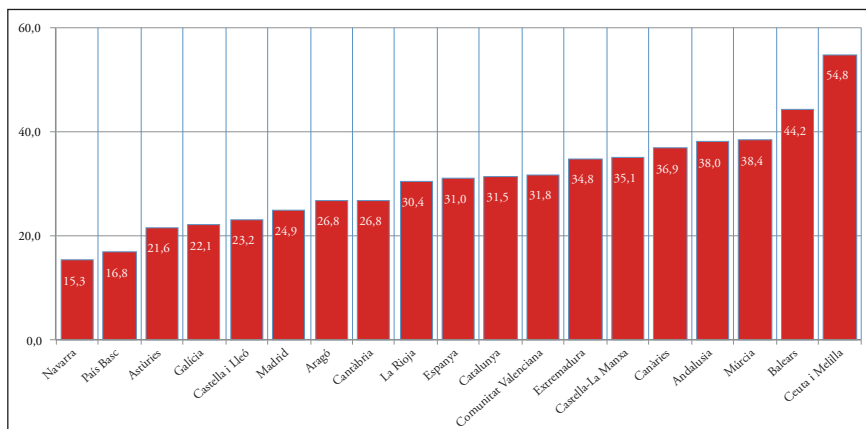
	Taxa de graduació en ESO	Taxa de graduació en ESO (sector públic)	Taxa de graduació en ESO (sector privat)	Diferència entre el sector públic i el privat
País Basc	86,2	81,5	89,5	-8,0
Navarra	85,6	83,5	88,5	-5,0
La Rioja	84,4	80,7	90,2	-9,5
Astúries	83,8	80,5	90,0	-9,5
Aragó	82,4	79,2	87,0	-7,8
Cantàbria	81,9	78,9	86,7	-7,8
Galícia	81,1	78,9	86,1	-7,2
Castella i Lleó	80,0	75,9	87,0	-11,1
Canàries	78,6	75,6	87,2	-11,6
Balears	78,5	74,6	83,6	-9,0
Madrid	78,3	69,8	87,1	-17,3
Múrcia	78,1	74,8	86,4	-11,6
Espanya	77,6	73,1	85,5	-12,4
Andalusia	76,5	73,7	83,8	-10,1
Castella-la Manxa	76,5	74,5	84,0	-9,5
Extremadura	76,0	73,6	83,6	-10,0
Catalunya	75,9	69,1	85,2	-16,1
Comunitat Valenciana	76,0	73,6	83,6	-10,0

Nota: La taxa de graduació està calculada sobre l'alumnat matriculat, no sobre l'avaluat.

Font: *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

sinó també als camins posteriors que ofereix aquesta titulació. Les possibilitats socials i laborals de la població estan cada vegada més relacionades amb la seva qualificació, entesa com la capacitat de manejar i d'interpretar la informació de manera correcta per ampliar els seus coneixements. Quan un alumne no assoleix els mínims que li permeten continuar en la societat de l'aprenentatge, en queda despenjat. I és molt difícil que després s'incorpori de nou a aquest cercle, perquè, no ho oblidem, en el temps que triga a fer-ho, són molts els joves que continuen dins d'aquesta roda i «que han ocupat el seu lloc». És fàcil que aquest alumne se'n quedi fora, de manera que la distància social i laboral entre el treball qualificat i el no qualificat cada vegada esdevé més gran.

Es pot observar un primer indicador sobre taxes de fracàs escolar a la taula 1, que presenta la taxa de graduació en ESO a Espanya per comunitats autònomes i per titularitat de centre l'any 2006. En una primera lectura, s'hi observa



Gràfic 1. Percentatge de població de 18 a 24 anys sense graduat en secundària obligatòria i que no fa cap activitat educativa o formativa.

Font: elaboració pròpia a partir de l'*Informe datos y cifras curso escolar 2009-2010*. Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

com Catalunya és una de les comunitats amb un percentatge més baix de graduats en ESO i, per tant, amb un índex més alt de fracàs escolar. Un de cada quatre alumnes no obté el graduat en secundària obligatòria. Catalunya es troba una mica per sota de la mitjana de l'Estat espanyol i a quasi deu punts de diferència de les comunitats que obtenen les taxes de graduació més altes. La taula també aporta una altra dada on Catalunya no surt gaire ben parada: la diferència de graduats entre els centres públics i privats és la més gran després de la Comunitat de Madrid.

Sense entrar a fer-ne anàlisis més profundes, sí que es pot observar que un 25% de la població escolar finalitza els estudis obligatoris sense cap tipus de qualificació. Cal plantejar-se si una societat que vulgui estar entre les més desenvolupades del seu entorn pot mantenir aquest percentatge de població no qualificada.

Cal analitzar també si aquest percentatge d'alumnat sense graduat escolar és producte d'un moment determinat o d'una tendència que s'estén al llarg dels anys. El gràfic 1 presenta el percentatge de la població entre 18 i 24 anys sense el graduat en secundària obligatòria i que no fa cap tipus d'activitat educativa o formativa. S'hi pot comprovar com els percentatges de Catalunya són similars als de la mitjana espanyola. Però, sobretot, s'hi observa que, en una franja de població jove, el percentatge de nois i noies no graduats que no fan cap tipus d'activitat és de més del 31%. Catalunya, l'any 2007, s'acostava a tenir quasi un terç de població d'entre 18 i 24 anys no qualificada.

Les dades que apareixen a la taula 1 i al gràfic 1 provenen dels criteris de cada centre a l'hora d'avaluar l'alumnat. Malgrat que totes les comunitats

autònomes es troben sota el paraigua de la mateixa llei, és evident que hi pot haver petites diferències conceptuals entre elles que poden influir en la taxa final de graduats.

Una manera de tenir un criteri unificat dels resultats de l'alumnat és aplicar proves externes que puguin mostrar el grau d'assoliment d'una sèrie de competències en diferents àrees. No es farà ara una anàlisi dels avantatges ni dels inconvenients que presenta aquest tipus de proves externes, però pot ser interessant recordar que l'aplicació d'aquestes proves no entra en contradicció amb les avaluacions internes que es realitzen als centres. El que fan les proves externes (PISA, PIRLS, Avaluació general de diagnòstic) és presentar-nos una fotografia de com està avaluat l'alumnat. Ens mostren dades globals d'un moment concret de la seva escolaritat i, en alguns casos, ens permeten creuar aquests resultats amb alguns tipus de variables familiars, socials o de centre que poden explicar algunes causes dels resultats. Segurament, les proves externes censals (competències bàsiques de sisè de primària) que ens permeten comparar cada alumne amb l'avaluació interna que realitza el professorat, no presentaran diferències significatives quant als resultats. En el tema de l'avaluació de l'alumnat, no és bo plantejar la situació com a dicotòmica: o avaluació interna o proves externes. L'avaluació interna és indiscutible, ja que està formada pel conjunt d'activitats que permeten realitzar el seguiment de l'alumnat i la seva diagnosi. Però això no es contradiu amb la realització de proves externes que, com s'ha dit anteriorment, ens pugui ajudar a fer-nos-en una fotografia global.

Els resultats que ens aporta aquesta fotografia global no tenen relació únicament amb el curs que estan realitzant els alumnes aquell any. I en el cas d'estudis com ara el PISA, ni tan sols és una avaluació a l'educació secundària d'un país. Les proves tenen lloc en un moment determinat, però els resultats obtinguts són conseqüència de tota l'escolaritat de l'alumnat. No s'està avaluant el professorat que aquell curs fa classe a aquells nois i noies. Potser una de les causes del rebuig que mostra un sector del professorat perquè es realitzin aquestes proves és el fet que creu que s'està avaluant directament la seva feina i la seva professionalitat.

En aquest article, s'hi analitzaran les dades que presenten diferents proves externes, incidint en l'alumnat que, segons els resultats d'aquests estudis, es troba en el que s'anomenaria *risc de fracàs escolar*. Les dades d'aquests estudis no ens aporten les taxes de fracàs escolar, sinó que ens assenyalen el percentatge d'alumnat que pot acabar sense el graduat en secundària obligatòria. Concretament, s'hi aportaran dades dels estudis següents:

- **PISA 2006.** L'estudi PISA, de l'OCDE, analitza el nivell dels estudiants de 15 anys en matemàtiques, ciències i lectura. El realitzen nois i noies de més de 50 països de tot el món. S'estableix la mitjana de tots els països de l'OCDE en 500 punts i la desviació típica, en 100 i, a partir d'aquí, s'obtenen les puntuacions de cada país. Es passa un qüestionari de context als directors dels centres i als estudiants per tenir informació complementària dels centres educatius i de les famílies. La tipologia d'activitats que es

- realitzen a l'estudi PISA són de caire competencial, ja que el currículum pot ser diferent en cada un dels països participants. Les últimes dades de què es disposa sobre l'estudi PISA corresponen a l'any 2006, ja que les de l'edició del 2009 sortiran a principis de desembre de 2010. S'hi aporten resultats per nivells, de manera que l'alumnat que obté els nivells <1 i 1 en lectura es considera que és en risc de patir fracàs escolar.
- **Avaluació general de diagnòstic, del Ministeri d'Educació.** S'ha analitzat el nivell de l'alumnat de quart de primària en competència en comunicació lingüística, competència matemàtica, competència en el coneixement i interacció amb el món físic i competència social i ciutadana. Aquestes proves s'han portat a terme el mes de maig de 2009, encara que en algunes comunitats autònomes, com ara Catalunya, les proves s'han passat durant el mes d'octubre del mateix any a l'alumnat de cinquè, que és el mateix que al juny anterior ha fet quart de primària. Se'n recull la informació a partir de les proves passades a un total de 28.708 alumnes, amb intervenció de 887 centres, 1.341 professors i 25.741 famílies de les 17 comunitats autònomes més les províncies de Ceuta i Melilla. S'han passat també qüestionaris de context. És un estudi que presenta certes similituds amb els informes PISA i PIRLS. La mitjana de l'Estat espanyol se situa en 500 punts i la desviació típica, en 100. S'hi aporten resultats per nivells, de manera que l'alumnat que obté els nivells <1 i 1 en lectura es considera que es troba en risc de patir fracàs escolar.
 - **Competències bàsiques de sisè de primària, del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.** El curs 2009-2010 ha estat el segon any en què el Departament d'Educació ha realitzat les proves de competències bàsiques a tots els nois i noies de sisè d'educació primària de Catalunya. És una prova universal de caràcter extern per a tot l'alumnat. Mesura els coneixements i les competències bàsiques en català, castellà, matemàtiques i anglès (aquesta àrea només el curs 2009-2010). A diferència dels estudis citats anteriorment, a les competències bàsiques, no s'hi passen qüestionaris de context, no s'hi mesuren els nivells d'excel·lència de l'alumnat i no hi ha cap tipus d'escala amb puntuacions. Les dades que ens aporten ens parlen de percentatge d'alumnat que supera les competències bàsiques o que no les supera. Un apartat discutible d'aquestes proves és que, encara que en la definició deixen molt clar que no mesuren els nivells d'excel·lència, en la presentació de resultats es parla del nivell de cada alumne i del centre respecte a la mitjana de tot Catalunya aplicant-hi l'escala de nivell alt, mitjà o baix. No es diu que aquests nivells prenguin com a referència les competències bàsiques. Per tant, és molt fàcil que un centre o una família, quan li arriba la informació, pugui interpretar que aquests nivells esmentats anteriorment són d'excel·lència i no d'una escala només d'allò que es podria considerar bàsic. Una altra qüestió que cal tenir present és que, quan es presenten les dades classificades segons els nivells socioeconòmic i cultural dels centres, aquest nivell s'ha calculat en base a índexs interns del Departament d'Educació, que no s'expliciten en cap apartat de l'estudi.

3. El llarg camí del fracàs escolar

La publicació, que es fa cada tres anys, dels resultats dels informes PISA (el proper desembre veuran la llum els del 2009) fa que durant unes quantes setmanes torni a obrir-se un gran debat a la nostra societat sobre l'estat de l'educació a Catalunya. Tothom hi aporta el seu gra de sorra per explicar quines són les causes dels resultats tan mediocres que presenta el nostre país i què s'ha de fer per millorar-los. Potser cal realitzar planificacions a mitjà o a llarg termini que ens permetin sortir d'aquesta situació de mediocritat, i no pas, tal com es feia en un espai web dependent del Departament d'Educació dues setmanes abans de passar les proves PISA, recomanacions sobre la importància de treballar a classe activitats relacionades amb la lectura. Si aquestes activitats, o altres, no es troben dins d'un pla de millora de resultats del centre i amb uns indicadors d'avaluació rigorosos, difícilment podrem millorar els resultats.

A banda de les avaluacions internes de cada centre i, sobretot, del treball diari del professorat, que és qui coneix millor les característiques de cada un dels alumnes, és important que hi hagi avaluacions externes durant l'educació primària, perquè ens poden aportar dades respecte al nivell de competències que té l'alumnat de tot el país i pot permetre prendre mesures, durant l'escolaritat obligatòria, per millorar el rendiment d'aquells nens i nenes que no assolixen les competències mínimes.

Tot i que cada comunitat autònoma realitza les pròpies avaluacions de les competències que considera més importants i ho fa en els cursos de primària que considera més adients, el Ministeri d'Educació ha posat en marxa, durant el curs 2009-2010, l'Avaluació general de diagnòstic, amb l'objectiu d'obtenir dades representatives del grau d'adquisició de les competències bàsiques i valorar de quina manera l'escola prepara els nens i nenes per a la vida i els forma per assumir el seu paper de ciutadans a la societat actual. Concretament, s'han avaluat els aspectes següents: competència en comunicació lingüística, competència matemàtica, coneixement i interacció amb el món físic i social i competència ciutadana.

La competència en comunicació lingüística s'ha centrat en els apartats de comprensió i expressió escrita i ha deixat de banda els apartats de comunicació oral i la comprensió i l'expressió en llengua estrangera.

En l'Avaluació general de diagnòstic, s'hi han establert cinc nivells de rendiment en cada una de les competències avaluades. Les puntuacions obtingudes per l'alumnat s'han organitzat en els cinc nivells establerts. El primer nivell de rendiment (nivell 1) correspon al grau més baix d'adquisició de la competència lingüística. S'han establert tres nivells intermedis: intermedi baix (nivell 2), intermedi central (nivell 3) i intermedi alt (nivell 4). Finalment, el nivell més alt (nivell 5) es correspon amb el grau més alt d'adquisició de competències lingüístiques. En aquests cinc nivells establerts, se n'hi ha d'afegir un d'inferior al primer (nivell <1), que correspon a un grau d'adquisició de competència tan baix que no arriba al nivell considerat mínim (nivell 1). Entre

unes altres accions, l'alumnat amb el nivell <1 no és capaç de conèixer quin és el destinatari d'una carta, d'identificar accions realitzades per un personatge, de localitzar l'espai on es desenvolupa una història o de completar un text de forma coherent amb una llista de paraules que se li proporciona.

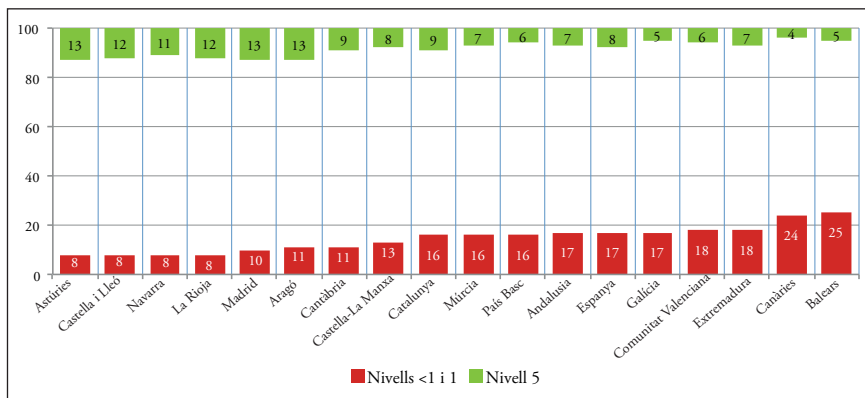
Mentre que l'alumnat que obté una puntuació corresponent al nivell 5 és el que es pot situar a la franja de l'excel·lència, els nens i nenes que estan en els nivells <1 i 1 són els que corren el risc de patir fracàs escolar.

El gràfic 2 ens presenta el percentatge de l'alumnat de quart de primària en les franges d'excel·lència i amb risc de patir fracàs escolar per comunitats autònomes en competència en comunicació lingüística. Els resultats estan ordenats segons les comunitats que tenen menys alumnat amb risc de patir fracàs escolar.

Una primera lectura local del gràfic ens mostra que, quan s'acaba el cicle mitjà, un 16% de l'alumnat català està en risc de patir fracàs escolar en competència en comunicació lingüística. Un de cada sis alumnes, aproximadament, no és capaç de realitzar les activitats bàsiques quant a competència lectora i expressió escrita. Aquests nens i nenes arrossegueu ja uns dèficits que els han marcat i els marcaran, segurament, en l'aprenentatge de la major part dels continguts curriculars de primària. Fóra bo, encara que a hores d'ara no es disposa de dades, conèixer resultats dels dos cursos anteriors de primària. Això permetria entendre millor aquests percentatges i conèixer, també, com ha estat el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura d'aquest mateix alumnat. Pel que fa a l'apartat d'excel·lència, Catalunya en frega el 10%. Com es veurà més endavant, aquests resultats són molt millors que els que ens facilita l'estudi PISA.

Des d'una perspectiva comparada, s'observen quatre grans grups quant a l'alumnat amb risc de patir fracàs escolar. Un primer grup format per Astúries, Castella i Lleó, Navarra i La Rioja, totes amb un 8% d'alumnat en els nivells baixos. Un segon grup molt proper a aquestes format per Madrid, Aragó i Cantàbria, on els resultats volten el 10%. Un tercer grup, on es troba Catalunya i la mitjana de l'Estat espanyol, el més nombrós, on totes les comunitats autònomes es troben entre el 16 i el 18%. Per últim, amb quasi un 25% d'alumnat que no assolix les competències mínimes, es troben les illes Canàries i les illes Balears. Els resultats de Catalunya fan que no destaquí ni per ser una de les comunitats autònomes amb més alumnat amb risc de patir fracàs escolar, ni tampoc amb menys risc. Es troba pràcticament en les mateixes condicions que els resultats que obté l'Estat espanyol, que es poden considerar mediocres i amb molt de marge de millora.

Un altre aspecte rellevant d'aquest gràfic és que, a la majoria de les comunitats autònomes, la franja mitjana presenta un percentatge molt similar. La suma d'alumnat al nivell 5 i als nivells <1 i 1 sempre es mou entre un 20 i un 25%, llevat de les illes Balears i Canàries. Així doncs, les diferències entre comunitats es concentren als nivells baixos i alts. No es pot dir, en general, que els resultats d'alguna comunitat en concret s'expliquin per una concentració d'alumnat a la zona mitjana. Una millora del percentatge de l'alumnat als nivells baixos sembla que també implica un augment de l'alumnat amb nivells alts, a causa d'un desplaçament cap amunt dels percentatges en tots els nivells.



Gràfic 2. Percentatge d'alumnat de quart de primària amb risc de patir fracàs escolar i nivell d'excel·lència que presenta.

Font: elaboració pròpia a partir de l'*Informe de resultados de la evaluación general de diagnóstico 2009*. Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

Catalunya presenta, a quart de primària, un 16% d'alumnat amb risc de patir fracàs escolar. Aquest percentatge és molt similar a la mitjana de l'Estat espanyol. Encara que de l'estudi PIRLS 2006, que mesura el nivell de competència lectora de l'alumnat de quart de primària, només es disposa de dades sobre Espanya, ja que cap comunitat autònoma hi ha participat amb una mostra pròpia, val la pena aportar la dada que un 28% de l'alumnat espanyol es troba en el que PIRLS considera nivells baixos (nivells <1 i 1), enfront d'una mitjana del 23% de tots els països participants.

Seguint a l'etapa de primària, el mes de juny de 2009, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya va realitzar, per primera vegada, les proves de competències bàsiques a l'alumnat de sisè. Es disposa dels resultats obtinguts durant els cursos 2008-2009 i 2009-2010. Es tracta de proves censals, per tant, han estat aplicades a tot l'alumnat, però un 7,8% no ha estat inclòs en l'exploració de les dades, perquè són alumnes amb necessitats educatives específiques. Aquesta prova ha mesurat les competències bàsiques en català, castellà, matemàtiques i anglès (aquesta última s'hi ha introduït el curs 2009-2010).

L'anàlisi de les competències en català inclou, de la mateixa manera que en l'Avaluació general de diagnòstic, els apartats de comprensió i expressió escrita.

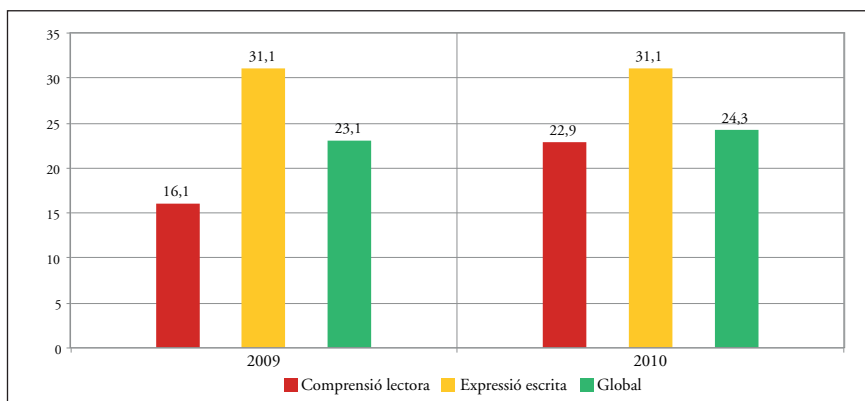
Una característica molt important de les competències bàsiques, en tant que diferenciadora de les altres proves analitzades en aquest article, és que no mesuren el nivell d'excel·lència de l'alumnat. Les dades més rellevants són els percentatges de nois i noies que superen o no les competències bàsiques. Tot i que el Departament d'Educació presenta els resultats parlant de tres nivells (baix, mitjà i alt), aquests no fan referència a l'excel·lència de l'alumnat, sinó que parteixen de les pròpies competències bàsiques. Els resultats que sí que

són comparables són els de l'alumnat amb el nivell baix, ja que ens presenta els nens i nenes que no tenen assolides les competències bàsiques en comprensió i expressió escrita i que es troba «en risc de fracàs escolar».

El gràfic 3 mostra els resultats en competència en llengua catalana durant els dos cursos que s'ha realitzat aquesta prova. S'hi presenten els resultats globals i diferenciats per les dues subcompetències: lectura i expressió escrita.

Una primera anàlisi ens mostra que el percentatge de nois i noies que no assoleix les competències bàsiques ha pujat lleugerament des d'un 23,1% fins a un 24,3%. Aquest increment s'explica per un augment molt alt de l'alumnat que presenta un nivell baix en competència lectora. És molt poc freqüent que, en unes mateixes proves, d'un any per l'altre, hi hagi un increment tan alt d'alumnat en qualsevol nivell. En el cas de la competència lectora, es concreta en quasi un 7% d'augment. Dues són les causes que han influït en aquesta variació tan considerable: la disminució de l'alumnat amb necessitats educatives especials que han quedat fora de l'explotació estadística (un 8,8% l'any 2009 per un 7,4% l'any 2010) i, fonamentalment, una variació en el contingut de les proves de comprensió lectora, on s'ha augmentat el nombre de preguntes que demanen més capacitat d'abstracció (aquelles que PIRLS inclou en el grup de respostes inferencials o de comprensió global del text), a costa de les preguntes on la resposta es basava en la localització d'informació concreta explicitada al text.

La conclusió d'aquestes dades és bastant demolidora: aproximadament un de cada quatre alumnes de sisè de primària no assoleix les competències bàsiques en els apartats de lectura i escriptura. Encara que alguns d'aquests alumnes puguin repetir el sisè curs de primària, Catalunya es troba en una situació on més d'un 20% dels nens i nenes de 12 anys començaran l'etapa de secun-



Gràfic 3. Percentatge d'alumnat amb nivell baix de competències en llengua catalana per apartats.

Font: elaboració pròpia a partir de l'avaluació feta als alumnes de sisè curs d'educació primària. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

dària amb unes mancances bàsiques que afectaran la major part de les àrees del currículum.

Tal com s'ha dit abans, no es fa una anàlisi de les franges d'èxit perquè les competències bàsiques no mesuren els nivells d'excel·lència acadèmica. Si es fes una equivalència amb una escala de puntuació clàssica del 0 al 10, un alumne que fes correctament totes les proves de competències bàsiques obtindria una puntuació aproximadament equivalent a un 7.

A falta que el Departament d'Educació implementi les seves proves de competències bàsiques a secundària, només es disposa en aquests moments de les dades que ens aporten les diferents edicions de l'estudi PISA. De les tres edicions de les quals s'han publicat resultats fins ara (anys 2000, 2003 i 2006), Catalunya ha participat amb mostra pròpia en les dues últimes. També ho ha fet en l'edició del 2009, però fins al proper mes de desembre no se'n faran públics els resultats.

L'estudi PISA estableix uns nivells de competència lectora iguals que els nivells de PIRLS i de l'Avaluació general de diagnòstic. Els nivells més baixos (<1 i 1) ens parlen de l'alumnat que es troba en risc de patir fracàs escolar, i els nois i noies amb el nivell 5 corresponen al nivell d'excel·lència.

La taula 2 mostra les dades de l'alumnat amb risc de patir fracàs escolar a Catalunya en lectura segons les edicions dels anys 2003 i 2006 de l'estudi PISA. Es comprova com hi ha hagut un lleuger augment de l'alumnat en els nivells 1 i <1. En tot cas, sí que es pot afirmar que l'alumnat amb un nivell baix de competència lectora en les dues edicions de l'estudi PISA volta el 20%, per tant, és a punt d'acabar la secundària obligatòria amb unes mancances importants en un apartat fonamental, tant per la possible entrada al món laboral, com per la continuació d'estudis postobligatoris.

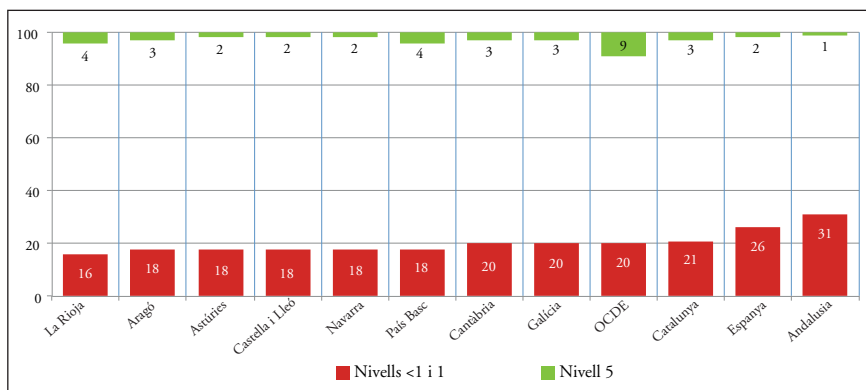
El gràfic 4 és una reproducció del gràfic 1, però amb els resultats que van obtenir les diferents comunitats autònomes a PISA 2006 a l'apartat de lectura. Els resultats també estan ordenats segons les comunitats que tenen menys alumnat amb risc de patir fracàs escolar.

Des de la perspectiva comparada, s'observa com Catalunya té un percentatge d'alumnat amb risc de patir fracàs escolar una mica més alt que la majoria de les comunitats autònomes participants en l'edició del PISA 2006. Les diferències respecte a les comunitats que tenen menys alumnat en els nivells baixos no són tan grans com a l'Avaluació general de diagnòstic, però sí que continua estant per sota de les mateixes comunitats. És a dir, amb petites

Taula 2. Percentatge d'alumnat amb els nivells <1 i 1 a l'apartat de lectura de l'informe PISA

Any	2003	2006
Percentatge	19,20	21,20

Font: Departament d'Educació. Informes PISA 2003 i PISA 2006. Avançament de resultats.



Gràfic 4. Percentatge d'alumnat de 15 anys amb risc de patir fracàs escolar i nivell d'excel·lència en competència lectora segons PISA 2006.

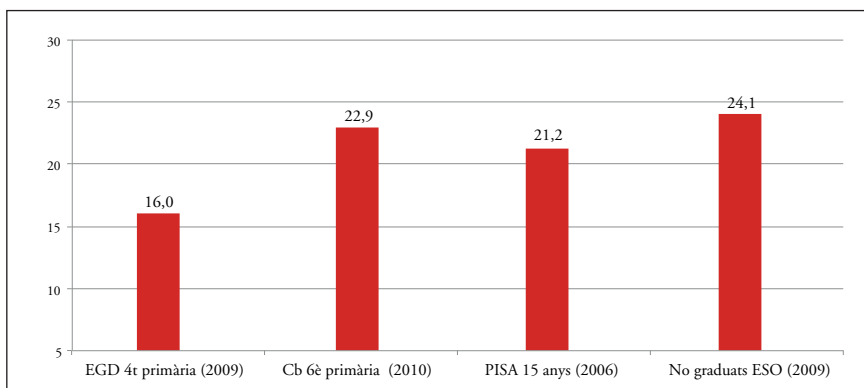
Font: elaboració pròpia a partir de la base de dades PISA 2006, de l'OCDE.

variacions percentuals, l'escala tendeix a repetir-se als 10 i als 15 anys. Potser qui presenta una tendència a empitjorar és l'Estat espanyol.

D'altra banda, quan s'analitza la franja d'excel·lència, s'observa clarament un dels grans problemes del sistema educatiu a nivell de tot l'Estat espanyol: la manca d'alumnat amb nivell d'excel·lència. És important no confondre el nivell superior (que inclou l'alumnat dels nivells 4 i 5) amb l'excel·lència (només nivell 5). El primer inclou també aquell alumnat que es troba a la franja mitjana alta de competència lectora i que es pot considerar que presenta un nivell de competència lectora superior a la mitjana de tot l'alumnat. La major part de les comunitats autònomes, en els seus informes oficials, presenten les dades del nivell superior i no del nivell d'excel·lència. Es pot pensar que, darrere, hi pot haver un interès per part dels governs regionals de no mostrar els baixos percentatges d'alumnat en el nivell 5.

Encara que els resultats presentats fins ara en aquest apartat provenen de proves d'estaments diferents i amb objectius també diferents (les competències bàsiques no mesuren l'excel·lència), pot ser aclaridor i significatiu recollir en un sol gràfic els percentatges que les diverses proves de mesurament de competències lingüístiques de l'alumnat presenten a l'apartat d'alumnat amb risc de patir fracàs escolar, així com el percentatge d'alumnat no graduat en ESO. Aquestes dades queden recollides al gràfic 5, on s'especifica clarament a quina prova pertany cada resultat, els quals estan ordenats segons l'edat de l'alumnat en el moment d'efectuar la prova.

La lectura del gràfic ens mostra que hi ha una part de nens i noies amb risc de patir fracàs escolar que recorre un camí molt llarg (tota la seva escolarització obligatòria). Des de les primeres dades de què es disposa, trobem un 16% d'alumnat en aquesta situació. Cal dir que la xifra és alta, si tenim en compte que es parla de nens i nenes de 10 anys. Sembla que aquest percentatge aug-



Gràfic 5. Percentatge d'alumnes de Catalunya amb risc de patir fracàs escolar en diferents proves de primària i secundària i de graduats a l'ESO.

(EGD = Avaluació general de diagnòstic. Cb = Competències bàsiques. Entre parèntesis, l'any en què es van efectuar les proves.)

Font: elaboració pròpia a partir de la base de dades PISA 2006 de l'OCDE, de l'avaluació als alumnes de sisè curs d'educació primària. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i de l'*Informe de resultados de la evaluación general de diagnóstico 2009*. Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

menta al llarg dels dos darrers cursos de primària, es manté amb petites oscil·lacions durant la secundària i coincideix amb el percentatge d'alumnat que no obté la titulació en secundària obligatòria.

Aquest últim gràfic ajuda a entendre el títol d'aquest apartat. Fent un símil amb una cursa ciclista, el que s'acaba de comprovar és que hi ha un grup d'alumnes que ha sortit amb retard i que ha mantingut aquest desavantatge respecte al gran grup durant tota la cursa. L'organització de la cursa, els directores dels equips ciclistes, els preparadors dels corredors i les famílies d'aquests no han trobat la manera d'aconseguir que un bon nombre de nois i noies puguin incorporar-se al gran grup.

4. Conclusions

En aquest document, s'hi han utilitzat diferents fonts de dades, per tal d'analitzar la situació del fracàs escolar a Catalunya des d'una perspectiva comparada. Les fonts utilitzades han estat: l'estudi PISA, de l'OCDE; l'Avaluació general de diagnòstic, del Ministeri d'Educació; la prova de competències bàsiques, del Departament d'Educació, i l'estadística general, del Ministeri d'Educació. S'ha fet un incís especial en les dades disponibles sobre la competència lectora de l'alumnat, perquè el desenvolupament de les competències lingüístiques és transversal al desenvolupament d'altres àrees de competència i condiona de manera fonamental les oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida. Els principals resultats obtinguts han estat:

- a) Catalunya té una taxa de fracàs escolar molt elevada, tant si es té en compte el context de l'Estat espanyol com l'internacional. Les diferents fonts disponibles indiquen que al voltant d'un de cada quatre alumnes no obté el títol de graduat en educació secundària obligatòria.
- b) Les avaluacions internacionals coincideixen a assenyalar que el fracàs escolar a Catalunya no és degut a procediments més estrictes en l'accés al títol de graduat. Les diferents onades de l'estudi PISA (2003 i 2006) han mostrat de manera consistent que més d'un 20% de l'alumnat català de 15 anys es troba en situació d'insuficiència formativa.
- c) Aquesta situació, lluny de concentrar-se exclusivament en l'educació secundària obligatòria, és en gran part determinada pels dèficits instructius de l'alumnat al finalitzar l'educació primària. Al voltant d'un 15% dels infants de quart de primària es troba ja en risc de patir fracàs escolar, mentre que a sisè de primària aquest percentatge ja s'eleva a més del 20%.

L'elevat volum de fracàs escolar a Catalunya és un problema social i econòmic de primer ordre per al país. Si bé les autoritats educatives ja han fet el primer pas en valorar i reconèixer la magnitud del problema, aquest encara requereix una bona explicació i mesures efectives d'intervenció. L'evidència disponible indica que aquestes mesures no seran efectives si pretenen concentrar-se en l'educació secundària obligatòria. Cal una aproximació holística al problema del fracàs que inclogui intervencions des de bon començament de l'educació obligatòria.

Bibliografia

- CALERO, Jorge (2008). *¿Qué determina el fracaso escolar en España?: Un estudio a través de PISA 2006* [en línia]. Universidad de Murcia. <<http://www.um.es/dp-hacienda/eep2010/comunicaciones/eep2010-6..pdf>>.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. Informes PISA 2003 i 2006. Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- FERNÁNDEZ, Juan Jesús i RODRÍGUEZ, Juan Carlos (2008). *Los orígenes del fracaso escolar en España: Un estudio empírico* [en línia]. Col·lecció Mediterráneo Económico. <<http://www.asp-research.com/pdf/me1416%20juanj%20y%20jc.pdf>>.
- La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación, 2007.
- L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2009.
- PIRLS (2006). *Assessment Framework and Specifications. 2006 INECSE*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Resultats de l'alumnat a Catalunya: Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2008. Informes d'Avaluació, 14.