

INFORME SOBRE EL RISC DE FRACÀS ESCOLAR A CATALUNYA

El Consell

Dictàmens

Projectes

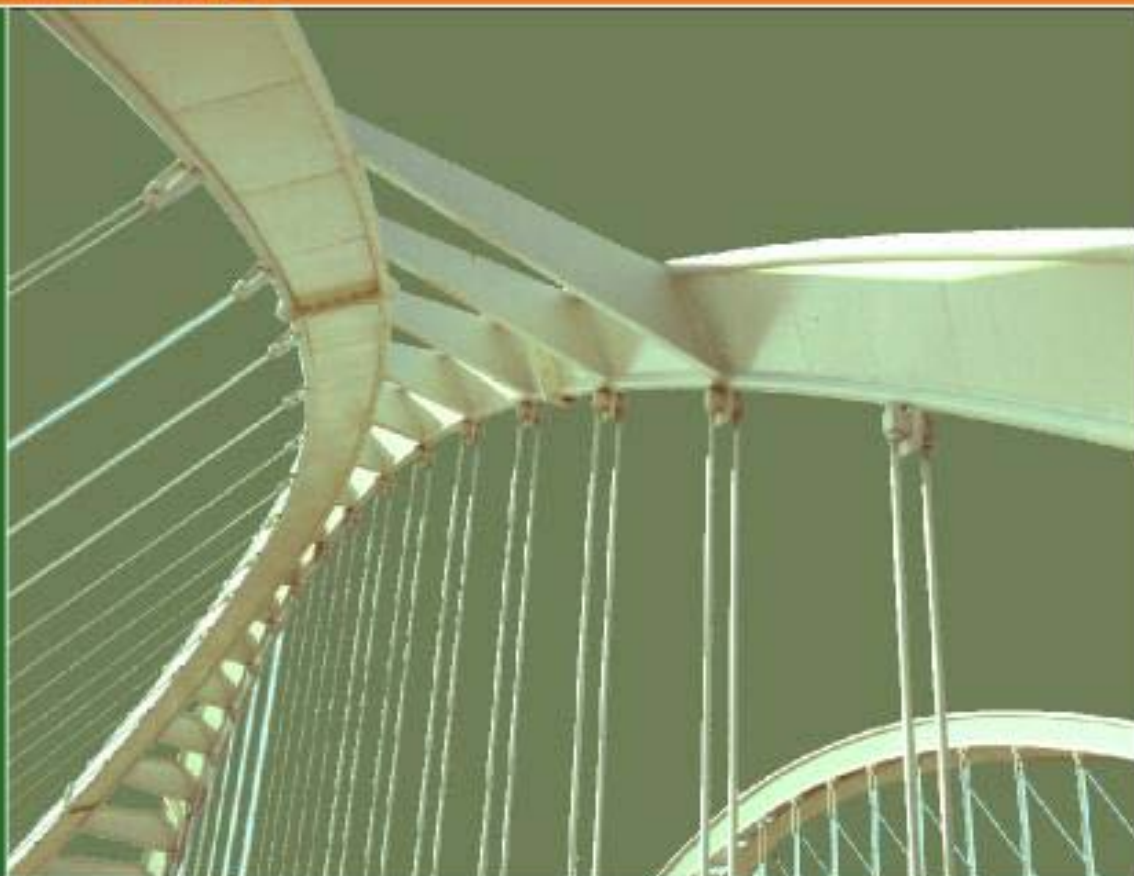


Activitat

Comunicació

Estudis i informes

COL·LECCIÓ ESTUDIS I INFORMES



www.ctesc.cat



Consell de Treball
Econòmic i Social
de Catalunya

BIBLIOTECA DE CATALUNYA - DADES CIP



© Generalitat de Catalunya
Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya
Diputació, 284
08009 Barcelona
Tel. 93 270 17 80
Adreces a Internet: www.ctesc.cat
www.larevistactesc.cat
www.observatori-ctesc.cat

A/e: ctesc@gencat.cat

ISBN:
Barcelona,

Disseny gràfic:

Impressió:

D.L.:

Ponents
Jorge Calero
Josep Maria Rañé

Director
Xavier Riudor

Gestora
Eva Miñarro

Autors
Cristina Boada
Diego Herrera
Eva Mas
Eva Miñarro
Marta Olivella
Xavier Riudor

Fundació Bosch i Gimpera (Universitat de Barcelona)

Jorge Calero
Álvaro Choi
Josep-Oriol Escardíbul

Suport tècnic
Laura López

Membres del grup de treball:

Elena Donate, Lourdes Esteban, Mercè Garau, Maria Mora, Cristina Píriz,
Francesc Santamaria i Vicent Tirado

Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya
Barcelona, 2010

INFORME SOBRE EL RISC DE FRACÀS ESCOLAR A CATALUNYA

(23 de Desembre de 2010)

ÍNDEX

ÍNDEX	4
1. RESUM EXECUTIU	5
2. INTRODUCCIÓ I METODOLOGIA	47
3. MARC TEÒRIC I CONTEXTUAL	52
3.1. Context polític i educatiu.....	52
3.2. Aproximació teòrica al concepte de fracàs escolar.....	55
3.3. Característiques psicobiològiques	59
3.4. Context social	63
3.5. Context institucional.....	68
4. EL RISC DE FRACÀS ESCOLAR A CATALUNYA. UNA ANÀLISI BASADA EN PISA-2006.....	74
4.1. Introducció	74
4.2. Aproximació metodològica.....	75
4.3. Anàlisi descriptiva de la població en risc de fracàs escolar	88
4.4. Competències i resultat acadèmic	99
4.5. Determinants de la probabilitat de risc de fracàs escolar: resultats de l'anàlisi empírica.....	106
4.6. Conclusions	114
5. UNA APROXIMACIÓ QUALITATIVA AL RISC DE FRACÀS ESCOLAR.....	117
5.1. Introducció	117
5.2. Metodologia	117
5.3. Conceptualització del fracàs escolar	123
5.4. Factors explicatius	127
5.5. Valoració de les actuacions	156
5.6. Recomanacions	166
5.7. Conclusions	172
6. ESTRATÈGIES PÚBLIQUES DE REDUCCIÓ DEL FRACÀS ESCOLAR	180
6.1. Polítiques i mesures	180
6.2. Recull d'experiències i bones pràctiques.....	219
7. CONSIDERACIONS I RECOMANACIONS.....	244
8. ANNEXOS.....	261
9. BIBLIOGRAFIA I DOCUMENTACIÓ	267

1. RESUM EXECUTIU

1.1. Introducció

El Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya (CTESC), motivat per la diagnosi del sistema educatiu català i l'expectativa generada per les mesures apuntades en el Pacte Nacional per l'Educació –recollides parcialment a la Llei d'Educació de Catalunya– per reduir el “fracàs escolar”, va acordar l'elaboració d'un estudi exhaustiu sobre el “risc de fracàs escolar” en l'Educació Secundària Obligatoria (ESO). Aquest estudi té per objectiu general, d'una banda, l'alumnat en situació de risc de fracàs escolar i, de l'altra, identificar i prioritzar els factors que l'expliquen, amb la finalitat de fer aportacions que puguin tenir-se presents a l'hora de fer una política educativa destinada a reduir-ne la incidència.

Entre els objectius específics de l'estudi destaquen els següents:

- 1) L'aproximació conceptual al fracàs escolar
- 2) L'anàlisi de les característiques principals de l'alumnat en risc
- 3) L'anàlisi i prioritització dels factors explicatius del risc de fracàs escolar a l'ESO, individuals, socials i institucionals
- 4) La descripció de les conseqüències individuals i socials d'aquest fracàs escolar
- 5) L'anàlisi de les principals tendències de les polítiques públiques en l'àmbit de l'educació, i de les bones pràctiques educatives

L'estudi s'estructura en nou capítols, inclòs aquest primer de “Resum executiu”, i el vuitè i novè d’“Annexos” i “Bibliografia i documentació” respectivament. El segon capítol de “Introducció i Metodologia” descriu l'estructura de l'estudi, els objectius i les hipòtesis de treball, així com la metodologia emprada en les diverses anàlisis i les limitacions. El tercer capítol (“Marc teòric i contextual”) fa un reflexió sobre: la situació i els reptes del sistema educatiu català, les limitacions i controvèrsies del concepte “fracàs escolar”, i la relació entre les variables “psicobiològiques”, “socioeconòmiques” i “institucionals”, d'una banda, i el rendiment escolar, de l'altra.

El quart capítol (“El risc de fracàs escolar a Catalunya. Una anàlisi basada en PISA-2006”) recull l'informe demandat pel CTESC al Grup Interdisciplinari d'Anàlisi de Polítiques Educatives de la Universitat de Barcelona dirigit pel Catedràtic d'Economia Aplicada Jorge Calero i dona resposta a diversos objectius específics de l'estudi. En primer lloc, l'informe caracteritza l'alumnat en situació de risc de fracàs escolar a partir del nivell de competències. A continuació analitza la relació entre les competències en matemàtiques, ciències i lectura i la probabilitat de repetir curs. Finalment, identifica els factors determinants del risc de fracàs escolar.

El cinquè capítol “Una aproximació qualitativa al risc de fracàs escolar a Catalunya” conté l'informe elaborat pels serveis tècnics del CTESC a partir de la realització de vint-i-sis entrevistes en profunditat. En primer lloc, es recullen les representacions socials dels actors socials entrevistats en relació al fenomen del fracàs escolar. A continuació, s'apleguen les percepcions al voltant de la causalitat de les característiques individuals, familiars i d'identitat de l'alumnat, i dels factors institucionals del sistema educatiu (pràctica docent, escola i aula, i model educatiu actual), en relació amb el risc de fracàs escolar. En tercer lloc, es relaciona la diversitat d'opinions dels actors socials sobre les polítiques i actuacions per lluitar contra el fracàs escolar. Tot seguit, s'especifiquen els àmbits prioritaris d'actuació i les recomanacions, així com les experiències educatives enriquidores d'altres llocs, segons el punt de vista de les persones entrevistades. Finalment, es sintetitzen els resultats principals d'aquest informe.

El sisè capítol “Estratègies de reducció del fracàs escolar” conté dos apartats. En el primer es fa una revisió i síntesi de les iniciatives públiques de la Unió Europea, els estats membres i les administracions autonòmiques.

ques de l'Estat espanyol destinades a reduir el fracàs escolar i millorar el rendiment educatiu de l'alumnat, amb el focus posat a Catalunya. El segon apartat presenta una síntesi d'algunes experiències avaluades i publicades a Catalunya.

El setè capítol "Consideracions i recomanacions" recull les principals conclusions de l'estudi mitjançant una anàlisi de contingut en paral·lel de totes les parts que componen l'estudi ("Marc teòric i contextual"; "El risc de fracàs escolar a Catalunya. Una anàlisi basada en PISA-2006"; "Una aproximació qualitativa al risc de fracàs escolar a Catalunya"; "Estratègies de reducció del fracàs escolar") i les recomanacions i aportacions consensuades pel Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya.

1.2. Marc teòric i contextual

1.2.1. Context polític i educatiu

Els darrers informes i estudis sobre el sistema educatiu català (i espanyol) constaten que si bé aquest té un bon estat de salut en termes d'equitat, no és així en termes d'excel·lència. Els canvis i la modernització del sistema educatiu s'han centrat en els aspectes més quantitius (infraestructures, increment del professorat i dels recursos materials) en detriment de la millora de la qualitat de l'acció educativa.

Cal tenir en compte, però, els canvis demogràfics, socials i econòmics que ha experimentat l'escola catalana durant les dues darreres dècades, molts dels quals superen el seu abast i afecten fortament el seu context, àmbit i possibilitats d'actuació. D'aquests canvis, es pot destacar l'increment acusat de l'alumnat d'origen immigratori combinat amb un increment menys intens del professorat.

Al mateix temps, en l'actual context socioeconòmic la necessitat de capacitar la població des del punt de vista formatiu esdevé encara més important. Les diverses manifestacions del fracàs escolar (baixa taxa de graduació, alt abandonament escolar prematur i baix nivell de competències bàsiques) poden condicionar greument el nivell formatiu de la població activa, no només impeding-ne l'accés a l'educació secundària postobligatòria i als estudis superiors universitaris, sinó també condicionant-ne l'accés i la predisposició a la formació al llarg de la vida. Aquest fet pot tenir conseqüències negatives, tant per a la persona com per al conjunt de la societat i l'economia, de manera que la millora del rendiment escolar de l'alumnat s'ha convertit en un dels principals reptes actuals del sistema educatiu de Catalunya.

Les institucions públiques dels diferents nivells són conscients d'aquest repte (extensible en diferent grau a la resta d'estats membres de la Unió Europea (UE)). Prova d'això és que la nova Estratègia Europa 2020 (i que substitueix l'Estratègia de Lisboa) considera que un dels cinc objectius que han d'assolir els estats per l'any 2020 és incrementar els nivells educatius de la població. Aquest objectiu es plasma en el programa Educació i formació 2020, que preveu una sèrie d'objectius estratègics a assolir.

En l'àmbit espanyol les actuacions públiques poden concretar-se en primer lloc en el marc normatiu que regeix el sistema educatiu (la Llei orgànica d'educació (LOE) i la normativa de desenvolupament dictada per les administracions educatives -estatal i autonòmiques-), però cal tenir en compte que la constant renovació del marc normatiu en funció de l'opció política del govern central no afavoreix l'estabilitat i efectivitat del sistema.

Un segon tipus d'actuació pública que cal destacar és la despesa destinada a l'educació, focalitzada els darrers anys en els aspectes més quantitius del sistema. Si bé la despesa pública en educació creix anualment (nominalment), ho fa a un ritme inferior al creixement del PIB, fet que provoca que el percentatge que aquesta representa sobre el PIB davalli (CES, 2009).

Pel que fa a Catalunya, cal destacar diferents actuacions en l'àmbit educatiu que tenen en compte la necessitat de millorar el rendiment acadèmic de l'alumnat. En primer lloc, el Pacte Nacional per l'Educació (2006), que conté diferents mesures en aquest sentit, algunes de les quals han estat recollides en la primera Llei d'educació de Catalunya, aprovada el juliol del 2009. En segon lloc, els agents socials catalans també manifesten la preocupació pel nivell formatiu de la població mitjançant l'adopció de diferents acords, entre els

que destaquen l'Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana (2008) i l'Acord de mesures per a l'ocupació juvenil a Catalunya 2009-2012.

1.2.2. Aproximació al concepte de fracàs escolar

Els autors i autores especialitzats coincideixen en qualificar el concepte de fracàs escolar d'imprecís i ambigu. D'entrada, se'n discuteix el contingut semàntic respecte del seu antònim –"l'èxit escolar"– a causa de la negativitat implícita (Marchesi, 2004), però també per ser un significat construït culturalment i social que determina la percepció d'aquest fenomen en termes d'exclusió social, i en el qual intervenen més agents que l'escolar.

En segon lloc, hi ha dissonàncies en la definició, delimitació i quantificació del fracàs escolar. N'és un bon exemple la decisió de l'Administració educativa catalana de no incloure l'alumnat repetidor de curs en aquesta definició l'any 2009, tot i el desacord de part de la comunitat educativa.

En tercer lloc, la mirada sobre el fenomen del fracàs escolar es pot centrar en el procés, amb un significat més preventiu, o en els resultats. En aquest estudi s'ha adoptat la definició de fracàs escolar com a procés dinàmic i acumulatiu, atès que la recerca se centra, principalment, en la descripció de la població en situació de risc, en els factors explicatius del fracàs escolar i en les mesures necessàries per prevenir-lo.

Pel que fa a la formulació empírica del fenomen a l'ESO, els indicadors poden fer referència a l'alumnat que abandona aquesta etapa educativa o acaba el quart curs sense haver assolit les competències bàsiques ni haver obtingut la titulació, o bé incloure també l'alumnat repetidor. Així mateix, l'abandonament educatiu prematur (població entre 18 i 24 anys amb formació màxima d'Educació Secundària Obligatòria i que no continua cap altra formació) ocupa un lloc cada vegada més destacat en els estudis sobre el fracàs escolar, atès que es tracta d'un indicador estructural de la Comissió Europea relacionat amb la baixa productivitat del treball i la mobilitat entre estrats socials i, per tant, de competitivitat i cohesió social.

S'ha de considerar que la formulació empírica del fracàs escolar a Catalunya depèn en última instància de la qualificació o nota que atorga el professorat als coneixements atribuïts a l'alumnat -i que, de fet, representa la variable dependent d'algunes recerques (Gutiérrez-Domènech, 2009)-, no pas d'una avaluació externa, com en el cas de PISA, centrada en les competències o les aptituds per a aplicar coneixements, com fan altres països.

En tant que fenomen relacionat amb múltiples nivells (l'alumnat, l'aula, el centre escolar, el sistema educatiu, la família i la societat), la comprensió de les lògiques del fracàs escolar requereix d'un model explicatiu sistèmic en el qual interaccionin variables psicològiques (cognitives i psicoafectives), socioculturals (context familiar i social) i institucionals (context dels centres escolars, currículum, recursos i mètodes d'ensenyament) (Marchesi, 2004).

1.2.3. Característiques psicobiològiques

Per a alguns autors i autores, determinades característiques psicobiològiques com la intel·ligència, la motivació, les habilitats o estratègies d'aprenentatge, la personalitat, i el sexe constitueixen els principals determinants del rendiment acadèmic de l'alumnat.

La intel·ligència i la seva definició ha preocupat als investigadors i investigadores des de començaments del segle XX. Tot i això, l'interès per conèixer el tipus de relació que s'estableix entre aquesta capacitat i el rendiment escolar no va expressar-se científicament amb intensitat fins la dècada dels 50. La intel·ligència és probablement el factor explicatiu més estudiat del rendiment escolar i és considerat freqüentment com el millor predictor de les trajectòries escolars de l'alumnat.

La intel·ligència també s'ha relacionat amb el reeiximent en altres esferes de la vida, tant d'ordre econòmic com social. L'evidència empírica, però, posa de manifest que el nivell d'instrucció ajusta a l'alça els predictors socials que es deriven de la intel·ligència, de manera que els esforços adreçats a facilitar que les per-

sones millorin el seu nivell educatiu reverteixen en beneficis notables per a l'individu i el conjunt de la societat.

Una altra característica psicobiològica amb una repercussió molt important en el rendiment acadèmic és la motivació de l'alumnat. El nivell d'execució intel·lectual no és només efecte de l'habilitat sinó també de la motivació (Pérez-Rosas 2002). Altres aproximacions que emfasitzen el paper actiu de l'alumnat en l'adquisició de coneixements i habilitats, consideren que les estratègies d'aprenentatge són una de les eines més significatives i predictores del rendiment acadèmic (Millano Pérez i Castejón Costa, 2008).

Les característiques de la personalitat i les experiències viscudes determinen en gran part aquesta *voluntat* d'esforç. Una major "sensibilitat al càstig" pot motivar el tipus de conducta que condueix al premi, és a dir, estudiar. Tanmateix, la por al fracàs també pot trobar en la procrastinació (o tendència psicològica a diferir una acció al dia següent) una justificació davant d'un resultat negatiu, atès que els resultats dolents no poden atribuir-se a una manca de capacitat, sinó a un esforç insuficient (Clariana, 2009).

D'altra banda, existeixen nombroses anàlisis que han intentat establir la relació entre el sexe de l'alumne i el rendiment escolar. La major part dels estudis identifiquen diferències significatives en els resultats dels tests de raonament numèric i espacial en favor dels nois, així com diferències més febles que situen les noies per sobre dels seus iguals masculins en el raonament verbal (Maccoby i Jacklyn, 1975; Wilson i Vanderberg, 1976; Yen, 1975; Feingold, 1992; Rindell *et al.* 1998). L'evidència empírica també posa de manifest que les noies presenten millors rendiments escolars i un índex d'abandonament dels estudis inferior al dels nois.

Adicionalment, existeix una elevada quantitat de trastorns del desenvolupament (dislèxia, alèxia, disgrafia, disortografia, agrafia, discalculia, trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH), sobredotació intel·lectual, síndrome de Down i ansietat) que poden afectar negativament el rendiment escolar de l'alumnat, independentment de l'interès i les aptituds personals (Blanca Eliche, 2008). Les discapacitats per causes físiques o psíquiques, o les situacions de vulnerabilitat socioeconòmica també poden dificultar els processos d'aprenentatge i produir fracàs escolar a mig o llarg termini si no s'apliquen les mesures pertinents a cada cas.

1.2.4. Context social

La globalització de l'espai educatiu, el model de creixement econòmic, l'increment de la diversitat i les transformacions de la família i l'estructura demogràfica són algunes de les tendències socioeconòmiques que permeten contextualitzar els sistemes educatius actuals, així com les relacions de poder que el condicionen.

La globalització de les esferes econòmica, política i social de Catalunya és actualment una realitat inexorable amb conseqüències directes sobre la governabilitat de les institucions socials i, més particularment, sobre l'escala geogràfica del control de la fesomia i funcionament del sistema educatiu. La cohesió social i la mateixa idea de la igualtat d'oportunitats estan immerses en un procés de transformació caracteritzat, entre d'altres coses, per l'alteració dels equilibris entre els actors locals i globals, públics i privats i, en definitiva, entre la política social i l'econòmica (Robertson i Dale, 2006).

Al mateix temps, el funcionament del sistema educatiu no és del tot aliè a les característiques del model de creixement econòmic de Catalunya, i *viceversa*. Es pot afirmar que el creixement s'ha fonamentat, d'una banda, en l'expansió de sectors com la construcció i de determinats serveis amb uns nivells de productivitat molt baixos i, de l'altra, en una inversió insuficient en R+D+I que ha condicionat a la baixa les possibilitats de capitalització dels recursos humans, així com l'adaptació del teixit productiu als reptes que es deriven de la globalització econòmica.

Entre les circumstàncies que condicionen la baixa rendibilitat de les inversions educatives, i que poden alterar les estratègies socioeducatives de les persones i les famílies, sobresurten la manca d'encaix entre les qualificacions de partida i els llocs de treball, d'una banda, i les dificultats creixents per garantir trajectòries laborals coherents, de l'altra, com a conseqüència de les elevades taxes de temporalitat i rotació (Laborda, 2008) i, més recentment, d'atur juvenil.

Les TIC es consoliden enmig d'aquests canvis com una eina indiscutible per a la competitivitat i la millora ocupacional dels treballadors i treballadores. No obstant això, en l'àmbit escolar català l'ús i encaix de les TIC és encara deficitari, sobretot quan s'admet que les noves tecnologies impliquen també noves formes de treball, de producció, de comunicació, d'organització, d'actitud i d'accions formatives (Martín-Laborda, 2005).

Pel que fa a l'increment de la diversitat, l'"acomodació" (Gibson, 1998) de la presència immigratòria a Catalunya ja no es discuteix exclusivament en termes de capacitat del sistema educatiu per oferir una resposta adequada a les necessitats, més o menys immediates, d'accés i acollida al nou alumnat. A la societat catalana, amb un 15,9% de persones de nacionalitat estrangera sobre el total de la població a 1 de gener de 2010, el repte educatiu pren rellevància dins el context més ampli de la cohesió social (Bauman, 2008). La preocupació de la Comissió Europea (CE) per la dimensió del fracàs escolar s'ha vist, de fet, accentuada pels resultats de l'informe PISA-2006, atès que les puntuacions de l'alumnat d'origen immigratori són inferiors a les de l'alumnat dels països de recepció. Així, la producció d'èxit escolar esdevé no només una condició necessària per a la millora del sistema educatiu des de la perspectiva de l'eficiència i l'equitat, sinó també per atenuar la possible generació de desafecció i exclusió socioeducativa en un futur més o menys proper.

Les transformacions socials, econòmiques i culturals també afecten la família a Catalunya. La importància d'aquesta institució sobre l'educació i les experiències escolars dels infants i els i les joves és quelcom que, a la llum de l'evidència empírica, actualment no es qüestiona (Bonal, 2004).

En una primera línia d'anàlisi, se sosté que els pares i mares traspassen els seus avantatges i desavantatges als infants. La polarització en l'accés al tipus d'escola reobre el debat sobre la influència de l'estatus socioeconòmic de partida en les trajectòries escolars de l'alumnat (Navarro, 2009). El nivell ocupacional i el nivell d'estudis dels progenitors destaquen en aquest sentit, però l'efecte de l'ocupació del pare sobre els resultats escolars dels fills i filles ha minorat durant les darreres dècades, mentre que el del nivell d'estudis dels progenitors, especialment de la mare, adquireix progressivament més rellevància (Dronkers, 2008).

L'educació dels pares i mares es relaciona de maneres múltiples i complexes amb altres variables com les expectatives i estratègies d'assoliment dels objectius fixats per l'escola, la motivació, la dedicació/ajuda en els estudis, els consums i pràctiques culturals, la quantitat i qualitat dels recursos de l'entorn i la relació de la família amb l'escola.

Una segona línia d'anàlisi fa referència als canvis que s'estan produint en el model de família. Actualment, la família viu immersa en un procés d'individuació que erosiona les bases del model familiar patriarcal (Brullet i Roca, 2004). L'evidència posa de manifest que la família és més diversa i fràgil que en el passat (Beck i Gernsheim, 1998) degut, d'una banda, a l'ampliació de les possibilitats d'escollir les formes de convivència i, de l'altra, a la rellevància que adquireix l'afecte i el benestar emocional en la configuració d'aquest espai en detriment de les consideracions d'estatus o seguretat a través del llinatge (Brullet i Torradaballa, 2002).

Tots aquests canvis conviuen amb l'existència de discontinuïtats entre les noves necessitats de les famílies, d'una banda, i les respostes que n'ofereixen l'Estat i la societat civil, de l'altra. L'organització i ús social dels temps quotidians continuen responenent en gran mesura a la divisió sexual del treball, i això té conseqüències sobre les pautes de criança dels infants, sobre la relació que les famílies estableixen amb l'escola i el professorat i, en darrer terme, sobre el rendiment escolar de l'alumnat.

1.2.5. Context institucional

La importància atorgada a l'educació per promoure el desenvolupament econòmic, social i personal ha donat lloc a una ampliació dels objectius educatius i la incorporació d'un nombre d'alumnes creixent a l'escola. Tanmateix, s'ha de tenir en compte que l'adaptació de l'escola als grans canvis és lenta, en part, perquè comporta discriminar entre un ventall ampli de propostes organitzatives i didàctiques i reconsiderar les relacions entre els diversos elements que configuren el sistema educatiu.

Bona part dels autors i autores insisteixen en la necessitat de tenir una visió holística i preventiva del sistema educatiu abans d'introduir-hi canvis (Serason, 2003; Pena, 2005). En aquest sentit, no s'hauria de plan-

tejar una reforma adreçada a millorar els processos d'aprenentatge de l'alumnat si, per exemple, no es considera la naturalesa de la relació entre l'escola i la societat. Els canvis poden generar, a més, mecanismes de resistència en el professorat i els centres d'ensenyament, per la qual cosa cal situar la cultura de l'escola en el centre d'aquests canvis.

L'escola ocupa un lloc privilegiat en el conjunt dels processos de socialització, homogeneïtzació i diferenciació dels individus. Imposa a l'alumnat la norma d'excel·lència decidida per un poder instituint i reconeix formalment, mitjançant els títols, un conjunt de competències estables i polivalents (Perrenoud, 1996). En aquest sentit, cal observar que el poder d'organització escolar, que es deriva del sistema polític, consisteix a fer d'un nen o nena que s'equivoca en les operacions de càlcul o que no conjuga correctament un mal alumne. Per això, cal preguntar-se si l'avaluació de l'alumnat ajuda a prevenir el fracàs escolar o és un dels elements de la seva existència (Marchesi, 2004), i, en tot cas, l'avaluació de l'alumnat no hauria de ser subestimada ni sobreestimada ja que pot aguditzar les desigualtats reals d'escassa amplitud.

Un altre aspecte institucional del sistema educatiu és el principi d'autonomia de centre, que estableix que cada escola pugui construir un projecte educatiu i curricular propi, adaptat a l'alumnat que acull i a l'entorn social on s'ubica. És en aquest àmbit on precisament s'estableix el debat sobre l'agrupament de l'alumnat i l'atenció a la diversitat, és a dir, les propostes d'agrupament homogènia segons els interessos o capacitats de l'alumnat i que a Catalunya es tradueixen formalment en programes d'innovació i adaptacions curriculars (Pérez-Díaz *et al.*, 2001).

Alternativament, es formula la possibilitat d'organitzar internament l'aula, de manera que l'alumnat romangui a la classe ordinària però se'n atengui la diversitat mitjançant agrupaments (Huguet, 2007), bé sigui a través de la subdivisió de la classe per desenvolupar parts específiques del currículum, o bé sigui mitjançant la introducció de criteris innovadors en la composició del grup més enllà de l'edat (desdoblements, atenció individualitzada en petits grups, agrupaments mixtos en funció d'activitats concretes, entre altres) (Aldániz, 2000).

El principi d'autonomia és igualment rellevant de cara al rendiment escolar en la mesura que l'organització escolar, les expectatives del professorat i l'estil d'ensenyament tenen relació amb la conducta de l'alumnat (Marchesi, 2004). Tanmateix, les característiques de la comunitat educativa i els límits entre aquesta i l'aula també influeixen en les experiències escolars dels i les alumnes, i poden canviar el sentit que atorguen a l'educació formal (Bonal, 2003).

1.2.6. El professorat, factor clau del canvi

D'acord amb algunes recerques, com la de González (2005), les escoles difereixen en qualitat no pas per les diferències en la despesa de cada centre o el nombre d'alumnes per classe, sinó per les habilitats del professorat. Per aquest motiu, la vocació docent, la formació inicial i permanent, i les condicions de treball del professorat han de rebre una atenció especial (Blanca, 2008). En els darrers anys, a més, ha augmentat la perplexitat, desorientació i pessimisme del professorat de secundària davant del rebuig a l'aprenentatge escolar de part de l'alumnat i la crítica generalitzada a la professió.

La funció docent ha hagut de canviar davant d'un alumnat que aprèn d'una altra manera i d'un increment del nivell d'exigència envers la comesa professional. El professorat ha de dialogar, suscitar el desig de saber, afavorir el desenvolupament afectiu i moral de l'alumnat, proporcionar una atenció individualitzada i gestionar l'aula amb ritmes diferents (Marchesi, 2004). I per fer-ho necessita no només autonomia per desenvolupar les capacitats i habilitats necessàries per atendre la diversitat, sinó també d'unes condicions mínimes relacionades amb la coresponsabilitat social de la tasca educativa (col·laboració, participació i implicació de la família i l'alumnat) (Pena, 2005).

Així, les relacions a l'aula i, per tant, el dret i la responsabilitat de participació de l'alumnat també s'han de considerar, atès que si s'aconsegueixen les condicions perquè el professorat es desenvolupi personal i professionalment, probablement s'aconseguirà que també ho faci l'alumnat.

La pràctica educativa és difícil de reconstruir, és més rica i variable que els objectius d'ensenyament fixats en la normativa. D'altra banda, els docents concreten les desigualtats mitjançant l'avaluació de l'alumnat i han

de resoldre la contradicció entre la construcció d'una escola per a tots i totes i la realitat de les diferències. En aquest sentit, el professorat representa la norma i no pot orientar l'alumnat sense formular judicis de valor. Qualsevol acció pedagògica origina algun tipus de jerarquia informal en l'alumnat com a resultat del treball escolar diari i la realització de determinades proves d'avaluació (Perrenoud, 1996).

Finalment, no es pot deixar de banda la rellevància que té la formació del professorat, tant inicial com contínua, per a l'assoliment d'una educació i acció docent de qualitat. Concretament, d'ençà de la creació de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEE) s'insisteix en la reforma de la formació del professorat, sobretot pel que fa a la formació inicial i la iniciació a la cultura docent (Martínez, 2008).

Malgrat que la formació permanent del professorat d'ESO de Catalunya ha millorat, la formació inicial ha canviar relativament poc (Pedró, 2008). La manca d'una formació inicial professionalitzadora ha estat l'assignatura pendent fins ben recentment, quan s'acaba de produir la substitució del Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP) pel nou Màster de Professorat de Secundària que han de cursar el futur personal docent d'ESO, Batxillerat o Cicles de Formació Professional.

1.3. El risc de fracàs escolar a Catalunya. Una anàlisi basada en PISA-2006

En aquest apartat de l'estudi s'han abordat dos dels cinc objectius específics de l'estudi utilitzant les dades empíriques del programa PISA-2006: en primer lloc, l'anàlisi de les principals característiques de l'alumnat en situació de risc de fracàs escolar (objectiu 2) i, en segon lloc, l'anàlisi i prioritització dels factors explicatius del risc de fracàs escolar en l'ESO (individuals, socials i institucionals) (objectiu 3). Pel que fa a aquest darrer objectiu, s'ha pretès aprofundir en la descripció de la relació del risc de fracàs escolar amb l'organització dels centres i de l'aula.

La conclusió prèvia més rellevant que es pot extreure del procés és que la informació proporcionada per PISA permet conèixer amb molta major precisió que fa només deu anys relacions que s'estableixen en el procés educatiu, encara que existeixen algunes àrees de coneixement on encara hi ha un considerable marge de millora.

En concret, l'exploració que s'ha efectuat ha permès un avanç significatiu quant al contrast d'una sèrie d'afirmacions sobre les relacions establertes, d'una banda, entre les característiques personals i familiars de l'alumnat, les característiques dels seus companys i companyes d'escola, i les característiques del propi centre i, de l'altra, el seu rendiment escolar. La claredat aporten les dades de PISA a algunes relacions no arriba, no obstant això, a unes altres, per a les quals probablement sigui necessari plantejar-se en el futur investigacions més detallades que abordin, entre d'altres coses, el pes que tenen la intel·ligència cognitiva, la renda econòmica familiar, i els processos educatius de l'interior dels centres i les aules sobre els resultats escolars de l'alumnat.

Un dels reptes conceptuals que ha plantejat l'estudi consisteix en l'establiment d'un vincle causal entre les competències de PISA i el rendiment escolar. Si bé es pot suposar que l'alumnat amb un baix nivell de competències en PISA és aquell que tindrà més probabilitats de risc de fracàs escolar, la relació no és ni de bon tros directa. Això és així, en part, degut al fet que no es pot assumir que les tres competències que mesura PISA (matemàtiques, ciències i lectura) incideixin de la mateixa manera en el rendiment acadèmic i, per tant, en el fracàs escolar. Per això, en l'aproximació presentada s'ha utilitzat el concepte de "risc de fracàs escolar", construcció metodològica basada en una combinació dels tres nivells de competències de PISA-2006.

En relació amb els objectius de l'estudi es poden diferenciar dos nivells d'anàlisi. D'una banda, un **nivell descriptiu** vinculat amb l'objectiu dos i que consisteix a identificar les característiques de l'alumnat que s'associen amb uns nivells més baixos de competències matemàtica, lectora i científica a PISA-2006. De l'altra, un nivell vinculat amb l'objectiu tres en què s'estableixen **relacions de causalitat** entre les característiques i individuals, socials i institucionals i el risc de fracàs escolar. Únicament l'aïllament mitjançant procediments multivariants de l'efecte de cada variable per separat permet aproximar-se a aquesta determinació. Així mateix, s'ha de tenir present que l'estratègia d'explotació de la informació està marcada per

l'especificitat de la base de dades utilitzada (PISA-2006). El fet que la base de dades tingui un caràcter jeràrquic estructurat en dos nivells (alumnat i centres) ha fet recomanable la utilització d'una metodologia multinivell.

L'**aproximació bivariant** facilita la descripció de l'alumnat que arriba només als nivells més baixos de competències de PISA-2006 (objectiu dos). Els resultats es poden diferenciar entre les variables del nivell de l'alumnat i les del nivell de centre. Pel que fa al nivell de l'alumnat, en l'àmbit personal resulta destacable com la proporció de noies situades en els nivells més baixos de competències de matemàtiques i ciències és major que la proporció de nois (el contrari succeeix en el cas de la competència de lectura).

En l'àmbit familiar (encara en el nivell de l'alumnat), destaca que l'alumnat d'origen immigratori (especialment en el cas de la primera generació) té major probabilitat de situar-se en els nivells més baixos de les tres competències. Per exemple, el percentatge d'alumnes d'origen immigratori de primera generació en el nivell de PISA inferior o igual a 1 se situa al voltant del triple del percentatge corresponent a l'alumnat autòcton. A l'hora de descriure les característiques de l'alumnat amb menys competències, la llengua parlada a la llar resulta útil: només entre el 10 i l'11% de l'alumnat amb famílies catalanoparlants es troba en els nivells més baixos de competències, xifra que es duplica en el cas de l'alumnat amb famílies castellanoparlants i que es quadruplica o més en l'alumnat amb famílies que parlen altres llengües.

També en l'àmbit familiar, tant l'ocupació dels pares i mares com els respectius nivells educatius són rellevants a l'hora de descriure a la població amb menys competències: les ocupacions de coll blau (especialment, no qualificat) i els nivells educatius inferiors estan associats a proporcions molt altes d'alumnat en el nivell inferior o igual a 1 de PISA-2006. Com a dada il·lustrativa, es pot assenyalar que gairebé la meitat de l'alumnat amb mares sense estudis se situa en els nivells més baixos de competències.

Com a darrera variable de l'àmbit familiar a nivell de l'alumnat es fa referència als recursos de la llar. Pel que fa als recursos purament econòmics, existeix una clara associació entre els nivells més baixos de riquesa familiar i els nivells més baixos de competències. Encara més forta és l'associació entre el nivell de competències i la disponibilitat de recursos culturals (llibres) i educatius (possessió d'ordinador i el seu ús).

Pel que fa al nivell de centre, la primera variable que caracteritza clarament el perfil de l'alumnat amb baixes competències és la titularitat del centre: en els centres públics el percentatge d'alumnes de baixa qualificació és aproximadament el doble que en els centres privats concertats i gairebé el triple que en els centres privats independents. Destaquen també altres variables vinculades amb el tipus d'usuaris del centre, que poden incidir en el rendiment de cada alumne mitjançant els efectes-company. La presència de més alumnes d'origen immigratori en el centre (especialment quan la proporció excedeix el 20%) està relacionada amb nivells més baixos de competències. Alhora, el nivell d'estudis mitjà dels pares i mares de l'alumnat, i la presència en el centre d'una majoria de pares que treballen en ocupacions de coll blanc qualificat, estan associats a menors probabilitats que l'alumnat se situï en els nivells més baixos de competències.

Pel que fa als recursos amb els quals compten els centres, destaca l'associació entre centres amb un elevat nivell d'alumnes per professor i una reduïda proporció d'alumnes amb baixes competències. Ara bé, aquest resultat contraintuïtiu ve explicat per l'existència d'una causalitat inversa, atès que l'alumnat amb competències més baixes rep recursos addicionals.

Finalment, dins d'aquesta revisió de la descripció de l'alumnat amb nivells més baixos de competències s'ha de fer referència a una variable de procés, l'agrupació de l'alumnat en funció de les seves habilitats. Mentre que l'agrupació o no de l'alumnat en la pròpia classe no estableix diferències en els nivells de competències de l'alumnat, l'agrupació en classes diferents sí que s'associa amb un major percentatge d'alumnes amb nivells molt baixos de competències.

En relació amb la **part analítica** de l'estudi, en la qual es pretén identificar la incidència de cada variable per separat, s'ha seguit una estratègia bietàpica. En un primer moment s'analitza com afecten les competències de PISA a la probabilitat de ser repetidor o repetidora de curs als quinze anys d'edat. S'observa que les competències en matemàtiques i lectura afecten significativament la probabilitat de repetir, mentre que la competència en ciències no és estadísticament significativa. Aquestes relacions es produeixen de forma molt similar en el cas dels nois i en el de les noies. L'anàlisi de regressió logística permet assignar a cada alumne una probabilitat de situar-se en risc de fracàs escolar. A partir d'aquesta probabilitat (l'interès de la

qual resideix en la combinació dels efectes dels tres tipus de competències en PISA), s'ha procedit, en un segon moment, a explorar els determinants del risc de fracàs escolar.

S'ha trobat en aquesta exploració una certa limitació derivada de la grandària de la mostra de centres de Catalunya (únicament de 51 a PISA-2006), mentre que el nombre de variables rellevants i disponibles per a l'anàlisi és elevat (aquesta combinació manté el nombre de graus de llibertat en un nivell baix). De totes maneres, l'anàlisi dels determinants del risc de fracàs escolar, diferenciat per a noies i nois, proporciona alguns resultats destacables.

En el cas de les noies, les variables determinants que resulten significatives en el model són les següents: la condició d'origen immigratori de primera generació (però no de segona generació) incrementa el risc de fracàs escolar, mentre que la disponibilitat de recursos culturals (llibres, en aquest cas) i l'assistència a un centre concertat redueixen el risc. Alhora, un percentatge més gran d'alumnat repetidor en el centre incrementa, a través dels efectes-company, el risc de fracàs escolar. En el cas dels nois, les variables determinants significatives són pràcticament les mateixes, amb l'excepció que la condició d'origen immigratori de segona generació, i no només de primera, incrementa el risc de fracàs escolar.

Convé aclarir que la significativitat (i el signe) de la variable referida a la titularitat del centre ve provocada pel fet que l'anàlisi explora els determinants del rendiment acadèmic, utilitzant com variable d'aproximació la probabilitat de ser repetidor. Altres anàlisis en els quals es busquen directament els determinants de les competències de PISA amb metodologies similars proporcionen resultats diferents respecte a la variable de titularitat, bé en la línia que aquesta no resulta significativa, bé en la línia que l'efecte de la titularitat privada concertada resulta negativa a l'hora d'explicar el nivell de competències (veure, p. ex., Calero i Waisgrais, 2009).

La quantitat de variables significatives en el model és reduïda, encara que s'intueix que en bona mesura les poques variables significatives estan "absorbint" efectes de variables molt properes: per exemple, la disponibilitat de recursos culturals a la llar probablement absorbeix l'efecte de variables com el nivell educatiu dels pares. També aporten una informació interessant una sèrie de variables no significatives. Entre elles, destacaríem la llengua parlada a la llar (ja sigui una llengua oficial de l'Estat o una llengua estrangera) o, dintre dels recursos del centre, la proporció d'alumnes per professor o per classe, el percentatge d'ordinadors connectats a Internet i la proporció d'ordinadors per alumne. Respecte als recursos, el fet de comparar centres amb una dotació similar pot explicar la manca de significativitat d'aquest tipus de variables. Tampoc no han resultat significatives en el model una sèrie de variables relacionades amb els processos que es duen a terme en el centre, com les diverses dimensions de l'autonomia del centre (probablement degut a la manca de diversitat i experiència en aquest sentit) o l'agrupament de l'alumnat.

L'estudi ha aportat evidència sobre diversos objectius; no obstant això queden àmbits que exigeixen anàlisis addicionals. Específicament, pel que fa a l'objectiu 3 és necessari acceptar que l'estudi només proporciona una evidència empírica reduïda a la relació entre el risc de fracàs escolar i les característiques de l'organització interna del centre i l'aula. Sens dubte caldrà, a partir de la disponibilitat de dades de noves avaluacions i/o d'estudis *ad hoc* (per exemple, amb informació proporcionada pel propi professorat, en especial a nivell d'aula, i per les pròpies famílies, a nivell d'estatus socioeconòmic), continuar l'exploració de les lògiques del risc de fracàs escolar amb la finalitat de contrastar algunes intuïcions i hipòtesis mitjançant l'evidència empírica.

1.4. Una aproximació qualitativa al risc de fracàs escolar a Catalunya

1.4.1. Metodologia

En aquest apartat de l'estudi s'han abordat quatre objectius de l'estudi (l'aproximació al concepte de fracàs escolar, les característiques de l'alumnat en risc de fracàs escolar, la descripció de les conseqüències individuals i socials d'aquest fracàs, i la descripció dels factors que incideixen en el rendiment i fracàs escolar de l'alumnat: individuals, socials i institucionals) en base a la realització d'entrevistes en profunditat a vint-i-sis actors socials relacionats amb el sistema educatiu de Catalunya. Aquest grup d'actors s'havia estat se-

leccionat prèviament de manera consensuada pels membres del Consell de Treball Econòmic i Social que han integrat el Grup de treball d'aquest estudi.

Les entrevistes s'han estructurat temàticament en quatre blocs: conceptualització del fracàs escolar, factors explicatius del fracàs escolar, valoració de les actuacions que es duen a terme per millorar els resultats escolars i combatre el risc de fracàs escolar, i recomanacions en aquesta línia. La informació obtinguda ha permès identificar un ampli espectre de factors potencialment explicatius del risc de fracàs escolar, així com les condicions (canvis, actuacions, etc.) necessàries per atenuar aquest fenomen i promoure l'èxit escolar de l'alumnat i, en definitiva, del sistema educatiu.

El procés de tractament i anàlisi de la informació (categorització i interpretació de la informació obtinguda a partir de la transcripció del registre àudio de les entrevistes) ha consistit a elaborar una composició de lloc de la diversitat de posicionaments discursius adoptats pels actors socials en relació amb els diferents temes de discussió. Com es veurà a continuació, s'han identificat els discursos majoritaris i minoritaris, així com els punts de consens i dissens, amb la voluntat de donar a conèixer les representacions socials d'un fenomen – el del risc de fracàs escolar – que són al mateix temps reflex i condició per a la seva existència.

1.4.2. Conceptualització del fracàs escolar

L'opinió majoritària i compartida per tots els perfils entrevistats sobre **què s'entén per “fracàs escolar”** és la de que fracassa el sistema educatiu. En aquest discurs destaquen quatre dimensions en funció d'on es focalitza la crítica al sistema: els resultats observables, la perpetuació dels problemes i la falta real de canvis, l'acció sobre l'alumnat, i la funció compensatòria. Altres definicions destacables del fracàs escolar giren al voltant dels aspectes tècnics (quantificació del fenomen), o de l'atribució de responsabilitats (atribució multifactorial, externalització cap a la família o individualització cap a l'alumnat).

Pel que fa a l'aproximació al **l'alumnat que fracassa**, la majoria de les persones entrevistades ha intentat establir un perfil dominant d'alumnat en situació de risc de fracàs escolar mitjançant un procés d'integració de les característiques comunes. Per contra, algunes persones han centrat el nucli del seu discurs en la multiplicitat de perfils i la diversitat d'aquest alumnat. En qualsevol cas, predomina el discurs de caracterització de l'alumnat centrat en els condicionants socials i familiars, sobretot els familiars, per damunt de les variables individuals.

Quant als **efectes que té el fracàs escolar en l'individu**, la majoria de les persones entrevistades han centrat el discurs en la relació entre l'alumnat que fracassa escolarment i les dificultats d'inserció sociolaboral i el risc de marginació i d'exclusió social. Altres persones esmenten els processos emocionals que afecten l'alumnat o bé relativitzen les conseqüències individuals del fracàs escolar. En relació amb les **conseqüències socials**, el nucli del discurs majoritari s'ha centrat en els efectes que pot tenir el fracàs escolar en la cohesió social, d'una banda, i en el mercat de treball, el teixit productiu i la productivitat del país, de l'altra. Una petita part dels perfils entrevistats opinen que una altra conseqüència del fracàs escolar és la no-participació social dels i les joves.

1.4.3. Factors explicatius

Es constata una tendència dominant a situar els **primers indicis del fracàs escolar** durant l'etapa d'Educació Infantil i els cursos inicials de l'Educació Primària. Tanmateix, la **visualització del fenomen** s'acostuma a produir més endavant, en dos moments crítics parcialment solapats: la transició de la infantesa a l'adolescència, d'una banda, i de l'Educació Primària a l'ESO, de l'altra. Aquest decalatge entre la detecció precoç del fracàs escolar i el moment en què aquest s'assumeix i se li dona resposta institucional és a la base d'algunes de les dificultats que té el sistema educatiu per reconduir amb èxit i eficàcia les trajectòries educatives erràtiques de l'alumnat, segons l'opinió majoritària de les persones entrevistades.

Característiques individuals

La representació social dominant sobre el paper que juguen les **característiques individuals** en la configuració de les situacions de risc de fracàs escolar és que es tracta d'un conjunt de condicionants de partida

que adquireixen mesura i significat en funció del context escolar, familiar i/o social en el qual s'insereixen. Destaquen en aquest discurs les reflexions crítiques al voltant de la manera com el sistema educatiu acull en el seu si les característiques individuals, enteses principalment en termes d'intel·ligència cognitiva.

En l'altre extrem del continu se situen les opinions minoritàries que atribueixen una importància clau als efectes combinats de les característiques individuals de partida (intel·ligència, personalitat i motivació) però que, en canvi, no es qüestionen el funcionament de la institució escolar i els requisits que estableix per a l'èxit.

A mig camí entre aquests dos discursos, algunes persones entrevistades consideren que les característiques individuals (simplificades novament al voltant de la idea de la intel·ligència cognitiva) condicionen menys que la motivació i el benestar personal de l'alumnat, d'una banda, o que la constància i l'esforç, de l'altra. Anecdòticament, es considera que les característiques personals condicionen poc o excepcionalment.

Pel que fa a l'**alumnat amb discapacitats**, abunden els discursos ponderats, no deterministes, en què la influència d'aquesta condició sobre els resultats escolars s'explica en base a la tipologia de la discapacitat i a les característiques del sistema educatiu. Així, les persones entrevistades tendeixen a limitar la possibilitat d'èxit escolar de l'alumnat amb discapacitats relacionades amb l'aprenentatge, l'aplicació de coneixements i la relació amb altres persones, per oposició a les de tipus visual, auditiu i de mobilitat, i a emetre valoracions crítiques sobre l'escola en la mesura en què les seves rigideses incrementen el risc de fracàs escolar d'aquests alumnes.

Factors familiars

Pel que fa a la **causalitat entre les característiques familiars i els resultats escolars** de l'alumnat, aquesta guanya intensitat a mesura que el discurs es trasllada dels aspectes materials (estatus socioeconòmic) als simbòlics (capital cultural) i relacionals (ambient familiar). Les variables socioeconòmiques apareixen majoritàriament representades com a condicionants de partida de les probabilitats d'èxit i fracàs escolar de l'alumnat, mentre que el capital cultural i l'ambient familiar es consideren fonamentalment com a factors explicatius.

En efecte, d'acord amb l'opinió majoritària de les persones entrevistades, l'**estatus socioeconòmic familiar** condiona però no determina el risc de fracàs escolar. Destaquen en aquest sentit els posicionaments discursius crítics amb el determinisme econòmic que cedeixen espai a interpretacions més ponderades en què s'esmenten, per ordre d'importància, la rellevància del capital cultural familiar, la cura dels fills i filles, i el valor que la família atorga a l'educació. Només des d'un posicionament minoritari s'afirma que les possibilitats d'èxit i fracàs escolar de l'alumnat estan estretament relacionades amb l'estatus socioeconòmic familiar, en part perquè es considera que l'estil de socialització i el valor de l'educació depenen de factors materials.

La percepció majoritària dels actors socials pel que fa al **capital cultural familiar** és que es tracta d'un factor explicatiu important. Algunes persones posen de manifest des d'una perspectiva sistèmica que el baix nivell d'estudis dels pares i mares està al darrere de l'elevada taxa de fracàs escolar de Catalunya. També es parla del capital cultural en termes de processos de socialització familiar fins a pràcticament esvair els límits conceptuals entre aquesta variable i l'ambient familiar. Finalment, algunes persones entrevistades es refereixen al capital cultural familiar com a conjunt de pràctiques i consums culturals amb una gran influència sobre els resultats escolars de l'alumnat. A una distància considerable d'aquest posicionament s'ubiquen dos discursos minoritaris. En primer lloc, aquell que emfasitza la participació d'altres variables (familiars, escolars i individuals) i que relativitza la importància del capital cultural familiar en la configuració de situacions de risc de fracàs escolar i, en segon, lloc aquell altre que considera que el capital cultural familiar —definit exclusivament com a conjunt de credencials escolars— influeix poc en els resultats escolars dels fills i filles.

L'**ambient familiar** ocupa un lloc privilegiat en les representacions de les persones entrevistades a propòsit de la causalitat del risc de fracàs escolar. El posicionament discursiu dominant considera l'ambient familiar com un factor explicatiu important. Concretament, s'esmenta la relació positiva entre l'èxit escolar dels infants i l'existència determinats estils de socialització familiar (consensuats i «autoritzadors»), hàbits (horaris familiars i cultura de l'esforç) i continuïtats família - escola (valoració de l'educació i referents normatius). No

s'emeten opinions contràries a la influència de l'ambient familiar sobre els resultats escolars, però sí que hi ha opinions minoritàries segons les quals aquest factor no és tan determinant.

Referents identitaris

La immensa majoria dels actors socials entrevistats consideren que els **referents identitaris** de l'alumnat poden explicar una part important del risc de fracàs escolar. De fet, es relaciona el món dels i les joves amb un conjunt de pràctiques i referents culturals generalment distanciat, quan no contrari, als requisits institucionals per a l'èxit escolar. Així, un dels elements diferenciadors de la cultura prototípicament juvenil –com ho és el grup d'iguals– apareix fortament estigmatitzat en el discurs de les persones entrevistades, llevat d'un cas. De la mateixa manera, s'observa una tendència marcada a estigmatitzar alguns dels espais privilegiats pels hàbits relacionals dels joves i les joves, particularment el carrer, i a considerar que el seu sistema de valors dificulta la consecució de l'èxit escolar. Enfront d'aquests factors s'erigeix la família, considerada aquí com un contrapès dels efectes ambientals negatius.

Pel que fa a la **condició immigratòria**, el posicionament discursiu adoptat per la major part dels actors socials és que la “diferència cultural” d'aquest alumnat condiciona negativament el rendiment escolar. S'observa, doncs, una tendència a externalitzar les causes del risc educatiu de l'alumnat d'origen immigratori fora de la institució escolar. Tanmateix, altres veus minoritàries posen l'accent en la corresponsabilitat que té l'escola en la producció de situacions de risc de fracàs escolar en l'alumnat d'origen immigratori com a conseqüència d'un dèficit de recursos i/o d'un biaix classista i/o cultural. Finalment, des d'un tercer posicionament discursiu minoritari es privilegien els factors d'ordre socioeconòmic que distingeixen la condició immigratòria com a vectors explicatius de les actuacions escolars de l'alumnat nouvingut.

Factors institucionals

L'abordatge dels **factores institucionals i la seva causalitat en les lògiques del risc de fracàs escolar** representa la primera oportunitat que tenen les persones entrevistades per expressar explícitament la seva opinió al voltant del paper que juga el sistema educatiu en la concreció de les actuacions escolars de l'alumnat. Al mateix temps, la inclusió d'aspectes com el funcionament de la institució escolar i el model escolar obre la porta a lectures sistèmiques que permeten valorar en quina mesura participen aquestes variables en la producció dels nivells actuals de fracàs escolar a Catalunya.

Es constata un ampli consens al voltant de la idea segons la qual la **pràctica docent** és un factor important en la determinació de les situacions de risc de fracàs escolar. Les persones entrevistades esmenten la rellevància de l'actuació del professorat sobre les experiències escolars de l'alumnat i les seves expectatives. D'aquesta manera, a mesura que la funció docent s'aproxima al model d'“acció educativa” disminueix el risc de fracàs escolar de l'alumnat, mentre que quan s'aproxima al model d'“acció instructiva” n'augmenta. Altres descripcions de la pràctica docent dins d'aquest posicionament discursiu majoritari fan referència a la motivació del professorat, que s'explica en funció d'algunes condicions ambientals (accés a la professió, manca de reconeixement social, etc.), així com a les estratègies d'ensenyament, que no sempre s'orienten a la producció d'èxit escolar. Finalment, s'ha de fer esment a dos posicionaments minoritaris. D'una banda, aquell que considera que les circumstàncies desfavorables en què es desenvolupa la pràctica docent (expectatives professionals, comportament de l'alumnat, actitud de les famílies, reconeixement social i relació amb l'Administració) és el que veritablement condiciona les probabilitats de risc de fracàs escolar en l'alumnat i, de l'altra, un d'anecdòtic segons el qual la pràctica docent no n'influeix gaire.

Segons la gran majoria dels actors socials entrevistats, l'organització escolar és el **factor institucional** que més contribueix a explicar el risc de fracàs escolar a Catalunya. Concretament, i per ordre d'importància, es fa esment als dèficits relacionats amb el treball en equip, l'atenció individualitzada a l'alumnat, el currículum escolar, l'autonomia i professionalització de les direccions escolars, la relació dels centres amb les famílies i l'alumnat, l'autonomia dels centres i les metodologies d'ensenyament. El segon factor institucional que més influència té sobre els resultats escolars té a veure amb la disponibilitat de recursos. Des d'aquest posicionament discursiu, amb un pes específic considerable, s'emfasitza l'escassetat de recursos, sobretot humans, destinats a l'atenció individualitzada i a la diversitat. De la mateixa manera, hi ha qui assenyala l'actuació del professorat, tant en un sentit proactiu (implicació i professionalitat) com reactiu (formació i au-

toritat moral), o bé la planificació educativa, particularment per la freqüència i intensitat dels canvis “des de dalt” i pel repartiment poc equitatiu del risc educatiu en la xarxa escolar.

Finalment, la proximitat del debat sobre el **model educatiu actual** a l'àmbit de la política general dóna lloc a una sèrie d'opinions al voltant de la comprensivitat i del tipus de societat en què es basa i promou. Les representacions del model educatiu que elaboren els actors socials entrevistats es poden dividir en tres posicionaments discursius. En primer lloc, una valoració “dual”, dominant, que diferencia entre la “teoria” i la “pràctica” del model però que emet un vot de confiança al seu favor. Segons aquest punt de vista, la intencionalitat del model educatiu és positiva però el seu desenvolupament pràctic es veu afectat negativament per un conjunt de problemes i circumstàncies desfavorables, entre les quals destaquen, per ordre d'importància, la unitat d'itineraris al final de l'etapa obligatòria, les dificultats d'adaptació d'una part del professorat al canvi, els déficits de la funció tutorial, i la freqüència i intensitat dels canvis “des de dalt”. En segon lloc, una valoració globalment negativa del model educatiu, que obté l'aprovació d'un nombre rellevant de persones entrevistades però que s'emet en dos sentits valoratius diferenciats. D'una banda, es critica el funcionament del sistema educatiu en base a la desconfiança o dissens que generen els seus principis teòrics (crítica per “excés”) i, de l'altra, existeix la crítica contrària (per “escassetat”) contra el classisme de l'escola i l'orientació liberal del sistema. En tercer lloc, una valoració minoritària globalment positiva del model educatiu actual que s'emet a partir de la constatació de la reducció del fracàs escolar i del progrés social que significa l'allargament de l'escolarització obligatòria fins el setze anys d'edat.

Factors més importants

De tots els factors explicatius analitzats, les persones entrevistades consideren els factors institucionals, d'una banda, i els familiars, de l'altra, com els més importants a l'hora de donar compte del risc de fracàs escolar en l'alumnat. A una distància considerable s'esmenten els factors relacionats amb l'entorn, els referents identitaris i els valors. Els factors menys rellevants són, d'acord amb el punt de vista dominant, els individuals, en qualsevol cas posats en relació amb el context escolar en el qual s'insereixen. Al mateix temps, una de cada cinc persones opina que el risc de fracàs escolar és un fenomen divers i multifactorial.

Pel que fa als **factores institucionals**, se subratlla el pes de la pràctica docent. Altres aspectes mencionats són els déficits pel que fa a la funció compensatòria del sistema educatiu, la dotació de recursos, la resposta a les capacitats individuals de l'alumnat, la detecció del risc de fracàs escolar, l'estabilitat del sistema educatiu, les estratègies de lluita contra les situacions de risc de fracàs escolar, els aspectes organitzatius dels centres i el rigor acadèmic. També s'apunta la necessitat de reflexionar sobre l'estigmatització que comporta la no obtenció del Graduat en ESO i, anecdòticament, la possibilitat de no expedir aquest títol. Dels **factores familiars** en destaca el discurs retòric al voltant de la seva rellevància així com l'absència de justificacions específiques, segurament atesa la dificultat d'incidir-hi. Finalment, quant a la resta de factors assenyalats (**l'entorn, els referents identitaris i els valors**), els actors socials entrevistats esmenten el paper destacat dels mitjans de comunicació, la pèrdua de la cultura de l'esforç i el consum de drogues sobre els resultats escolars.

1.4.4. Valoració de les actuacions

Centres escolars

La majoria de les persones entrevistades han fet una valoració global de les actuacions dirigides als centres escolars, però més de la meitat s'han centrat, d'una banda, en el principi d'avaluació i el principi d'autonomia escolar i, de l'altra, en plans i programes concrets. Pel que fa a la **valoració de les polítiques des de la perspectiva general**, gairebé tots els actors socials les han valorat en sentit negatiu. La crítica més generalitzada és que es tracta de polítiques burocràtiques, normatives, reguladores i limitades per la inspecció, però també hi ha qui considera que són poc eficaces o bé no consensuades, precipitades, absents o incoherents, per aquest ordre d'importància.

En relació amb el principi d'avaluació hi ha divisió entre, d'una banda, les persones que en valoren positivament la concepció, per tant, la idea d'avaluar els centres, el professorat i l'alumnat, i de l'altra, les que en valoren negativament l'aplicació, a excepció dels i les representants polítics. En tercer lloc, el principi d'autonomia escolar ha estat valorat positivament com a idea, a excepció dels sindicats, per tots els actors

socials. Tanmateix, una representació molt heterogènia n'han valorat negativament la seva aplicació. Finalment, hi ha divisió entre les persones que valoren positivament la concepció dels plans i programes concrets, entre les quals hi ha representades la majoria de les direccions escolars i les que valoren negativament l'aplicació d'aquests plans, entre les quals hi ha gairebé tots els perfils sindicals.

Funció directiva i docent

En relació amb la funció directiva, gairebé la meitat de les persones entrevistades se centren en la **formació i professionalització**. Hi ha una divisió d'opinions entre el col·lectiu que fa una valoració positiva de la Llei d'educació de Catalunya quant a model de gestió que possibilita liderar un projecte i crear el propi equip i, d'altra banda, el col·lectiu que en fa una valoració negativa per haver esdevingut una funció massa gestora, representativa de l'Administració, gremial i discrecional. La segona categoria en importància, valorada en sentit negatiu, té relació amb l'autoritat dels directors i directores, en el sentit que l'auroitat s'ha de guanyar i no atorgar per decret. La tercera categoria, valorada en ambdós sentits, amb predomini del sentit negatiu com en el cas de l'autoritat, ha estat la del reconeixement social de la direcció. La última categoria, valorada també en ambdós sentits, però sobretot en sentit negatiu, correspon al discurs de les poques persones entrevistades que han reflexionat sobre les condicions de treball de la direcció.

De la valoració de la funció docent és remarcable el sentit negatiu en **totes les categories**, sobretot amb relació a l'autoritat, el reconeixement social, les condicions de treball i, en menor grau, la formació contínua. En canvi, es valora positivament la formació inicial i, en concret, el màster de professorat de secundària.

Recursos

Gairebé totes les persones entrevistades de tots els perfils socials han valorat negativament la **quantitat i qualitat dels recursos humans i materials**. La meitat, sobretot les patronals i direccions escolars, n'han fet una valoració negativa en l'àmbit econòmic, tant pel que fa als recursos humans, per una falta de professorat, en general, i d'orientadors/es, i professorat de suport i especialista, en particular, com pel que fa als recursos materials, pels dèficits de qualitat i adequació de les instal·lacions, el manteniment i les infraestructures i arquitectura de les aules. En segon lloc, l'altra categoria de l'àmbit dels recursos, valorada negativament per dos de cada tres persones entrevistades, ha estat la gestió i distribució dels recursos materials i humans, concretament les polítiques econòmiques i les relacionades amb les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC), seguida de la dels recursos humans.

Metodologia d'ensenyament i aprenentatge

Pel que fa a la pregunta de valoració de les polítiques i mesures destinades a canviar la metodologia d'ensenyament i aprenentatge, més de la meitat de les persones entrevistades de gairebé tots els perfils han valorat negativament la **metodologia en general** per no ser adaptada ni adequada, atès que segueix sent tradicional (classes magistrals, matèries i no competències ...), poc innovadora i contrastada, no se sap treballar en equip i no està enfocada a la millora dels resultats.

Quant a la valoració de les metodologies d'ensenyament i aprenentatge específiques, predomina el sentit negatiu de la introducció de les TIC a l'aula per gairebé la meitat de les persones entrevistades, ja que entenen que les TIC com una eina i allò que ha de canviar és la pràctica sociocultural. A més, la introducció de les TIC a l'aula pot crear desigualtats entre centres ben o mal equipats. Finalment, unes poques persones han valorat el sistema d'avaluació de secundària negativament. Altres han valorat l'aprenentatge cooperatiu, en equip i amb significat, positivament.

Atenció a la diversitat i a les necessitats específiques

Pel que fa a la pregunta de valoració de les polítiques i mesures destinades a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat amb necessitats específiques, predomina la valoració negativa de l'**aplicació de les mesures en general**, atès que es percep que no es compleix la Llei ni els objectius d'inclusió, que els dispositius i els recursos humans són insuficients i no es gestionen adequadament. No obstant això, gairebé la meitat de les persones entrevistades valoren la intenció i el sentit de les mesures positivament.

Pel que fa a les mesures i recursos concrets, hi ha divisió entres les persones entrevistades. La meitat ha valorat positivament les aules d'acollida i, en menor grau, els Equips d'Atenció Psicopedagògica (EAP), els Equips d'assessorament als centres i al professorat en llengua i cohesió social (ELIC), les Unitats d'Educació Compartida (UEC) i les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE). L'altra meitat ha valorat negativament l'atenció a la salut mental i als trastorns de la personalitat i conducta, per mancances en l'atenció educativa i sociosanitària, la derivació a altres entitats i el personal especialitzat, entre altres. Tanmateix, en menor grau, algunes persones han valorat negativament també les Aules d'Acollida, els Espais de Benvinguda Educativa (EBE), els Equips d'Atenció Psicopedagògica (EAP), les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE) i els Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI), en aquest darrer cas per insuficiència de places.

Actuacions que funcionen millor i actuacions que es troben a faltar

Sobre la pregunta de quines actuacions funcionen millor, una part de les persones entrevistades valoren les mesures reals i una altra les mesures potencials. Quant a les **mesures reals**, la valoració positiva més unànime ha estat la dels programes dirigits a l'alumnat amb necessitats específiques i en aquest àmbit la mesura millor valorada ha estat la de les aules d'acollida. No obstant això, els actors socials també han valorat positivament els projectes singulars de centre (diversificació curricular a tercer d'ESO i les pràctiques en empreses a quart d'ESO) per a l'alumnat amb més dificultats i els programes de transició escola – treball, així com els programes de col·laboració entre l'escola especial i l'ordinària i l'increment del nombre de beques de transport, menjador i llibres. En segon lloc, una part de les persones entrevistades han considerat que els petits esforços per canviar la metodologia d'ensenyament als centres escolars han funcionat bé, tot i la valoració negativa de la metodologia en general i de la introducció de les TIC a l'aula en particular observada anteriorment. Altres actors socials entrevistats opinen que allò que ha funcionat millor són les mesures que han comptat amb el consens, la participació i han considerat la realitat educativa dels centres educatius i, per tant, mesures com ara les agrupaments flexibles, la tutoria i l'orientació. Amb relació a les **mesures potencials** que podrien funcionar bé, s'esmenten la LEC, la formació inicial, promoció professional i lideratge del professorat, la distribució dels recursos en els centres que més ho necessiten i que aquests recursos fossin interns més que no pas externs.

Pel que fa a la pregunta sobre quines **mesures es troben a faltar**, en primer lloc d'importància se situen les aportacions que fan referència a les polítiques generals, en relació amb les quals les persones entrevistades troben a faltar, d'una banda, una Administració àgil, amb un rumb clar, alliberada de les pressions socials i que tingui calma i més contacte amb la realitat dels centres escolars a l'hora de fer política educativa i, d'altra banda, una Administració propera que faci polítiques subjectives, consideri la iniciativa del professorat i l'orientació. En aquest àmbit de polítiques generals, s'observa que gairebé totes les persones expertes troben a faltar mesures d'avaluació i, en definitiva, la cultura de la qualitat.

En segon lloc, més de la meitat de les persones entrevistades de tots els perfils socials troben a faltar mesures destinades als centres educatius que adaptin la planificació a la singularitat territorial i del centre, per tant, més autònomes i flexibles, però també mesures d'acompanyament i participació familiar i social, per tant, programes família – escola, i de lluita contra la segregació per tipus de centre i en favor d'una distribució més equitativa de l'alumnat amb dificultats entre els centres escolars. Altres aspectes són una disminució de la ràtio de l'aula i una bona detecció del fracàs escolar a primària.

En tercer lloc, una de cada quatre persones entrevistades o més, sobretot de perfil directiu o sindical, troben a faltar més recursos econòmics, humans i materials per atendre la diversitat, però també una millor gestió i coordinació dels recursos destinats al centre en el territori i una discriminació positiva en favor dels centres d'entorns més desfavorits. Altres persones troben a faltar mesures destinades a la funció docent i directiva, concretament, al reconeixement, valoració, incentivació i lideratge del professorat, i les destinades a la professionalització de la direcció escolar. Finalment, hi ha qui troba a faltar més polítiques d'atenció a la diversitat i a les necessitats educatives específiques.

1.4.5. Recomanacions

En relació amb la pregunta sobre quins han de ser els **àmbits d'actuació prioritaris** en la lluita contra el fracàs escolar a Catalunya, els aspectes institucionals, tant "macro" com "micro", constitueixen l'àmbit més citat. Tot els perfils dels agents socials entrevistats hi fan referència.

Entres les aportacions de caràcter "macro", quatre persones entrevistades coincideixen en demanar més estabilitat en el marc educatiu actual, concretament pel que fa a les iniciatives públiques i legislatives, així com a les pautes de treball adreçades als centres i el professorat. D'altra banda, algunes persones entrevistades posen de manifest que cal focalitzar els esforços en aspectes institucionals de caràcter més "micro" com l'atenció individualitzada a l'alumnat, per a la qual cosa també seria necessari disposar de més informació sobre l'alumnat i els centres. De manera més puntual, s'ha incidit en la necessitat de continuar treballant en la flexibilització de l'accés al sistema educatiu (diversificació d'itineraris, passarel·les entre opcions formatives, ensenyament *on-line*, entre altres), la flexibilització curricular, la potenciació de la direcció i en allò acordat en el Pacte Nacional per a l'Educació.

El segon àmbit d'actuació prioritari ha estat el relacionat amb la família, citat per tots els perfils socials entrevistats. S'incideix especialment en la relació escola – família i en la distribució de responsabilitats, així com en reforçar el compromís, el treball conjunt i la confiança mútua.

També s'ha considerat com a àmbit prioritari el de la relació entre l'escola i el món laboral, sobretot pel que fa a la importància de valorar la inversió que comporta el fet educatiu per part de les empreses. Algunes persones han mencionat l'entorn socioeconòmic com a principal àmbit d'actuació. En aquest sentit s'assenyala la necessitat, d'una banda, de reforçar les polítiques socials i laborals per lluitar contra l'exclusió, les desigualtats socials, la precarietat laboral i, de l'altra, d'una actuació decidida destinada a millorar les condicions dels barris i territoris més desfavorits. Finalment, s'ha fet referència a l'àmbit de la relació escola – comunitat d'una manera puntual.

Pel que fa a les **propostes d'actuació**, s'han pogut comptabilitzar almenys seixanta vuit recomanacions que s'han agrupat en categories més generals. En línia de continuïtat amb els àmbits d'actuació, les persones entrevistades han fet referència fonamentalment a aspectes institucionals que tenen a veure amb la política educativa i la planificació educativa. Tanmateix, també han formulat propostes orientades a intervenir sobre la realitat socioeconòmica i familiar de l'alumnat. Les propostes d'actuació adreçades a combatre el risc de fracàs escolar a Catalunya són, per ordre descendent d'importància, les següents:

- o Consens polític i social. Es recomana consensuar les directrius educatives bàsiques a mig i llarg termini entre tots els actors polítics i agents socials. Això s'hauria de fer en base a criteris educatius, pedagògics i socials per tal d'evitar qualsevol tipus d'instrumentalització política.
- o Millorar els recursos. Es recomana millorar la dotació dels recursos socioeducatius, tant humans com materials, per tal de reduir els nivells actuals de fracàs escolar, particularment a través de millores relacionades amb les infraestructures, el personal especialitzat i de suport, l'atenció individualitzada i la distribució dels recursos en funció del risc educatiu.
- o Intervenir sobre les condicions socioeconòmiques i familiars. Es recomana reforçar les polítiques socials i econòmiques que s'adrecen al territori i les famílies per tal de millorar les condicions ambientals (benestar material i cultural de les famílies, qualitat de vida en els barris, entorn social dels centres d'ensenyament, etc.) en què tenen lloc els processos d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat.
- o Adequar la formació del professorat i introduir polítiques d'estímul. Es recomana, d'una banda, millorar la formació inicial i contínua del professorat sobretot pel que fa a l'adquisició de competències psicosocials, la innovació didàctica i la socialització en les TIC i, de l'altra, introduir incentius que reconeguin i valorin l'esforç i la proactivitat del professorat i, per extensió, dels centres d'ensenyament.

- o Flexibilitzar els itineraris educatius. Es recomana diversificar els itineraris al final de l'ESO amb l'objectiu de fomentar la promoció escolar, així com crear passarel·les entre opcions formatives diferents per facilitar la continuïtat educativa.
- o Consensuar les competències bàsiques. Es recomana no sobrecarregar el currículum amb continguts i, en canvi, consensuar les competències bàsiques que ha d'assolir qualsevol alumne al final de l'escolarització obligatòria per poder convertir-se en una persona adulta funcional.
- o Fomentar l'autonomia dels centres, particularment a través de la professionalització de la funció directiva, i en detriment de la regulació i burocratització del sistema.
- o Crear un sistema estable d'avaluació de resultats per tal de conèixer les lògiques del risc de fracàs escolar i establir línies d'actuació.
- o Actuar en les primeres fases del risc de fracàs escolar per tal de prevenir l'evolució d'aquest fenomen cap a situacions més complicades.

D'aquest conjunt de propostes d'actuació, les persones entrevistades consideren **prioritàries** les recomanacions relacionades amb els aspectes institucionals, sobretot aquelles que tenen a veure amb la millora de la dotació i la gestió dels recursos (sobretot humans), seguit dels aspectes que afecten directament els centres escolars (autonomia, avaluació i distribució de l'alumnat), les metodologies d'ensenyament i aprenentatge i el currículum (consensuar les competències bàsiques) i, en darrer lloc, el professorat (millora de la formació i motivació). El segon aspecte general prioritzat és l'atenció a l'alumnat (acompanyament, orientació, diversificació d'itineraris al final de l'ESO i, sobretot, atenció a les necessitats especials i específiques), i el tercer la necessitat de consensuar polítiques educatives més globals i estables.

Finalment, quant a les **experiències d'altres llocs** que puguin aportar referents al sistema educatiu de Catalunya en la lluita contra el fracàs escolar, la majoria de les persones entrevistades citen els models escandinaus, sobretot el finlandès. Tot i això, es recomana prudència a l'hora de valorar l'aplicació de les seves pràctiques a Catalunya, atès que són el resultat de realitats històriques i socioculturals difícilment imitables. En segon lloc, una part rellevant dels actors socials valora positivament diverses les característiques d'alguns models educatius de l'Europa continental, com ara l'holandès i l'alemany, però sobretot el francès pel que fa a la compaginació de l'escolarització obligatòria amb el món del treball i a la definició de Zones d'Educació Prioritària (ZEP). En tercer lloc, es comenten algunes experiències de Comunitats Autònomes espanyoles, com és el cas del País Basc, per la gestió de la Formació Professional i la integració de les diverses etapes educatives en un mateix centre d'ensenyament, o Navarra, per la integració del serveis externs en el propi centre. El model anglosaxó ha tingut molt poc ressò en el discurs de les persones entrevistades.

1.5. Estratègies de reducció del fracàs escolar

1.5.1. Polítiques i mesures

El reconeixement del dret a l'educació de les persones com un dret fonamental ha comportat la universalització i extensió de l'educació entre la seva població en els països desenvolupats, a partir de la segona meitat del segle XX i coincidint amb el desenvolupament de l'Estat del Benestar. Per motius històrics, aquest fenomen es va produir més tard a Espanya i Catalunya, fet que ha condicionat el passat i present del nivell formatiu de la població. La universalització de l'accés al sistema educatiu públic i l'extensió de l'educació obligatòria fins els 14 anys (1970) i els 16 (1990) ha provocat que una part significativa de la població avui activa al mercat de treball tingui només els estudis obligatoris (l'any 2009 el 55,7% de la població catalana de més de 16 anys té com a màxim els estudis obligatoris, segons l'EPA).

En aquest context, les polítiques públiques educatives no només s'orienten a donar resposta als objectius estrictament pedagògics, sinó que han esdevingut un instrument per garantir el respecte i compliment dels principis d'igualtat, llibertat i participació en la vida política, econòmica, cultural i social, esdevenint mecanismes de producció i representació de la societat. En concret, un dels principals objectius que s'ha assignat

a les polítiques educatives és el de promoure la igualtat, per tal que les diferències d'origen condicionin el mínim possible els èxits educatius i socials de la ciutadania (Fundació Caixa Catalunya, 2009).

Desigualtat i rendiment acadèmic són dues variables amb múltiples interaccions, tal com s'ha demostrat en els capítols anteriors d'aquest i altres estudis. Atesa la pluralitat de factors que hi incideixen i la importància que té la formació en el desenvolupament de les persones i de l'economia i la competitivitat, els darrers anys les polítiques educatives han passat de centrar-se en la igualtat d'oportunitats a fer-ho en la igualtat dels resultats que comporta l'educació, és a dir, s'han focalitzat en l'objectiu d'incrementar la qualitat de l'educació impartida, per tal de millorar el nivell formatiu de la població en general.

També durant els darrers anys (i sobretot des de finals dels anys noranta), hi ha hagut un canvi conceptual (i de fons) en el contingut mateix de l'educació impartida. És a dir, sense modificar-ne les matèries i els coneixements, s'ha passat a donar èmfasi en les competències bàsiques que s'ensenyen en les aules.

La publicació dels resultats de l'avaluació de competències que duu a terme l'OCDE mitjançant PISA ha estat un revulsiu pels sistemes educatius avaluats. Deixant de banda els inevitables rànquings, hi ha determinats països que destaquen per sobre dels altres pels bons resultats del seu alumnat, fet que ha incrementat l'interès polític i acadèmic sobre els seus sistemes educatius. Els estudis realitzats mostren diferències i semblances en la concepció i organització de l'educació, sovint determinades per la configuració i característiques del propi Estat.

1.5.1.1. Iniciatives de la Unió Europea

Tot i que les competències de la Unió Europea en l'àmbit de l'educació i la formació professional es regeixen pel principi de subsidiarietat, els sistemes educatius i la seva modernització han estat una de les prioritats en el marc de l'Estratègia de Lisboa, vigent fins el 2010, i esdevé central en la nova Estratègia Europa 2020. La millora dels nivells educatius de la població, mesurada tant en una reducció de la taxa d'abandonament prematur com en l'increment de la població entre 30 i 34 anys amb educació universitària, és un dels cinc indicadors de referència aprovats pel Consell Europeu el 17 de juny de 2010.

En l'àmbit específic de l'educació, l'any 2009 el Consell de Ministres va adoptar un marc estratègic per a la cooperació europea, anomenat "Educació i Formació 2020" (ET 2020, en les sigles en anglès) que substitueix el programa "Educació i Formació 2010", endegat en aplicació de l'Estratègia de Lisboa.

La millora de la qualitat i l'eficàcia de la formació, així com la promoció de l'equitat, la cohesió social i la ciutadania activa són dos dels quatre objectius que té el programa ET 2020 i més relacionats amb l'objecte del present estudi. Per tal d'assolir aquests objectius, el Consell destaca una sèrie de mesures que els estats membres, en exercici de la seva competència en matèria educativa, poden aplicar. El programa preveu l'avaluació de l'acompliment dels objectius, fixant cinc indicadors de referència específics, dos dels quals coincideixen amb els fixats per l'Estratègia Europa 2020.

1.5.1.2. Iniciatives estatals

L'anàlisi de les diferents mesures adoptades pels estats per millorar el rendiment de l'alumnat i reduir-ne el fracàs escolar s'ha fet a partir de l'elaboració d'una tipologia pròpia inspirada en la classificació de Douglas Willms (2006) i en les emprades pels estudis del Centre d'Investigació i Documentació Educativa (CIDE, 2002, 2004 i 2005).

TAULA 1. Tipologia de mesures adoptades pels estats per combatre el fracàs escolar.

DESTINATARI	TIPUS DE MESURES
Sistema educatiu	Intervencions estructurals
	Intervencions inclusives
	Reduir la segregació interescolar Reduir la segregació intraescolar
Alumnat	Mesures compensatòries de desfasaments acadèmics

	Mesures compensatòries de desigualtats socioeconòmiques	
	Específiques per a l'alumnat d'origen immigratori	Orientació i acollida
		Ensenyament llengua vehicular
		Adaptacions curriculars
	Programes alternatius per l'alumnat que no finalitza l'educació secundària obligatòria.	
Professorat	Ingrés a la capacitat docent	
	Formació inicial	
	Formació contínua	
	Material docent específic	

Font: elaboració pròpia.

La principal finalitat d'aquesta classificació és facilitar l'anàlisi de les polítiques i mesures per combatre el fracàs escolar, sense pretendre ser universal i exhaustiu. Cal tenir en compte que una mateixa actuació pot ser classificada en diferents categories, en funció del criteri al que es doni prevalença o des de la perspectiva que s'analitzi. El criteri de classificació inicial és el seu destinatari, ja sigui el sistema educatiu, l'alumnat o el professorat.

Mesures dirigides al sistema educatiu

Generalment les mesures que afecten el sistema educatiu són universals, aplicables a tot el sistema i en determinen la pròpia configuració. Aquestes actuacions es poden classificar en dos subtipus:

D'una banda, **intervencions estructurals**, que afecten les característiques estructurals de l'escola o del sistema. En aquest subtipus s'inclouen un ampli ventall de mesures, com la reducció de la ràtio alumnat/professor, la reducció de la mida de les escoles, la millora de les instal·lacions, les modificacions curriculars, la modificació de l'estructura dels ensenyaments secundaris, entre altres.

Malgrat les diferències existents entre els estats en el seu grau de concreció i desenvolupament, l'autonomia dels centres educatius (sobretot l'autonomia pedagògica) i l'avaluació del sistema educatiu (a través de l'avaluació dels resultats de l'alumnat i la transparència d'aquesta avaluació) són dues de les mesures estructurals més comunament acceptades pels estats.

D'una altra banda, **intervencions inclusives**, dirigides a incloure en les escoles generals els estudiants que hi són marginats, ja sigui per la seva discapacitat, per pertànyer a una minoria ètnicocultural o perquè la seva família tingui un estatus socioeconòmic baix. Aquesta és una visió àmplia de l'alumnat amb necessitats educatives especials, atès que hi ha països que només consideren l'alumnat amb discapacitat. Alhora, les intervencions inclusives es poden classificar en funció del seu objectiu en aquelles que es dirigeixen a reduir la *segregació interescolar*, és a dir, entre centres educatius (entre les que destaca la redefinició de les zones de matriculació associades a cada escola i l'establiment d'un percentatge mínim d'alumnat d'unes determinades característiques que ha de ser escolaritzat en cada centre), i aquelles que es dirigeixen a reduir la *segregació interclasses*, és a dir, dins de les escoles (que suposa que alumnes amb discapacitat assisteixin a classes ordinàries).

Mesures dirigides a l'alumnat

Les mesures dirigides a millorar el rendiment de l'alumnat poden tenir també un caràcter universal, i ser per tant, aplicables a tots els i les alumnes amb independència de la seva situació, o un caràcter específic, dirigides a determinats col·lectius, en funció del seu rendiment acadèmic, les seves aptituds intel·lectuals, l'estatus socioeconòmic o l'origen.

A banda de les modificacions curriculars, que poden ser a la vegada generals per l'alumnat o específiques, els estats han aplicat diferents mesures que en funció del seu objectiu específic poden classificar-se com es presenta a continuació.

En primer lloc, **mesures compensatòries de desfasaments acadèmics**, que proporcionen un currículum específic o preveuen recursos educatius addicionals als estudiants, en funció de les seves necessitats educatives. Dins d'aquesta tipologia de mesures la majoria dels estats opten per la formació en grups reduïts amb un docent especialista, increment del temps dedicat a la lectura, programes d'adaptació curricular, avaluació d'aquest alumnat diferenciada de la resta, activitats extraescolars, cursos de recuperació durant les vacances i monitoratge dels alumnes més avançats respecte els que ho estan menys, entre d'altres.

Així mateix cal tenir en compte el suport prestat pels serveis educatius complementaris d'orientació professional i assessorament psicopedagògic, així com la implantació de mètodes de detecció precoç de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge ja des de la llar d'infants i l'educació infantil.

En segon lloc, **mesures compensatòries de desigualtats socioeconòmiques**, per tal de proporcionar recursos econòmics addicionals a l'alumnat amb un estatus socioeconòmic baix. Els principals instruments són les beques, els ajuts i les transferències directes (com ara l'ajut per menjador, residència fora del domicili familiar, adquisició de material escolar, etc.).

Alguns estats preveuen formules compensatòries no només pels alumnes sinó per determinades escoles, en funció de la composició del seu alumnat (com Bèlgica) o la ubicació territorial del centre (les escoles rurals a Espanya, per exemple).

En tercer lloc, **mesures específiques dirigides a l'alumnat d'origen immigratori**: atès l'increment general de la població immigrada que s'ha registrat els darrers anys, la majoria d'estats membres de la UE han desenvolupat diferents actuacions per facilitar-ne l'acollida i la integració en el sistema educatiu, garantint en primer lloc el màxim d'informació i en segon lloc lluitant contra la barrera que suposa una nova llengua. L'anàlisi de les mesures adoptades mostra com es considera que aquests dos elements (desconeixement del sistema i de la llengua vehicular) són els principals impediments d'aquest alumnat per tenir èxit acadèmic.

Així, es poden classificar les mesures adoptades en tres categories: *orientació i acollida en l'àmbit escolar*, tant dirigida a l'alumne com a la seva família (serveis d'interprets, proporcionar informació sobre el sistema en diferents llengües, personal de suport i mediadors, etc.); *ensenyament de la llengua vehicular a l'escola*, ja sigui optant per la immersió lingüística o per les classes bilingües; i *adaptació del currículum* a la diversitat, tant dins com fora de l'aula.

Finalment, en quart lloc, **programes alternatius per a l'alumnat que no finalitza l'educació secundària inferior o obligatòria**, preveient els estats diferents tipus de programes per proporcionar a aquest alumnat una qualificació mínima: cursos pont per poder accedir als nivells educatius següents, cursos preprofessionals o un curs voluntari d'especialització. En aquesta categoria se situen els Programes de Qualificació Professional Inicial previstos en el sistema educatiu espanyol, així com la previsió que la formació impartida en el marc d'un contracte per a la formació vagi dirigida a l'obtenció del Graduat en ESO en cas que el treballador no el tingui.

Mesures dirigides al professorat

Com s'ha comentat anteriorment, el professorat és un element clau per millorar el rendiment de l'alumnat (Barber i Mourshed, 2007). Les polítiques aplicables a aquest col·lectiu preveuen diferents actuacions i afecten diferents moments de la seva carrera professional.

Existeixen mesures relacionades amb l'**ingrés a la capacitació docent**. L'evidència empírica demostra com els països amb un èxit més elevat en els informes PISA estructuren els sistemes de selecció, formació i ingrés al cos docent de tal manera que hi pertanyin les persones més aptes i motivades.

Pel que fa a la **formació inicial**, destaca sobretot la formació pedagògica, en estratègies d'avaluació i en gestió de l'aula. A Espanya cal destacar la posada en marxa del màster en formació del professorat, necessari per al professorat de secundària i que substitueix l'anterior certificat d'aptitud pedagògica (CAP), amb la finalitat d'augmentar i millorar la formació psicopedagògica d'aquest professorat.

Dins l'àmbit de la **formació contínua**, a banda de temes coincidents amb la formació inicial, les mesures van dirigides a l'aprofundiment dels temes ja estudiats i alhora també se n'organitza d'específica per a determinats col·lectius (direcció de centres, professorat que atén alumnat d'origen immigratori). S'inclouen aquí les jornades i congressos per difondre conclusions sobre la recerca en aquest àmbit.

Finalment, l'administració educativa elabora **materials docents específics** destinats a determinats col·lectius, com ara el professorat que tracta alumnat de diferents perfils ètnicoculturals.

1.5.1.3. Iniciatives a l'Estat espanyol

Planificació i estratègies

Atesa la distribució competencial en matèria d'educació, tant l'administració central com les autonòmiques duen a terme diferents actuacions per tal de reduir el fracàs escolar. Les actuacions previstes pel Ministeri d'Educació s'articulen en plans, en els que defineix els objectius a assolir, les mesures que es poden implementar, el calendari, el pressupost i l'avaluació prevista. Atès que la competència executiva correspon a les comunitats autònomes, són aquestes les responsables de concretar les mesures a adoptar, la seva definició i implementació definitiva i la seva contribució econòmica. La participació entre les dues instàncies administratives, estatal i autonòmica, s'articula en convenis de col·laboració.

L'anàlisi efectuada permet constatar que s'emprenen moltes iniciatives des de diferents instàncies públiques i, atenent a les dades sobre les taxes de graduació en ESO i de continuïtat dels estudis secundaris postobligatoris, d'eficàcia discutible. La definició clara de l'objectiu últim que totes les actuacions han de perseguir (que no pot ser d'altre que l'escolarització amb èxit de tot l'alumnat) i la concreció de les mesures per tal de satisfer aquest objectiu contribuiria en major grau al seu compliment.

Ara bé, cal també tenir en compte que les actuacions que es duen a terme actualment en alumnat es reflecteixen en les dades de graduació i de continuïtat dels estudis en els cursos posteriors, a mesura que assoleixin les edats i els nivells educatius corresponents. És a dir, són mesures d'efectes a mig i llarg termini, la qual cosa demana una certa espera per a la consecució dels resultats desitjats.

Els darrers anys el Ministeri d'Educació ha endegat diferents plans que tenen una incidència en la lluita contra el fracàs escolar, entre els quals cal destacar el **Pla d'acció 2010-2011**, que sistematitza l'actuació de les administracions educatives amb l'objectiu final i prioritari d'assolir l'èxit educatiu de tots els estudiants. El Pla recull 11 objectius més que afecten de manera transversal el sistema educatiu (aprenentatge d'idiomes, formació professional, política de beques i ajuts, professorat, universitats, etc.).

En segon lloc, cal també tenir en compte el **Pla de suport a la implantació de la LOE**, aprovat el 2006 i que preveu la subscripció de convenis entre el govern central i les administracions autonòmiques en els àmbits destacats en aquest pla, entre els quals dos estan relacionats amb l'objecte del present estudi: l'àmbit centrat en la millora de l'èxit escolar i l'enfocat a la lluita contra l'abandonament escolar.

En tercer lloc, el **Pla per reduir l'abandonament escolar**, aprovat a finals de l'any 2008 per la Conferència Sectorial d'Educació, i que el Pla d'acció 2010-2011 preveu reforçar. En quart lloc, el **Pla PROA** (Programes de Reforç, Orientació i Suport), que té per finalitat abordar les necessitats associades a l'entorn sociocultural de l'alumnat mitjançant tres programes de suport als centres educatius, un centrat en l'educació primària i els altres dos en la secundària. El Pla d'acció 2010-2011 reforça els PROA en estendre'n l'àmbit d'aplicació subjectiu a l'alumnat de 3r i 4rt de primària i als centres privats concertats. Finalment, altres programes de cooperació territorial, com ara el **Pla de foment de la lectura i la millora de les biblioteques**, el **programa d'agrupacions de centres d'ensenyament (ARCE)** i les "**Rutes literàries**", que sense ser l'èxit escolar el seu objectiu central, incideixen en aspectes també rellevants del rendiment de l'alumnat.

Paral·lelament, les comunitats autònomes per iniciativa pròpia també duen a terme diferents actuacions, no emmarcades en la planificació estatal. Entre aquestes destaca el Pacte Nacional per a l'Educació, aprovat el 2006 a Catalunya que conté, entre moltes altres mesures, un seguit d'actuacions per millorar el rendiment acadèmic de l'alumnat, algunes de les quals han estat recollides en la Llei 12/2009, d'educació (LEC). Cal

destacar també la renovació de l'Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana.

Mesures autonòmiques per a reduir el fracàs escolar

En base a la mateixa classificació, i tenint en compte que no s'ha fet un repàs exhaustiu de totes i cadascuna de les mesures de les disset comunitats autònomes, s'ha pogut abordar les mesures més rellevants engegades per les administracions educatives autonòmiques, particularment la catalana.

Mesures dirigides al sistema educatiu

En aquest àmbit cal destacar, d'una banda, les **intervencions estructurals**. La LEC preveu una sèrie d'elements estructurals del sistema educatiu que poden tenir una especial contribució a la millora dels resultats. Els principals elements són: els projectes d'innovació pedagògica i curricular, els serveis educatius de suport, l'autonomia dels centres i l'avaluació de resultats.

Els projectes d'innovació tenen per finalitat, entre d'altres, estimular la capacitat d'aprenentatge i l'èxit escolar, mentre que els serveis educatius de suport són equips multiprofessionals que proporcionen suport i assessorament tant als centres, com al professorat, l'alumnat i les famílies. D'altra banda, cal també tenir en compte l'aposta de la LEC per l'autonomia de centres, com a instrument que, segons l'exposició de motius de la pròpia norma, ha de permetre als centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya adequar l'acció educativa a atendre la diversitat i les necessitats educatives específiques i alhora promoure la inclusió. Un segon eix desenvolupat de la LEC, a banda de l'autonomia de centres però complementari a aquesta, és l'enfortiment dels equips directius dels centres educatius, atorgant-los més competències i responsabilitats, si bé alhora incrementa l'avaluació de la seva activitat i els efectes d'aquesta avaluació.

En aquest sentit, la LEC desenvolupa l'avaluació com una altra peça clau del sistema educatiu. Aquesta avaluació es projecta tant sobre els resultats de l'alumnat com sobre el propi sistema i comporta el desenvolupament de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva. Una de les avaluacions amb més ressò mediàtic els darrers anys ha estat l'efectuada a l'alumnat de sisè de primària els cursos 2008-2009 i 2009-2010.

Al mateix temps, tant a Catalunya com a altres comunitats, hi ha nombroses iniciatives encaminades a "obrir" el sistema educatiu a la societat: mesures per incrementar la participació de les famílies en la vida escolar, fomentar el contacte entre els centres educatius i l'entorn social (comunitats d'aprenentatge, aules obertes),¹ organització d'activitats interculturals, entre altres. Finalment, cal tenir en compte les actuacions dirigides a una etapa concreta del sistema, com ara el Pla de millora de la secundària o la implantació de la sisena hora a la primària, a Catalunya.

Conjuntament amb les intervencions estructurals, s'ha de fer esment de les **intervencions inclusives**. Amb la finalitat de reduir la *segregació interescolar*, la LOE i la LEC preveuen garantir l'escolarització equilibrada de l'alumnat en tots els centres (establiment de proporcions màximes d'alumnat amb NEE que poden ser escolaritzats a cada centre, reducció o ampliació excepcional del nombre de places per alumnat amb NEE o d'incorporació tardana, zonificació escolar, etc.). Així mateix, moltes comunitats preveuen dotacions addicionals per a determinats centres educatius. Aquestes dotacions poden ser econòmiques (com ara els acords de responsabilitat previstos a la LEC) o en forma d'equipaments i/o recursos humans.

Els principis de l'escola inclusiva que conté tant la LOE com la normativa autonòmica (la LEC o el Decret basc 118/1998) regeixen les mesures que combaten la *segregació intraescolar*. El Pla d'acció català "Aprendre junts per viure junts" preveu recursos personals especialitzats de suport de diferent tipologia, entre els que destaquen les unitats de suport a l'educació especial (USEE).

Mesures dirigides a l'alumnat

Seguint la classificació i mantenint l'esquema dels epígrafs anteriors, les mesures per millorar el rendiment acadèmic de l'alumnat poden classificar-se en quatre grans tipologies.

¹ A Catalunya aquestes mesures s'articulen en els plans educatius d'entorn.

En primer lloc, les **mesures compensatòries de desfasaments acadèmics**. En aquest grup cal tenir en compte la importància de la detecció precoç de les necessitats educatives especials que poden comportar desfasaments acadèmics. La LEC preveu aquesta detecció ja des de l'educació infantil. Així mateix, una altra mesura preventiva d'aquests desfasaments és l'orientació.

En el marc de la LOE, les comunitats autònomes preveuen una sèrie de mesures de reforç de caràcter ordinaris, i si aquestes resulten insuficients, d'extraordinàries. La normativa catalana preveu, en primer lloc, les adaptacions de la programació general a les necessitats de tot l'alumnat, en segon lloc els programes de diversificació curricular (adaptats a l'alumnat amb més dificultats) i en tercer lloc, els plans individualitzats.

Altres comunitats preveuen també reforç educatiu tant a nivell individual com grupal (País Basc), programes d'intervenció educativa específics (Illes Balears, Madrid, País Basc), aules de compensació educativa (Madrid) o tallers d'educació compensatòria (Illes Balears), entre d'altres. Cal tenir en compte també l'atenció a l'alumnat amb altes capacitats, pel qual sovint es flexibilitza la durada de les etapes educatives o bé se'ls modifica el currículum enriquint-lo amb continguts addicionals (Madrid). El Ministeri ha previst una sèrie de programes experimentals d'aprofundiment dels coneixements destinats a l'alumnat amb més capacitats per aprendre.

En segon lloc, **mesures compensatòries de desigualtats socioeconòmiques**, que refereixen a les beques i ajuts que convoquen tant el Ministeri com les comunitats autònomes. A Catalunya destaquen, entre d'altres, el programa per la reutilització dels llibres de text, l'ajut individual per desplaçament i l'ajuda per l'adquisició de text i material didàctic i complementari. Cal també mencionar les beques i ajuts per fomentar la continuïtat en els estudis postobligatoris, com les beques de bon rendiment per a l'alumnat de quart d'ESO, convocades des del 2009.

En tercer lloc, **mesures específiques per a l'alumnat d'origen immigratori**, que a la vegada es subdivideixen en tres categories: *orientació i acollida en l'àmbit escolar*, focalitzada en les aules d'acollida, presents en la majoria de comunitats (Catalunya, Andalusia, Aragó, País Basc, entre d'altres) i en els Espais de Benjünguda Educativa a Catalunya, que són una iniciativa única a l'Estat destinats també a l'acollida de l'alumnat nouvingut i les seves famílies però fora del centre educatiu; *ensenyament de la llengua vehicular a l'escola* de manera integrada, ja sigui en les aules ordinàries o en les específiques (destaca de nou l'actuació de les aules d'acollida i els plans d'acollida lingüística que tenen algunes comunitats com les Illes Balears); i *adaptacions curriculars*, enteses com l'assistència per part de l'alumnat nouvingut a grups de reforç i de suport educatiu (Andalusia) o com l'atenció educativa complementària que es presta a La Rioja.

Finalment, en quart lloc, **programes alternatius per a l'alumnat que no finalitza l'ESO**, concretada en totes les comunitats en els Programes de Qualificació Professional Inicial.

Mesures dirigides al professorat

Pel que fa a la **formació inicial**, cal tenir en compte que a partir de la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior, la determinació concreta dels plans d'estudi de les titulacions universitàries que capaciten per l'exercici de la docència correspon en última instància a les universitats, fet que es pot considerar com una oportunitat positiva per modificar i adaptar els continguts d'aquesta formació. En aquest sentit destaca el màster de formació del professorat d'educació secundària, que imparteixen nou universitats catalanes.

A Catalunya, la **formació contínua** del professorat s'articula en el Pla Marc de Formació Permanent (2005-2010), que necessita de plans anuals que el complementin. D'entre els molts aspectes en què es preveuen activitats formatives, destaquen els relacionats amb l'atenció a l'alumnat d'origen immigratori i l'atenció a la diversitat cultural que comporta. Andalusia, Aragó i el País Basc preveuen activitats similars.

Pel que fa al material docent específic i l'ús de les noves metodologies a l'aula, destaca el material destinat a l'atenció a l'alumnat nouvingut, disponible a Andalusia i Aragó, així com la implantació del programa "EduCAT 1x1" a Catalunya (en el marc del projecte estatal "Escola 2.0") que ha suposat el desenvolupament de les aules digitals, amb pissarres digitals i ordenadors portàtils per al professorat i l'alumnat. Per aprofitar aquest canvi en la metodologia docent, la primera avaluació del projecte constata que cal millorar

les infraestructures de xarxa, el funcionament del serveis de telecomunicacions així com una major formació del professorat i disposar dels materials i llibres digitals adequats.

1.5.2. Recull d'experiències i bones pràctiques

S'ha fet un recull de sis bones pràctiques adreçades a la lluita contra el fracàs escolar. A l'hora de fer la selecció d'aquestes, s'ha hagut d'acceptar la limitació que moltes de les actuacions que es duen a terme no estan avaluades, bé perquè fa poc temps que s'han començat a implantar, bé perquè l'avaluació no està publicada o bé perquè aquesta no s'ha dut a terme. Tenint en compte aquest fet, s'han escollit pràctiques amb un mínim d'avaluació que aporten algun distintiu o metodologia diferent que hagi estat positiva. Pel que fa a la classificació de les bones pràctiques, s'ha seguit la de l'apartat anterior. Així doncs, s'han classificat segons el seu destinatari: mesures que afecten el sistema escolar, mesures dirigides a l'alumnat i mesures dirigides al professorat.

La primera bona pràctica que s'ha exposat és el **programa ACCÉS, d'acompanyament a les comunitats educatives**. Les mesures d'actuació que proposa aquesta pràctica estan fonamentalment dirigides a l'alumnat i es classifiquen en línies d'acció directa i línies d'acció indirecta. Pel que fa a les línies d'acció directa hi ha, en primer lloc, els dispositius de formació prelaboral i inserció social per a joves, els quals estan centrats en el desenvolupament d'itineraris d'inserció personalitzats que poden arribar a cobrir totes les fases del procés formatiu del i la jove. En segon lloc, les beques de formació i inserció laboral d'adolescents i joves, les quals poden atorgar-se en relació amb els estudis (per a fomentar la continuïtat de l'educació dins de l'ensenyament reglat obligatori i postobligatori) i en relació amb el món laboral (a través d'un itinerari formatiu de caire prelaboral). En tercer lloc, mesures de sensibilització i dinamització de totes les instàncies i agents socioeducatius, de caràcter flexible i adaptades a la realitat de la comunitat educativa. En quart lloc, els mecanismes de prevenció del fracàs escolar, consistents en intervencions individualitzades i de segona oportunitat educativa per a la reincorporació d'alumnes amb itineraris de fracàs escolar al sistema educatiu reglat. En cinquè i últim lloc, cal fer referència a la Xarxa d'entitats ACCÉS, la qual té l'objectiu de crear una xarxa per tal de compartir totes les pràctiques innovadores i, d'aquesta manera, fer-ne difusió. Pel que fa a les línies d'acció indirecta, hi ha tres línies d'acció: la plataforma telemàtica, els observatoris locals i auditoria d'impacte i la mobilització de l'experiència i laboratori d'idees, totes elles destinades a analitzar i a compartir resultats amb la resta de la comunitat educativa.

La segona pràctica analitzada s'anomena "**Experiències educatives compartides**" i es basa en l'aplicació de mesures dirigides a l'alumnat que combinen l'aprenentatge a l'aula amb l'aprenentatge fora de l'aula. L'objectiu d'aquesta pràctica és compensar els desfasaments acadèmics dels alumnes amb difícil integració, per tant, la seva finalitat és educadora i no professionalitzadora. Algunes de les activitats que es realitzen fora dels centres són els tallers professionalitzadors, activitats d'aprenentatge essencialment pràctiques, estades a l'Ajuntament, tastets d'oficis i treballs d'altres serveis públics dins dels instituts, que també poden donar suport a l'hora de la tutoria. Aquesta pràctica s'ha dut a terme a 24 escoles de Catalunya i posteriorment s'ha entrevistat tots els agents participants. De les experiències se n'ha extret un pla per engegar una escolaritat compartida.

La tercera bona pràctica versa sobre el **treball en equip i la tutoria de l'alumnat**. Aquesta experiència pren com a referent bàsic una mesura dirigida al sistema escolar, el Pla d'autonomia de centres. Fomenta també la integració de l'alumnat d'origen immigratori i aplica un pla d'acció tutorial, que inclou la tutoria individualitzada com a mesura dirigida a l'alumnat amb necessitats especials. El centre també disposa d'un Pla PROA. D'entre les mesures que s'apliquen al centre, la que gaudeix d'elements més singulars és la tutoria individual. Aquesta es caracteritza per la coresponsabilització de les famílies i la realitzen dues terceres parts del Claustre. L'alumne tutoritzat es determina a les reunions de l'equip docent i es té en compte l'empatia tutor - alumne.

La quarta bona pràctica s'anomena "**L'aula d'acollida se'n va a la ràdio**" i va dirigida específicament a l'alumnat d'origen immigratori. És tracta d'una activitat que treballa les competències de l'alumnat en tres escenaris. En primer lloc, a l'aula d'acollida, on es prepara oralment i per escrit la presentació que es farà a la ràdio, es fa una simulació del programa de ràdio i es prepara l'itinerari que cal seguir per dirigir-se als estudis de ràdio. En segon lloc els i les alumnes, prèvia realització d'un mapa, guien el recorregut i transports públics que cal utilitzar. Per últim, es fa una visita guiada a la ràdio i els i les alumnes expliquen al programa

les seves experiències. Aquesta pràctica integra el treball sobre diverses competències de l'alumnat: comunicativa lingüística i audiovisual, tractament de la informació i competència digital, competència d'autonomia i iniciativa personal i competència social i ciutadania.

La cinquena bona pràctica s'anomena **"Persevera, a través de les dificultats, per fortes que siguin"**. Consisteix a seleccionar un tema, en aquest cas, el mite d'Odisseu, pertanyent a la mitologia grega i, a partir d'aquí, es treballen diversos aspectes amb la finalitat de fomentar la cultura de l'esforç, l'educació en valors, el foment del respecte, de la tolerància i la motivació pel treball.

La sisena bona pràctica és **l'experiència del col·legi Claret, a partir del coneixement del sistema educatiu finlandès**. El punt de partida d'aquesta és la investigació de les principals característiques del sistema educatiu finlandès, entre les quals destaquen que la família finesa és la principal responsable de l'educació dels fills i l'especial importància que se li atorga a la figura del professorat. En aquest sentit, al col·legi Claret s'incideix particularment en la formació del professorat mitjançant la creació d'equips d'investigació i de comissions de treball transversals al centre, les quals també s'obren a les famílies. Aquesta pràctica ha estat avaluada i els resultats obtinguts apunten cap a una disminució del fracàs escolar i un descens de la taxa de no graduats en els darrers cursos.

1.6. Consideracions i recomanacions

El CTESC a partir dels resultats obtinguts en aquest estudi vol posar de manifest les següents consideracions i recomanacions en relació amb el risc de fracàs escolar a Catalunya a l'educació bàsica (primària i secundària obligatòria).

1.6.1. Conceptualització del "fracàs escolar"

Sobre el concepte: de "fracàs escolar" a "fracàs del sistema educatiu"

Els darrers anys les institucions internacionals i de la Unió Europea han centrat el seu interès en la millora de la formació de la població, tant des del punt de vista quantitatiu (increment del nombre de persones amb educació reglada o acreditada) com qualitatiu (increment del nivell formatiu). A banda de la innegable contribució de l'educació a la igualtat d'oportunitats i al desenvolupament social i democràtic, es ressalta també el seu paper essencial per garantir la competitivitat present i futura d'un país. Així, l'educació obligatòria ha de bregar amb dos objectius que generen tensió: d'una banda, la qualitat i l'excel·lència, i de l'altra, la inclusió social.

L'estudi verifica que en relació amb altres països de l'OCDE, el sistema educatiu català és integrador i igualador però no assoleix l'excel·lència ja que hi ha pocs alumnes en els nivells superiors de competències de PISA-2006 i massa en els nivells més baixos (un de cada cinc). A més, Catalunya ocupa la novena posició en el rànquing de les deu comunitats autònomes analitzades. La recerca permet concloure que el sistema educatiu no obté els resultats esperats en no produir l'èxit escolar i els nivells d'excel·lència previstos per l'any 2010 pel Consell de la UE de Lisboa 2000 i l'Estratègia Europea per l'Ocupació i, previsiblement, en tenir dificultats per assolir els establerts al programa "Educació i Formació 2020" (ET 2020).

Tot i els diversos significats que pot tenir el concepte de fracàs escolar, els resultats de l'estudi li donen el significat de procés acumulatiu: el fracàs escolar es construeix al llarg de la trajectòria escolar de l'alumnat. En aquest sentit, l'observació i l'experiència empírica cospades a l'estudi donen per vàlids els indicadors de "fracàs escolar" que fan referència al no-assoliment de les competències bàsiques i a l'abandonament escolar a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), i també, els indicadors de risc de fracàs escolar com ara l'absentisme escolar i les dificultats d'aprenentatge que comporten que l'alumnat no obtingui el graduat en ESO. Així mateix, els resultats conclouen que la repetició de curs també s'ha de considerar com a indicador de risc de fracàs escolar o de fracàs del sistema educatiu, atès que:

- El percentatge d'alumnat repetidor en el centre incideix en la probabilitat relativa de risc de fracàs escolar mitjançant "l'efecte company", és a dir, el rendiment acadèmic d'un determinat alumne està influenciat pel dels seus companys.

- La totalitat dels centres amb elevats percentatges de repetició, de més del 40%, són públics. En aquests centres, les puntuacions en les competències de PISA-2006 se situen per sota de la mitjana, s'observa una elevada presència d'alumnat d'origen immigratori (de més del 17%), i hi ha un significatiu menor percentatge de pares i/o mares amb formació universitària. En aquests centres i com a mesura compensatòria, la dotació de recursos és més elevada.

Finalment, els resultats de l'estudi ens fan replantejar el concepte de "fracàs escolar" pel concepte més ampli de "fracàs del sistema educatiu".

Atenint-nos a aquesta reflexió,

1. Seria convenient que el departament amb competències en matèria d'educació fes públiques, mitjançant la seva pàgina web, dades actualitzades, periòdiques i detallades referides al fracàs escolar a Catalunya, i proporcionés informació sobre la repetició escolar.
2. S'hauria de fer un esforç per millorar les dades estadístiques disponibles, actualment no es disposa de dades de tipus longitudinal per conèixer les trajectòries dels estudiants. En aquest sentit, la creació d'una eina similar al desenvolupament de l'historial social o de la Història Clínica Compartida podria ajudar, d'una banda, a disposar de la informació de cada estudiant durant tota seva trajectòria educativa, facilitant els processos de detecció precoç del risc de fracàs escolar, i de l'altra, a disposar de dades estadístiques de l'alumnat en un moment determinat (transversals) o al llarg del temps (longitudinals).

Sobre on es troba l'alumnat amb risc de fracàs escolar i què el caracteritza

L'estudi ens proporciona informació sobre on hi ha més probabilitat de trobar l'alumnat amb risc de fracàs escolar i n'associa algunes característiques i predisposicions específiques relacionades amb el nivell baix de competències matemàtica, científica i lectora, sense que aquesta **associació** impliqui en absolut causalitat:

- Ser noi amb un nivell baix de competències en lectura i/o, en segon lloc, en matemàtiques.
- Ser noia amb un nivell baix de competències en matemàtiques i ciències.
- Tenir dificultats cognitives, emocionals, relacionals i conductuals.
- Tenir un procés d'escolarització difícil, amb repeticions de curs diverses.
- Pertànyer a famílies amb un nivell socioeconòmic, cultural, relacional, normatiu/disciplinari i laboral precari:
 - o els nois i noies d'origen immigratori de primera generació, i en el cas dels nois, també els de segona generació;
 - o els que parlen castellà a casa, però sobretot, una llengua estrangera si es compara amb els que parlen català a casa;
 - o els que tenen mares sense estudis i pocs recursos culturals (llibres) i educatius (ordinador) a la llar;
 - o els que tenen pares i/o mares amb ocupacions de coll blau no qualificat i expectatives ocupacionals pròpies també de coll blau.
- Assistir a centres públics amb: una presència d'alumnat d'origen immigratori molt elevada (més del 20%); un nivell educatiu dels pares i sobretot de les mares baix; una qualificació professional dels pares i mares baixa (coll blau no qualificat); i que no tenen orientador/a professional en el propi centre per guiar l'alumnat en la carrera acadèmica i professional.

Sobre el moment en què es detecta i visualitza el fracàs escolar

Els primers indicis de risc de fracàs escolar o del sistema educatiu poden aparèixer ja a l'etapa d'educació infantil. S'observa un decalatge entre el moment en què se solen detectar els primers indicis del fracàs escolar (a l'educació infantil i els primers cursos de l'educació primària, coincidint amb l'aprenentatge de la lectoescriptura) i el moment en què aquest es visualitza i s'aborda en el sistema educatiu (en la transició de l'educació primària a la secundària, coincidint amb el pas de la infantesa a l'adolescència).

Aquesta separació temporal entre el moment de la detecció precoç del risc de fracàs escolar, d'una banda, i el moment en què s'assumeix i se li dóna resposta institucional, de l'altra, condiciona l'estructura i la dinàmica del fracàs escolar i dificulta la possibilitat de reconduir amb èxit i eficàcia la trajectòria escolar de l'alumnat.

La importància de la detecció precoç és emfasitzada per la Unió Europea (en el marc del programa Educació i Formació 2020) així com pel Pla d'acció 2010-2011 del Ministeri d'Educació espanyol. En aquest sentit, cal destacar dues previsions del Pla: la voluntat de seguir fomentant i estenent l'educació infantil inicial (Pla Educa3) d'una banda, i l'extensió dels PROA (Programa de Reforç i Orientació i Suport) a 3r i 4rt de primària de l'altra, amb la finalitat d'avançar la detecció dels problemes d'aprenentatge. En aquest sentit, l'estudi destaca la detecció precoç (ja des de l'educació infantil) i les mesures preventives que s'adopten en el sistema educatiu finlandès.

En aquest punt, cal fer una menció especial a la importància de l'educació infantil no només en la detecció precoç dels dèficits de competències, sinó en el seu paper en la consecució de la igualtat d'oportunitats, atès que facilita la socialització i l'adquisició inicial de les competències bàsiques per part de l'alumnat. En el nostre sistema educatiu, la pràctica universalització de l'educació infantil de segon cicle (de 3 a 5 anys) garanteix l'adquisició, entre d'altres, de la competència lingüística, que esdevé fonamental per l'alumnat d'origen immigratori i que garanteix que l'alumnat iniciï l'educació obligatòria en unes majors condicions d'igualtat.

Atesa l'exposició anterior, es considera que,

3. La detecció primerenca dels indicis de risc de fracàs escolar d'un/a alumne hauria de ser un dels elements importants del sistema educatiu per tal que s'apliquin les mesures pertinents abans que el risc prengui dimensions irreversibles. Per això, cal que el sistema educatiu es doti dels recursos i les eines diagnòstiques que alertin oportunament sobre aquests riscos i orientin les mesures pertinents, de manera ben individualitzada, i mitjançant els serveis d'orientació psicopedagògics i la pràctica escolar.
4. S'hauria de considerar la importància de l'escolarització primerenca dels infants ja que afavoreix la integració social i lingüística dels nens i nenes d'origen immigratori i de la resta de la població infantil.

Sobre les conseqüències individuals i socials del fracàs escolar

Els resultats de l'estudi vinculen el rendiment escolar baix amb l'existència d'un tipus de mercat de treball (precar i amb una productivitat del treball baixa) i d'organització social (que condiciona la progressivitat i permeabilitat en l'escala laboral i social). També s'hi relaciona l'abandonament escolar prematur, és a dir, el percentatge de joves de 18 a 24 anys graduats com a màxim en ESO que deixa d'estudiar i que constitueix un dels indicadors que permet fer comparacions internacionals. En aquest sentit, les conseqüències socials del fracàs escolar tenen a veure amb el perfil baix de capital humà, el poc valor afegit de l'economia, el debilitament de la cohesió social i la pèrdua de qualitat democràtica.

Pel que fa a les conseqüències personals del fracàs escolar, la recerca ens indica que els i les joves que surten del sistema educatiu sense el títol de graduat en ESO i sense cap qualificació professional es troben, d'una banda, amb més dificultats sociolaborals i més risc d'exclusió laboral, i de l'altra, amb la frustració de les expectatives, l'autoestima baixa i la desafecció per l'aprenentatge. En aquest sentit, el fracàs escolar i

l'abandonament escolar prematur afecta negativament la participació d'aquestes persones en la formació al llarg de la vida.

Addicionalment, no millorar l'èxit escolar a l'ensenyament obligatori i no incrementar el nombre de joves que continuen estudis postobligatoris té altres repercussions socioeconòmiques, d'una banda, disminueix el retorn a la societat de la despesa feta, i de l'altra, cal destinar més recursos en polítiques actives de formació.

Atesa l'exposició anterior, es considera que,

5. Caldria incrementar l'oferta dels programes destinats a l'alumnat de secundària en risc de fracàs escolar (PQPI, ACCÉS, PROA, diversificació curricular...), amb finalitats professionalitzadores o educadores, per combatre els efectes socials i personals del fracàs escolar.
6. Si bé es valora positivament la potenciació de les passarel·les cap a la formació professional, s'hauria de garantir que el seu funcionament no afectés negativament la qualitat i el prestigi que els estudis professionalitzadors tenen en les empreses i el conjunt de la ciutadania.
7. S'haurien d'establir ponts sòlids i reals entre els departaments amb competències en matèria d'educació i de treball per avançar en programes específics de seguiment de l'alumnat que abandona la secundària obligatòria i la postobligatòria.
8. S'haurien de fomentar estratègies de promoció del valor de l'educació, així com informar sobre els problemes socials i laborals associats al fracàs escolar. És necessari que la societat en general tingui present l'esforç econòmic i social que suposa la universalització de l'educació i que cal implicació i compromís per millorar-ne els resultats. En aquest sentit, s'haurien de difondre missatges de gran impacte per conscienciar la societat del cost d'oportunitat de no aprofitar l'educació.
9. S'hauria d'impulsar des de l'Administració, d'una manera transversal i utilitzant tots els mitjans directes i indirectes al seu abast, el reconeixement social de les persones pels seus esforços i assoliments formatius, culturals i científics.

1.6.2. Els factors individuals, familiars i d'identitat en l'explicació del risc de fracàs escolar

Sobre els factors explicatius individuals i la condició de discapacitat

L'estudi constata que el sentit i la mesura de la influència de les característiques individuals sobre el rendiment escolar depenen fonamentalment del context escolar, però també del context familiar i socioeconòmic en què s'insereix l'alumnat (sistemes educatius més o menys inclusius, continuïtats i discontinuïtats entre la família i l'escola, grau d'accés a recursos i entorns educadors, entre altres).

En aquest sentit, la intel·ligència cognitiva es configura com un condicionant de partida dels resultats escolars de l'alumnat en determinats contextos socioeducatius, mentre que en d'altres pot esdevenir un factor determinant i, fins i tot, predictor de les trajectòries escolars i sociolaborals.

És remarcable la rellevància que té la intel·ligència cognitiva en la concreció dels resultats escolars de l'alumnat, així com la possibilitat d'ajustar a l'alça les prediccions socioeducatives d'aquesta característica personal mitjançant actuacions en els àmbits de la motivació (participació en processos d'ensenyament i aprenentatge significatius), el benestar personal (autoestima elevada, expectatives positives i representacions socials compartides favorables) i l'esforç personal (organització de l'ús del temps quotidià i establiment d'equilibris presencials entre les obligacions escolars i el lleure, entre d'altres).

En el cas de Catalunya, l'estudi apunta l'existència de mesures de diferenciació institucional per atendre la diversitat de l'alumnat. Tanmateix, s'observen desigualtats socioeducatives en funció del sexe i l'edat.

- Pel que fa al sexe, d'una banda, la proporció de noies situades en els nivells més baixos de competència matemàtica i científica és superior a la dels nois, i inferior quant a la lectura; de l'altra, la condició immigratòria de primera i segona generació incrementa el risc de fracàs escolar en els nois, mentre que en les noies es limita només a la primera generació.
- Pel que fa a l'edat, encara que l'alumnat enquestat a PISA-2006 té 15 anys, es donen percentatges més alts d'alumnes situats en els nivells més baixos de competències entre els i les que han nascut uns mesos més tard que la mitjana. Així, en el cas de les noies, l'edat de les alumnes disminueix el risc de fracàs escolar, i malgrat que totes les alumnes tenen 15 anys, aquelles més properes a 16 tenen menys probabilitat de risc de fracàs escolar que les de menys edat. Aquest efecte calendari no és significatiu en els nois.

En relació amb la **condició de discapacitat**, el rendiment escolar de l'alumnat amb discapacitat està condicionat per les característiques del sistema educatiu i per la tipologia de la discapacitat.

Així, les discapacitats relacionades amb l'aprenentatge, l'aplicació de coneixements i la relació amb altres persones constitueixen, generalment, un desavantatge més gran de cara a la consecució de l'èxit escolar que no pas les de tipus visual, auditiu i de mobilitat.

Tanmateix, el sentit i la mesura de l'efecte de la discapacitat sobre l'assoliment dels objectius escolars també depèn del context d'inserció escolar de l'alumnat. Les rigideses del sistema educatiu, els dèficits en l'atenció individualitzada, o les insuficiències del sistema de detecció, diagnòstic i tractament precoç incrementen el risc de fracàs escolar dels i les alumnes amb discapacitat que estan integrats en el sistema educatiu ordinari.

Atenent a aquestes consideracions, el CTESC considera que

10. El sistema d'agrupament de l'alumnat hauria de garantir la millor atenció educativa tot adaptant-se a les necessitats i característiques personals de l'alumnat, i, al mateix temps, assegurar la millora de l'autoimatge i de la valoració personal. En aquest sentit, s'haurien d'atendre els aspectes emocionals i, de manera indispensable, l'ampliació de les expectatives de l'alumnat.

Sobre els factors explicatius familiars en general

L'estudi constata que l'atribució de causalitat entre les característiques familiars i els resultats escolars guanya intensitat a mesura que el discurs es trasllada dels factors materials (estatus socioeconòmic) als simbòlics (capital cultural) i d'aquests als relacionals (ambient familiar).

Així, el nivell d'ingressos familiar es representa socialment com un condicionant de partida del risc de fracàs escolar de l'alumnat, mentre que els recursos i les pràctiques culturals, d'una banda, i els estils de socialització i el valor de l'escola, de l'altra, es representen com a elements explicatius d'aquest fenomen dinàmic i multifactorial.

Sobre els factors explicatius familiars relacionats amb l'estatus socioeconòmic

L'estatus socioeconòmic familiar es representa socialment com una característica que condiciona, però en cap cas determina, el risc de fracàs escolar de l'alumnat. Així doncs, a l'estudi predomina una actitud crítica contrària al determinisme econòmic segons la qual els efectes potencialment negatius derivats d'un nivell socioeconòmic baix poden restar compensats a través del capital cultural familiar i, sobretot, de l'ambient familiar.

Tot i això, es detecta que existeix una **associació** entre l'estatus socioeconòmic familiar i el nivell de competències de l'alumnat.

- D'una banda, l'ocupació dels pares i mares i els recursos econòmics de la llar són característiques familiars rellevants a l'hora de descriure l'alumnat amb el nivell més baix de competències matemàtica, científica i lectora de Catalunya.
- De l'altra, la presència en els centres d'ensenyament d'una majoria de pares i mares en ocupacions de coll blanc qualificat disminueix el percentatge d'alumnes situats en el nivell inferior de competències matemàtica, científica i lectora degut a l'"efecte company".

Els resultats de l'estudi apunten que l'estatus socioeconòmic familiar no és una característica **determinant significativa o explicativa** del risc de fracàs escolar a Catalunya. En concret,

- No es constata que l'ocupació dels pares tingui cap efecte significatiu.
- Però pel que fa a les noies, l'ocupació de les mares sí que és significativa. Així, les alumnes amb mares en ocupacions de coll blanc qualificat tenen una menor probabilitat relativa de fracassar escolarment que la resta d'alumnat.
- La riquesa de la llar tampoc resulta significativa, probablement perquè la variable utilitzada a PISA-2006 sigui una variable intermediària de la riquesa (no de la renda), que no s'ha construït a partir de paràmetres monetaris sinó de la possessió de determinats béns.

En aquest sentit, l'estudi apunta una reducció progressiva generalitzada dels efectes de l'estatus socioeconòmic familiar (particularment de l'ocupació del pare) en la determinació de la probabilitat d'experimentar situacions de risc de fracàs escolar i, contràriament, un increment dels efectes derivats del capital cultural familiar (concretament, del nivell d'estudis de la mare).

Sobre els factors explicatius familiars relacionats amb el capital cultural

El capital cultural familiar es representa socialment com una característica explicativa del risc de fracàs escolar de l'alumnat. Des d'una perspectiva sistèmica s'admet que el baix nivell d'estudis de la població influeix negativament sobre els resultats escolars de l'alumnat. Tot i així, els tres factors considerats com a potencialment explicatius de risc de fracàs escolar són: l'estil de socialització familiar, el valor atorgat per la família a l'educació formal i l'escola, i els recursos i pràctiques culturals familiars.

En concret, existeix una **associació** entre el capital cultural familiar i el nivell de competències de l'alumnat:

- En primer lloc, el nivell d'estudis dels pares i mares són característiques familiars rellevants a l'hora de descriure l'alumnat amb el nivell més baix de competències matemàtica, científica i lectora de Catalunya.
- En segon lloc, el percentatge d'alumnes de famílies que parlen una llengua estrangera que se situa en el nivell més baix de competència matemàtica, científica i lectora és dues vegades superior que el d'alumnes de famílies castellanoparlants, i quatre vegades superior que el d'alumnes de famílies catalanoparlants.
- En tercer lloc, s'observa que hi ha una associació entre la disponibilitat de recursos culturals familiars (nombre de llibres i tinença i ús d'ordinador) i el nivell de competències de l'alumnat.
- Finalment, la presència en els centres d'ensenyament d'una majoria de pares i mares amb estudis superiors disminueix el percentatge d'alumnes situats en el nivell inferior de competències matemàtica, científica i lectora degut a l'"efecte company". És a dir, un millor clima educatiu del centre, entès com el nivell d'estudis mitjà dels pares i mares dels alumnes, disminueix la probabilitat que els alumnes se situïn en el nivell inferior de competències matemàtica, científica i lectora.

A més, en l'anàlisi dels factors explicatius l'estudi apunta que el capital cultural familiar –mesurat en base a la disponibilitat de llibres i la tinença i ús d'ordinador a la llar familiar- és una **característica determinant significativa o explicativa** del risc de fracàs escolar a Catalunya. Ara bé, l'ús de l'ordinador només incideix en el cas dels nois ja que l'usen en percentatge més alt que les noies.

- El nivell d'estudis dels pares, en canvi, només és lleugerament significatiu en el cas de les mares i per a les noies.
- Tot i l'associació, tampoc és significativa la llengua parlada a la llar en la determinació del risc de fracàs escolar de l'alumnat.

Sobre els factors explicatius familiars relacionats amb l'ambient familiar

Dels resultats de l'estudi es desprèn que l'ambient familiar es representa socialment com el factor explicatiu familiar més important del risc de fracàs escolar de l'alumnat. Un estil de socialització basat en el consens i la negociació familiar, l'existència d'horaris reguladors dels temps quotidians i la valoració de la cultura de l'esforç, l'educació formal i els referents normatius escolars condicionen favorablement l'experiència i els resultats escolars de l'alumnat, més enllà del nivell d'estudis dels pares i mares i dels ingressos familiars.

En aquest sentit l'estudi concreta que,

- Unes més grans expectatives ocupacionals en els nois redueix **significativament** el risc de fracàs escolar. Aquest fet va en la direcció assenyala en relació amb l'ambient familiar, ja que les expectatives estan fortament influïdes per l'entorn socioeconòmic familiar. Que aquesta variable no incideixi en el cas de les noies es pot interpretar en base a una dificultat més gran de rendibilitzar els estudis adquirits en el mercat de treball, de manera que a igualtat de condicions familiars, les expectatives ocupacionals de les noies són més baixes que les dels nois.

Sobre els factors explicatius d'identitat i la condició immigratòria

El món dels i les joves es relaciona amb un conjunt de pràctiques i consums culturals distanciat, quan no oposat, al món de l'escola i als requisits institucionals per a l'èxit escolar. L'estudi posa de manifest que els referents d'identitat de l'entorn comunitari es perceben majoritàriament com una característica explicativa del risc de fracàs escolar de l'alumnat.

- Concretament, el grup d'iguals, el carrer i les xarxes virtuals, en tant que espais relacionals privilegiats pels i les joves, són durament estigmatitzats degut als distanciament i marges d'autonomia que mantenen respecte de la presència i control dels adults.
- Tampoc no se li suposa cap funció educadora als valors dels i les joves, els quals es representen socialment com un sistema de referents aliè a la cultura de l'esforç i el reconeixement de l'autoritat adulta i escolar.

Pel que fa a la **condició immigratòria**, l'estudi apunta que l'origen immigratori de l'alumnat es representa socialment com una característica personal o familiar que condiciona a la baixa el rendiment escolar.

- D'una banda, les diferències culturals atribuïdes a l'alumnat d'origen immigratori s'interpreten majoritàriament com a dèficits o desavantatges en comparació amb l'alumnat autòcton. La llengua, per exemple, esdevé un marcador d'identitat d'una diferència cultural productora de desigualtats socioeducatives.
- De l'altra, s'observa un procés en què s'estereotipa l'alumnat d'origen immigratori i s'externalitzen les causes del risc de fracàs escolar fora de la institució escolar, contràriament a la conceptualització general i dominant d'aquest fenomen.

Així mateix, es constata que el risc de fracàs escolar de l'alumnat d'origen immigratori està relacionat amb a) el dèficit de recursos en els centres d'ensenyament, tant en termes quantitatius com qualitius (manca d'adaptació del sistema a la diversitat i les necessitats educatives específiques; b) el biaix classista i/o cultu-

ralista del sistema educatiu (per exemple, el currículum de continguts); i c) l'estatus socioeconòmic que diferencia la condició immigratòria, almenys durant les primeres fases del període migratori en el país de destí.

En concret, l'estudi apunta que existeix una **associació** entre la condició immigratòria i el nivell de competències:

- L'alumnat d'origen immigratori (particularment de primera generació) té més probabilitats de situar-se en el nivell més baix de competències en matemàtiques, ciències i lectura a Catalunya.

La condició immigratòria és una característica **determinant significativa o explicativa** del risc de fracàs escolar a Catalunya. La condició immigratòria de primera generació incrementa el risc de fracàs escolar de les noies, mentre que en el cas dels nois aquesta determinació es manté també a la segona generació.

En relació amb aquests factors familiars i d'identitat, el CTESC proposa les següents recomanacions:

11. S'hauria de garantir l'efectiu compliment de les mesures d'integració social i educativa previstes en la Llei d'acollida de les persones immigrades.
12. Calen mesures sobre l'entorn immediat de l'alumnat (barri, ciutat, població...) i ofertes que responguin als seus requeriments i interessos personals (culturals, esportius, aficions, etc). En aquest sentit, s'haurien de recolzar fermament les associacions juvenils (caus, esplais, etc.) dotant-les d'espais i de recursos suficients, en tant que constitueixen una alternativa d'oci juvenil que pot ajudar a combatre l'efecte perjudicial per al rendiment escolar identificat en els espais d'oci de caràcter més desestructurat.
13. Caldria garantir l'accés per a tot l'alumnat a una àmplia oferta de serveis i activitats complementàries i extraescolars fora de l'horari escolar i amb dimensió educativa.
14. S'haurien d'avaluar les necessitats educatives de l'alumnat de l'ESO, tenint en compte les característiques personals, la situació social i familiar, el seu context juvenil i les estratègies d'ensenyament i aprenentatge del centre atès que tenen un pes important en el comportament i en l'aprenentatge escolar.

1.6.3. Les polítiques educatives i la institució escolar

Sobre el model educatiu i la política educativa

Tal com es desprèn de l'estudi, les diverses reformes educatives no han acabat d'abordar amb profunditat les relacions entre els diversos elements del sistema educatiu (administracions, comunitat, direcció, professorat, família i alumnat), ni l'estructura d'aquest. En aquesta línia, l'estudi ha copsat la percepció negativa de les polítiques educatives per excés de regulació i improvisació i per falta d'eficiència i participació. Així,

- La prolongació de l'escolaritat obligatòria i l'ampliació de les oportunitats de formació a tot l'alumnat han comportat canvis importants en el funcionament dels centres educatius. Els resultats de l'estudi ens permeten apuntar que el model educatiu, adequat en teoria, no obté els resultats esperats a la pràctica.
- Si bé l'estudi s'ha focalitzat en la reducció del fracàs escolar, l'anàlisi de les mesures adoptades ha constatat l'elevada dispersió i pluralitat d'aquestes, fet que reflecteix la manca d'un rumb clar en la política educativa. En aquest sentit, és benvinguda la intenció del Pla d'acció 2010-2011 del Ministeri d'Educació de situar com a objectiu primer i prioritari la millora del rendiment escolar de tot l'alumnat.
- El sistema social, econòmic i polític condiciona l'escola de tal manera que en els darrers anys els objectius educatius s'han ampliat considerablement i de manera que a l'escola se li demana que contribueixi a l'adquisició de les competències socials, interrelacionals, d'actuació social i emocionals, entre d'altres àmbits. Per tant, la tendència és la de potenciar les competències bàsiques o clau.

Davant d'aquesta situació, el CTESC fa les següents propostes,

15. S'haurien de consensuar les directrius educatives bàsiques entre tots els actors polítics i agents socials evitant qualsevol tipus d'instrumentalització política. Es considera que l'educació forma part d'un projecte de país i que, per tant, la definició dels principis del model educatiu haurien de tenir estabilitat.
16. El departament amb competències en matèria d'educació hauria d'elaborar una política educativa rigorosa, sistemàtica, global i coherent en què es constati les necessàries interrelacions de les distintes actuacions i programes que s'impulsin i, al mateix temps, s'explicitin les prioritats i el ritme d'aplicació.
17. S'hauria de garantir l'escolarització de l'alumnat en tots els centres sostinguts amb fons públics amb criteris idèntics, mitjançant procediments de matriculació transparents i únics, sense cap tipus de selecció ni exclusió i assegurar la distribució equitativa de l'alumnat.
18. El Govern hauria d'impulsar polítiques de descentralització educativa en el territori i en tots els centres educatius sense obviar la responsabilitat d'acompanyament, assessorament i suport als centres.
19. S'haurien de consensuar les competències bàsiques indispensables i els sabers associats que ha d'assolir l'alumnat al final de l'etapa d'educació obligatòria. En aquest sentit, caldria construir un currículum flexible i adaptable, que respongui a les necessitats instrumentals del món actual i a la diversitat de l'alumnat. Així, el currículum de l'etapa caldria establir-lo en termes de competències bàsiques prioritzant les més transversals i, a la vegada, els continguts bàsics per assolir-les. En general, cal garantir la transmissió i assumpció de les competències que necessita qualsevol alumne per convertir-se en una persona adulta funcional i garantir el desenvolupament màxim de les seves capacitats.

Sobre les mesures i iniciatives per reduir el fracàs escolar

La recerca posa de manifest que s'ha adoptat un elevat nombre de mesures i iniciatives, sovint no estructurades en plans o programes, si bé els darrers anys s'observa un cert esforç de sistematització, com el que conté el Pla d'acció 2010-2011 del Ministeri d'Educació i els convenis de col·laboració signats entre el Ministeri i les administracions autonòmiques, en el marc de desenvolupament de la LOE. Malgrat això, hi ha mesures que esdevenen iniciatives aïllades i poc connectades.

Una excepció clara són les mesures educatives d'atenció a l'alumnat d'origen immigratori, en general incloses en plans d'abast més general i combinades amb altres actuacions de caràcter social, sanitari, d'habitatge i laboral. L'estudi analitza els diferents plans autonòmics d'atenció a la població immigrada i menciona, en l'àmbit comparat, les Escoles Obertes d'Holanda.

Tal com ha recollit l'estudi, es té la percepció que les mesures es fan amb poc debat i reflexió, tant en el moment de la definició i planificació com en el de la implementació i posterior avaluació. De fet, es constata com l'avaluació de les mesures és escassa, i la majoria de les vegades, inexistent. Cal afegir la manca de continuïtat d'algunes de les experiències iniciades. Aquest dos elements provoquen una percepció negativa pel que fa a la implementació, i per tant, en l'assoliment dels objectius teòrics d'alguns dels plans i programes. Un exemple destacat són els Plans de millora o els Plans educatius d'entorn. Aquesta percepció no s'ha pogut contrastar, atesa l'escassa o nul·la avaluació de les mesures observada.

D'altra banda, l'estudi ressalta la poca publicitat de moltes de les iniciatives dutes a terme, fet que en dificulta el coneixement per part de la comunitat educativa i els experts. Aquesta dificultat ha estat especialment contrastada en l'elaboració del recull de bones pràctiques que conté l'apartat 6 de l'estudi, ja que hi ha poques experiències pedagògiques avaluades i publicades.

L'estudi apunta que no es poden copiar les mesures implantades en altres estats. Cal tenir en compte les característiques pròpies de cada Estat, en l'àmbit econòmic, social, polític i cultural. És interessant saber les mesures que donen bons resultats però cal adaptar-les a cada país.

Atès el que s'ha exposat,

20. Caldria que les administracions competents elaboressin un pla d'abast general, transversal i a llarg termini, atesa la dimensió del fracàs escolar i les seves conseqüències.
21. Caldria fomentar la participació de tots els agents en la definició i implementació de les mesures i iniciatives per reduir el fracàs escolar. Per assolir aquest objectiu són necessàries tres condicions prèvies: dotar-se d'un període de temps per reflexionar i debatre, centrar el debat en base a estudis que aportin dades objectives i explicatives del fracàs escolar, i, alhora, tenir voluntat de diàleg i consens.
22. Caldria millorar (o crear-ne, perquè són inexistents) els mecanismes de difusió de les mesures endegades, tant en la zona educativa com entre zones educatives i en l'àmbit de tot el sistema educatiu. Cal publicitar-ne els punts forts, els punts febles i els resultats. La difusió s'hauria de dirigir tant als centres i professorat com a la comunitat científica.
23. S'hauria de millorar el coneixement acumulat en base a les experiències pedagògiques que es desenvolupen a les aules i als centres educatius, i especialment, les que s'avaluen i es publiquen.
24. S'haurien de facilitar estratègies a l'educació secundària obligatòria amb la finalitat que el jove de menys de setze anys que no està interessat en continuar estudiant pugui acostar-se a la vida laboral, i, en aquesta línia, fomentar el coneixement i la formació d'oficis.

Sobre l'efecte del model d'organització escolar i del funcionament dels centres en la construcció del fracàs escolar

La cultura escolar sobre la que s'organitza el centre educatiu s'ha de situar en el centre del procés de canvi, atès que el model d'organització escolar contribueix a explicar part del risc de fracàs escolar o del sistema educatiu. En aquest sentit, els resultats de l'estudi alerten de possibles déficits pel que fa al treball en equip a les escoles, la flexibilitat en la concreció del currículum oficial, l'autonomia i professionalització de la direcció, la relació escola i família, l'autonomia de centre o els mètodes d'ensenyament. No obstant això, cal tenir en compte el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, que formalitza les previsions de la Llei d'educació relatives a l'autonomia de centres en les seves tres vessants (pedagògica, organitzativa i de gestió) i concretada en el projecte educatiu de centre i en el projecte de direcció. El desenvolupament i l'aplicació que en fan els centres pot condicionar positivament la situació descrita a l'estudi.

En segon lloc, l'adaptació de l'escola als canvis socials i tecnològics és lenta, pel que fa a la resposta organitzativa i l'atenció a la diversitat, i els efectes de les mesures es contrasten a mig i llarg termini. L'estudi posa de manifest que la comunitat educativa demana temps i calma per aprofundir.

Finalment, les normes generals establertes no haurien d'ofegar l'autonomia, la capacitat de decisió i la iniciativa dels centres escolars per incidir en la plantilla, la innovació i la recerca, la formació del professorat i millorar la qualitat de l'ensenyament. Els resultats de l'estudi ens indiquen que el principi d'autonomia escolar és positiu conceptualment —la construcció d'un projecte educatiu i curricular propi adaptat a l'alumnat que acull l'escola i a l'entorn social del centre educatiu ha de permetre la millora dels resultats escolars— però controvertit a la pràctica. En aquest sentit, l'estudi concreta que:

- Resulta **significativa** la grandària del municipi on se situa el centre escolar en el cas dels nois, atès que el municipis més grans tenen una major probabilitat de risc de fracàs escolar per l'efecte del context extern al centre en els resultats acadèmics.

- La titularitat del centre és **significativa**, independentment de les característiques de l'alumnat i les famílies. Així, l'assistència als centres privats concertats incideix positivament en el rendiment escolar dels nois i les noies, però l'assistència a centres privats no concertats només incideix positivament en els nois. Aquest resultat ha de ser considerat amb precaució, atesos dos elements. D'una banda, el reduït nombre de centres que participen a la mostra de PISA-2006 a Catalunya, i de l'altra, els resultats que consistentment apareixen a altres estudis multivariants referits al conjunt d'Espanya, que apunten a una incidència neutra i, en alguns casos, positiva, de la titularitat pública dels centres sobre els resultats de les avaluacions de competències.

Considerant això exposat,

25. Caldria aprofundir en l'autonomia i personalitat pròpia dels centres, i incorporar fórmules que millorin la col·laboració del sistema públic amb el sector privat.
26. L'autonomia de centres públics, en el marc de les orientacions generals establertes per l'administració educativa, hauria de permetre que la gestió i coordinació educativa en els centres fos compartida entre diverses persones i òrgans col·lectius en el marc d'unes direccions de centres amb més capacitat de decisió, amb més suport i amb més lideratge educatiu i pedagògic.
27. L'autonomia de centres ha de ser compatible amb l'establiment per part de l'Administració d'uns mínims indispensables perquè els centres garanteixin l'equitat i la qualitat. En aquest sentit, és indispensable assegurar que els centres disposin d'òrgans de cooperació docent i d'estructures i serveis d'orientació educativa, acadèmica i professional.
28. L'orientació personal, acadèmica i professional ha d'estar present en la pràctica educativa des del primer curs de l'ESO i en el desenvolupament de les distintes unitats didàctiques i la concreció dels continguts curriculars.
29. Davant el consens existent en relació amb el paper clau dels orientadors/es en la millora del rendiment escolar i del coneixement de les necessitats del mercat laboral, caldria reflexionar sobre el contingut, la metodologia i les estratègies de l'activitat de l'orientador/a. A més, caldria fer un esforç per desenvolupar recursos i eines que facilitessin la tasca d'orientació.
30. La pràctica i dinàmica escolars en el desenvolupament del projecte educatiu de centre, i en concret, les normes d'organització i funcionament del centre, haurien de considerar la diversitat cultural i les distintes sensibilitats de l'alumnat i les famílies pel que fa a la valoració de l'educació, la importància que li atorguen a l'aprenentatge escolar, la forma d'entendre i planejar la convivència i la de resoldre els conflictes, de tal manera que se'n sentin reconeguts i se'n faciliti la col·laboració i adaptació a les dinàmiques educatives escolar, sense renunciar als valors propis de l'escola.
31. Els serveis educatius del sistema haurien de participar en les reunions que realitzen els equips docents a fi que puguin desenvolupar amb qualitat la tasca d'assessorament i suport al professorat en els processos educatius i instructius, i així ho ha de considerar l'organització i el funcionament del centre.
32. S'hauria d'incidir en l'estructura de l'ESO perquè aquests estudis fossin més flexibles i oberts amb l'objectiu d'adaptar-los a les diverses necessitats, interessos i motivacions de l'alumnat i perquè el major nombre d'alumnes assoleixi la titulació corresponent. En aquesta línia, cal acabar amb la unicitat d'opcions i insistir més en el caràcter orientador del quart curs i en el creixement dels Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI). En aquest darrer cas, cal que no s'estableixin restriccions perquè només un percentatge de l'alumnat que hagi cursat aquest programa, sigui quin sigui, accedeixi a la FP de grau mitjà.
33. S'hauria d'avaluar si el canvi d'ubicació física de l'alumnat en el pas de l'educació primària a l'ESO incideix en el risc de fracàs escolar de manera significativa, i, si fos així, replantejar-se

l'organització de les infraestructures de l'escola pública. En aquest sentit, caldria fer un seguiment dels instituts - escola (3-16 o 3-18) que han associat la primària i la secundària.

Sobre la direcció escolar i el professorat en relació amb el fracàs escolar

Dels resultats de l'estudi es pot afirmar que la professionalització de la direcció escolar hauria de permetre assolir més qualitat en l'educació, atès que permetria liderar un projecte escolar i un equip humà que contribuirien a reforçar-ne l'autoritat i el reconeixement social. No obstant això, l'excés de responsabilitats i funcions en l'àmbit de la gestió, o, la manca de preparació específica, poden generar discrecionalitat i desvirtuar-ne l'objectiu.

El professorat constitueix un element clau del sistema educatiu i es configura com un agent de canvi important. A més, altres estudis en base a PISA apunten l'efecte positiu de la bona relació entre el professorat i l'alumnat, del suport del professorat a l'alumnat durant el procés d'aprenentatge, d'un bon clima de disciplina a l'aula i de la cooperació entre el professorat. Per tant, l'opinió del col·lectiu s'ha de tenir en compte en qualsevol procés de reforma. Els resultats de l'estudi atorguen rellevància a l'actuació del professorat en el sistema, sobretot, pel que fa a les experiències, les expectatives i el rendiment escolar de l'alumnat.

De l'estudi es desprèn que la pràctica professional del professorat de secundària ha canviat, atès que la universalització de l'educació, l'ensenyament comprensiu fins als 16 anys i les demandes socials han modificat i ampliat considerablement les finalitats i els objectius dels estudis de secundària obligatoris. S'introdueixen noves maneres d'ensenyar que es basen no tant en l'aprenentatge de nuclis de coneixements conceptuals, sinó en la incorporació de l'educació en valors i en l'aprenentatge d'estratègies procedimentals.

El professorat ha de procurar que tothom assoleixi els objectius i la titulació de graduat en l'ensenyament obligatori, la qual cosa implica que la pràctica docent ha d'adaptar-se i ajustar-se a les distintes capacitats i interessos de l'alumnat. Aquests reptes requereixen nous contextos educatius i noves estructures curriculars capaces d'assessorar-los i donar-los suport, noves organitzacions per abordar els temes col·lectivament, qüestions que no se'ls ha proporcionat suficientment.

L'estudi recull la percepció majoritària que l'autoritat i el reconeixement social del professorat s'han vist afectats i que aquest treballa en unes altres condicions (de més rotació i menys compromís personal) que no afavoreixen la seva tasca. D'altra banda, el rebuig de l'alumnat a un tipus d'aprenentatge escolar tradicional així com les condicions d'accés a la funció docent, han fet augmentar la desorientació i desmotivació del professorat.

La formació inicial i professionalitzadora del professorat segueix sent l'assignatura pendent. L'adaptació dels estudis universitaris a l'Espai Europeu d'Educació Superior (en el marc del Procés de Bolonya) ha estat una oportunitat no del tot aprofitada per modificar els programes d'estudis i adaptar-los als nous requeriments educatius. Tot i això, l'estudi mostra que la substitució del Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP) pel nou Màster Professional de Secundària ha generat moltes expectatives, atès que el rol educador i vocacional del professorat i no el d'instructor s'associa amb un menor risc de fracàs escolar. Tanmateix, els resultats de l'estudi posen de manifest les mancances en la formació continua del professorat relacionades amb la centralitat (externa i sense tenir en compte les necessitats del centre escolar), la individualització (l'elecció de la formació és personal, no de l'equip humà i docent del centre) i la poca innovació d'aquest tipus de formació.

En aquest sentit cal esmentar la bona pràctica número sis de l'apartat 6.2 "Recull d'experiències i bones pràctiques" del capítol sisè de l'estudi que prioritza les mesures de formació professional dirigides al professorat basant-se en el model finlandès mitjançant la creació d'equips d'investigació i comissions de treball transversals al centre escolar.

Davant d'aquests arguments,

34. Caldria garantir que el sistema d'ingrés al cos docent incorporés els i les professionals que, tan pels coneixements com per les habilitats, disposessin d'un perfil psicoprofessional ajustat a les funcions del lloc de treball.
35. L'Administració i l'equip directiu de centres hauria de garantir la millora de les condicions laborals i de treball dels distints professionals que treballen en els centres educatius.
36. Caldria desenvolupar mesures per afavorir l'estabilitat dels equips docents.
37. Els processos de selecció i preparació de les direccions escolars s'haurien de millorar amb la finalitat de desenvolupar la tasca de lideratge educatiu. En aquest sentit, caldria potenciar la formació compartida i l'intercanvi d'experiències amb altres direccions escolars.
38. Les direccions escolars, amb el suport de l'administració educativa, s'haurien d'implicar en la millora dels aspectes educatius i pedagògics dels centres, no només en les funcions de gestió. Les direccions escolars haurien d'esdevenir els referents pedagògics dels centres i de motivació i millora de les competències del professorat.
39. L'organització i el funcionament de centres hauria de servir també pel creixement personal i professional del professorat, per la qual cosa és fonamental impulsar processos d'innovació i recerca educativa i col·laborar amb les universitats i altres institucions.
40. La formació inicial, sobretot l'actual Màster del professorat de secundària, hauria d'incidir en els aspectes psicopedagògics i didàctics i, en especial, en la manera d'adaptar el currículum i l'avaluació dels aprenentatges a les diverses necessitats educatives, així com en les estratègies de gestió de l'aula.
41. La formació contínua del professorat també s'hauria de millorar per aprofundir en els aspectes més rellevants. Així, l'oferta formativa s'hauria d'ajustar als requeriments canviants de la societat del coneixement i hauria d'adequar-se a criteris científics. Caldria promoure fórmules com ara les estades en altres centres o serveis i l'elaboració de materials i l'assessorament sobre bones pràctiques existents.
42. Caldria reforçar la formació contínua en metodologies i tecnologies aplicades per afavorir-ne l'implementació, com en el cas del Projecte eduCAT1x1 que té com a objectiu integrar les tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC) en els centres educatius.
43. S'hauria de tutoritzar el professorat de nova incorporació a les escoles mitjançant una figura semblant a la de l'"entrenador/a" (metodologia de *coaching* i *mentoring*). La resta del professorat també hauria de tenir la possibilitat d'accedir a aquest tipus de recurs, amb l'objectiu de millorar i/o desenvolupar habilitats específiques. Els tutors/es del professorat amb més reconeixement haurien de fer menys classes per formar i recolzar la tasca de la resta del professorat.
44. S'hauria de garantir el treball cooperatiu i col·laboratiu del professorat que treballa en un mateix grup classe i curs en els centres escolars, a fi que es prenguin decisions compartides (curriculars, d'avaluació, d'agrupament, metodològiques) i s'actui segons el que s'ha acordat. Això ha de comportar que l'acció tutorial del centre sigui compartida i fruit de l'acord de l'equip docent de grup i curs.
45. Caldria incentivar el professorat en base a criteris objectius que valoressin les seves aportacions, implicació, esforç i resultats, mesurats a partir d'indicadors vàlids i fiables.
46. S'hauria de dotar el professorat dels instruments pertinents, tant des d'un punt de vista institucional com personal, per fer efectiva la seva autoritat a l'aula.

Sobre les relacions del professorat, la família i la comunitat en la reducció del fracàs escolar

Una part del professorat de secundària se sent exigit, poc valorat i recolzat, pressionat, i considera que tot i que els docents n'ostentin el lideratge, la responsabilitat de l'educació ha de ser compartida entre l'escola i la família. En aquesta línia, els resultats de l'estudi apunten:

- Que la col·laboració entre el professorat i la família té molta importància, però que actualment, en les relacions entre aquests dos elements del sistema educatiu (professorat i família) predomina la desconfiança i la divergència pel que fa a l'atribució i execució de responsabilitats educatives, així com la manca de mesures d'acompanyament i participació familiar i social.
- Que el risc de fracàs escolar es redueix si alguns pares i mares insten al centre per a que l'alumnat d'aquest obtingui alts resultats, la qual cosa indica la necessitat de col·laboració dels pares i les mares amb els centres escolars.

L'estudi apunta que la permeabilitat entre aula, centre educatiu i comunitat pot millorar l'experiència de l'alumnat i canviar el sentit que l'alumnat atorga a l'experiència escolar, ja que per una part de l'alumnat el risc de fracàs escolar es pot incrementar per les experiències viscudes fora del centre educatiu. En aquesta línia cal esmentar la bona pràctica número tres de l'apartat 6.2 "Recull d'experiències i bones pràctiques" del capítol sisè de l'estudi que combina l'aprenentatge a l'aula amb l'aprenentatge fora de l'aula.

Davant d'aquests resultats, el CTESC fa les següents propostes:

47. La normativa d'organització i funcionament escolar hauria de considerar les disponibilitats de les diverses famílies, així com les diferents realitats culturals i, en especial, la varietat d'expectatives i valoracions que es tenen del fet educatiu i de l'aprenentatge escolar. Aquesta normativa hauria de facilitar la participació de les famílies, a través de mesures de millora organitzativa i horària.
48. S'haurien impulsar programes adreçats a les famílies que treballin la confiança mútua entre elles i el professorat i que abordin el debat i col·laboració conjunta de l'educació de l'alumnat.
49. Cal garantir que tots els centres d'ensenyament disposin dels recursos suficients que permetin l'assessorament i la tutoria individual i col·lectiva amb les famílies.
50. El centre escolar hauria de treballar en xarxa i en col·laboració amb altres centres de la mateixa zona de tal manera que fos possible la coordinació dels diversos projectes educatius de centre i l'aprofitament de recursos.
51. Els centres haurien de treballar amb altres instàncies educatives i socials del territori (també amb els distints agents) de tal manera que es permetés l'elaboració de projectes educatius de territori (ciutat, població, districte, etc) per impulsar actuacions conjuntes, globals i coordinades. Des d'aquesta perspectiva, s'ha de procurar el lligam i col·laboració amb l'entorn laboral.

Sobre la incidència de les estratègies d'ensenyament i aprenentatge en la construcció del "fracàs escolar"

L'estudi ha recollit l'opinió general que la metodologia d'ensenyament que s'utilitza habitualment no és l'adequada, segueix sent la tradicional, l'eficàcia no està prou contrastada, i no està enfocada a la millora dels resultats.

L'estudi reconeix la importància de l'adequació de les instal·lacions, els espais, i la tecnologia per millorar la qualitat de l'ensenyament, i recull la percepció majoritària que la introducció de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació a l'Aula s'ha fet sense previsió i planificació, i que si bé és una eina d'innovació ne-

cessària, no canviarà la pràctica sociocultural si no va acompanyada de criteris pedagògics, programari, continguts, didàctica, metodologia de treball i formació del professorat.

De l'estudi també es desprèn que les activitats participatives i cooperatives que ajuden a experimentar l'èxit, i en concret, l'èxit escolar, poden contribuir a minorar el risc de fracàs escolar. En aquest sentit, altres estudis de caire comparatiu destaquen que les activitat d'estímul cap a l'aprenentatge a l'aula i l'orientació de la pràctica docent cap a l'èxit acadèmic tenen un efecte positiu en el rendiment escolar.

En concret, hi ha algunes experiències recollides en l'apartat 6.2 "Recull d'experiències i bones pràctiques" del capítol sisè de l'estudi, com ara la bona pràctica cinc, que representen una innovació educativa en el sentit que treballa les competències lingüístiques, artístiques i culturals, de tractament de la informació, d'aprendre a aprendre, d'autonomia i iniciativa personal, socials i de ciutadania.

Davant d'aquesta realitat, es fan les següents recomanacions

52. Davant la manca d'estudis disponibles, caldria incrementar la recerca sobre les dinàmiques educatives i relacionals que es produeixen dins de l'aula.
53. La pràctica docent del procés d'ensenyament i aprenentatge a l'aula hauria d'estar presidida per l'adaptació metodològica i curricular envers la diversitat de necessitats educatives que es manifesten a l'aula (respecte a les capacitats, motivacions i interessos) i els diferents estils d'aprenentatge. De la mateixa manera, els agrupaments de l'alumnat n'haurien de respectar les necessitats, de tal manera que l'agrupament extern a la pròpia aula, d'existir, hauria de ser específic i subjecte a la consecució dels objectius establerts.
54. Els criteris d'avaluació de l'alumnat haurien de ser amplis i adaptar-se a les necessitats educatives diverses d'aquest.

Sobre la quantitat, qualitat i gestió dels recursos materials i humans en la lluita contra el fracàs escolar

L'estudi apunta que la despesa en educació en relació amb el Producte Interior Brut de Catalunya (del 3,09% l'any 2009 segons les darreres dades de la Memòria socioeconòmica del Consell de Treball Econòmic i Social) està per sota de la mitjana de l'OCDE (del 5,2% l'any 2007), i que la comunitat educativa considera que hauria d'augmentar.

Els resultats de l'estudi ens permeten afirmar que la quantitat i la qualitat dels recursos humans i materials no són suficients, falten orientadors/es, professorat especialitzat i de suport, i en alguns casos les infraestructures, les instal·lacions i l'arquitectura de les aules no són les adequades o no estan ben mantingudes.

Davant d'aquesta consideració,

55. S'hauria de millorar la dotació de recursos del sistema escolar, principalment, mitjançant l'increment, la millora i l'eficiència en la gestió. S'entén que la lluita contra els nivells actuals de risc de fracàs escolar requereix un increment dels recursos tant humans com materials. En aquest sentit, es proposa millorar les infraestructures i la dotació dels recursos humans (personal, hores...), i incrementar els recursos dirigits a l'atenció individualitzada i a la diversitat.
56. Caldria impulsar polítiques compensatòries i dotar els centres de les estratègies més adequades a fi que facin una veritable educació inclusiva, coeducativa i que tinguin en compte la diversitat cultural, mitjançant l'increment de recursos en els centres ubicats en els llocs més desfavorits i/o en els centres amb major nombre d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge. En aquest sentit, caldria assegurar el finançament just i equitatiu dels centres, sense discriminar per titularitat jurídica, tenint en compte les característiques específiques d'aquests, les necessitats de l'entorn que han de cobrir i les despeses a què han de fer front.

57. S'han de garantir els recursos necessaris per poder realitzar el canvis que s'introdueixin en les opcions acadèmiques dels dos darrers cursos de l'escolarització obligatòria.

Sobre les mesures d'atenció a la diversitat destinades a prevenir el fracàs escolar

L'organització escolar, les opcions pedagògiques i culturals dels centres, i la manera que l'escola atén les diferències pot generar desigualtats reals o bé pot servir per lluitar contra aquestes. Els resultats de l'estudi ens indiquen que l'escola catalana no s'acaba d'adaptar amb la pràctica a les necessitats i les diferències d'aptituds per aprendre de l'alumnat.

No obstant això, cal tenir en compte que un nombre d'alumnes creixent s'ha incorporat en la darrera dècada a l'escola catalana, i que s'han introduït programes de lluita contra el fracàs escolar com ara els programes de diversificació curricular i els Programes de Qualificació Professional Inicial. L'estudi reconeix aquest esforç d'integració de l'alumnat d'origen immigratori.

L'atenció social i educativa de l'alumnat d'origen immigratori a Espanya ha estat valorada positivament, atès que com ja s'ha comentat, ha comportat l'actuació coordinada de diferents instàncies administratives, sovint articulada sota un pla d'àmbit general. Cal tenir en compte però, que aquestes actuacions són relativament recents i que encara no es disposa de resultats a llarg termini. L'Estat espanyol té menys experiència i menys condicionants que altres estats europeus en la repercussió social i educativa del fenomen immigratori, la qual cosa li permet aprendre dels errors i igualar o superar els encerts.

En aquest sentit, cal diferenciar l'atenció de l'alumnat d'origen immigratori escolaritzat des de les etapes inicials, sobretot a l'educació infantil, d'aquell d'incorporació tardana al sistema educatiu. Pel que fa al primer, com ja s'ha constatat, l'educació infantil esdevé clau en la integració a la societat d'acollida i en l'aprenentatge de la llengua vehicular, de manera que iguala, en gran mesura, la situació amb la de l'alumnat autòcton. En canvi, per a l'alumnat d'incorporació tardana és fonamental, a banda de l'acollida inicial, que el sistema educatiu faci una bona avaluació del nivell de coneixements (generals i de la llengua vehicular) per prendre les mesures compensatòries més adients. La majoria de comunitats autònomes preveuen aquesta avaluació, si bé amb resultats diferents: a Madrid es pot arribar a escolaritzar un alumne fins i tot en dos cursos anteriors al que li correspondria segons l'edat, mentre que a Catalunya només es pot fer en un curs anterior.

En general, l'estudi apunta que l'aplicació de les mesures destinades a l'atenció de la diversitat té moltes mancances, en alguns casos per incompliment de la normativa, en d'altres per insuficiència de les mesures o per com aquestes es gestionen. I pel que fa a la concreció de les mesures i les estratègies organitzatives i curriculars per atendre la diversitat, els resultats de l'estudi ens indiquen el següent:

- La importància de l'atenció personalitzada de l'alumnat amb necessitats específiques, ja que contribueix al redreçament de la trajectòria escolar i a l'objectiu que cada individu aconsegueixi l'èxit o l'excel·lència personal. No obstant això, l'estudi posa de manifest la dificultat pràctica que tenen els centres escolars a l'hora de fer les adaptacions curriculars.
- La percepció positiva de les mesures dirigides a l'alumnat amb necessitats específiques, com ara les aules d'acollida. En aquesta línia, cal esmentar la bona pràctica número quatre recollida a l'apartat 6.2 "Recull d'experiències i bones pràctiques" del capítol sisè de l'estudi "L'aula d'acollida se'n va a la radio".
- La importància dels programes que incorporen elements d'inserció i aproximació laboral.
- Les reserves en l'aplicació d'estratègies com ara l'agrupament flexible, atès que tot i que pot resultar positiva en la trajectòria escolar de l'alumnat, si s'utilitza dins l'aula o en algunes assignatures fora de l'aula ordinària, pot tenir resultats adversos si s'utilitza en totes les assignatures.

En aquest sentit, algunes anàlisis de l'estudi mostren que agrupar l'alumnat per capacitat en aules diferents augmenta la probabilitat relativa de risc de fracàs escolar.

- Les mancances profundes i generalitzades en l'àmbit de l'atenció a la salut mental, i en concret, en l'atenció educativa i sociosanitària, la col·laboració amb altres entitats i institucions, i la manca de personal especialitzat i de suport, entre d'altres.

En aquesta línia, cal esmentar les mesures dirigides a l'alumnat de la bona pràctica número un de l'apartat 6.2 "Recull d'experiències i bones pràctiques" del capítol sisè de l'estudi, per millorar la situació educativa dels joves entre 10 i 16 anys, amb problemàtiques associades al fracàs escolar.

Per tot això, considerem el següent:

58. Els currículums també s'haurien d'adaptar a l'alumnat que sobresurt pels bons resultats, a fi que ells i elles en particular, i la societat en el conjunt, no desaprofitin el seu talent.
59. Cal adequar la política d'inclusió educativa amb l'objectiu de trobar l'equilibri entre la voluntat inclusiva de tot l'alumnat i l'atenció adequada a les necessitats educatives especials.
60. Caldria continuar impulsant mesures transitòries per a l'alumnat d'origen immigratori amb la finalitat que assolixi una competència lingüística i un coneixement de l'entorn suficients per ser integrats en les aules ordinàries.
61. El nombre d'aules d'acollida s'hauria d'ampliar perquè puguin ser ateses les necessitats més extremes de l'alumnat d'origen immigratori. Aquesta atenció de caràcter temporal i individualitzat s'ha de compartir amb l'atenció que reben en l'aula ordinària del grup classe de referència. Es fan necessàries actuacions *ad hoc* i estructurals, així com incrementar els serveis educatius dels Equips d'assessorament als centres i al professorat en llengua i cohesió social (ELIC).
62. S'haurien de promoure activitats i espais de convivència on tot l'alumnat pugui reeixir malgrat les seves diferències, de manera que les mesures d'atenció a la diversitat no comportin segregació.
63. D'acord amb el principi de la inclusió educativa o d'una escola per a tothom, els centres educatius específics d'educació especial haurien de poder actuar com a centres de recursos i suport als centres ordinaris en què s'incorpori l'alumnat amb discapacitat.
64. Les normes de convivència i la mediació en els conflictes que s'han originat pel comportament de l'alumnat haurien de considerar les diverses maneres que té l'alumnat d'entendre les relacions personals, grupals i la resolució de conflictes.
65. Els centres haurien de disposar dels mitjans perquè el conjunt de la comunitat educativa, i en especial els professionals de l'educació, entenguin amb profunditat i sàpiguen utilitzar adequadament les distintes mesures d'atenció a la diversitat que estan previstes en la LOE. Els centres també han de garantir que aquestes mesures, i/o altres programes (Unitats de Suport a l'Educació Especial –USEE- i Programes de Reforç, Orientació i Suport –PROA- entre altres) es posin en marxa adequadament prèvia avaluació de les necessitats de l'alumnat. Així mateix, l'administració hauria de proporcionar l'estabilitat necessària a aquests programes.

Sobre l'avaluació de centres, del professorat i de l'alumnat

D'altra banda els resultats de l'estudi ens informen que la concepció del principi d'avaluació de centres, professorat i alumnat és positiva, però que l'aplicació pot no ser-ho per manca de recursos i continuïtat en el temps, en la informació de retorn, i en el tractament singular dels centres.

Cal tenir en compte que un dels objectius de la LOE és integrar la cultura de l'avaluació en el sistema educatiu. Amb aquesta finalitat, la Llei preveu l'avaluació del sistema i dels seus agents, mitjançant diferents avaluacions parcials. Ara bé, l'estudi no ha pogut constatar els resultats d'aquest potencial avaluador de la

LOE, probablement degut a una política de difusió i publicitat inadequada. Malgrat això, en el Pla d'acció 2010-2011 del Ministeri preveu la introducció d'algunes mesures com a resultat d'avaluacions que s'han dut a terme, fet que pot reflectir un avanç significatiu en aquest sentit.

Davant d'aquesta situació, el CTESC considera el següent:

66. Es recomana introduir la cultura de l'avaluació en tot el sistema educatiu perquè les diverses avaluacions serveixin per millorar l'administració educativa, les polítiques i la qualitat del sistema.
67. El sistema d'avaluació dels centres hauria de ser transparent i garantir la validesa i la fiabilitat. Els resultats agregats obtinguts i la metodologia emprada haurien de ser públics.
68. Atès que els resultats de les avaluacions censals de competències i, particularment, l'avaluació a 6è de Primària i la futura avaluació a 4rt d' ESO, permeten identificar les situacions de risc de fracàs escolar d'una sèrie de centres educatius, seria convenient que el Departament d'Educació, guiat pels resultats de les avaluacions específiques orientades a reduir el risc de fracàs escolar, focalitzés i intensifiqués les actuacions en aquestes centres.
69. S'hauria de garantir que el conjunt d'avaluacions que es duen a terme en els centres s'efectuï en les condicions adients, amb els instruments d'avaluació pertinents, que la correcció i obtenció de resultats respongui a criteris objectius i verificables, i que aquests resultats siguin contingents, és a dir, serveixin per aplicar mesures de millora, dotar dels recursos necessaris, incentivar els centres, etc.
70. S'hauria de reconèixer i incentivar els centres educatius en base a criteris objectius que valorin les seves aportacions, implicació, esforç i resultats, mesurats a partir d'indicadors vàlids i fiables. En aquest sentit, és fonamental donar a conèixer i transferir les bones pràctiques detectades per beneficiar el sistema educatiu en el seu conjunt.
71. Davant de les diverses avaluacions de l'alumnat (internes i externes), caldria millorar la comunicació dels resultats a les famílies per evitar possibles problemes d'interpretació o comprensió, donant un paper actiu als professionals del centre.
72. Per poder atendre totes aquestes recomanacions i complir amb les seves funcions, caldria garantir l'autonomia real i efectiva de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació.

2. INTRODUCCIÓ I METODOLOGIA

A Catalunya no s'han assolit els objectius d'educació, formació i excel·lència del sistema educatiu que el Consell de la Unió Europea de Lisboa 2000 i l'Estratègia Europea per l'Ocupació havien previst per l'any 2010 i que tenien relació amb el rendiment escolar. D'altra banda, molts acords i informes coincideixen en afirmar que l'excel·lència i la millora del rendiment escolar són els reptes principals del sistema educatiu català.

Considerant la diagnosi del sistema educatiu català i l'expectativa que les mesures per combatre el fracàs escolar del Pacte Nacional per l'Educació de l'any 2006 –recollides, parcialment, a la Llei d'educació catalana– han generat, el Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (CTESC) va acordar elaborar un estudi exhaustiu sobre el risc de fracàs escolar en l'Educació Secundària Obligatòria (ESO).

Aquest estudi té per **objectiu general**, d'una banda, caracteritzar els nens i nenes en risc de fracàs escolar, i, de l'altra, identificar i prioritzar els factors que l'expliquen, amb la finalitat d'establir les premisses generals d'una política educativa destinada a reduir el fracàs escolar.

Entre els **objectius específics** de l'estudi destaquen els següents:

- 1) L'aproximació conceptual al “fracàs escolar”
- 2) L'anàlisi de les característiques principals de l'alumnat en risc de fracàs escolar
- 3) L'anàlisi i priorització dels factors explicatius del risc de fracàs escolar en l'ESO, individuals, socials i institucionals
- 4) La descripció de les conseqüències individuals i socials d'aquest fracàs escolar
- 5) L'anàlisi de les principals tendències de les polítiques públiques en l'àmbit de l'educació, i de les bones pràctiques educatives

D'altra banda, les **hipòtesis de treball** que es van establir a l'inici de l'estudi feien referència als factors explicatius del risc de fracàs escolar següents:

- a) L'increment de les desigualtats socials, culturals i econòmiques com a conseqüència de la incorporació de l'alumnat immigrant i l'empitjorament del rendiment escolar i del sistema educatiu
- b) La manca d'adaptació del sistema educatiu a les diferències individuals
- c) La manca de mesures preventives d'intervenció i atenció a la diversitat destinades a la integració social i acadèmica de l'alumnat
- d) Una política educativa en relació amb el funcionament i organització dels centres escolars no adequada
- e) L'endarreriment històric i el baix percentatge de persones entre 25 i 65 anys amb estudis secundaris
- f) La manca d'inversió en la millora educativa i la formació del professorat

L'estudi s'**estructura** en set capítols, inclòs el capítol primer de “**Resum executiu**” i aquest segon d’**“Introducció i metodologia”**

El capítol tercer sobre “**Marc teòric i contextual**” conté cinc apartats. El primer de tots, “Context polític i educatiu”, fa una reflexió sobre la situació i els reptes del sistema educatiu català i en descriu el marc normatiu. El segon apartat, “Aproximació teòrica al concepte de fracàs escolar”, exposa les dificultats i limitacions en la conceptualització del fracàs escolar i la controvèrsia en la definició, delimitació i quantificació. El tercer, “Característiques psicobiològiques” descriu la relació d'aquest tipus de variables –intel·ligència, moti-

vací, estratègies d'aprenentatge, sexe, trastorns del desenvolupament i discapacitat- amb el fracàs escolar. El quart, "Context social", contextualitza el sistema educatiu català en el marc de les tendències socioeconòmiques generals –globalització de l'espai educatiu, el model de creixement econòmic, l'increment de la diversitat i els canvis a la família- i les relaciona amb el rendiment escolar. Finalment, el cinquè, "Context institucional", reflexiona sobre les variables relacionades amb la institució escolar –adaptació de la institució escolar als canvis, les normes d'excel·lència i avaluació i el principi d'autonomia de l'escola- i, sobre les variables relacionades amb el professorat –reformes i canvi en la professió docent, pràctica docent, avaluació i formació del professorat- així com sobre la relació del professorat amb el rendiment escolar.

El capítol quart sobre **"El risc de fracàs escolar a Catalunya. Una anàlisi basada en PISA-2006"** recull l'informe demanat pel CTESC al Grup Interdisciplinari d'Anàlisi de Polítiques Educatives de la Universitat de Barcelona dirigit pel Catedràtic d'Economia Aplicada Jorge Calero i que havia de donar resposta a diversos objectius específics de l'estudi: la caracterització de l'alumnat en risc de fracàs escolar (b) i la descripció dels factors que incideixen en el rendiment escolar (c), concretament, dels factors socials i institucionals (organització del centre escolar i de l'aula). El principal repte d'aquest informe era l'establiment d'una relació entre les competències (dades del Programa Internacional per a l'Avaluació dels Estudiants, PISA 2006) i el rendiment acadèmic o risc de fracàs escolar (graduació o no en ESO), que es va resoldre mitjançant la variable intermèdia "repetició de curs".

Aquest capítol consta de sis apartats. El primer apartat és d'"Introducció". El segon "Metodologia", presenta, en primer lloc, PISA 2006 -els principals resultats i la mostra per Catalunya-, en segon lloc, les variables d'estudi –procés d'obtenció de la informació, descripció de la variable dependent i de les variables independents o explicatives, a nivell de l'alumnat i dels centres escolars, i característiques de la mostra- i, finalment, el mètode d'anàlisi.

El tercer apartat, "Anàlisi descriptiva de la població en risc de fracàs escolar" ha pretès caracteritzar, a partir del nivell de competències, l'alumnat en risc –característiques personals, familiars, recursos de la llar i característiques escolars-, amb una anàlisi diferencial en funció del sexe, nois i noies, per a la qual cosa s'han tingut en compte els percentatges d'alumnes que assoleixen com a màxim el nivell més baix (nivell 1) de competència.

El quart apartat, "Competències i resultat acadèmic", compren la primera etapa de l'anàlisi, la relació entre les competències en matemàtiques, ciències i lectura i la probabilitat de repetir curs –anàlisi mostral i poblacional de la repetició de curs, metodologia d'anàlisi, i relació entre competències i repetició- amb la finalitat d'establir les competències que incideixen més significativament en funció del sexe.

El cinquè apartat, "Determinants de la probabilitat de risc de fracàs escolar: resultats de l'anàlisi empírica" utilitza de variable intermèdia, la probabilitat de repetir curs, concretament, l'alumnat amb major probabilitat de repetir curs, per analitzar els factors que determinen el risc de fracàs escolar -en els nois i les noies- i discutir-ne els resultats.

Finalment, el sisè apartat, "Síntesi de resultats", accepta, en part, la majoria dels factors explicatius considerats en les hipòtesis de treball, però amb matisos pel que fa a les hipòtesis a) i c), que fan referència a l'increment de les desigualtats socials, culturals i econòmiques com a conseqüència de la incorporació de l'alumnat d'origen immigratori i l'empitjorament del rendiment escolar i del sistema educatiu (a), i a la manca de mesures preventives d'intervenció i atenció a la diversitat destinades a la integració social i acadèmica de l'alumnat (b).

El capítol cinquè sobre **"Una aproximació qualitativa al risc de fracàs escolar"**, recull l'informe elaborat pels serveis tècnics del CTESC que havia de donar resposta als objectius específics següents: aproximació al concepte de "fracàs escolar" (a), i la descripció de les repercussions individuals i socials del fracàs escolar (d). En segon lloc, l'informe havia de complementar, en la vessant qualitativa, la resposta als objectius específics que entomava el capítol anterior (quart) -caracterització de l'alumnat en risc de fracàs escolar (b), i descripció dels factors individuals, socials i institucionals que incideixen en el rendiment escolar (c)-. Finalment, l'informe havia de recollir la valoració que els diversos actors socials entrevistats fan de les actuacions per millorar els resultats escolars i combatre el fracàs escolar, així com les propostes per millorar-les.

L'informe consta de set apartats. El primer apartat és d'“Introducció”. El segon, “Metodologia”, exposa el procés de mostreig i selecció d'institucions i actors socials, així com el procés d'elaboració del guió de l'entrevista i de treball de camp i recollida d'informació, i, per acabar, la preparació i elaboració de l'anàlisi de contingut i del discurs.

El tercer, “Conceptualització de fracàs escolar”, recull l'opinió dels actors socials pel que fa al significat i la construcció del concepte de “fracàs escolar”, els condicionants que caracteritzen l'alumnat en situació de risc i les repercussions a nivell individual i social més destacades. El quart, “Factors explicatius”, aplega la percepció que tenen les persones entrevistades del risc de fracàs escolar en relació amb els punts següents: detecció dels primers indicis de fracàs escolar; la incidència de les característiques individuals i la discapacitat; la incidència de les característiques familiars, concretament, dels aspectes materials (estatus socioeconòmic), simbòlics (capital cultural) i relacionals (ambient familiar); la incidència dels referents d'identitat de l'alumnat i de la condició d'immigrat; i la incidència i valoració dels factors institucionals (la pràctica docent, escola i aula, i el model educatiu actual).

El cinquè, “Valoració de les actuacions” concentra l'opinió dels actors socials sobre les polítiques i actuacions per lluitar contra el fracàs escolar adreçades als centres d'ensenyament, a la funció directiva i docent, o bé les relacionades amb els recursos, els canvis metodològics d'ensenyament i aprenentatge, o destinades a l'atenció a la diversitat i les necessitats específiques.

El sisè apartat, “Recomanacions”, cospa l'opinió sobre, d'una banda, quins haurien de ser els àmbits d'actuació prioritaris i les propostes d'actuació, i de l'altra, sobre el coneixement d'experiències educatives enriquidores d'altres llocs (països i comunitats autònomes).

El setè apartat, “Síntesi de resultats”, sintetitza els resultats principals dels diversos apartats d'aquest informe i accepta, en part, la majoria dels factors explicatius considerats a les hipòtesis de treball de l'estudi, tot i que amb matisos pel que fa a les hipòtesis a) i c) que fan referència a l'increment de les desigualtats socials, culturals i econòmiques com a conseqüència de la incorporació de l'alumnat d'origen immigratori i l'empitjorament del rendiment escolar i del sistema educatiu (a), i a la manca de mesures preventives d'intervenció i atenció a la diversitat destinades a la integració social i acadèmica de l'alumnat (c).

El capítol sisè de l'estudi sobre “**Estratègies de reducció del fracàs escolar**” cobreix els objectius específics següents: descripció de les conseqüències individuals i socials del fracàs escolar (d), i anàlisi de les principals tendències de les polítiques públiques en l'àmbit de l'educació i de les bones pràctiques educatives (e). Aquest capítol conté dos apartats. El primer, “Polítiques i mesures per combatre el fracàs escolar”, fa una revisió i síntesi, des d'una perspectiva històrica i comparada, de les iniciatives polítiques promogudes des de la Unió Europea, els estats membres i les administracions autonòmiques de l'Estat espanyol, destinades a combatre el fracàs escolar i millorar el rendiment educatiu de l'alumnat, amb el focus posat a Catalunya. El segon apartat, “Recull d'experiències i bones pràctiques” compara i sintetitza algunes experiències avaluades i publicades a Catalunya.

El capítol setè sobre “**Consideracions i recomanacions**” havia de satisfer l'objectiu general de caracteritzar els nens i nenes en risc de fracàs escolar i identificar i prioritzar els factors que l'expliquen amb la finalitat d'establir les premisses generals d'una política educativa destinada a reduir el risc de fracàs escolar. Així, el capítol integra les conclusions que es deriven de l'anàlisi de contingut en paral·lel de les diverses parts de l'estudi (“Marc teòric i contextual”, “El risc de fracàs escolar a Catalunya. Una anàlisi basada en PISA-2006”, “Una aproximació qualitativa al risc de fracàs escolar”, “Estratègies de reducció del fracàs escolar”) en forma de consideracions i aplega les recomanacions consensuades pel Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya.

Per acabar, l’**“Annex 1: la repetició de curs a Catalunya”** recull les dades sobre la repetició de l'alumnat a 2n i 4rt curs d'ESO per sexe, origen i titularitat del centre, i l’**“Annex 2: guió d'entrevista”** reproduïx el qüestionari que s'ha utilitzat per a la realització de les entrevistes amb els actors socials.

Metodologia

En aquest apartat es descriuen d'una banda, els instruments d'anàlisi i les tècniques d'investigació social emprades en l'elaboració dels diversos capítols que conformen l'estudi, i de l'altra, les limitacions concretes de les tècniques d'anàlisi que s'han fet servir.

El capítol tercer **"Marc teòric i contextual"**, s'ha elaborat a partir de l'anàlisi bibliogràfica, documental i de les dades secundàries provinents de l'estadística oficial del Departament d'Educació. Aquest primer capítol ha servit per aproximar-nos al context polític i educatiu català, al concepte de "fracàs escolar" i als factors explicatius relacionats amb el context social, institucional i les característiques psicobiològiques de l'alumnat. Al capdavant, ha permès centrar la recerca en l'àmbit del fracàs escolar entès com a procés dinàmic i acumulatiu, i ha fet possible l'establiment dels objectius i d'algunes de les hipòtesis de treball exposades al capítol d'"Introducció".

El capítol quart **"El risc de fracàs escolar a Catalunya. Una anàlisi basada en PISA 2006"** s'ha elaborat a partir d'una sèrie d'anàlisis basades en les microdades de PISA-2006. En primer lloc s'ha utilitzat una anàlisi bivariàble, amb la finalitat de fer una descripció i caracterització de l'alumnat amb nivell de competències molt baix (nivell 1 i inferior).

En segon lloc s'ha aplicat un procediment bietàpic amb la finalitat d'explicar l'efecte d'una diversitat de variables sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya. La primera etapa d'aquest procediment (apartat quart) estableix les relacions entre les tres competències avaluades a PISA-2006 i la repetició (com una aproximació al risc de fracàs escolar); aquestes relacions es basen en una regressió logística. La informació obtinguda en aquesta primera etapa ha servit per fer les regressions multivariants i multinivell de la segona etapa (apartat cinquè), en la qual s'analitza la relació entre un conjunt de determinants (a nivell individual i de centre) i el risc de fracàs escolar expressat com una dotació de competències determinada.

Pel que fa a les limitacions metodològiques d'aquest informe, aquestes tenen a veure, en primer lloc, amb l'ús de la repetició de curs com a variable intermèdia entre les competències (en ciències, matemàtiques i lectura) i el rendiment escolar (graduació en ESO), atès que alguns autors/es consideren que la repetició és una estratègia per evitar el fracàs escolar. No obstant això, la majoria d'estudis estableixen una relació entre la repetició i el procés que condueix al fracàs escolar. La segona limitació té a veure amb la pròpia mostra de PISA-2006 per Catalunya, és a dir, amb la grandària de la mostra de centres escolars catalana, i amb la definició de les variables a PISA-2006.

El capítol cinquè **"Una aproximació qualitativa al risc de fracàs escolar"**, s'ha elaborat a partir de les entrevistes en profunditat, tècnica qualitativa que ha permès copsar l'opinió dels diversos actors socials del sistema educatiu català.

El guió de l'entrevista conté quatre blocs temàtics: conceptualització del "fracàs escolar", factors explicatius del risc de fracàs escolar de l'alumnat, valoració de les actuacions que es duen a terme per combatre'l i per millorar els resultats, i recomanacions per millorar-les.

Un cop enregistrades i transcrites les entrevistes s'ha procedit a l'anàlisi de contingut i de discurs d'aquestes.

En primer lloc s'han seleccionat, per cadascun dels punts del guió de l'entrevista, i per cada persona entrevistada, els discursos literals més representatius. En segon lloc, s'han identificat les variables i categories de classificació més significatives per tots i cadascun dels discursos literals, ponderant la seva representativitat i pes entre els diversos actors socials. En tercer lloc, s'ha elaborat el sistema de variables i categories analítiques en funció de les representacions socials i les interpretacions valoratives de les persones entrevistades, les quals, al seu torn, han estat ponderades segons la representativitat i pes entre els diversos perfils socials entrevistats. Finalment, s'han elaborat els mapes conceptuals per esquematitzar i sintetitzar el resultat d'aquest anàlisi de contingut i de discurs.²

² Vegeu l'apartat 5.2 "Metodologia", del capítol cinquè "Una aproximació qualitativa al risc de fracàs escolar".

La limitació metodològica principal d'aquest segon informe té a veure amb el mostreig, atès que ha estat dirigit i no probabilístic i no ha seguit el criteri d'aleatorietat, sinó un criteri informal de selecció de persones representatives del sistema educatiu, consensuades per les persones del Consell que han integrat el grup de treball d'aquest estudi. A més, cal tenir en compte que la finalitat perseguida per aquest informe qualitatiu era la d'obtenir la diversitat més gran possible de discursos: decisors polítics, experts acadèmics, moviments pedagògics, patronals escolars, direccions escolars, serveis educatius, organitzacions sindicals i professorat, Associacions de Pares i Mares d'Alumnes i representants de l'alumnat.

El sisè capítol sobre **“Estratègies de reducció del fracàs escolar”** s'ha elaborat a partir de la revisió bibliogràfica i documental d'altres estudis amb perspectiva comparada, textos jurídics, plans i programes, entre d'altres, que incloguessin mesures de lluita contra el fracàs escolar.

Pel que fa a les iniciatives dels estats membres de la UE i de l'Estat espanyol s'ha adoptat una perspectiva centrada en la tipologia de mesures previstes en funció dels seus destinataris: sistema educatiu, alumnat i professorat. Alhora les mesures s'han agrupat en funció dels seus objectius i les característiques principals.

En segon lloc, en el recull de bones pràctiques s'ha fet una revisió de la innovació educativa i s'ha elaborat una fitxa per cada experiència que faci possible la classificació i comparació sistemàtica de les pràctiques pel que fa a l'àmbit d'actuació, els objectius perseguits i els resultats obtinguts, entre d'altres.

La limitació metodològica principal ha estat en l'apartat “Experiències i bones pràctiques”, ja que s'ha de tenir en compte que moltes d'aquestes experiències i pràctiques no estan avaluades, i, si ho estan, el resultat d'aquestes actuacions un cop avaluades no s'ha publicat, cosa que ha dificultat el procés de recerca i selecció.

3. MARC TEÒRIC I CONTEXTUAL

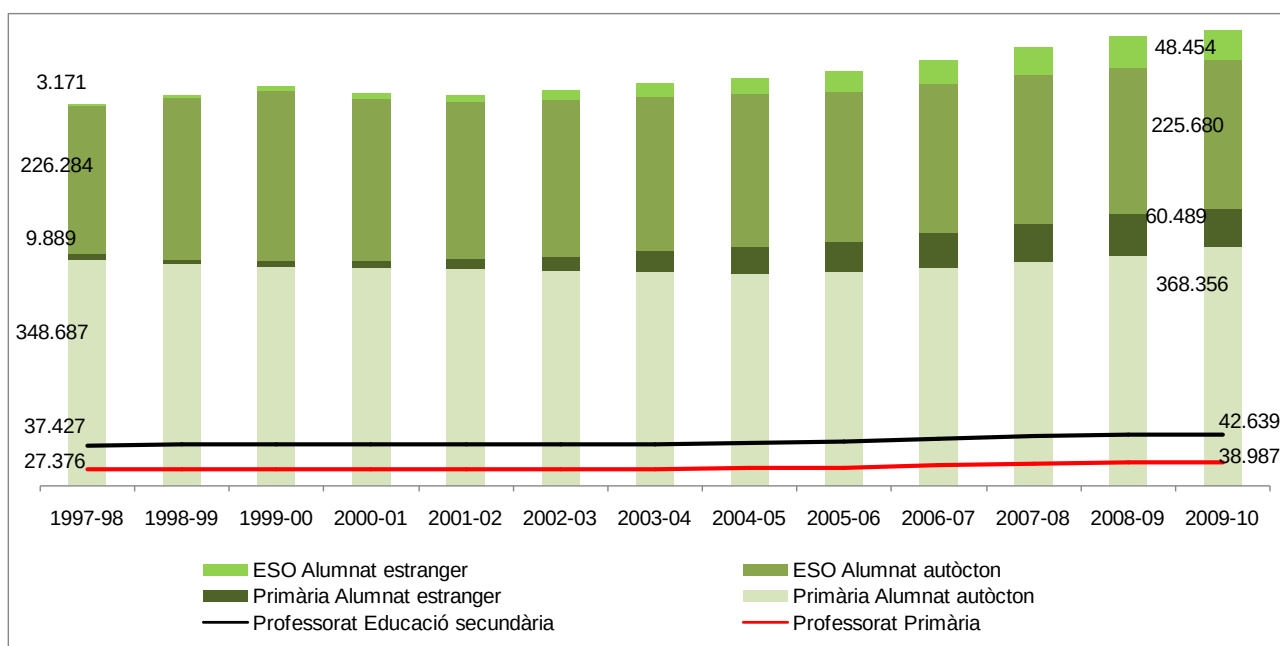
3.1. Context polític i educatiu

Els diagnòstics de la situació del sistema educatiu català coincideixen en afirmar que la millora del rendiment de l'alumnat és un dels principals reptes que aquest ha de fer front. Així, a partir de les dades dels informes PISA i d'altres comparacions internacionals, els experts afirmen que el sistema educatiu català és homogeni i integrador, en tant que permet compensar, en major mesura que altres països, l'impacte que tenen els factors de context socioeconòmic en els resultats dels estudiants. Els principals trets positius que es destaquen del nostre sistema educatiu són la universalització de l'educació obligatòria, l'allargament d'aquesta fins als 16 anys i l'obertura de l'educació superior universitària a tots els estrats de la societat.

Ara bé, els experts constaten que els bons resultats en termes d'equitat no es reproduïxen en l'excel·lència del sistema. És a dir, el canvi i la modernització del sistema educatiu català, i també espanyol, s'ha centrat en els aspectes quantitatius mentre que els qualitius han quedat en un segon terme.

Tot i això, cal tenir en compte els canvis que ha experimentat l'escola catalana els darrers anys, entre els que destaquen l'augment de la població escolaritzada amb una forta presència d'alumnat estranger, i un increment molt menys intens del professorat dels centres educatius, tal com reflecteix el gràfic següent.

GRÀFIC 1. XX. Evolució de l'alumnat de primària i ESO segons origen i del professorat de primària i secundària. Catalunya, cursos 1997-1998 a 2009-2010



Font: elaboració pròpia a partir de les dades publicades pel Departament d'Educació.

Nota: el professorat de primària agrega professorat generalista i professorat d'adscripció general, mentre que el professorat de secundària inclou professorat que imparteix ESO, Batxillerat i FP.

L'alumnat de primària ha passat de 358.576 el curs 1997-98 a 428.845 el curs 2009-10, fet que suposa un increment anual acumulatiu de l'1,5%. Tot i decreixen en els cursos 1997-98 a 2000-01, a partir del curs 2001-02 experimenta increments interanuals positius que compensen la davallada inicial. Aquests increments s'expliquen per l'arribada a les aules d'alumnes d'origen estranger, que han passat de representar el 2,8% de l'alumnat total el curs 1997-98 (9.889 alumnes) al màxim del 15,1% el curs 2008-09 (63.159 alumnes), si bé el curs 2009-10 aquest percentatge és del 14,1, atès que per primera vegada davalla el nombre

d'alumnat estranger respecte el curs anterior (el 4,2%, que suposa 2.670 alumnes menys).³ En el període analitzat la taxa de creixement anual acumulatiu de l'alumnat estranger ha estat del 16,3%, molt més intens que el general (de l'1,5%).

En l'educació secundària obligatòria (ESO) l'alumnat també ha crescut (a un ritme de l'1,5% anual) si bé és de nou l'alumnat estranger el que explica aquest increment, presentant unes variacions interanuals molt més intenses que les registrades per l'alumnat autòcton (superiors al 30% en alguns cursos)⁴ i assolint un creixement interanual acumulat del 25,5%. A diferència de la primària (on el curs 2009-10 davalla l'alumnat estranger), a l'ESO aquest alumnat creix, si bé de manera menys intensa que els anys anteriors.⁵ A l'espera de les dades dels propers cursos, es pot considerar que el curs 2009-10 s'inicia un canvi de tendència en l'entrada de l'alumnat estranger en el sistema educatiu català, segurament motivat per la situació econòmica i laboral del país.

Pel que fa al professorat, les dades reflecteixen com el de la primària incrementa de manera més intensa que l'alumnat (el 3% anual acumulatiu i l'1,5% anual acumulatiu, respectivament). En canvi, en la secundària, l'increment de l'alumnat (1,5% anual acumulatiu) és més intens que el del professorat (1,1% anual acumulatiu). El creixement del professorat de l'educació primària és degut principalment a la implantació de la sisena hora.

Aquests i altres canvis d'abast superior a l'escola (demogràfics, socials i econòmics) afecten el sistema educatiu i en condicionen fortament el seu context i àmbit d'actuació.

En aquest context nou i canviant, la necessitat de millorar el rendiment de l'alumnat és un dels principals reptes del sistema educatiu. L'excel·lència, o la seva consecució, pot mesurar-se a través de tres indicadors. El primer d'ells, es refereix al percentatge de l'alumnat que finalitza l'ESO sense la titulació, i que per tant, o bé abandona el sistema abans de ser avaluat, o no supera l'avaluació i en no repetir, obté la certificació dels anys escolaritzats. Segons les dades del Departament d'Educació s'aprecia una tendència decreixent d'aquest percentatge, en passar de l'11,3% el curs 2006-2007 al 8,2% el curs 2008-2009.⁶

Un segon indicador a tenir en compte, i que permet fer comparacions internacionals, és el percentatge de joves (de 18-24 anys) graduats en ESO que deixa d'estudiar. L'any 2009 aquest percentatge va ser del 31,9% a Catalunya, superior a la mitjana estatal (31% el 2007) i molt per sobre de la mitjana comunitària (15,2% el 2007). La necessitat de millorar els resultats acadèmics també es deriva de l'elevat percentatge d'alumnat amb uns nivells baixos de competències bàsiques, que és el que analitza l'informe PISA, i que es pot considerar com el tercer indicador que s'acostuma a emprar per mesurar l'èxit acadèmic. En concret, i pel que fa a la comprensió lectora, Catalunya té un alt percentatge d'alumnes amb un nivell baix (21,2 %), tot i que menor al percentatge estatal i comunitari (25,7% i 24,1%, respectivament).⁷

Els mals resultats acadèmics tenen conseqüències tant a nivell personal, com social i econòmic. Des d'una perspectiva *micro* afecten les perspectives de vida dels joves, les seves oportunitats d'emancipació i d'integració en el mercat de treball, mentre que des d'un punt de vista *macro* poden repercutir negativament sobre la cohesió social i sobre el nivell de competitivitat i productivitat d'un país.

Conscients de la importància d'aquest fet, els estat membres de la UE en dissenyar l'Estratègia Europea per a l'Ocupació van preveure la transformació dels sistemes educatius com un element necessari per tal de garantir que l'economia europea esdevingui l'economia més competitiva del món. En aquest marc, van adoptar el programa europeu "Educació i formació 2010" i l'any 2003 van fixar cinc objectius a assolir l'any 2010 que es mesuren a través de cinc indicadors, dels quals tres estan íntimament relacionats amb el fracàs o èxit es-

³ El curs 2009-10 el total de l'alumnat creix el 2,4% respecte el curs anterior, creixement explicat pel comportament de l'alumnat autòcton, que creix el 3,5% i compensa la davallada de l'alumnat estranger.

⁴ Així, el curs 2001-02 va créixer el 35,6% i el curs 2003-04 el 35,3%.

⁵ El curs 2008-09 l'alumnat estranger a l'ESO va créixer el 12% mentre que el curs 2009-10 aquest increment és de l'1,9%.

⁶ Dades analitzades a: Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (2008 i 2009). Memòria sobre la situació socioeconòmica i laboral de Catalunya (2008 i 2009). Barcelona: Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya.

⁷ Informe PISA 2006.

colar.⁸ La finalitat darrera del programa comunitari era aconseguir que els sistemes educatius i de formació europeus es converteixin en una referència de qualitat mundial l'any 2010.

La millora del nivell educatiu dels ciutadans de la UE és un dels cinc objectius fixats en l'Estratègia Europa 2020, adoptada pels caps de Govern i d'Estats reunits en el Consell Europeu de Brussel·les el juny de 2010. En l'àmbit educatiu, l'Estratègia es concreta en el marc estratègic per a la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació "Educació i formació 2020",⁹ que comparteix la mateixa finalitat que el programa de Educació i formació 2010 (i el substitueix). Aquest marc preveu quatre objectius estratègics i ressalta les mesures que haurien d'adoptar els estats membres per assolir cadascun d'aquests quatre objectius, seguint el mètode obert de coordinació. La consecució dels objectius es monitoritza mitjançant una sèrie d'indicadors o valors de referència.¹⁰

Malgrat aquestes iniciatives comunitàries, cal tenir en compte que la preocupació per millorar el rendiment escolar no és nova. Al llarg dels darrers anys s'han dut a terme una pluralitat d'actuacions per tal de reduir el fracàs escolar tant des de les diferents administracions competents com des de la comunitat educativa i els agents socials.

El marc normatiu que configura el sistema educatiu i la despesa pública que s'hi destina són les principals aportacions dutes a terme per les administracions públiques competents. El marc normatiu vigent està configurat per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació¹¹ (LOE) i els reglaments de desenvolupament dictats per l'Estat i les Comunitats Autònomes, en el seu respectiu àmbit competencial. Tot i això, cal tenir en compte que aquest marc normatiu es caracteritza per la seva constant renovació, per la substitució d'una llei reguladora del sistema educatiu per una altra (Prats *et al.*, 2005; Tuset *et al.*, 2008), en funció de l'opció política del govern central, sense que aquesta s'elabori a partir d'un pacte social, amb la participació de les administracions, el professorat, els centres, les famílies, i els agents socials, entre d'altres. En aquest punt, cal lamentar la manca d'acord en la iniciativa endegada pel Ministeri d'Educació d'assolir un Pacte Social i Polític per l'Educació, que buscava l'acord de tots els agents de la comunitat educativa per tal de dotar de major estabilitat en el temps les reformes proposades.

La LOE, tot i que continuadora del model comprensiu de la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), considera que la qualitat no és incompatible amb la igualtat i introdueix mesures per dur-ho a la pràctica, com ara els programes de diversificació curricular, atencions personalitzades per a alumnes amb necessitats educatives especials i el foment dels programes de qualificació professional inicial (CES, 2009).

Un segon eix d'actuació pública determinant és la despesa destinada a l'educació. Els darrers anys, tant l'administració estatal com les autonòmiques han prioritzat l'actualització i modernització del sistema educatiu, invertint en infraestructures escolars, augmentant el professorat i els recursos materials, en detriment d'altres programes enfocats a millorar la qualitat de l'acció educativa. D'altra banda, i des d'un punt de vista quantitatiu, la despesa pública en educació creix anualment, si bé a un ritme inferior al creixement del PIB, fet que provoca que el percentatge que aquesta representa sobre el PIB davalli (CES, 2009).

Tot i que una major despesa en educació no es tradueix directament en millors resultats de l'alumnat, diversos estudis constaten que les Comunitats Autònomes amb una despesa per alumne més alta presenten menor fracàs escolar, com ara Astúries, Navarra i el País Basc (Prats *et al.*, 2005; Pena, 2005).

La millora del rendiment de l'alumnat és una de les preocupacions que comparteix la comunitat educativa catalana i que es va tractar en el *Pacte Nacional per a l'Educació*, signat l'any 2006, i que va reflectir el consens dels sindicats, les patronals de l'escola concertada, les federacions de mares i pares, els moviments de renovació pedagògica, les entitats municipalistes i les associacions d'estudiants. El Pacte preveia una

⁸ En primer lloc, que el percentatge d'abandonament escolar prematur no sigui superior al 10%; en segon lloc, que el 85% dels joves de 20 a 24 anys hagin finalitzat l'educació secundària postobligatòria; i en tercer lloc, que el percentatge de joves amb un baix nivell de comprensió lectora segons els informes PISA no sigui superior al 15,5%.

⁹ Conclusions del Consell Europeu, de 12 de maig de 2009 (DOUE C 119, de 28.05.2009).

¹⁰ Per una anàlisi més detallada del programa ET2020, vegeu l'apartat 6.2 d'aquest estudi.

¹¹ BOE núm. 106, de 04.05.2006.

sèrie de mesures específiques¹² per combatre el fracàs escolar que havia de recollir la futura llei d'educació de Catalunya, una altra de les grans previsions del Pacte. Aquesta llei ha estat recentment aprovada (Llei 12/2009, de 10 de juliol)¹³ i ha comptat amb el suport de la majoria dels grups polítics del Parlament, si bé manca el suport d'algun dels actors de la comunitat educativa.

Tant el preàmbul com l'articulat de la Llei d'educació catalana uneixen de manera inseparable els objectius d'equitat i excel·lència que ha d'assolir el sistema. La millora del rendiment escolar general, sobretot mitjançant les pràctiques educatives inclusives, i el foment de l'educació postobligatòria es configuren com un dels principals reptes de la llei. Es preveuen una pluralitat de mesures, entre les que destaquen l'escolarització equilibrada de l'alumnat (art. 43 i 48); la detecció precoç de les necessitats educatives especials, ja sigui en l'educació infantil (art. 56.3) com en l'educació bàsica (art. 57.5); els programes de diversificació curricular de l'ESO (art. 59); el foment i la importància de l'orientació professional i acadèmica (art. 59 i 79); l'adaptació de l'organització pedagògica dels centres per atendre les diferents necessitats (l'article 59 permet grups per sota de les ràtios establertes); i finalment, els programes d'innovació pedagògica, previstos a l'article 84, i que tenen per objectiu estimular la capacitat d'aprenentatge de l'alumnat. Així mateix, l'autonomia dels centres educatius es converteix en un element imprescindible per garantir els objectius d'equitat i excel·lència del sistema.

Cal també tenir en compte la preocupació pel nivell formatiu de la població manifestada pels agents socials catalans en l'*Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana*, tant en l'Acord inicial de l'any 2005 com en la renovació d'aquest, signada l'any 2008. L'estreta relació entre l'*Acord estratègic* i el *Pacte Nacional per a l'Educació* es reflecteix literalment en aquest últim, en afirmar que el Pacte recull els objectius en matèria educativa que contenia l'Acord estratègic del 2005.

Així, d'entre les actuacions transformadores per impulsar la productivitat i la competitivitat de l'economia catalana i la qualitat de la seva ocupació acordades pels agents socials cal incloure les mesures per reforçar l'èxit escolar (la 23, la 24 i la 25), així com el desenvolupament dels Programes de qualificació professional inicial (mesura 19), com a segona oportunitat del sistema per repescar els joves amb dificultats per finalitzar la secundària.

Per acabar, cal fer una breu menció a l'*Acord de mesures per a l'ocupació juvenil a Catalunya 2009-2012*, que en l'eix 3, dedicat a la Formació, Orientació i Inserció, preveu una sèrie d'actuacions per incrementar la formació dels joves catalans (fent especial èmfasi en la formació professional) i per millorar l'orientació professional i acadèmica que es presta als joves ja sigui en els darrers anys de l'escolarització obligatòria o durant la postobligatòria.

Com ja s'ha comentat, en l'actual context econòmic, els factors de competitivitat i èxit d'un país esdevenen encara més importants. Les diverses manifestacions del fracàs escolar -baixa taxa de graduació, alt abandonament escolar prematur i baix nivell de competències bàsiques- poden condicionar greument el nivell formatiu de la població activa, no només implicant-ne l'accés a l'educació secundària postobligatòria i als estudis superiors universitaris, sinó també condicionant-ne l'accés i la predisposició a la formació al llarg de la vida. Aquest fet pot tenir conseqüències negatives tant per a la persona com per a la resta de la societat i l'economia. És per això que és convenient tenir-ne clars els factors determinants, l'alumnat en risc i emprendre mesures reals i efectives per combatre'l i superar amb èxit el repte.

3.2. Aproximació teòrica al concepte de fracàs escolar

Si en alguna cosa coincideixen els diversos autors consultats és en qualificar el concepte de "fracàs escolar" d'imprecís i ambigu. D'inici, el propi concepte de "fracàs escolar" es qüestionat i sol ser substituït pel de mi-

¹² Com ara la flexibilització de les orientacions curriculars per facilitar una atenció educativa integradora; diversos programes preventius del fracàs escolar basats en l'acció coordinada del Departament d'Educació i els ajuntaments; programes de detecció precoç a la primària; atenció adequada i específica de l'alumnat de secundària, amb un paper important de l'orientació tutorial; millora en l'assignació dels recursos; suport al professorat i formació específica; foment de l'autonomia de centre, a través de l'organització del currículum d'acord amb la realitat del centre, per tal de facilitar una acció inclusiva de l'alumnat, els programes d'innovació educativa (amb l'objectiu millorar el rendiment de l'alumnat) i garantir una autèntica autonomia de recursos, per millorar els actuals sistemes de provisió i la seva eficàcia, per tal de garantir l'estabilitat dels equips docents.

¹³ DOGC núm. 5422, de 16.07.2009.

llora del rendiment escolar. Se'n discuteix el contingut semàntic respecte del seu antònim "èxit escolar", a causa de la negativitat implícita (Marchesi, 2004), però també per ser un significat construït culturalment i social que determina la percepció del fracàs escolar en termes d'exclusió, i en el qual intervenen més agents que l'escolar. En aquesta línia, hi ha qui proposa canviar el concepte de fracàs escolar pel de fracàs educatiu -de l'escola com a institució (CSASE, 2007)- o pel de fracàs social -si es te una concepció multidimensional o multicausal del fracàs (Navarrete, 2007)-.

En segon lloc, en la definició, delimitació i quantificació del fracàs escolar hi ha dissonàncies; n'és un bon exemple la decisió de l'Administració educativa catalana de no incloure l'alumnat que repeteix curs en aquesta definició l'any 2009, tot i el desacord de part de la comunitat educativa. No obstant això, la repetició de curs segueix sent un indicador de fracàs escolar en l'àmbit internacional. Què és més important, aprovar l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) o que es faci amb més temps del previst? La taxa d'alumnes que repeteix curs,¹⁴ serveix per identificar el fracàs escolar? El debat està obert. Alguns autors opinen que la repetició de curs no demostra ser gaire eficient si es compara amb altres instruments com ara l'adaptació curricular (Calvente, 2008), en tot cas, és un bon predictor del fracàs escolar futur (González, 2005).

Per tant, no hi ha una definició precisa de "fracàs escolar" i es pot definir de diverses maneres:

- Construcció acumulativa mitjançant una trajectòria escolar que porta a una avaluació global negativa (GRET – ICE, 1998).
- Procés acumulatiu de dificultats que com una bola de neu es fa més gran d'un curs a l'altre (Molina, 1998).
- Situació de caràcter circumstancial i relativa, que s'inicia a l'Educació Primària, cristal·litza a l'educació secundària obligatòria i no es pot separar de l'adolescència (Castillo, 2006).
- Procés de dificultats per assolir els objectius marcats pel sistema educatiu i adaptar-s'hi (Navarrete, 2007).
- Manca d'adquisició en el temps previst, i d'acord amb els programes i nivells escolars, dels coneixements i habilitats que la institució escolar té marcats (Martínez i Homs, 1992).
- Manca d'assoliment, en finalitzar l'escola, dels coneixements i les habilitats necessàries per desenvolupar-se de manera satisfactòria en la vida social i laboral i prosequir (Marchesi, 2003).
- Desajust entre el procés d'ensenyament i l'aprenentatge de l'alumnat (Blanca, 2008).
- Inadaptació i manca de rendiment acadèmic adequat (CEC, 2005).
- Incapacitat de l'escola per a proporcionar a l'infant el grau de maduresa adequat per enfrontar-se a la vida (González, 2005).

Com es pot observar, la definició es pot centrar en el procés, amb un significat més preventiu, o en els resultats. En aquest estudi s'ha adoptat la definició de fracàs escolar com a procés dinàmic i acumulatiu, atès que la recerca se centra, principalment, en la descripció de la població de risc i els factors determinants del fracàs escolar, així com en les mesures necessàries per prevenir-lo.

Un cop assolida l'educació per a tothom, l'objectiu de les societats desenvolupades és millorar el rendiment escolar o reduir-ne el fracàs, ja que les conseqüències d'aquest fracàs van més enllà de l'escola i arriben al mercat de treball i la societat.¹⁵ Per això, els esforços de reforma que s'han fet han estat motivats per la preocupació que ha generat el baix rendiment escolar, i no per altres qüestions com ara la manca d'interès o curiositat dels estudiants.

¹⁴ Es promocionarà de curs si s'han superat els objectius de les matèries cursades o es tinguin avaluacions negatives en dues matèries màxim, excepcionalment, tres. L'alumnat que no promocioni haurà de repetir curs, una vegada, o dos màxim a l'etapa.

¹⁵ Vegeu l'apartat 3.1 de context polític i educatiu d'aquest mateix capítol.

Però, vistos els resultats, els esforços per millorar el rendiment escolar no han donat el fruit esperat.¹⁶ Hi ha qui diu que s'ha construït un sistema integrador i igualador a canvi de sacrificar l'excel·lència escolar i es pregunta per què el nombre d'excel·lents no és un bon indicador de l'èxit o fracàs escolar (Pena, 2005). Tanmateix, des d'altres sectors de la comunitat educativa es justifica la falta de dades per criticar o defensar l'escola *comprensiva*,¹⁷ o es fa l'observació que l'escolarització obligatòria s'ha ampliat fins els setze anys – generalització universal de l'ensenyament obligatori i augment dels anys d'escolaritat (CSASE, 2007)- i per tant, l'alumnat que abans no aconseguia el títol de Graduat Escolar, i era recollit per la Formació Professional, ara està en els darrers cursos de l'ESO (Pérez-Díaz *et al.*, 2001).

L'alumnat amb fracàs escolar també és molt divers i inclou des d'alumnes amb trastorns de l'aprenentatge de tipus fisiològic i social a d'altres que tenen dificultats en el procés d'aprenentatge més relacionades amb la didàctica o l'organització escolar. En aquest sentit, l'alumnat es podria separar en tres grups: endarrerits o amb dificultats d'aprenentatge,¹⁸ desmotivats, i amb problemes de conducta o emocionals (Marchesi, 2004).

Des d'una altra perspectiva, s'assenyala que els equilibris que estableix l'alumnat entre les demandes, sovint contradictòries, dels espais on es fa present (la família, l'escola i el lleure, entre d'altres) en condicionen l'experiència i trajectòria educativa (Bonal *et al.*, 2003). Aquests equilibris estan relacionats amb un ampli conjunt de factors entre els quals destaquen les característiques de la família, el funcionament del sistema educatiu, els referents de l'entorn social, les dinàmiques del grup d'iguals, i el gènere i l'origen de l'alumnat.

Indicadors de fracàs escolar

En la formulació empírica del fracàs escolar s'inclou, d'una banda, l'alumnat que abandona l'ESO o acaba el 4t curs d'ESO sense haver assolit les competències bàsiques (nombre de suspensos) ni obtingut la titulació, i de l'altra, l'alumnat que repeteix el curs.

Per tant, hi ha tres manifestacions del fracàs escolar: l'alumnat amb un rendiment acadèmic baix i que no assoleix els coneixements mínims, l'alumnat que abandona i acaba l'educació secundària obligatòria sense la titulació corresponent, i finalment, les conseqüències socials i laborals en l'edat adulta de l'alumnat que no ha assolit la preparació adequada (CSASE, 2007).

En relació amb l'última manifestació del fracàs escolar, s'ha de considerar l'indicador d'abandonament educatiu prematur, què és un indicador relacionat amb la baixa productivitat del treball i la mobilitat entre estrats socials, per tant, de competitivitat i cohesió social. La Comissió Europea el considera un indicador estructural i el formula empíricament de la següent manera: població entre 18 i 24 anys amb formació màxima d'Educació Secundària Obligatòria¹⁹ i que no continua cap altra formació.

La fracció de joves adolescents que surten prematurament i/o amb certificació acadèmica insuficient o negativa de l'Educació Secundària Obligatòria i que no obtenen cap certificació professional realment qualificadora queda exclosa del sistema educatiu i estigmatitzada socialment.

No obstant això, en aquesta formulació empírica també hi ha diferències. L'obtenció o no de la titulació de graduat en ESO depèn de la qualificació o nota que atorga el professorat en relació amb els coneixements de l'alumnat –i que pot representar la variable dependent d'algunes recerques- (Gutiérrez-Domènech, 2009), no d'una avaluació externa a l'estil de PISA -centrada en les competències o les aptituds per a aplicar coneixements- com fan altres països. Per això la majoria d'estudis fan servir com a variable dependent els resultats d'aquesta prova internacional.

PISA pretén mesurar la capacitat (coneixement i destresa) de l'alumnat de fer front als problemes reals en les àrees curriculars de competència següents: ciències, matemàtiques i lectura. L'any 2006 es va centrar en les ciències. Els resultats es recullen en una escala de l'1 al 6, d'acord amb els nivells de rendiment que

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Comprensivitat*: capacitat d'incloure un conjunt d'àrees de coneixement bàsiques en el sistema educatiu de manera que garanteixi un aprenentatge comú a tots els alumnes.

¹⁸ Inclou els problemes d'atenció, lectura i autoestima.

¹⁹ Nivell 3 de la Classificació Internacional Normalitzada d'Educació (CINE).

es defineixen qualitativament per cada àrea. PISA també recull informació sobre el context sociocultural i econòmic de l'alumnat.

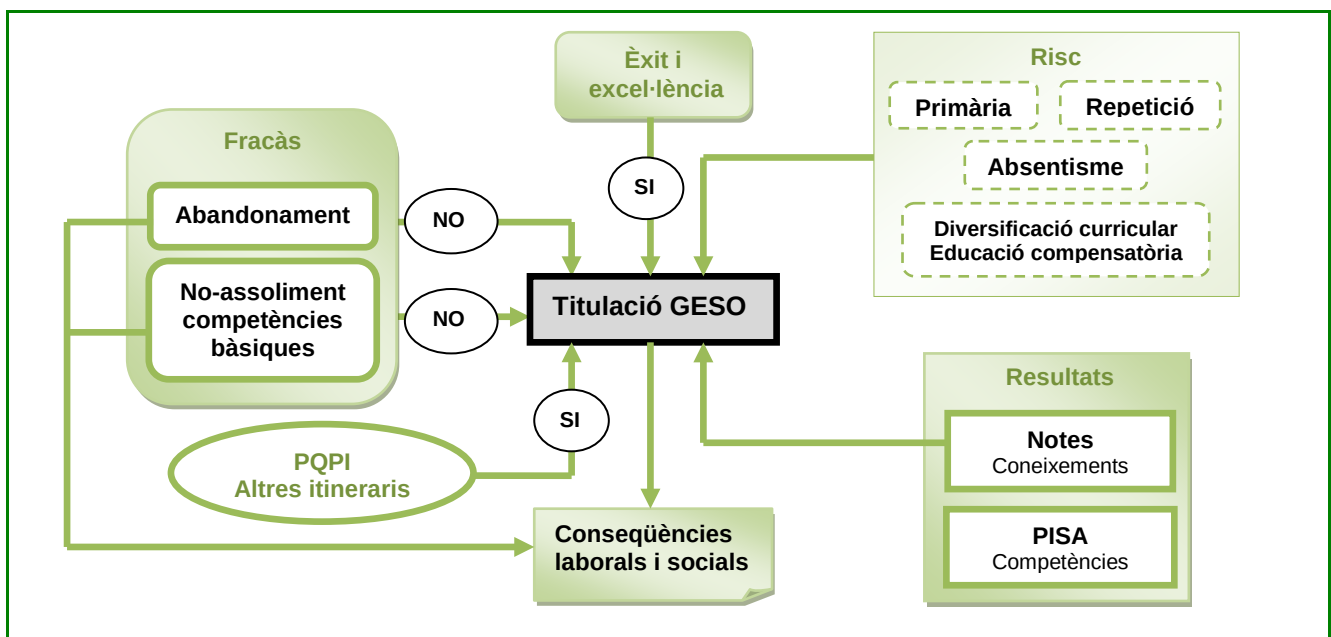
A més, a banda de les notes o les proves externes que avaluen les competències i el nivell de coneixement en diverses àrees, hi ha altres indicadors més difícils d'avaluar, com ara la sensibilitat, la sociabilitat, la participació, la solidaritat, el compromís moral, el comportament cívic, el desig de saber o l'adaptació a la vida activa.

Entre el professorat, hi ha qui opina que en la formulació empírica del fracàs o èxit escolar també s'hauria de tenir en compte el nombre d'excel·lents i, per tant, analitzar el percentatge d'estudiants que assolixen la millor qualificació a PISA (Pena, 2005). Tanmateix, Catalunya té pocs alumnes als nivells superiors de qualificació de PISA, per això s'han de considerar altres indicadors, com ara, el nivell de coneixements previs, és a dir, el nivell de desenvolupament de les capacitats bàsiques en acabar la primària, què és un dels principals predictors dels resultats de l'alumnat de l'ESO.

Un altre indicador de risc d'abandonament de l'escolaritat obligatòria és l'absentisme escolar –assistència irregular a les classes o centre educatiu-, situació de risc que per ella mateixa no explica les causes de l'abandonament escolar però identifica l'alumnat amb risc de fracàs escolar (Rué, 2003). En situació de risc també es troben els i les joves amb dificultats d'aprenentatge que s'han d'acollir a programes especials d'educació compensatòria o de diversificació curricular.

Finalment, cal analitzar per quina via institucional s'externalitza el fracàs escolar, per exemple, la dels Programes de Garantia Social (PGS) o Qualificació Professional Inicial (PQPI) (GRET - ICE, 1998), i quins són els altres itineraris –diferents de l'itinerari directe (educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria)- que permeten obtenir el títol de graduat en ESO o l'equivalència a efectes acadèmics amb posterioritat, i quants joves els segueixen.

FIGURA 1. Indicadors de fracàs escolar



Variables relacionades amb el fracàs escolar

El model que explica el fracàs escolar té nivells múltiples (l'alumnat, l'aula, el centre escolar, el sistema educatiu, la família i la societat), és un model sistèmic on diversos factors interactuen. No obstant això, d'alguns dels estudis empírics es dedueix que el 75% de la variància provada en els resultats obtinguts es pot explicar per factors com la intel·ligència i l'entorn socioeconòmic, factors que el sistema educatiu no pot canviar; als centres escolars se'ls atribueix entre el 10 i 12% de la variància (González, 2005). El ventall de variables

independents que interaccionen amb el rendiment o fracàs escolar és ampli, però es poden agrupar de diverses maneres, com ara les que es presenten a continuació:²⁰

- En tres tipus de variables: les psicològiques (cognitives i psicoafectives), les socioculturals (context familiar i social), i les institucionals (context del centre, currículum, recursos i mètode d'ensenyament) (Marchesi, 2004).
- En dos tipus de factors: intrínsecs (biològics, psicobiològics, conductuals i d'aprenentatge) i extrínsecs (context polític, econòmic, territorial i sociocultural, context familiar, sistema educatiu) (CSASE, 2007).
- En tres dimensions: individual (història personal), social (el rol o imatge de l'individu) i institucional (escola, pràctica educativa i relacions) (González, 2005).

3.3. Característiques psicobiològiques

En conjunt s'accepta el caràcter multidimensional del concepte de fracàs escolar i s'entén que en aquest fenomen interactuen factors socials, familiars, institucionals i personals. El poder explicatiu de les variables, la relació entre elles o les gradacions que s'estableixen no són qüestions unívokes atès que varien en funció de la rellevància que cada expert atorga als diferents factors.

Així, per alguns autors i autores els determinants principals del rendiment acadèmic tenen a veure amb les característiques psicobiològiques de l'alumnat. Tot i que no constitueixen l'objectiu d'aquest estudi, les esmentarem breument en tant que dimensió explicativa del risc de fracàs escolar.

Els experts i expertes que defensen que les característiques psicobiològiques són determinants del rendiment escolar relacionen els resultats escolars tant amb les dimensións "dinàmiques" de la persona (la motivació, l'autoestima o l'autoconcepte) com les dimensions "estables" (intel·ligència, estil cognitiu, personalitat o sexe).

Els estudis que se centren les característiques psicobiològiques analitzen les variables següents: la intel·ligència, la motivació, la personalitat, les habilitats o estratègies d'aprenentatge i el sexe de l'alumne.

La intel·ligència

Al llarg de dècades s'ha intentat analitzar la possible relació entre la intel·ligència i el rendiment escolar. De fet, la intel·ligència general i la intel·ligència verbal han estat variables tradicionalment estudiades per predir l'èxit en el rendiment. L'enorme interès per les relacions entre els coeficients d'intel·ligència i el rendiment escolar es fa palès a diversos estudis on investigadors com Rosengarten (1965), French (1964) i Larcebeau (1971) (citats per Fullana, 2008) arriben a la conclusió que les mesures de la intel·ligència, obtingudes a partir de diversos tests, correlacionen significativament amb el rendiment escolar i en són predictors. D'altra banda, Carabaña (1979), que fa una revisió d'estudis espanyols, i Pérez Serrano (1981) també troben correlacions elevades entre els tests d'intel·ligència i les qualificacions escolars.

Tot i que la intel·ligència i la seva definició ha estat investigada des de començaments del segle XX, l'interès per establir la possible relació entre aquest factor i el rendiment escolar no va donar-se amb intensitat fins els anys 50. La intel·ligència és probablement el factor més estudiat en relació al rendiment escolar, i en alguns estudis sobre aquesta matèria s'ha considerat que és un dels factors personals més estables a l'hora de predir-lo. L'any 1994 una declaració de 52 experts sobre l'estudi científic de la intel·ligència va acordar que "les diferències d'intel·ligència no són l'únic factor que influeix en el rendiment educatiu, en l'eficàcia de la formació rebuda o en les ocupacions complexes, però la intel·ligència acostuma a ser el factor més important" (Gottfredson et al., 1994).²¹ A més, alguns estudis realitzats als EEUU sobre el nivell de predicció dels

²⁰ Vegeu l'apartat 3.4 de context social i 3.5 de context institucional.

²¹ Mainstream Science on Intelligence va ser una declaració pública emesa per un grup d'investigadors acadèmics en els camps afins a les proves d'intel·ligència. Va ser publicada originalment en el Wall Street Journal el 13 de desembre de 1994 com una resposta dels autors sobre la informació feta pels mitjans de comunicació respecte als resultats de la recerca d'intel·ligència arran de l'aparició de La Bell Curve de Richard Herrnstein i Charles Murray, atès que la consideraven inexacta i enganyosa. La declaració va ser elaborada per la professora de psicologia Linda Gottfredson i fou signada per ella i per 51 professors/es d'universitats especialitzats/es en altres

tests d'intel·ligència senyalen que són instruments valuosos i els millors predictors de l'èxit a l'escolar i laboral. Cal tenir en compte que ja al 1971 Herrnstein va publicar un controvertit article (*IQ*) (Herrnstein, R.J., 1971) en el qual se sosté que els gens juguen un paper substancial i expliquen la transmissió intergeneracional d'avantatges econòmics donada la contribució sobre la intel·ligència.²² D'altres autors admeten que cal considerar que hi ha certa influència dels factors socials, si bé parteixen de la idea que l'adquisició de coneixements pròpiament dita és un procés individual.

El món científic continua aportant dades que posen en evidència la relació existent entre intel·ligència i rendiment escolar,²³ però també es relaciona aquesta capacitat amb el reeiximent en altres esferes de la vida, tant les d'ordre socioeconòmic,²⁴ com les relacions personals i fins i tot les malalties o el risc de mort²⁵. Val a dir que en aquests estudis el nivell d'instrucció es comporta com un factor potent i corrector de les desigualtats, fins i tot de les provinents de variables amb càrrega genètica, com és la intel·ligència. Aquesta constatació permet fer les següents consideracions:

- El nivell d'intel·ligència presenta una correlació positiva amb l'èxit acadèmic, però no el determina inexorablement.
- El nivell d'instrucció assolit ajusta a l'alça els predictors socials que es deriven del nivell d'intel·ligència.
- En conseqüència, els esforços adreçats a facilitar que els individus millorin el seu nivell educatiu revertiran en beneficis notables a l'àmbit socioeconòmic, de les relacions personals i, fins i tot, de la salut de les persones.

La motivació i les estratègies d'aprenentatge

Una altra característica psicobiològica que es considera que té una repercussió molt important en el rendiment escolar és la motivació de l'alumnat. En alguns estudis es demostra que la motivació és l'element decisiu en el rendiment escolar. D'acord amb Pérez-Rosas (2002), el nivell d'execució intel·lectual no és només efecte de l'habilitat sinó també de la motivació. Això explicaria el fet que estudiants amb un mateix nivell d'habilitats i intel·ligència obtinguin resultats diferents en algunes proves. Igualment, aquesta variable explicaria les raons bàsiques per les quals alguns alumnes desitgen deixar d'estudiar, fet que s'interpreta com que tenen una manca de motius vàlids i suficients per continuar-ho fent.

D'altra banda, algunes persones expertes parteixen de la base que l'alumnat té un paper actiu en l'adquisició de coneixements i habilitats, i consideren que les seves estratègies d'aprenentatge constitueixen una de les eines més significatives i predictors del rendiment escolar. En aquest sentit, es constata un canvi de tendència interpretativa: si en la concepció tradicional es creia que l'aprenentatge depenia directament del professorat i de la metodologia d'ensenyament utilitzada, en els darrers anys es destaca la importància

campes de la intel·ligència i àrees relacionades, incloent al voltant d'un terç del consell editorial de la revista d'Intel·ligència, en la qual va ser posteriorment reeditada el 1997

²² L'article *The Belle Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* introdueix la idea que Herrnstein va escriure al 1971 a l'*IQ* i que diu que "la més important significació de la mesura de la intel·ligència és el que aquesta ens diu sobre una societat construïda al voltant de les desigualtats humanes. El missatge és tan clar que es pot fer en forma de sil·logisme: 1. Si les diferències en les habilitats mentals són heretades, i 2. Si l'èxit requereix d'aquestes habilitats, i 3. Si el salari i el prestigi depenen de l'èxit, 4. Aleshores la posició social (com a reflex del salari i el prestigi) es basarà fins a cert punt en les diferències hereditàries entre les persones" (citada per G. Arias Beatón en l'article *Lo biológico y lo sociocultural en la conformación de lo psíquico en el ser humano*. Facultat de psicologia de La Habana).

²³ Deary, I.J.; Strand, S.; Smith, P. et al. (2007). "Intelligence and educational achievement". *Intelligence*: 35 (13–21). Aquest treball, fet sobre una mostra de 70.000 infants anglesos, estudia la relació entre la mesura psicomètrica d'intel·ligència presa als 11 anys i el rendiment acadèmic en 25 exàmens nacionals de 25 matèries a l'edat de 16 anys, i troba una correlació de 0,81.

²⁴ Deary, I.J.; Taylor, M.D., Hart, C. et al. (2005). "Intergenerational social mobility and mid-life status attainment". *Influences of childhood intelligence, childhood social factors, and education*. *Intelligence*: 33 (455– 472). Estudi fet sobre una mostra d'homes escocesos nascuts l'any 1921 dels quals es tenien les seves avaluacions d'intel·ligència preses l'any 1932, així com dades de la seva trajectòria professional extretes entre els anys 1970 i 73. Aquest estudi mostra que la classe social dels pares i la intel·ligència de l'infant influeixen de manera significativa en el nivell socioeconòmic assolit a la maduresa.

²⁵ David Batty G.; Modig Wennerstad, Karin; Davey Smith, George; Gunnell, David; Deary, Ian J. Per Tynelius, and Finn Rasmussen (2009). "IQ in Early Adulthood and Mortality By Middle Age. Cohort Study of 1 Million Swedish Men". *Epidemiology* (vol. 20, núm 1, gener 2009). Estudi fet sobre una mostra d'un milió (1.000.000) de suecs nascuts entre 1950 i 1955 dels quals es compta amb la valoració del seu QI feta en el seu ingrés al servei militar. Resseguint les seves trajectòries vitals i estudiant moltes variables ha estat possible aïllar un efecte robust entre baix QI i risc de mort per accident.

que exerceixen els processos de pensament de l'alumnat, és a dir, un conjunt d'elements significatius com ara els coneixements previs, les eines i estratègies d'aprenentatge, l'autoconcepte i les fites acadèmiques, entre d'altres (Millano Perez i Castejón Costa, 2008).

La motivació es pot entendre com el motor que fa que l'individu s'esforci per assolir els objectius que s'ha proposat. Les característiques de la personalitat i les experiències viscudes determinen en gran part aquesta *voluntat* d'esforç. Així, l'individu que ha tingut l'experiència d'haver obtingut un bon resultat és més probable que estigui motivat per repetir la conducta que l'ha portat a l'èxit. D'altra banda, una major "sensibilitat al càstig" (o a suspendre en el cas que ens ocupa), pot motivar el tipus de conducta que condueixi al premi (és a dir, a estudiar).

Aquesta por al fracàs troba en la procrastinació, o tendència psicològica a diferir una acció al dia següent, la justificació davant d'un resultat negatiu. Així, quan l'alumnat suspèn, si ho pot atribuir a no haver estudiat suficient la seva vàlua no queda malmesa. Darrerament són molts els experts i expertes que han estudiat la procrastinació acadèmica i han trobat una relació negativa, de moderada a alta, entre aquesta conducta i el rendiment escolar. La procrastinació acadèmica és la tendència a deixar per a més endavant, intencionadament, una tasca relacionada amb els estudis²⁶ i les seves causes són molt diverses. S'ha demostrat que augmenta amb l'edat i el nivell educatiu, que es dona més en nois que en noies quan presenten poques habilitats cognitives, que els entorns competitiu la promouen i que les característiques de personalitat que correlacionen amb aquest comportament són la impulsivitat i la percaça de sensacions. Pel que fa al context educatiu, la procrastinació augmenta en entorns competitiu de grans dimensions, de poca qualitat educativa i amb absentisme escolar, entre d'altres característiques.

El sexe

D'altra banda, existeixen nombroses anàlisis que han intentat establir la relació entre el sexe de l'alumnat i el rendiment escolar. Alguns autors i autores han intentat analitzar si existeixen diferències significatives en el rendiment general i en les qualificacions en determinades àrees (sobretot en matemàtiques i llengua) en funció del sexe. En alguns casos, els resultats mostren una diferència entre les respostes dels nois i noies segons la matèria avaluada (Calero i Waisgrais, 2008), mentre que en d'altres s'observa que la influència del sexe en el rendiment escolar és una conseqüència del nivell educatiu i de les variables familiars, o bé que les desigualtats entre nois i noies tenen més a veure amb les pautes de socialització de gènere i al reforç de determinades aptituds que es consideren diferents en base al sexe.

La majoria dels estudis identifiquen diferències significatives en els resultats dels tests de raonament numèric i espacial en favor dels nois, així com diferències més febles que situen les noies per sobre dels seus iguals masculins en el raonament verbal (Maccoby i Jacklyn, 1975; Wilson i Vanderberg, 1976; Yen, 1975; Feingold, 1992; Rindell *et al.*, 1998, entre altres autors). Tanmateix, aquest és un tema controvertit en què diferents experts i expertes aporten dades en un o altre sentit. Allò que no presenta dubtes és que les noies tenen millors rendiments escolars i un índex d'abandonament dels estudis inferior al dels nois. En aquest sentit, hi ha diverses variables que podrien influir:

- Les diferències aptitudinals (els homes són superiors en raonament numèric i espacial i les dones en raonament verbal)
- La personalitat (les dones són més sensibles al càstig i els homes són més antinormatius)
- La major variabilitat observada en els homes
- Les diferències genètiques
- L'educació i els valors
- El biaix en la valoració del professorat

²⁶ Mercè Clariana i Muntada. Procrastinació acadèmica. UAB. Dpt. De Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació. 2009

Els trastorns en el desenvolupament i les discapacitats

Pel que fa les característiques psicobiològiques, a més de tots els factors fins ara esmentats cal tenir en compte que existeix una elevada quantitat de trastorns del desenvolupament que poden fer que l'alumnat no assoleixi els objectius marcats independentment de interès i les aptituds personals. Si aquests problemes no són detectats, diagnosticats i tractats a temps, l'alumnat podria arrossegat dificultats d'aprenentatge que obstaculitzen l'assoliment dels nivells educatius corresponents a la seva edat i que l'aboquin, irremediament, cap el fracàs escolar. Entre els trastorns més comuns es troben la dislèxia, l'alèxia, la disgrafia, la disortografia, l'agrafia, la discalculia, el trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH), la sobredotació intel·lectual, la síndrome de Down i l'ansietat (Blanca Eliche, 2008).

D'altra banda, les discapacitats per causes físiques o psíquiques (com ara, les visuals, les auditives, les motrius, els trastorns greus de la personalitat o el síndrome de Down), o les situacions de vulnerabilitat de l'alumne (com per exemple, les derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu o la situació social desfavorida) també poden dificultar els processos d'aprenentatge i produir fracàs escolar a mig o llarg termini si no s'apliquen les mesures pertinents a cada cas.

Les mesures aplicades sobre les necessitats educatives específiques van dirigides a que l'alumnat amb discapacitat no quedi exclòs del sistema educatiu general per motiu de la pròpia discapacitat, tal com s'estableix a la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat de l'ONU. En aquest sentit, destaca la política inclusiva d'Espanya duta a terme els darrers 25 anys i que defensa la no-segregació en centres d'educació especial de l'alumnat amb discapacitat. Només alguns països com Suècia i Noruega han aplicat una política d'inclusió més intensa que Espanya. Tot i això, l'aplicació d'aquesta política requereix d'importants recursos humans, materials i econòmics que, malauradament, no sempre han acompanyat en el volum l'objectiu perseguit. A més, a aquest fet cal afegir que el nombre d'alumnes amb necessitats educatives específiques s'incrementa cada curs acadèmic, tal com s'observa a la taula següent.

TAULA 2. Alumnes amb necessitats educatives específiques a l'Educació Secundària Obligatòria. Catalunya, cursos 2004-08.

Curs		2007-08	2006-07	2005-06	2004-05
N.E.Especials	Total	2.862	2.490	2.610	1.957
	Deficiències psíquiques	1.636	1.423	1.641	1.233
	Deficiències visuals	88	77	71	84
	Deficiències auditives	199	149	149	140
	Deficiències motrius	185	138	167	195
	Síndrome de Down	28	26	37	39
	Psicòtics i autistes	18	18	36	32
	Transtorns greus de personalitat	708	659	509	234
Resta de N.E.Específiques	Total	8.521	7.377	6.567	5.465
	Situació social desfavorida	5.780	4.696	4.144	3.315
	Incorporació tardana	2.700	2.641	2.385	2.119
	Sobredotació intel·lectual	41	40	38	31
Altres		3.080	2.146	1.164	2.537
Total		14.463	12.013	10.341	9.959

Font: elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Educació.

Nota metodològica: la taula de representació de les dades de l'alumnat amb necessitats educatives específiques és provisional i no està consolidada, atès que les dades poden contenir errors que deriven del procés de recollida, validació, classificació en els diversos grups, en definitiva, de sistematització.

3.4. Context social

En aquest apartat s'assenyalen algunes de les tendències socioeconòmiques que permeten contextualitzar els sistemes educatius europeus, concretament el català, i s'ubica a grans trets la relació de forces i interessos que en condicionen el funcionament. S'ha optat per ordenar les tendències al voltant de quatre fenòmens generals: la globalització de l'espai educatiu, el model de creixement econòmic, l'increment de la diversitat a través de la immigració i, finalment, les transformacions de la institució familiar i, per extensió, de l'estructura sociodemogràfica poblacional.

El subapartat comença fent referència als aspectes més globals i avança cap els més específics, sense negar per això la interdependència entre tots ells. En aquest sentit, no es tracta tant de fer una relació dels factors que condicionen l'estructura i dinàmica del sistema educatiu de Catalunya i les trajectòries escolars de l'alumnat, sinó més aviat d'establir a grans trets el rerefons socioeconòmic amb què contrastar l'objecte d'estudi d'aquest informe.

La globalització de l'espai educatiu

La globalització de les esferes econòmica, política i social de Catalunya és actualment una realitat inexorable amb conseqüències directes sobre la governabilitat de les institucions socials. La "caiguda del mur" va simbolitzar el començament d'un període en què les economies dels diferents països es mourien d'un món internacional cap a un altre de global i on, paral·lelament, els Estats cedirien una part del seu poder a nous agents que actuaven a escala supranacional.

El procés de convergència i transformació dels mercats i les institucions polítiques i socials, com a mitjà per garantir la competitivitat de l'economia europea a nivell mundial, planteja algunes qüestions relacionades amb l'escala geogràfica del control de la fesomia i el funcionament dels diferents sistemes educatius. Enmig d'un context caracteritzat pel creixement de la competitivitat i l'interès per millorar l'eficiència dels sistemes educatius, resulta gairebé inevitable avançar la hipòtesi de la divisió de les responsabilitats educatives assumides pels Estats (provisió, propietat i regulació de l'ensenyament) entre aquests mateixos Estats i altres actors (Robertson i Dale, 2006). La configuració geogràfica del poder en l'educació dependrà dels equilibris presencials establerts, en cada moment, entre actors d'ordre local i global, públic i privat (amb i sense ànim de lucre) i, en definitiva, entre la política social i econòmica.

La internacionalització de l'educació significa que els centres educatius d'un país (per exemple, les universitats) operen més enllà de les seves fronteres, que els programes són oferts conjuntament per centres de diversos països, o que es proveeix educació a escala global mitjançant Internet. Al mateix temps, en l'àmbit europeu es convergeix cap a la creació d'un espai europeu d'ensenyament superior comú (el procés Bolenya) per tal d'establir un sistema d'equivalències que permeti comparar i homologar els estudis cursats a diferents països, com a funció clau per a la mobilitat i l'ocupació de la ciutadania europea a tot el territori, així com per al desenvolupament econòmic del continent.

No cal insistir en que els sistemes educatius europeus estan immersos en un procés de transformacions profundes relacionades amb el paradigma o model de capitalització dels recursos humans (l'aprenentatge al llarg de tota la vida), els productes de les inversions educatives (la convergència a través del "Mètode Obert de Coordinació") o amb el mateix concepte de cohesió social i igualtat d'oportunitats (d'accés, de procés, de fites educatives, etc.).

El model de creixement

Algunes de les característiques del model de creixement econòmic de Catalunya serveixen com a referent a l'hora de contextualitzar el funcionament del sistema educatiu. D'una manera resumida, es pot afirmar que el creixement econòmic dels darrers deu anys s'ha fonamentat en l'expansió de sectors com la construcció i

de determinats serveis que tenen nivells de productivitat molt baixos. Aquesta tendència dominant s'ha vist reforçada, entre d'altres aspectes, per una inversió insuficient en R+D+I que ha condicionat a la baixa les possibilitats de capitalització dels recursos humans, així com l'adaptació del teixit productiu als reptes que es deriven de la globalització econòmica.

Addicionalment, cal tenir present que la relació de la població amb l'educació depèn estretament de la rendibilitat que s'espera obtenir per cada unitat addicional d'esforç o inversió. Actualment, un dels principals objectius de les reformes educatives consisteix a afavorir la transmissió de coneixements, valors i actituds que s'orienten vers les necessitats de l'economia i del mercat de treball, ja que la competitivitat entre els països d'un món globalitzat afecta directament els continguts que es transmeten al llarg del procés educatiu.

Pel que fa a Catalunya, existeixen diversos factors que condicionen aquesta rendibilitat, així com les possibilitats d'aprofitament de les competències adquirides pels i les joves i, en conseqüència, les possibilitats de millora l'eficiència del sistema educatiu. En aquest sentit sobresurten, d'una banda, la manca d'encaix entre les qualificacions de partida de les persones i els llocs de treball disponibles en el mercat laboral i, de l'altra, les dificultats per garantir l'acumulació d'experiència laboral com a conseqüència de les elevades taxes de temporalitat i rotació (Laborda, 2008) i, més recentment, d'atur juvenil.

Malgrat que en algunes ocasions es produeixi una disparitat entre l'oferta formativa i la demanda del mercat de treball, en general es considera que els sistemes educatius han de respondre a nous reptes i formar persones preparades per participar en un sistema productiu altament canviant. Les TIC (Tecnologies de la Informació i la Comunicació) es consoliden, en aquest sentit, com una eina indiscutible per a la competitivitat i millora ocupacionals dels treballadors i treballadores.

A més, les TIC estan transformant la societat i, en particular, els processos educatius d'alguns països. Formen part del procés de globalització. Si s'analitzen les xifres sobre l'equipament en noves tecnologies (ordinador, telèfon fix, telèfon mòbil, accés a Internet i banda ampla) s'observa que les llars catalanes superen les de l'Estat i registren valors similars als de l'UE-27, tal com passa amb l'equipament TIC de les empreses catalanes (CTESC, 2009). No obstant això, en l'àmbit escolar català, l'ús de les TIC és encara molt insuficient. Si s'admet que les noves tecnologies impliquen noves formes de treball, de producció, de comunicació i d'organització, hi ha qui justifica que l'impacte en l'educació a Catalunya hagi estat menor que en altres àmbits perquè l'aplicació de les TIC suposa invertir en equipaments, canviar l'actitud o mentalitat, donar suport institucional i preparar el conjunt de la comunitat educativa (Martín-Laborda, 2005). També cal tenir en compte que un element clau de tot el procés d'inclusió d'eines pedagògiques noves a l'escola és el professorat,²⁷ que haurà d'estar format de manera adequada.

L'increment de la diversitat

Pel que fa al tema que ens ocupa, val a dir que l'"acomodació" (Gibson, 1998) de la presència immigrada a Catalunya ja no es discuteix exclusivament en termes de capacitat del sistema educatiu per oferir una resposta adequada a la diversitat de necessitats, més o menys immediates, d'accés i acollida al nou alumnat.

La nova immigració global, que explica el 83,7% del creixement demogràfic de Catalunya entre els anys 2000 i 2008 (6.261.999 i 7.364.078 persones, respectivament) (CTESC 2009), planteja un interrogant sense precedents al lligam tradicional entre "identitat i ciutadania, individu i lloc, veïnat i pertinença" (Bauman, 2008) que situa la batalla pel reconeixement social al bell mig de la institució escolar i la comunitat educativa. En una societat com la catalana, en què les persones de nacionalitat estrangera²⁸ representen el 15,9% de la població total a 1 de gener de 2010 (en comparació amb el 2,9% de l'any 2000) (CTESC, 2009), no hi

²⁷ Vegeu l'apartat 3.3.2 del professorat, factor clau del canvi.

²⁸ En l'estudi es diferencia entre la condició d'estrangeria, de tipus legal i utilitzada a les estadístiques oficials, i la condició immigratòria, de tipus social o sociològic i emprada en les aproximacions més qualitatives al fenomen de la immigració. En relació amb aquesta última condició, es fa servir l'expressió genèrica de persones o alumnat "d'origen immigratori" per referir-se a les persones que, independentment del seu lloc de naixement o nacionalitat, són socialment reconegudes com a *immigrants* (tenen una ascendència immigrada –pare i/o mare- i/o han viscut un procés migratori en primera persona). En canvi, es fa servir l'expressió més específica de persones "immigrades" o alumnat "immigrat" per referir-se a aquelles persones que, independentment de la seva nacionalitat, han nascut en un país estranger i s'incorporen al país de recepció i les seves institucions socials (en el cas de l'alumnat, a través de l'anomenada "incorporació tardada" al sistema educatiu).

ha dubte que “el repte educatiu s’ha de situar sempre dins del context més ampli de la cohesió social” (Bauman, 2008).

La preocupació de la Comissió Europea pel fracàs escolar s’ha vist de fet reforçada pels resultats dels informes PISA, els quals posen de manifest que les puntuacions de l’alumnat d’origen immigratori són inferiors a les obtingudes per l’alumnat autòcton. PISA constata que el repte que representa la presència d’alumnat d’origen immigratori per als sistemes educatius s’intensifica a tot Europa i concretament a l’Estat espanyol. Així, segons les dades de l’informe PISA-2006, almenys el 10% de la població escolar de quinze anys d’edat dels països de l’UE-15 ha nascut a l’estranger o bé descendeix de famílies on el pare i la mare han nascut a l’estranger, i aquesta proporció s’aproxima al 15% a quart de primària. En altres països, com ara Irlanda, Espanya i Itàlia, el percentatge d’alumnat nascut a un altre país s’ha multiplicat per tres o quatre des de l’any 2000 (Llibre Verd, COM.EUR., 2008).

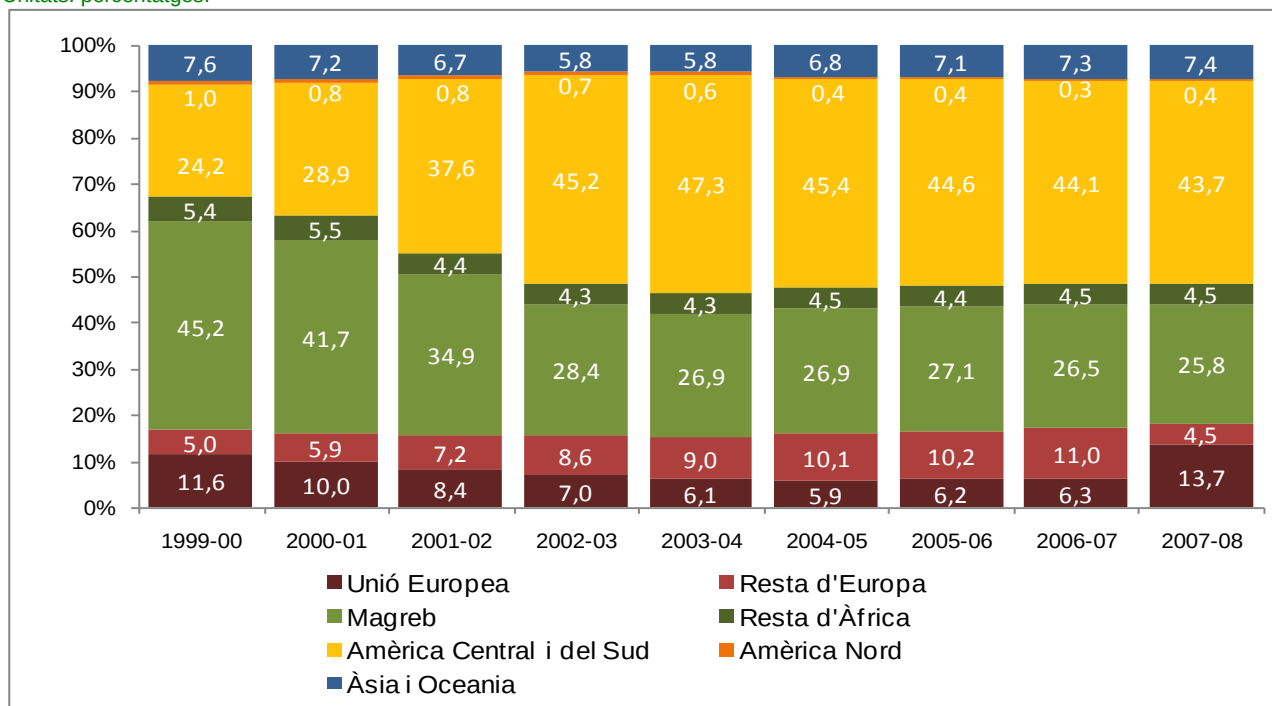
Pel que fa a Catalunya, les dades del Departament d’Educació indiquen que el curs 2007-08 hi havia 142.827 alumnes estrangers matriculats en els diferents nivells educatius (el 12,5% sobre el total de matriculacions a infantil, primària, secundària i educació especial), gairebé el doble que durant el curs 2003-04, quan l’alumnat estranger matriculat era de 76.961.²⁹

D’altra banda, a la intensitat dels nous fluxos immigratoris cal afegir la diversitat d’orígens estrangers de l’alumnat de Catalunya. El gràfic següent mostra l’evolució de la distribució de l’alumnat estranger per grans àrees geogràfiques entre els cursos escolars 1999-00 i 2007-08. Com s’observa, l’alumnat originari del continent africà ha disminuït el seu pes relatiu en favor de l’alumnat originari d’Amèrica Central i del Sud i, al mateix temps, en els darrer curs escolar recollit a la sèria ha augmentat la presència de l’alumant provinent de la resta d’Europa. Aquests canvis en la composició de les aules i els centres escolars en termes de diversitat lingüística, cultural i econòmica necessiten anar acompanyats de les corresponents adaptacions en el funcionament del sistema educatiu.

²⁹ Vegeu el subapartat de context polític i educatiu d’aquest mateix capítol, per consultar dades més específiques sobre l’evolució de l’alumnat d’origen estranger a primària i secundària.

GRÀFIC 2. Distribució de l'alumnat estranger per àrees geogràfiques de procedència. Catalunya, cursos 1999-2000 a 2007-2008.

Unitats: percentatges.



Font: elaboració pròpia a partir de les dades publicades per l'Idescat. Publicació en motiu de l'exposició *La immigració, ara i aquí*. (octubre 2008-juliol 2009).

Nota 1: el percentatge del gràfic inclou el total de matriculacions de l'alumnat estranger a infantil, primària, secundària i educació especial.

Nota 2: les nacionalitats comunitàries i les de la resta d'Europa mostren un salt estadístic al curs 2006-07 perquè a partir de l'1 de gener del 2007 es va fer efectiva l'adhesió de Romania i Bulgària com a països de ple dret de l'UE. Com a conseqüència d'aquest fet aquestes dues nacionalitats canvien en l'assignació estadística, de països de la resta d'Europa a països comunitàris.

Actualment, la producció d'èxit escolar en l'alumnat d'origen immigratori –sobrerepresentat en l'extrem contrari- esdevé no només una condició necessària per a la millora del funcionament del sistema educatiu des de la perspectiva de l'eficiència i l'equitat, sinó també per atenuar la possible generació de desafecció i exclusió socioeducativa en un futur més o menys proper.

Els canvis a la família

Com s'ha comentat breument, els països occidentals estan experimentant transformacions profundes com a conseqüència de la seva participació en els processos de globalització econòmica i cultural i del seu trànsit cap a societats del coneixement. Aquests canvis també tenen expressió a Catalunya i en les seves institucions socials, entre les quals cal destacar la família pel lloc privilegiat que ocupa en relació amb el nostre objecte d'estudi.

La importància de la família sobre l'educació dels fills i filles és un indicador que actualment no es qüestiona. Pedagogs i pedagogues, sociòlegs i sociòlogues i, en general, les persones que estudien el funcionament del sistema escolar i les seves mancances, coincideixen a destacar la importància del paper de la família en l'experiència i trajectòria escolar de l'alumnat (Bonal, 2004). Així, la possible repercussió de l'estructura familiar i de les característiques de la família sobre els factors explicatius del rendiment educatiu constitueixen altres línies d'estudi analitzades per diversos experts.

En aquest sentit, hi ha dues vies d'anàlisi dels canvis en la família: d'una banda, les característiques econòmiques i socioculturals de la família, és a dir, la classe social i el nivell educatiu dels progenitors, el capital cultural, els recursos disponibles a la llar, entre d'altres variables associades a l'entorn familiar i, de l'altra, les modificacions en l'estructura i composició de les llars.

En primera línia d'anàlisi, molts sociòlegs i sociòlogues i economistes han sostingut que els pares i mares traspassen els propis avantatges i desavantatges als infants, principalment, els ajuden a adquirir més o menys educació. Es produeix, doncs, una transmissió intergeneracional d'avantatges i desavantatges culturals, socials i econòmics en l'entorn familiar.

Actualment, el discurs sobre l'existència de les classes socials sembla haver desaparegut, i la percepció més generalitzada parteix de la idea que la majoria de la ciutadania catalana pertany i es defineix de classe mitjana. Per contra, alguns autors i autores discrepen d'aquesta idea i constaten que les classes socials continuen existint i, fins i tot, tenen una repercussió directa en la polarització de l'educació mentre que d'altres consideren que el nivell econòmic familiar només és determinant quan és molt baix i pot col·locar l'alumne en una situació de carència.

La polarització en l'accés al tipus d'escola i altres variables associades i condicionades per l'entorn econòmic i social dels pares, reobre de nou el debat sobre la influència de l'estatus social i el nivell econòmic de la família en l'alumnat. Debat que a la pràctica s'observa a les dades que mostren que les famílies amb rendes superiors, el 30-35%, envien els fills i filles a escoles privades concertades, mentre que les famílies de les classes populars (classe treballadora i classes mitjanes amb rendes mitjanes i baixes), el 65-70% restant, envien els seus infants a escoles públiques en les què es concentren la majoria de l'alumnat d'origen immigrant (Navarro, 2009).

A més de la capacitat econòmica familiar, autors com Dronkers (2008) destaquen que en la influència de l'entorn social es poden observar altres dimensions, com ara el nivell ocupacional dels pares i mares (en la majoria dels casos del pare) i el nivell educatiu d'ambdós progenitors. Tot i això, l'esmentat autor indica que durant les darreres dècades sembla haver minorat, paulatinament, l'efecte de l'ocupació del pare (mesurada per l'estatus o l'atractiu, expressat en termes de requisits educatius i remuneració econòmica) sobre l'èxit escolar mentre que adquireix cada cop més importància el pes del nivell d'estudis dels progenitors, especialment, el nivell educatiu de la mare. L'afirmació de Dronkers és àmpliament acceptada per molts experts i expertes que consideren que el capital cultural i educatiu dels progenitors pot constituir un recurs especialment rellevant i explicatiu de l'èxit escolar dels fills i filles, sobretot si es té en compte que en l'actualitat l'educació dels progenitors tendeix a ser més elevada que en èpoques anteriors, quan part de la població era marginada en l'accés a l'educació. A més, l'educació dels pares i mares es relaciona amb altres variables com les expectatives d'assoliment dels objectius fixats, la motivació, la dedicació/ajuda en els estudis, la vida cultural, la quantitat i qualitat dels recursos existents a l'entorn, la disponibilitat de llibres a la llar i la relació de la família amb l'escola.

En una segona línia d'argumentació de caire diferent cal fer referència als canvis que s'estan produint en el model de família. Actualment la família viu immersa en un procés d'individuació que està erosionant les bases del model familiar patriarcal (Brullet i Roca, 2004). L'evidència empírica posa de manifest que la família catalana és més diversa i fràgil que en el passat (Beck i Gernsheim, 1998) degut, d'una banda, a l'ampliació de les possibilitats que tenen les persones d'escollir les seves formes de convivència (morfologia de les llars; vies de formació, ruptura i recomposició de les parelles i famílies; formes de filiació; i models de relació familiar) (Brullet i Torradella, 2002), i de l'altra, a la rellevància que adquireixen l'afecte i el benestar emocional en la configuració d'aquesta institució en detriment de les consideracions d'estatus o seguretat a través del llinatge. Un exemple clar del canvi en la morfologia de les llars es troba en la presència cada vegada més consolidada dels nuclis familiars monoparentals i/o de les famílies reconstituïdes, les quals evidencien una situació canviant que s'allunya del model familiar tradicional. L'Enquesta demogràfica de Catalunya 2007 indica que el 19% dels nuclis amb fills a Catalunya són monoparentals, nuclis que destaquen per una alta feminització ja que en el 85% dels casos el progenitor present a la llar és la mare, i que el 6,2% del conjunt d'unions amb fills correspon a nuclis de famílies reconstituïdes, és a dir, les formades per una parella, casada o no, i amb al menys un fill o filla nascut d'una unió precedent.

Més enllà de l'amplificació d'aquests canvis a un nivell sociodemogràfic general (baixada de la fecunditat, envelliment poblacional, etc.), cal tenir present les discontinuïtats que es produeixen entre l'emergència de

les noves realitats i necessitats familiars i les respostes ofertes per l'Estat i la societat civil. Així, s'assenyala (Torns, Moreno *et al.*, 2008) que l'organització social dels temps i els treballs en la vida quotidiana continuen responenent en gran mesura a la divisió sexual tradicional del treball, fet que sens dubte té conseqüències sobre les pautes de criança dels fills i filles i sobre el tipus de relació que estableixen les famílies i la seva descendència amb les escoles i els seus representants institucionals.

Relació del context social amb el rendiment escolar

En general, sense conèixer l'alumne i la seva família és difícil analitzar els efectes del fracàs o èxit escolar. Però s'han considerat un conjunt de variables, en l'àmbit de l'alumnat i la família, que seran analitzades, en la mesura del possible i amb més profunditat, en els capítols quart i cinquè d'aquest estudi.

Els indicadors socials considerats influents en el rendiment escolar de l'alumnat es refereixen principalment a l'estatus social, econòmic i cultural familiar, així com a la seva morfologia. La família es configura com l'eix de més pes sobre l'alumne. I és en la institució familiar on s'aprenen els rols individuals, els patrons de comportament i les actituds cap als diferents àmbits de la vida, entre els quals es troben els referits a l'ensenyament. A més, la família traspasa el bagatge econòmic i social als fills i filles.

D'altra banda, hi ha altres variables familiars que es relacionen amb les anteriors: les expectatives d'assoliment dels objectius o el nivell d'aspiració, la motivació i l'interès pels estudis, l'ajuda i atenció dels progenitors sobre l'educació, la proximitat a l'escola, la discriminació/segregació d'accés als centres escolars, el nombre de germans i germanes a la llar, la posició que ocupa l'alumnat dins del conjunt de germans, l'origen ètnic, les diferències religioses o les diferències geogràfiques representades per la dicotomia rural - urbana.

3.5. Context institucional

En aquest apartat s'introdueixen alguns dels aspectes que caracteritzen la relació entre l'escola i la societat. La institució escolar forma part d'un sistema social, econòmic i polític que la condiona, però l'escola també té la funció de representació de la realitat social. D'altra banda, el professorat constitueix l'element clau de la institució escolar i es configura com l'agent de canvi més important del sistema educatiu.

En aquest apartat, el discurs emfasitza els aspectes més crítics de la relació entre el context sociopolític i la institució escolar i introdueix alguns dels factors explicatius relacionats amb l'objecte d'estudi d'aquest informe.

3.5.1. La institució escolar

L'adaptació de la institució escolar als canvis

Com afirma Marchesi (2004), la importància atorgada a l'educació per promoure el desenvolupament econòmic, social i personal ha significat una ampliació dels objectius educatius i la incorporació d'un nombre d'alumnes creixent a l'escola.

Tanmateix, l'adaptació de l'escola als canvis socials i tecnològics és lenta, hom es pregunta quina ha de ser la resposta organitzativa als canvis i quin ha de ser el grau de diferenciació institucional per atendre la diversitat de l'alumnat.³⁰ Per respondre aquestes preguntes caldria analitzar un gran ventall de propostes organitzatives i didàctiques, les anomenades experiències i pràctiques pedagògiques, però sent conscients de la distància que hi ha entre el saber que es publica i el saber pedagògic a les aules i els centres educatius.³¹

D'altra banda, les reformes es fan perquè la institució escolar s'adapti als canvis socials i tecnològics, però una reforma educativa o canvi en el sistema educatiu implica reconsiderar les relacions de poder i l'estructura del sistema educatiu, i qüestionar-ne els elements que el configuren, com molt bé es qüestiona

³⁰ Vegeu el capítol 5, apartat 4, de factors explicatius del fracàs escolar.

³¹ Vegeu el capítol 6 d'estratègies de reducció del fracàs escolar..

Serason (2003), què passa en el sistema educatiu perquè tothom fracassi? Les escoles, el professorat, les famílies i l'alumnat.

Alguns autors i autores insisteixen en la necessitat de tenir una visió holística del sistema educatiu i capacitat de prevenció. Canviar algunes coses perquè tot continuï igual no serveix per a res, cosa que no significa que s'hagi de canviar-ho tot o que la fita hagi de ser canviar (Serason, 2003; Pena, 2005). Aquests autors i autores ens indiquen que el canvi s'ha de produir en un element o part tant imbricada amb les altres, que canviar-la provoqui el canvi a la resta. En aquesta línia, els experts i expertes ens adverteixen que les reformes educatives que es facin sense tenir en compte el coneixement acumulat i disponible estaran condemnades al fracàs.

Així, no es pot plantejar una reforma que només tingui en compte la millora de l'aprenentatge de l'alumnat i s'oblidi de la relació entre l'escola i la societat, el funcionament de la institució escolar, la comunitat educativa i el professorat. Les normes generals establertes no haurien d'ofegar el desenvolupament i l'autonomia, la capacitat de decisió i la iniciativa dels centres escolars per millorar la qualitat de l'ensenyament, la formació del professorat i la contractació de professionals (Marchesi, 2004).

A més, els canvis generen mecanismes de resistència en el professorat i en els centres escolars, per això, la cultura de l'escola s'ha de situar en el centre del procés de canvi i també calen criteris d'excel·lència comuns als què totes les escoles puguin aspirar (Serason, 2003). De vegades solucions teòricament bones no resulten tan bones a la pràctica. En aquest sentit, la LOGSE va reduir i simplificar els nivells d'exigència a l'ESO però no va aconseguir reduir el percentatge de fracàs escolar (Pena, 2005).

En aquest context de reformes, la prolongació de l'escolaritat obligatòria i la comprensivitat han implicat canvis importants en el funcionament dels centres educatius (Pérez-Díaz *et al.*, 2001). El sistema educatiu preveu que s'elaborin programes de lluita contra el fracàs escolar, preventius (diversificació curricular, educació compensatòria i atenció a la diversitat) i pal·liatius (programes de qualificació professional inicial), però la qüestió és si la institució escolar s'adapta, amb la pràctica, a les necessitats diverses i les diferències de l'alumnat.

L'escola comprensiva (LOGSE) ha pretès oferir oportunitats de formació semblants a tot l'alumnat sense distinció de classe social i ha actuat com a mecanisme compensador de les desigualtats d'origen social i econòmic, però en països com el Regne Unit ha estat abandonada pels mals resultats acadèmics (González, 2005). Tanmateix, pel que fa a la segregació, alguns estudis han mostrat que quan més anys dura el tronc comú a l'educació obligatòria millor són els resultats acadèmics (PISA 2003).

Atès que en l'àmbit internacional preocupa la millora de la qualitat del sistema educatiu, sense que això vagi en detriment de l'equitat, l'aproximació de l'educació a les exigències de la vida social actual i l'aportació que la institució escolar ha de fer a la convivència social i la preservació del medi ambient, la tendència ha estat tornar a les competències bàsiques, a les competències clau, ja que la formació continua al llarg de la vida és una exigència pròpia dels temps de canvi que es viuen i que fan necessària l'actualització constant dels coneixements i les habilitats.³²

Les normes d'excel·lència i l'avaluació

L'escola funciona en el context d'un sistema social, econòmic i polític, origina uniformitat i diferències culturals i ocupa un lloc important en el conjunt de processos de socialització, homogeneïtzació i diferenciació dels individus, de producció i reproducció de la societat. La institució escolar imposa a l'alumnat la norma d'excel·lència decidida per un poder instituït i que es configura com a punt de referència comú, i posa de manifest una competència estable i polivalent (Perrenoud, 1996). La referència a un títol expedit per la institució escolar, garantida per l'Estat, estalvia avaluar la competència a d'altres. El títol acadèmic és pot considerar un reconeixement formal de la competència, és a dir, una forma de capital social.

A l'escola s'hi va per adquirir competències de manera obligatòria (ESO), si les desigualtats de competències es mantenen quan la voluntat, el treball i les condicions de formació són iguals, llavors hi ha desigualtat

³² Seminari: *Reflexions i propostes per una educació renovada* (2008). Barcelona: Centre d'estudis Jordi Pujol.

d'aptituds per aprendre (Perrenoud, 1996). També s'ha de considerar que per una part de l'alumnat, el fracàs escolar se situa fora del context del centre educatiu (González, 2005).

L'escola té el poder de construir una representació de la realitat i imposar-ne als membres i usuaris una definició legítima. El poder de l'organització escolar, que es deriva del sistema polític, consisteix en fer d'un nen o nena que s'equivoca en les operacions de càlcul o no conjuga bé, un mal alumne. El currículum escolar i els procediments d'avaluació (exàmens, proves, pràctiques, treball escolar) ajuden a copsar com es produeix dia rere dia l'excel·lència escolar (Perrenoud, 1996). A l'ESO, la selecció (mitjançant la repetició de curs) i l'orientació són els dos punts clau de l'avaluació formal.

L'avaluació de l'alumnat és l'acció paradigmàtica del conflicte entre les necessitats de la societat i les de l'alumnat, en aquest sentit, cal preguntar-se si ajuda a prevenir el fracàs escolar o és un dels elements de la seva existència (Marchesi, 2004). L'avaluació no s'ha de subestimar, no es pot dir que les desigualtats reals produiran tard o d'hora els mateixos efectes, però tampoc s'ha de sobreestimar, com si les desigualtats no existissin o no tinguessin conseqüències. L'avaluació aguditza les desigualtats reals d'escassa amplitud. L'organització escolar, la manera en que l'escola tracta les diferències i les opcions culturals de l'escola, així com el funcionament i producció de judicis d'excel·lència, pot generar desigualtats reals, però també pot servir per lluitar contra les desigualtats naturals.

El principi d'autonomia de l'escola

Un altre aspecte a tenir en compte és el nivell d'autonomia escolar dels centres. El principi d'autonomia de centre estableix que cada escola construeixi un projecte educatiu i curricular propi, adaptat a l'alumnat que acull i a l'entorn social, i és en aquest àmbit, on s'estableix el debat sobre l'agrupament de l'alumnat i l'atenció a la diversitat, és a dir, les propostes d'agrupament homogènia segons els interessos o capacitats de l'alumnat. Segons Pena (2005), part del professorat de secundària ha apostat per permetre l'elecció d'un itinerari educatiu a partir dels 14 anys i, per tant, la diversificació curricular i l'atenció personalitzada de l'alumne amb necessitats especials i específiques.

L'autonomia organitzativa ha permès els agrupaments i l'adaptació didàctica curricular. A Catalunya s'ha permès agrupar l'alumnat amb necessitats especials i específiques (programes d'innovació o adaptació curricular), però hi ha països, com ara els EUA o el Regne Unit que permeten als centres distribuir l'alumnat en grups en funció de les competències i habilitats, és a dir, del rendiment acadèmic (*ability grouping*), en algunes o en totes les matèries (Pérez-Díaz *et al.*, 2001).

Un altre aspecte que cal tenir en compte és l'organització interna de l'aula, és a dir, l'agrupament dins l'aula, de manera que l'alumnat continua sent membre de la classe ordinària però es permeten agrupaments per atendre la diversitat, en el marc d'aquesta aula ordinària (Huguet, 2007). Així, es pot dividir una classe per desenvolupar parts concretes del currículum d'una àrea, dur a terme un programa específic, o bé trencar la rigidesa del grup d'edat i adaptar-se a les necessitats de l'alumnat mitjançant agrupaments que permetin canvis en la composició del grup –desdoblaments, atenció individualitzada en petits grups, agrupaments mixtos en funció d'activitats concretes– com ara, l'agrupament horari en matèries o blocs (Aldániz, 2000).

No obstant això, l'escola pública té límits, i per exemple, no pot demanar un perfil de mestre concret, i, l'equip directiu ha de bregar entre, d'una banda, el Ministeri i el Departament d'educació, i de l'altra, el professorat.

Per motivar l'alumnat, l'escola i el professorat han de dissenyar activitats participatives i cooperatives que connectin l'ensenyament amb la vida de l'alumnat i l'ajudi a experimentar l'èxit, en concret, l'èxit escolar. A més, el model educatiu d'interpretació dels problemes emocionals i de conducta assenyala l'organització escolar, les expectatives del professorat i l'estil d'ensenyament com a factors principals de la conducta disruptiva. Tanmateix, n'hi ha d'altres, com ara el model psicològic i el sociològic, d'aquí l'avantatge d'un model sistèmic on diversos factors interactuen (Marchesi, 2004).³³ D'altra banda, els límits entre comunitat i aula poden ser més o menys permeables, de manera que la comunitat pot o no millorar l'experiència de l'alumnat i canviar el sentit que l'alumnat atorga a l'experiència escolar (Bonal, 2003).

³³ Vegeu el capítol 5, apartat 4, de factors explicatius del fracàs escolar.

L'Educació obligatòria té dos objectius contradictoris, la inclusió social i la qualitat, per això són tan importants els projectes educatius de centre. Els centres esdevenen les unitats educatives bàsiques. La qüestió és si la inclusió i l'excel·lència són possibles? El sistema educatiu de Catalunya no surt mal parat des del punt de vista de l'equitat, però aconseguir l'excel·lència és una altra cosa, per fer-ho cal considerar la filosofia sobre la qual s'organitza el centre educatiu. D'altra banda, allò que ha de perseguir no és una exclusió internitzada, sinó l'excel·lència individualitzada.³⁴

Factors institucionals explicatius del rendiment escolar

Finalment, cal esmentar les variables que alguns autors i autores relacionen amb els factors institucionals explicatius del rendiment escolar.

En relació amb la institució escolar destaquen les següents variables: l'autonomia dels centres, el grau de segregació en l'educació obligatòria (Bonal, 2006), la cultura escolar, el context sociocultural mitjà (*efecte composicional*), el reglament i les normes, el marge de llibertat, l'organització (l'equipament general, la dotació de personal i de recursos materials, el nombre d'alumnes per aula o grandària de la classe, la distribució de l'horari escolar, els programes educatius, els llibres de text), l'orientació educativa i psicopedagògica, l'estratègia d'atenció a la diversitat i necessitats educatives especials i específiques, l'estratègia per la individualització (la tutoria), la tecnologia educativa, la metodologia d'ensenyament (personalitzada, ordinadors), el sistema avaluador, i el temps dedicat a les diverses activitats complementàries d'oci i esportives.

I pel que fa a l'aula: les relacions en el grup de classe, l'estructura social del grup, el context sociocultural i l'efecte companys de classe (la composició ètnica i socioeconòmica de la classe i el nivell acadèmic del grup).

3.5.2. El professorat, factor clau del canvi

El sistema educatiu ha de resoldre la contradicció de satisfer alhora les demandes de la societat i les necessitats de l'alumnat i ha de fer front als mateixos reptes que té el conjunt de la societat, com ara, la multiculturalitat i la diversitat. En aquest context, la vocació docent, la formació inicial i permanent i les condicions de treball del professorat, el principal recurs del sistema educatiu, han de rebre una atenció especial (Blanca, 2008).

Com afirma González (2005), les escoles difereixen en qualitat, no pas per les diferències en la despesa de cada centre, o en el nombre d'alumnes per classe, sinó per les habilitats del professorat. Tanmateix, atès que el professorat segueix sent el recurs més rellevant del sistema educatiu, la ràtio alumnes per professor o professora té una influència positiva en la qualitat de l'ensenyament, en ser més individualitzat i personalitzat, al marge de la didàctica, la tecnologia o l'adequació dels espais i les instal·lacions.³⁵ I, en els darrers anys, la població escolaritzada ha augmentat més que no pas el professorat.³⁶

Reformes i canvi en la professió docent

Pel que fa a les relacions de poder, el professorat i l'alumnat són els esglaons més febles del sistema educatiu, però essencials en qualsevol procés de canvi o reforma. Tal com es qüestiona Serason (2003), com pot el professorat captar l'atenció de l'alumnat, millorar la predisposició a l'aprenentatge, o despertar la curiositat, si no se li ofereix les condicions per estudiar i investigar la pròpia feina i identitat professional? En els darrers anys, ha augmentat la perplexitat, desorientació i pessimisme del professorat de secundària davant del rebuig a l'aprenentatge escolar de part de l'alumnat i la crítica generalitzada a la professió.

És per això que el professorat ha de tenir veu en la formulació de la política educativa, atès que n'és el col·lectiu més afectat. Però de vegades, el professorat perd el control sobre la prestació del servei, i quan això passa, canvia la política però no la pràctica. Per això fracassen les reformes, perquè no es duen bé a la pràctica.

³⁴ Seminari: *Reflexions i propostes per una educació renovada*, 2008

³⁵ Vegeu el capítol 5, apartat 5, de factors del fracàs escolar.

³⁶ Vegeu l'apartat 3.1. de context polític i educatiu d'aquest capítol.

En aquesta línia, s'ha de comentar la polèmica que ha generat la reforma comprensiva en part del professorat què li ha atribuït el deteriorament de la qualitat de l'ensenyament als instituts, a causa de la dificultat pràctica per fer les adaptacions curriculars, la manca de preparació del professorat o d'adequació de l'organització escolar. No obstant això, hi ha països amb sistemes comprensius, com ara Suècia, Bèlgica o Japó que han obtingut bons resultats (Pérez-Díaz, 2001).

En els darrers anys, la professió docent també ha canviat, cada cop és més difícil ensenyar un alumnat què aprèn d'una altra manera. El professorat se sent pressionat, exigit, poc valorat i recolzat, en definitiva, desajustat. El nivell d'exigència s'ha elevat, el professorat ha de dialogar, suscitar el desig de saber, afavorir el desenvolupament afectiu i moral de l'alumnat, atendre la diversitat, proporcionar una atenció individualitzada, i gestionar l'aula amb ritmes diferents (Marchesi, 2004).

En aquest context, el professorat necessita autonomia per desenvolupar les capacitats i habilitats professionals necessàries per atendre i orientar l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge, desmotivats o amb problemes emocionals i de conducta dels darrers cursos de l'ESO. De fet, cada professor/a ha d'atendre, de mitjana, entre cinc i set alumnes amb problemes, tot i que aquesta distribució és desigual (Marchesi, 2004).

D'altra banda, de vegades sembla que l'escola sigui només del personal docent, i és de tothom, per tant, la responsabilitat ha de ser compartida, tot i que els i les docents n'han d'ostentar el lideratge (Pena, 2005). En aquest context de coresponsabilitat, la societat trasllada els problemes a resoldre a l'escola, en són un bon exemple els crèdits d'educació viària, cívica o sexual, i el professorat trasllada els mals que pateix l'ensenyament a la societat.

A més, en l'acció educativa té molta importància la col·laboració entre el professorat i la família, però la relació del professorat amb els pares i mares genera una forta desconfiança, i una part del professorat opina que els pares i mares es desenten de l'educació dels fills i filles i que hi ha poca comunicació entre ells (Marchesi, 2004).

Les relacions de poder a l'aula també s'han de considerar i, per tant, el dret i la responsabilitat de participació de l'alumnat. En aquest sentit, si s'aconsegueixen les condicions perquè el professorat es desenvolupi personal i professionalment, probablement s'aconseguirà que també ho faci l'alumnat. Si els docents tenen més poder de decisió i gestió a l'escola, en definitiva, de produir canvis, el rendiment de l'alumnat canviarà.

Professorat, pràctica docent i avaluació

Els textos fixen els objectius de l'ensenyament, el currículum i l'avaluació però la pràctica sempre és més rica i variable. Els i les docents tenen que interpretar-los i desenvolupar opcions no prescrites de manera detallada per l'organització escolar. La pràctica educativa és difícil de reconstruir. Els i les docents concreten les desigualtats mitjançant l'avaluació i, per tant, han de resoldre la contradicció entre, la utopia pedagògica d'una escola per a totes i tots, i, la realitat de les diferències. La pràctica docent és diversa, complexa i ambigua, ja que el professorat ha de tenir en compte l'entorn local i el barri, la composició i la dinàmica del grup de classe i les expectatives dels pares i mares.

El professorat representa la norma i no pot orientar l'alumnat sense formular judicis de valor, per això, qualsevol acció pedagògica origina algun tipus de jerarquia informal. Les jerarquies d'excel·lència i la posició de cada alumne dins la jerarquia són el resultat d'una producció, relativament complexa, a partir del treball escolar diari i la realització de determinades proves d'avaluació (Perrenoud, 1996).

El professorat té el poder d'avaluar, però l'ha d'exercir amb equanimitat i comprensió. A l'escola, com a la societat, el respecte i la dignitat es distribueixen de forma injusta i desigual (Marchesi, 2004). L'avaluació escolar representa els procediments i normes mitjançant els quals l'escola elabora les jerarquies d'excel·lència que decideixen el fracàs o l'èxit escolar. En aquest sentit, l'avaluació és el mitjà per elaborar judicis d'excel·lència (Perrenoud, 1996).

El professorat ha d'avaluar l'alumnat -avaluació inicial, processual i final- amb diverses eines -observació, activitats, preguntes, proves, participació, actitud, i superació individual- i tenint en compte els objectius i continguts específics de cada assignatura. De fet, per obtenir el graduat en ESO l'alumnat ha de superar to-

tes les matèries o haver estat avaluat negativament en una o dos màxim, excepcionalment, tres (Calvente, 2008).

La formació del professorat

S'ha escrit molt sobre la formació inicial i permanent del professorat i no es pot menystenir la importància que tenen per assolir una educació i un professorat de qualitat. Malgrat que la formació permanent del professorat d'ESO de Catalunya ha millorat, la formació inicial ha canviat poc (Pedró, 2008).

La manca d'una formació inicial professionalitzadora segueix sent l'assignatura pendent, per això, la formació inicial continua rebent totes les crítiques i no dona resposta a les necessitats actuals d'una professió docent que s'ha d'exercir en un context social exigent (Tribó, 2008).

D'ençà de la creació de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES) es demana una reforma de la formació del professorat. De fet, el sistema educatiu ha canviat però la formació inicial del professorat encara no ho ha fet. I és per això que la política de formació del professorat es tan important, sobretot, la iniciació a la cultura docent (Martínez, 2008).

Durant el curs 2009-2010 s'ha produït a Catalunya la substitució del Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP) pel nou Màster de Professorat de Secundària que hauran de fer els futurs docents d'ESO, Batxillerat o Cicles de Formació Professional.

Relació del professorat amb el rendiment escolar

Les dificultats en l'aprenentatge escolar s'interpreten des de dos models diferents, un centrat en l'alumnat i l'adaptació de l'ensenyament a les característiques i diferències individuals, i l'altre centrat en l'acció del professorat i el tipus d'instrucció i resposta educativa. Tanmateix, modificar el potencial intel·lectual de l'alumnat és més difícil que influir en l'entorn.

Així, les variables relacionades amb el professorat que configuren part dels factors institucionals explicatius del rendiment, èxit o fracàs escolar són, entre d'altres, les següents: les habilitats i aptituds del professorat, l'experiència docent i l'expedient acadèmic, la formació i especialització del professorat per atendre la diversitat i les dificultats d'aprenentatge, la pràctica educativa, la metodologia per l'aprenentatge, les activitats plantejades, l'avaluació, la interacció professor – alumne, la bona gestió dels administradors – directors, la sobrecàrrega docent, i les activitats de suport i complementàries.

4. EL RISC DE FRACÀS ESCOLAR A CATALUNYA. UNA ANÀLISI BASADA EN PISA-2006³⁷

4.1. Introducció

Aquest apartat sorgeix de la demanda efectuada pel Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya (CTESC) per a la realització de l'“Estudi del fracàs escolar a Catalunya”. El CTESC va considerar que per arribar a alguns dels objectius establerts en l'estudi resultava convenient utilitzar dades del programa PISA de l'OCDE, concretament, l'edició de 2006 aplicada amb mostra ampliada (51 centres) a Catalunya. La base de dades de PISA-2006 conté informació rellevant sobre les característiques personals, socioculturals i socioeconòmiques de l'alumnat i les seves famílies, així com informació sobre els centres escolars i els seus processos. Aquesta informació és, en la nostra opinió, la que actualment resulta més útil per abordar el rendiment de l'alumnat en termes de competències i, com veurem més endavant, es pot establir una connexió entre les competències i el risc de fracàs escolar.

D'entre els objectius fixats pel Grup de Treball en el seu document marc, aquest estudi s'adreça a tres:

- 1) Analitzar les principals característiques de l'alumnat en risc de fracàs escolar, a partir de les dades estadístiques disponibles, i dels estudis de casos publicats, des d'un punt de vista interdisciplinari.
- 2) Descriure els factors que incideixen en el rendiment escolar i la seva interrelació en l'Educació Secundària Obligatòria: individuals, institucionals i socials. Incidir especialment en els factors institucionals i socials.
- 3) Descriure la relació del risc de fracàs escolar amb la institució escolar: organització dels centres escolars i de l'aula.

Com es pot veure, el primer objectiu (analitzar les característiques de l'alumnat en risc de fracàs escolar) té un caràcter diferent al segon i tercer. Mentre que en el primer objectiu la identificació de l'alumnat i la seva caracterització no implica l'establiment de relacions de determinació o causalitat, en els objectius segon i tercer cal establir models que permetin aïllar, en la mesura del possible, els efectes de cadascuna de les variables per separat amb la finalitat d'acotar les seves aportacions específiques al rendiment escolar (o, per ser més precisos en el context d'aquest estudi, a la falta de rendiment escolar).

Potser el repte principal que suposa abordar els objectius de l'estudi per mitjà de les dades de PISA-2006 consisteix en l'establiment d'una relació entre competències i resultats acadèmics. Mentre que PISA-2006 aporta una informació summament detallada sobre les competències de l'alumnat als quinze anys d'edat, la informació que aporta sobre resultats acadèmics és escassa. En concret, el resultat acadèmic relacionat directament amb el fracàs escolar (la graduació o no al finalitzar l'Educació Secundària Obligatòria) no és accessible, atès que els i les alumnes passen les proves de PISA abans d'acabar quart curs d'ESO. Per això, hem utilitzat com a *proxy* del rendiment acadèmic i del fracàs escolar la repetició de cursos per part de l'alumne. És aquest un punt discutible de la metodologia del nostre treball: la repetició pot considerar-se, en lloc de com un símptoma previ del fracàs escolar, com un instrument precisament per evitar el fracàs. No obstant això, creiem que l'evidència empírica dona suport suficient a la idea que, amb independència dels objectius formals als quals respongui la repetició, aquesta està íntimament associada a trajectòries que finalment condueixen al fracàs escolar.

L'estudi s'estructura de la següent manera. En l'apartat 4.2 es descriu l'aproximació metodològica utilitzada per arribar als objectius de l'estudi. Aquesta aproximació incorpora, al seu torn, tres apartats: d'una banda, la descripció de les dades utilitzades de PISA-2006; per altra banda, la descripció de les variables de PISA incorporades a l'anàlisi, en funció del coneixement teòric previ sobre els seus efectes; finalment, la presentació de l'estratègia econòmica utilitzada en els apartats 4.4 i 4.5. Aquesta estratègia es basa en mètodes

³⁷ Capítol realitzat d'acord amb el conveni de data juny de 2009, establert entre el Consell de Treball, Econòmic i Social i la Fundació Bosch i Gimpera (Universitat de Barcelona).

de regressió multinivell, la utilització dels quals és recomanable si tenim en compte el caràcter jeràrquic de les dades de PISA-2006, estructurades en dos nivells: alumnat i centres.

L'apartat 4.3 se centra en descriure la població en risc de fracàs escolar. Es tracta, a causa del seu **caràcter descriptiu**, d'una aproximació bivariant, mitjançant la qual es pretén únicament caracteritzar l'alumnat amb alta probabilitat de caure en fracàs escolar en funció del seu nivell de competències. En aquest apartat, com en els dos següents, presentem tractaments diferenciats per a nois i noies, decisió que és resultat de les fortes diferències de gènere existents tant respecte de les competències com dels resultats acadèmics.

Els apartats 4.4 i 4.5 pretenen transcendir la posició descriptiva que es manté en l'apartat 4.3 per analitzar els **factors determinants** del risc de fracàs escolar. Per a això s'utilitzen aproximacions multivariants, que permeten aïllar l'efecte de cada variable mantenint constants la resta. El procés que utilitzem és bietàpic: mentre que en l'apartat 4.4 s'analitza com incideixen les competències en diferents àmbits de coneixement (matemàtiques, ciències i lectura) sobre la probabilitat de repetició de curs, entesa aquesta probabilitat com a *proxi* del risc de fracàs escolar, en l'apartat 4.5 s'utilitzen els resultats aconseguits en l'apartat 4.4 per a analitzar els factors que determinen el risc de fracàs escolar.

4.2. Aproximació metodològica

En aquest apartat es descriu la metodologia de l'anàlisi empírica que es desenvolupa en els apartats 4.4 i 4.5. En primer lloc es presenten les principals característiques de l'avaluació de PISA-2006, així com els resultats de Catalunya i el conjunt d'Espanya en comparativa internacional (subapartat 4.2.1). En segon lloc es defineixen les variables que s'utilitzaran en aquest estudi i s'indica l'origen de la informació necessària per elaborar-les (4.2.2). En un darrer subapartat (4.2.3) s'explica l'estratègia econòmica per poder desenvolupar l'estudi proposat.

4.2.1. Presentació de PISA

PISA consisteix en una prova de coneixements aplicada a escolars de 15 anys d'edat que desenvolupa l'OCDE als països membres d'aquesta organització i a d'altres associats. Els i les alumnes no s'examinen sobre els continguts d'un determinat temari escolar, sinó que s'avalua el seu grau de competència en ciències, matemàtiques i comprensió lectora. La prova s'ha realitzat quatre vegades (l'any 2000, 2003, 2006 i 2009). L'avaluació de 2006 és la darrera per a la qual existeix informació en el moment en què es realitza aquest estudi i, en conseqüència, la considerada en les nostres anàlisis. Hi han participat 56 països, 30 membres de l'OCDE i 27 economies associades, una xifra significativament superior als participants de 2000 (32 països) i 2003 (41).

En el cas espanyol l'avaluació de PISA de 2006 s'ha desenvolupat pel conjunt de l'Estat, però també existeixen mostres representatives per a deu Comunitats Autònomes: Andalusia, Aragó, Astúries, Cantàbria, Castella i Lleó, Catalunya, Galícia, La Rioja, Navarra i el País Basc (en la prova de 2003 només van participar, amb una mostra independent, Castella i Lleó, Catalunya i el País Basc). En total, el 2006 han estat avaluats 19.604 alumnes a l'Estat, 1.527 dels quals a Catalunya.

Resultats a PISA-2006

A la taula 3 es presenten els resultats a l'avaluació de PISA de 2006 de l'alumnat del conjunt d'Espanya, Catalunya i la resta de Comunitats Autònomes amb una mostra representativa, així com dels països participants de la Unió Europea que són membres de l'OCDE. Espanya es troba per sota de la mitjana de l'OCDE (12 punts de diferència a ciències, 18 a matemàtiques i 35 a lectura). Dels 19 països considerats, Espanya ocupa el catorzè lloc en ciències, setzè a matemàtiques i divuitè a comprensió lectora. Catalunya obté millors puntuacions que el conjunt estatal, però també se situa per sota de la mitjana de l'OCDE (9 punts de diferència a ciències, 10 a matemàtiques i 15 a lectura). Internacionalment, si considerem Catalunya enlloc d'Espanya, la primera se situa al mateix lloc que la segona, excepte a comprensió lectora on millora tres posicions. Dins l'àmbit estatal, l'alumnat català ha obtingut una puntuació a ciències i matemàtiques només superior a la de l'alumnat d'Andalusia, i tan sols a l'avaluació de lectura resta per sobre, a més, de Cantàbria.

Malgrat que els resultats de les avaluacions de PISA no s'han de prendre amb esperit d'establir una classificació, aquesta primera aproximació permet conèixer la realitat catalana i espanyola respecte als països del seu entorn. Com s'ha indicat, tant Catalunya com el conjunt estatal presenten uns resultats inferiors a la mitjana de l'OCDE a totes les avaluacions i una baixa posició ordinal entre països en funció dels resultats. Ara bé, també cal assenyalar que les diferències relatives entre països no són massa elevades: la distància en termes negatius entre la puntuació de cada país que apareix a la taula 3 i els resultats del país amb puntuació més elevada (Finlàndia) és com a màxim del 15,9%. En el cas de Catalunya, aquesta diferència varia del 10,9% a 12,9% segons l'àmbit d'avaluació, i del 12,4% al 15,7% en el cas espanyol. De fet, les puntuacions de l'alumnat català suposen una diferència respecte de la mitjana OCDE de l'1,8% a ciències, el 2,0% a matemàtiques i el 3,0% a comprensió lectora. Aquests percentatges són, respectivament, el 2,4%, el 3,6% i el 6,3% en el conjunt estatal. A més, en comparació amb els països europeus meridionals, Catalunya i Espanya sempre se situen per sobre de Grècia, així com d'Itàlia i Portugal a ciències i comprensió lectora. Tanmateix, destaca negativament que, amb l'excepció de comprensió lectora, els resultats de Catalunya disten més de la mitjana del conjunt de Comunitats Autònomes amb una mostra independent que de la mitjana de l'OCDE (la diferència és del 2,7% a ciències i matemàtiques).

TAULA 3. Resultats de PISA-2006 i posició ocupada: països de la Unió Europea membres de l'OCDE (respecte als estats considerats) i Comunitats Autònomes (respecte al conjunt de Comunitats Autònomes)

País/CCAA	Puntuacions			Posició		
	Ciències	Matemàtiques	Lectura	C	M	L
Alemanya	516	504	495	3	7	7
Àustria	511	505	490	6	6	10
Bèlgica	510	520	501	7	3	6
Dinamarca	496	513	494	12	4	9
Eslovàquia	488	492	466	14	13	17
Espanya	488	461	461	14	16	18
Andalusia	474	463	445	10	10	10
Aragó	513	513	483	3	4	3
Astúries	508	497	477	6	7	7
Cantàbria	509	502	475	5	5	9
Castella i Lleó	520	515	478	1	2	6
Catalunya	491	488	477	9	9	7
Galícia	505	494	479	7	8	5
La Rioja	520	526	492	1	1	1
Navarra	511	515	481	4	2	4
País Basc	495	501	487	8	6	2
Finlàndia	563	548	547	1	1	1
França	495	496	488	13	10	11
Grècia	473	459	460	19	19	19
Hongria	504	491	482	9	14	13
Irlanda	508	501	517	8	9	2
Itàlia	475	462	469	17	18	16
Luxemburg	486	490	479	16	15	14
Països Baixos	525	531	507	2	2	4
Polònia	498	495	508	11	11	3
Portugal	474	466	472	18	17	15
Regne Unit	515	495	495	4	11	7
República Txeca	513	510	483	5	5	12
Suècia	503	502	507	10	8	4
Mitjana OCDE	500	498	492			
Mitjana CCAA (amb mostres representatives)	505	501	477			

Font: elaboració pròpia a partir d'OECD (2009).

A la taula 4 es presenta una comparativa tenint en compte el percentatge d'alumnes amb un nivell molt baix de competència (inferior o igual a 1 en la classificació de PISA).³⁸ Tal com succeeix en el conjunt dels països de la Unió Europea membres de l'OCDE, entre el 18,6% i el 21,2% de l'alumnat català té, en funció de l'àmbit d'avaluació, un nivell molt baix de competència. Aquests percentatges agumenten fins el 19,6-25,7%

³⁸ A PISA existeixen sis nivells de competència a ciències i matemàtiques i cinc a comprensió lectora (a més del nivell "inferior a 1" a tots tres àmbits). L'alumnat al nivell 1 o inferior mostren una molt baixa competència en l'àmbit avaluat (veure més informació en l'apartat 4.3.).

en el conjunt estatal. Les posicions ordinals catalana i espanyola segons el percentatge creixent d'alumnat en els nivells més baixos de competència són similars a les indicades en el cas dels resultats: Espanya ocupa la posició 13 a ciències i 16 a matemàtiques i lectura, mentre que si considerem Catalunya en lloc d'Espanya aquesta ocupa la mateixa posició a ciències, i resta tres llocs per sobre a matemàtiques i cinc a comprensió lectora. A diferència del que succeeix amb els resultats, Catalunya està en millor posició que la mitjana de l'OCDE pel que fa al pes de l'alumnat amb un nivell de competència més baix (excepte a lectura). Ara bé, per Comunitats Autònomes Catalunya ocupa la penúltima posició en tots els àmbits per sobre només d'Andalusia, i resta significativament per sota del promig de les Comunitats considerades.

En suma, si bé les diferències entre els països analitzats no són molt importants, la comparativa internacional realitzada ens mostra la posició catalana de desavantatge relatiu. A més, cal destacar la pitjor situació de Catalunya en resultats i percentatge d'alumnes amb baixes competències respecte la mitjana de Comunitats Autònomes amb mostres representatives. En conseqüència, les xifres proporcionades ens obliguen a fer una reflexió sobre el funcionament del sistema educatiu de Catalunya, tant pel que fa a les polítiques públiques com al paper dels centres (públics i concertats), el professorat i les famílies de l'alumnat. Així mateix, han de servir d'alerta per al conjunt de participants del sistema educatiu i el conjunt de la societat per tal d'evitar que les expectatives educatives s'adaptin a aquest nivell més baix i dificultin la millora del sistema.

TAULA 4. Percentatge d'alumnes als nivells 1 o inferior a PISA-2006: països de la Unió Europea membres de l'OCDE (respecte dels estats considerats) i Comunitats Autònomes (respecte a sí mateixes)

País/CCAA	Percentatge			Posició		
	Ciències	Matemàtiques	Lectura	C	M	L
Alemanya	15,4	19,8	20,1	4	9	9
Àustria	16,3	20,0	21,5	7	11	11
Bèlgica	17,0	17,3	19,4	10	5	8
Dinamarca	18,4	13,6	16,0	12	3	5
Eslovàquia	20,2	20,9	27,8	14	12	19
Espanya	19,6	24,7	25,7	13	16	16
Andalusia	23,3	29,9	31,3	10	10	10
Aragó	12,3	16,6	18,0	3	5	5
Astúries	12,3	16,5	18,2	3	4	6
Cantàbria	12,5	16,9	19,7	5	6	7
Castella i Lleó	8,8	12,4	17,5	1	2	2
Catalunya	18,6	21,0	21,2	9	9	9
Galícia	14,2	18,3	20,1	7	8	8
La Rioja	10,3	11,1	15,6	2	1	1
Navarra	13,6	15,4	17,6	6	3	3
País Basc	15,7	16,9	17,7	8	6	4
Finlàndia	4,1	5,9	4,8	1	1	1
França	21,1	22,3	21,8	15	14	12
Grècia	24,1	32,3	27,7	17	18	18
Hongria	15,0	21,2	20,6	3	13	10
Irlanda	15,5	16,4	12,2	5	4	2
Itàlia	25,3	32,8	26,4	19	19	17
Luxemburg	22,1	22,8	22,8	16	15	13
Països Baixos	13,0	11,5	15,1	2	2	3
Polònia	17,0	19,9	16,2	10	10	6
Portugal	24,5	30,7	24,9	18	17	15
Regne Unit	16,7	19,7	19,0	9	8	7
República Txeca	15,6	19,1	24,8	6	7	14
Suècia	16,4	18,3	15,3	8	6	4
Mitjana OCDE	19,3	21,3	20,1			
Mitjana CCAA (amb mostres representatives)	14,2	17,5	19,7			

Font: elaboració pròpia a partir d'OECD (2009).

Mostra d'alumnes i escoles a l'avaluació de PISA a Catalunya i Espanya

Les xifres de la mostra catalana i espanyola es detallen a la taula 5. Com es pot observar, el percentatge d'alumnat avaluat sobre l'elegible és força alt, tant a Catalunya (96,4%) com al conjunt de l'Estat (97,4%). Així, 1.527 alumnes de Catalunya de 51 centres escolars han participat a l'avaluació de PISA de 2006 i

constitueixen la mostra amb la qual es treballa. Aquestes xifres són respectivament 19.604 i 686 per al conjunt de l'Estat

TAULA 5. Mostra seleccionada d'alumnes i escoles a PISA-2006

	Alumnat de 15 anys matriculat	Alumnat elegible	Alumnat avaluat	Població representada per la mostra	% alumnat avaluat sobre elegible (1)	Centres educatius avaluats
Catalunya	61.491	59.135	1.527	56.987	96,4	51
Espanya	436.885	392.072	19.604	381.686	97,4	686

(1) Aquest percentatge equival a l'alumnat avaluat (amb elevació poblacional) respecte al total d'alumnat elegible.

Font: OECD (2009).

4.2.2. Variables de l'estudi

A continuació s'exposa tota la informació rellevant respecte les variables que s'utilitzen en l'estudi empíric. Primer es presenta el mètode d'obtenció d'informació que permet generar les variables i posteriorment es descriuen la variable dependent i les explicatives.

Obtenció de la informació

L'avaluació de PISA no només permet obtenir els resultats de l'alumnat a les proves realitzades sinó que, a més, proporciona gran quantitat d'informació referida a l'alumnat i els centres escolars. En concret, a les proves de 2006 es generen els següents fitxers a partir de les respostes proporcionades en els qüestionaris:

- Alumnat
- Ús de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC)
- Pares i mares d'alumnes
- Centre educatiu

El primer fitxer conté la major part de la informació referida a l'alumnat, que consisteix en els resultats de les avaluacions, les seves característiques personals, el seu entorn familiar i el procés d'aprenentatge. El fitxer relacionat amb les TIC (disponible per primer cop per a l'avaluació de 2006) aporta informació sobre la familiaritat de l'alumnat amb l'ús dels ordinadors. La informació d'ambdós fitxers prové del propi alumnat. El qüestionari als pares i mares de l'alumnat no s'ha distribuït a Catalunya (ni al conjunt d'Espanya) i, malauradament, no podem tenir certa informació rellevant relacionada, entre d'altres, amb la visió familiar sobre l'aprenentatge, la despesa privada en educació i la renda familiar.

El fitxer corresponent al centre educatiu proporciona informació respecte de les característiques del centre (recursos materials i de professorat), la seva organització i els processos d'ensenyament i d'orientació de l'alumnat. Tota la informació la proporcionen les direccions dels centres (o una persona designada per aquestes). Malgrat que aquest fitxer conté moltes dades rellevants, la manca d'informació a nivell de classe i professorat no permet aprofundir en el procés d'ensenyament i aprenentatge, fet significatiu ja que com indica la literatura científica especialitzada els factors vinculats a l'aula incideixen més en aquest àmbit que els relacionats amb el centre (veure Borland *et al.* (2005) i Willms (2006).

Finalment, també s'ha de lamentar la desaparició de certa informació al nostre entendre rellevant que sí es proporcionava en altres avaluacions, com la valoració de l'escola per part de la família (a PISA-2003) o la presència de germans i l'ordre entre els mateixos (a PISA-2000). En qualsevol cas, però, la informació proporcionada és molt valuosa i permet assolir els objectius de l'estudi, és a dir, analitzar els determinants del risc de fracàs escolar de l'alumnat.

Descripció de la variable dependent

La variable dependent objecte d'estudi consisteix en el risc de fracàs escolar. L'anàlisi es desenvolupa en l'apartat 4.5 a partir d'una variable construïda en l'apartat 4.4. Així, l'estudi es desenvolupa en dues etapes:

- En l'apartat 4.4 s'avaluen els efectes de les competències de l'alumnat a les proves de PISA-2006 (en l'àmbit de les ciències, les matemàtiques i la comprensió lectora) sobre la probabilitat de repetir curs. A partir dels resultats obtinguts s'estima una probabilitat de repetir per a cada alumne i alumna en funció de les variables indicades per, posteriorment, ordenar l'alumnat de major a menor probabilitat.
- En l'apartat 4.5 es determina un punt de tall en funció del percentatge real de fracàs escolar a Catalunya a partir del percentatge de no obtenció del títol de Graduat en ESO.³⁹ Aquest punt de tall fixa el nombre d'alumnes que s'han de classificar dins del grup d'elevat risc de fracàs escolar. En conseqüència, es seleccionen els alumnes per ordre descendent segons la seva probabilitat estimada de repetir curs fins assolir les xifres reals existents a Catalunya. Sobre aquesta classificació es realitza l'estudi dels determinants del risc de fracàs escolar.

Malgrat que seria desitjable desenvolupar l'anàlisi considerant sempre el fracàs escolar, l'avaluació de PISA només proporciona informació sobre la repetició de curs. Al respecte, però, podem destacar que aquest inconvenient no resulta rellevant pels tres motius que s'exposen a continuació:

- L'evidència empírica mostra una elevada correlació entre la repetició de curs i el fracàs escolar de l'alumnat, de manera que l'alumnat que repeteix és, molt majoritària, aquell que acaba fracassant al final de l'escolarització obligatòria (veure, entre d'altres, Benito (2007), Jimerson *et al.* (2002) i Westbury (1994).
- Les dades de repetició de curs proporcionades a PISA són molt similars a les taxes de fracàs escolar de Catalunya. Així, la informació a PISA sobre la repetició de curs mostra que, en promig, el 30,2% de l'alumnat ha repetit (el 27,1% es troba a tercer d'ESO i el 3,1% a segon), mentre que el punt de tall permet incloure dins del fracàs escolar al 28,4% del total d'alumnes. Per gènere, a la mostra de PISA apareix com a alumnat repetidor d'algun curs el 23,1% de les noies i el 37,3% dels nois, mentre que l'alumnat no graduat en ESO a Catalunya representa el 23,0% del total en el primer cas i el 33,4% en el segon.
- El mètode en dues etapes descrit anteriorment permet aproximar-nos millor al concepte de risc de fracàs escolar a partir de la informació disponible sobre la repetició de l'alumnat que si s'utilitzés directament aquesta darrera variable.

En conseqüència, la nostra anàlisi pot basar-se en la informació de l'avaluació de PISA ja que, malgrat els inconvenients descrits, ens aporta molta informació sobre les variables rellevants de l'estudi sobre el risc de fracàs escolar, inexistent en d'altres bases de dades.

Descripció de les variables independents

Les variables independents (o explicatives) provenen de la informació dels fitxers indicats a l'epígraf "Obtenció de la informació". Així, es disposa d'informació respecte l'alumnat i les escoles. A continuació es presenta el conjunt de variables utilitzades a l'estudi empíric.

Variables independents de nivell 1 (alumnat)

- *Característiques personals*: edat de l'alumne en escala decimal (EDAT)⁴⁰ i una variable dicotòmica que indica si l'alumne és una noia (DONA). Aquesta darrera no s'utilitza en l'anàlisi empírica desen-

³⁹ Proporció d'alumnes que no obtenen el títol de Graduat en ESO en relació amb la totalitat d'alumnes matriculats.

⁴⁰ Els noms de les variables apareixen en versal.

volupada a l'apartat 4.5 perquè l'estudi es realitza separatament per a noies i nois, però sí en l'anàlisi bivariant de l'apartat 4.3.

- *Característiques familiars:*

- Llengua parlada a casa. Diverses variables dicotòmiques consideren si a la llar es parla en un idioma estranger (LLENGUA0), en català (LLENGUA1) o en castellà (LLENGUA2).
- Nacionalitat. Es generen 3 variables dicotòmiques: si l'alumne és nascut a Espanya o, si més no, té un progenitor espanyol (NADIUS); si té un origen immigratori de primera generació – l'alumne i els seus progenitors han nascut a l'exterior (PRIMGEN); i si té un origen immigratori de segona generació (SEGGEN) –és a dir, nascut a Espanya amb progenitors nascuts a l'exterior. A més, la variable TEMPS mostra els anys que l'alumnat d'origen immigratori de primera generació porta a Espanya.
- Ocupació del pare i de la mare. PISA classifica als individus en quatre grups: “professionals de coll blanc altament qualificat” (per a legisladors i legisladores, directius i directives, professionals, tècnics i tècniques i similars); “coll blanc poc qualificat” (treballadors i treballadores de serveis, venedors i venedores, i oficinistes); “coll blau altament qualificat” (treballadors i treballadores manuals qualificats al sector primari, secundari i comerç); “coll blau poc qualificat” (operadors i operadores de màquines i de planta, assembladors i assembladores i en ocupacions elementals). Per als pares les variables s'anomenen, respectivament, PBQUA, PBNOQUA, PBLAUQ i PBLAUNOQ. Per a les mares, MBQUA, MBNOQUA, MBLAUQ i MBLAUNOQ.
- Expectatives ocupacionals de l'alumnat als 30 anys d'edat: ECBQ (coll blanc qualificat), ECBNOQ (coll blanc no qualificat), ECBLAU (qualsevol ocupació de coll blau).
- Nivell educatiu de les mares i els pares. Per a les primeres, els nivells considerats són els següents: sense estudis o nivell inferior a estudis primaris (MEDUC0), amb estudis primaris (MEDUC1), Educació Secundària Obligatoria (MEDUC2), Cicles Formatius de Grau Mitjà (MEDUC3), Batxillerat (MEDUC4), Cicles Formatius de Grau Superior (MEDUC5), estudis universitaris (MEDUC6). Per als pares, les variables s'etiqueten en funció dels nivells descrits de PEDUC0 a PEDUC6. Val a dir que el nivell educatiu es correspon al sistema educatiu actual, de manera que se'ls assigna als progenitors els nivells assenyalats quan han completat els estudis indicats o de nivell equivalent.
- *Recursos de la llar:*
 - Recursos econòmics. És un índex escalat,⁴¹ denominat RIQUESA, que s'aproxima al nivell econòmic de la llar en base a la tinença de diversos béns (cotxe, televisor, ordinador, etc.).
 - Recursos culturals. Es generen quatre variables dicotòmiques en funció del nombre de llibres a la llar: LLIBRE25 (fins a 25 llibres), LLIBRE100 (de 26 a 100), LLIBRE200 (101 a 200), LLIBRE500 (més de 200 llibres).
 - Ordinador. Recull la intensitat amb què s'utilitza l'ordinador: USORDMAI (no es disposa d'ordinador o no s'utilitza), USORDBAIX (ús baix de l'ordinador), USORDMIG (ús mig) i USORDALT (alta utilització).

⁴¹ Aquests índexs s'elaboren mitjançant la “Teoria de resposta a l'ítem” i es transformen per a que, per al conjunt de països de l'OCDE, tinguin mitjana “0” i desviació estàndard igual a “1”. Per tant, no s'han de prendre com valors individuals, sinó que cal interpretar el valor de cada cas en comparació amb la mitjana de l'OCDE (veure OECD, 2009).

Variables independents de nivell 2 (escoles)

- Característiques del centre:
 - Titularitat de l'escola. L'alumnat s'escolaritza en un centre de titularitat pública (PUBLICA), privada concertada (CONCERT) o privada independent (PRIVIND).
 - Nombre d'alumnes al centre escolar (NOMALUM).
 - Existència de competència entre escoles: si no hi ha cap escola en competència a l'àrea (COMPET0); hi ha una escola (COMPET1); hi ha més d'una (COMPET2).
 - Grandària del municipi on es localitza el centre escolar. A partir de la informació de PISA es realitza la següent classificació: GRANMUN1 (menys de 100.000 habitants), GRANMUN2 (entre 100.000 i 1.000.000) i GRANMUN3 (més d'un milió).
- *Característiques de l'alumnat:* per a les tres primeres variables la informació prové del qüestionari d'alumnes i s'agrega per a cada escola. Per a la resta, la informació la proporciona la direcció del centre.
 - Percentatge d'alumnes no nadius a l'escola. Per a l'estudi empíric es creen quatre intervals: sense alumnat immigrant o d'origen immigrant (ORIMMIG0), fins un 10% (ORIMMIG1), entre el 10% i el 20% (ORIMMIG2), i amb més d'un 20% (ORIMMIG3).
 - Clima educatiu de l'escola. Conjunt de variables dicotòmiques que mostren el nivell educatiu promig dels pares i mares de l'alumnat que assisteix a un determinat centre: estudis primaris (CLIMAED1), educació secundària inferior o obligatòria (CLIMAED2), educació secundària superior (CLIMAED3), estudis universitaris (CLIMAED4).
 - Perfil socioeconòmic del centre: es crea una variable a partir de la informació sobre les ocupacions dels pares i mares de l'alumnat que assisteix a una determinada escola. En primer lloc se selecciona l'ocupació més qualificada dels dos progenitors. Posteriorment, s'assigna a cada escola un nivell corresponent a la moda dels obtinguts en el primer pas. El nivell socioeconòmic de l'escola es defineix com de pares i mares d'alumnes de coll blanc qualificat (ESCBLANCQ), coll blanc no qualificat (ESCBLANC) o de coll blau (ESCBLAU).
 - Percentatge de noies a l'escola (PCNOIES).
 - Percentatge d'alumnat repetidor en algun curs d'ESO al centre (PCREPET). La informació es refereix a l'any anterior al de l'avaluació.
- *Recursos del centre:*
 - Ràtio d'alumnes per professor o professora (ALUMPROF), per al conjunt d'alumnes i professorat del centre.
 - Alumnes per classe (ACLASE).
 - Percentatge d'ordinadors del centre escolar connectats a Internet (COMPWEB).
 - Ràtio escolar d'ordinadors per alumne (RATORDIN).

- Orientació escolar. La variable ORIENTESC pren valor “1” si al centre existeix almenys un orientador professional per guiar l'alumnat en la seva carrera professional i educativa i “0” en cas contrari.
- *Processos educatius:*
 - Autonomia de gestió. Es construeixen diverses variables dicotòmiques relacionades amb la capacitat d'incidència de la direcció sobre la gestió del centre. Són les següents: incidència de la direcció en la contractació de professorat (AUTCONT), el pressupost de l'escola (AUTPRESSU), els continguts o currículum (AUTCONTIN) i els mètodes d'avaluació (AUTAVAL).
 - Polítiques d'admissió d'alumnes. Les direccions dels centres (o les persones designades per aquestes) indiquen si tenen en compte, és una prioritat, o un prerequisit per a l'admissió de l'alumnat diversos criteris de selecció, així com si no es valoren en absolut. Amb aquesta informació es creen les següents variables dicotòmiques que prenen valor “0” si el criteri no es té en consideració i “1” per a qualsevol de les altres opcions indicades: CRITADRESI (lloc de residència en una àrea determinada); CRITADDEXPE (expedient acadèmic de l'alumnat); CRITADESCO (recomanació de l'escola a la qual s'ha assistit anteriorment); CRITADRELI (aprovació, per part dels pares i mares, de la filosofia instructiva o religiosa del centre); CRITADPROG (desig o necessitat de l'alumnat de cursar un programa educatiu especial); CRITADTRADI (presència de familiars a l'escola en el moment de la valoració o amb anterioritat).
 - Utilització del rendiment o resultat escolar de l'alumnat. Les següents variables dicotòmiques indiquen l'ús del resultat acadèmic de l'alumnat que fan els centres: el resultat es publica⁴² (RESPUBLI); serveix per avaluar la direcció (RESAVALD) o el professorat (RESAVALP), o bé per assignar recursos per a la instrucció (RESASREC). Així mateix, una altra variable recull si el rendiment és seguit en el temps per part d'alguna autoritat administrativa (RESADMIN).
 - Agrupació d'alumnes. La informació de PISA permet conèixer si es porta a terme algun tipus d'agrupació en funció de la capacitat de l'alumnat. Un primer grup de variables es refereix a l'existència d'agrupacions *en classes diferents*, ja sigui a totes les assignatures (AGRDIFC2) o en només algunes assignatures (AGRDIFC1), o si no s'agrupa (AGRDIFC0). Un segon grup té en compte si es produeixen agrupacions *dins de l'aula* en algunes o totes les assignatures (AGRINT1) (agreguem ambdós criteris per manca de mostra), o bé si no es produeixen agrupacions d'alumnes per capacitat dins de l'aula (AGRINT0).
 - Relació entre els pares i mares i el centre educatiu. Diverses variables dicotòmiques indiquen el grau de relació existent entre els pares i mares de l'alumnat i el centre, en referència al rendiment acadèmic de l'alumnat. Aquestes són: PRESSIO0 (els pares i mares gairebé no pressionen per a que l'alumnat del centre obtingui resultats elevats); PRESSIO1 (uns poc pares i mares pressionen); i PRESSIO2 (molts pares i mares pressionen constantment al centre).

Característiques de la mostra

A les taules 6 i 7 es presenten els principals estadístics descriptius de cada variable definida a l'apartat anterior per a la mostra de PISA-2006 a Catalunya. Respecte de les característiques de l'alumnat (taula 6), en l'àmbit personal podem destacar que les alumnes representen el 50,4% del total de la mostra.

En l'àmbit familiar, l'alumnat d'origen immigratori constitueix el 9,4% del total (7,9% són de primera generació i 1,5% de segona). Així mateix, l'alumnat d'origen immigratori de primera generació porta, en promig, quasi 7 anys en el nostre país. Segons les declaracions de l'alumnat enquestat, la gran majoria de llars (el 56,2%) utilitza el castellà com a mitjà de comunicació, el 39,3% el català i el 4,5% algun idioma estranger.

⁴² Al qüestionari corresponent aquesta possibilitat queda recollida com “a) Els resultants de rendiment son exposats públicament, per exemple, als mitjans de comunicació”.

Predominen les mares en ocupacions de coll blanc d'alta (34,7%) o baixa (35,6%) qualificació. Respecte els pares, les ocupacions més habituals són de coll blanc qualificat (39,7%) o de coll blau qualificat (28,5%). Val a dir que les expectatives ocupacionals de l'alumnat són elevades, ja que el 80% espera treballar en feines de coll blanc qualificat. Sempre segons les declaracions de l'alumnat, els valors més freqüents de nivell educatiu, tant pel que fa a les mares com als pares, corresponen a haver finalitzat satisfactòriament els estudis secundaris obligatoris (MEDUC2), els acadèmics postobligatoris (MEDUC4) o bé tenir un títol universitari (MEDUC6), amb percentatges per a cada categoria a l'entorn del 20%. Sobre els recursos familiars, mentre que la gran majoria d'alumnes assenyala un ús elevat de l'ordinador (80,3%), solament el 49,3% indica tenir més de 100 llibres a la llar.

Les variables escolars exposades a la taula 7 mostren les característiques del centre i de l'alumnat, així com els recursos disponibles i els elements vinculats amb els processos educatius i de gestió. Entre les primeres, el 55,5% de l'alumnat de la mostra assisteix a centres públics, mentre que el 21,5% estudia en centres privats concertats i el 23,0% a escoles privades independents.⁴³ La grandària promig dels centres és de 635 alumnes, si bé existeixen fortes diferències (de 145 a 1.367 alumnes). La majoria d'alumnes estan en escoles que tenen més d'un centre en competència a la seva àrea d'influència (63,8%) i es troben en municipis de menys de cent mil habitants (54,0%). Les característiques majoritàries de l'alumnat en els centres són les següents: el 56,6% de l'alumnat assisteix a centres en què el percentatge d'alumnes d'origen immigratori no supera el 10%, els seus progenitors tenen com a mitjana 12 anys d'escolarització (educació secundària postobligatòria); el 87,6% de l'alumnat assisteix a centres amb un perfil socioeconòmic dominant de coll blanc, ja sigui d'alta qualificació (el 44,4% de l'alumnat) o de baixa (el 43,2%); a més, el percentatge de noies és el 48,3% i quasi el 10% de l'alumnat ha repetit algun curs durant l'ESO l'any anterior.

Dels recursos disponibles, en promig hi ha 12,4 alumnes per professor o professora al centre, aules de 30 alumnes, i el 91,2% de l'alumnat roman en centres amb ordinadors connectats a Internet. A més, existeix una ràtio d'ordinadors per alumne o alumna del 0,11 (és a dir, un ordinador per cada nou escolars). Per últim, el 20,2% de l'alumnat assisteix a centres que han contractat un o més professionals de l'orientació. En els processos educatius i de gestió, el 83,0% de l'alumnat cursa en escoles on la direcció té autonomia pressupostària, mentre que l'autonomia en altres àmbits (contractació, continguts i avaluació) resulta molt més minoritària. Entre els criteris d'admissió destaquen els associats a la presència de familiars en el centre (s'aplica al 94,4% de l'alumnat) i l'àrea de residència de l'alumnat (78,4%), tal com és d'esperar donada la normativa d'admissions als centres públics i concertats. En menor mesura, es constata la demanda d'un determinat programa educatiu per part de la família (26,7%) o l'acceptació dels valors instructius del centre (24,3%).

D'acord amb els resultats de les enquestes, l'ús primordial dels resultats de l'alumnat és l'avaluació del professorat i l'assignació de recursos per a la instrucció (s'aplica al 58,0% de l'alumnat), i en menor mesura per avaluar la direcció (25,0%). A més, el 80,0% dels escolars pertany a centres on el rendiment és seguit per una autoritat administrativa. En l'agrupació d'alumnat per capacitat en aules diferents, les opcions plantejades (a totes les assignatures, en algunes assignatures o sense agrupació) es porten a terme d'una manera força equitativa (entorn a un terç dels alumnes resta en cada opció). En referència a les agrupacions dins l'aula, predomina l'agrupament en algunes o en totes les assignatures (s'aplica al 55,6% de l'alumnat) respecte a que aquest tipus d'agregació no es produeixi (44,4%). Finalment, gairebé la meitat de l'alumnat (el 45,4%) cursa en centres on els pares i mares no pressionen per a que els seus fills i filles obtinguin resultats alts, mentre que el 37,8% de l'alumnat ho fa en centres on alguns pares i mares sí pressionen. És minoritari el percentatge d'alumnes (el 16,8%) que assisteix a centres en què hi ha molts pares i mares que pressionen constantment al centre en relació amb els resultats acadèmics.

⁴³ La mostra de centres de PISA-2006 per a Catalunya presenta, com es pot veure, una sobrerrepresentació de les escoles privades independents. Aquesta sobrerrepresentació no queda corregida per mitjà de les ponderacions que s'apliquen a la base de dades, fet que suposa una certa limitació al procés de recerca. Cal assumir la presència d'un biaix, que afecta les anàlisis d'aquest treball, que previsiblement incrementa el rendiment mitjà de la mostra, derivada de la sobrerrepresentació d'alumnat privilegiat des del punt de vista socioeconòmic.

TAULA 6. Variables de nivell 1 (alumnes)

Àmbit	Variable	Mitjana	Mínim	Màxim	Casos vàlids (1)
Personal	EDAT	15,792	15,330	16,330	1.527
	DONA	0,504	0,000	1,000	1.527
Familiar	NADIUS	0,906	0,000	1,000	1.497
	PRIMGEN	0,079	0,000	1,000	1.497
	SEGGEN	0,015	0,000	1,000	1.497
	TEMPS	6,762	0,000	15,000	115
	LLENGUA0	0,045	0,000	1,000	1.523
	LLENGUA1	0,393	0,000	1,000	1.523
	LLENGUA2	0,562	0,000	1,000	1.523
	MBQUA	0,347	0,000	1,000	1.284
	MBNOQUA	0,356	0,000	1,000	1.284
	MBLAUQ	0,092	0,000	1,000	1.284
	MBLAUNOQ	0,205	0,000	1,000	1.284
	PBQUA	0,397	0,000	1,000	1.447
	PBNOQUA	0,125	0,000	1,000	1.447
	PBLAUQ	0,285	0,000	1,000	1.447
	PBLAUNOQ	0,193	0,000	1,000	1.447
	ECBQ	0,800	0,000	1,000	1.182
	ECBNOQ	0,117	0,000	1,000	1.182
	ECBLAU	0,083	0,000	1,000	1.182
	MEDUC0	0,069	0,000	1,000	1.487
	MEDUC1	0,131	0,000	1,000	1.487
	MEDUC2	0,240	0,000	1,000	1.487
	MEDUC3	0,053	0,000	1,000	1.487
	MEDUC4	0,200	0,000	1,000	1.487
	MEDUC5	0,087	0,000	1,000	1.487
	MEDUC6	0,220	0,000	1,000	1.487
	PEDUC0	0,069	0,000	1,000	1.466
	PEDUC1	0,147	0,000	1,000	1.466
	PEDUC2	0,205	0,000	1,000	1.466
	PEDUC3	0,052	0,000	1,000	1.466
	PEDUC4	0,194	0,000	1,000	1.466
	PEDUC5	0,112	0,000	1,000	1.466
	PEDUC6	0,221	0,000	1,000	1.466
Recursos llar	RIQUESA (2)	-0,009	-2,202	2,180	1.514
	USORDMAI	0,043	0,000	1,000	1.466
	USORDBAIX	0,032	0,000	1,000	1.466
	USORDMIG	0,122	0,000	1,000	1.466
	USORDALT	0,803	0,000	1,000	1.466
	LLIBRE25	0,206	0,000	1,000	1.502
	LLIBRE100	0,301	0,000	1,000	1.502
	LLIBRE200	0,218	0,000	1,000	1.502
	LLIBRE500	0,275	0,000	1,000	1.502

(1) Es consideren els casos per al conjunt de variables que conformen una categoria. En variables dicotòmiques el valor de la mitjana mostra la proporció d'individus a la categoria considerada. Els descriptius s'han calculat utilitzant el procediment habitual a PISA, és a dir, usant una elevació poblacional.

(2) Índex escalat mitjançant la metodologia de la "Teoria de resposta a l'ítem" (veure apartat 2.2.3).

Font: elaboració pròpia a partir de les microdades de PISA-2006.

TAULA 7. Variables de nivell 2 (escoles)

Ambit	Variable	Mitjana	Mínim	Màxim	Casos vàlids (1)
Característiques del centre	PUBLICA	0,555	0,000	1,000	1.493
	CONCERT	0,215	0,000	1,000	1.493
	PRIVIND	0,230	0,000	1,000	1.493
	NOMALUM	635,250	145,000	1.367,000	1.527
	COMPET0	0,141	0,000	1,000	1.527
	COMPET1	0,221	0,000	1,000	1.527
	COMPET2	0,638	0,000	1,000	1.527
	GRANMUN1	0,540	0,000	1,000	1.527
	GRANMUN2	0,231	0,000	1,000	1.527
	GRANMUN3	0,229	0,000	1,000	1.527
Característiques de l'alumnat	ORIMMIG0	0,107	0,000	1,000	1.527
	ORIMMIG1	0,566	0,000	1,000	1.527
	ORIMMIG2	0,219	0,000	1,000	1.527
	ORIMMIG3	0,108	0,000	1,000	1.527
	CLIMAED	12,193	7,840	15,540	1.527
	ESCLANCQ	0,444	0,000	1,000	1.527
	ESCLANC	0,432	0,000	1,000	1.527
	ESCLAU	0,123	0,000	1,000	1.527
	PCNOIES	0,483	0,352	0,557	1.527
	PCREPET	0,098	0,000	0,280	1.527
Recursos del centre	ALUMPROF	12,361	7,222	21,913	1.502
	ACLASE	30,450	13,000	53,000	1.510
	COMPWEB	0,912	0,214	1,000	1.527
	RATORDIN	0,113	0,028	0,329	1.527
	ORIENTESC	0,202	0,000	1,000	1.476
Processos educatius	AUTCONT	0,260	0,000	1,000	1.527
	AUTPRESSU	0,830	0,000	1,000	1.527
	AUTCONTIN	0,150	0,000	1,000	1.527
	AUTVAL	0,110	0,000	1,000	1.527
	CRITADRESI	0,784	0,000	1,000	1.479
	CRITADPE	0,059	0,000	1,000	1.510
	CRITADESCO	0,165	0,000	1,000	1.510
	CRITADRELI	0,243	0,000	1,000	1.510
	CRITADPROG	0,267	0,000	1,000	1.510
	CRITADTRADI	0,944	0,000	1,000	1.510
	RESPUBLI	0,080	0,000	1,000	1.527
	RESAVALD	0,250	0,000	1,000	1.527
	RESAVALP	0,580	0,000	1,000	1.527
	RESASREC	0,580	0,000	1,000	1.527
	RESADMIN	0,800	0,000	1,000	1.496
	AGRDIFC0	0,361	0,000	1,000	1.447
	AGRDIFC1	0,337	0,000	1,000	1.447
	AGRDIFC2	0,302	0,000	1,000	1.447
	AGRINTC0	0,444	0,000	1,000	1.264
	AGRINTC1	0,556	0,000	1,000	1.264
	PRESSIO0	0,454	0,000	1,000	1.527
	PRESSIO1	0,378	0,000	1,000	1.527
	PRESSIO2	0,168	0,000	1,000	1.527

(1) Es consideren els casos per al conjunt de variables que conformen una categoria. En variables dicotòmiques el valor de la mitjana mostra la proporció d'individus a la categoria considerada. Els descriptius s'han calculat utilitzant el procediment habitual a PISA, és a dir, usant una elevació poblacional.

Font: elaboració pròpia a partir de les microdades de PISA-2006.

4.2.3. Mètode d'anàlisi

En aquest subapartat es descriu l'anàlisi econòmica que s'utilitza en l'estudi empíric (epígraf "Model de regressió logístic multivariant i multinivell") i, posteriorment algunes característiques de les dades de PISA que condicionen el mètode d'anàlisi (epígraf "Adaptació del model de regressió a l'àmbit de PISA").

Model de regressió logístic multivariant i multinivell

L'anàlisi que es desenvolupa en aquesta investigació es basa en l'aplicació de tècniques de regressió logística multivariant i multinivell. L'anàlisi multivariant permet conèixer la incidència aïllada de cada variable explicativa sobre la dependent. El model economètric inclou el conjunt de variables explicatives, però analitza l'efecte de cadascuna en mantenir constant la resta de factors.

L'anàlisi multinivell és necessari en un estudi amb dades procedents de la prova de PISA perquè la informació es troba jerarquitzada en dos nivells: l'alumnat (nivell 1) i les escoles (nivell 2). L'estudi amb variables de diferents nivells agrupades en un d'únic resultaria inapropiat per diversos motius: conceptualment, s'analitzarien dades d'un nivell que s'interpretarien en un altre; estadísticament, si la informació de nivell 1 (alumnat) s'agregués al nivell superior (escoles) es perdria molta informació i l'anàlisi estadístic perdria força. Contràriament, si unes poques dades (provinents del nivell 2) s'ampliessin a més unitats de mostra (nivell 1) es podrien obtenir resultats significatius que, en realitat, serien espuris en no ser la mostra aleatòria (Hox, 2002). A aquest respecte, cal remarcar el següent: com a conseqüència de que l'alumnat que s'avalua a les proves de PISA no se selecciona aleatòriament sinó que primer s'escullen les escoles que participen i després una mostra d'alumnes d'aquests centres, els i les estudiants seleccionats tenen unes característiques més semblants que si la mostra es generés de manera aleatòria. La mostra bietàpica de PISA té menys diversitat que una mostra convencional i, en conseqüència, en el còmput dels estimadors no es poden utilitzar les fórmules habituals de càlcul de la varianza per a mostres aleatòries simples. Per aquest fet, es requereix desenvolupar una anàlisi jeràrquica (multinivell) amb mètodes de replicació⁴⁴. Per últim, l'anàlisi multinivell permet conèixer no només l'efecte promig d'una variable sobre la dependent, és a dir, per al conjunt d'alumnes a totes les escoles, sinó, a més, l'efecte de cada variable per a cadascun dels centres educatius.

Respecte de la tècnica de regressió, els estudis empírics que es presenten en els apartats 4.4 i 4.5 analitzen els determinants individuals i escolars del risc de fracàs escolar. Així, la variable dependent és dicotòmica i pren el valor "1" quan l'alumnat ha repetit curs i "0" en cas contrari. Per tant, els anàlisi s'han de fer mitjançant un model de regressió logístic binari (*logit*), el qual permet solucionar els inconvenients que generaria una aproximació lineal (Green, 2003): estimadors esbiaixats i ineficients, supòsit de que els efectes marginals de les variables independents són constants, i creació d'estimacions de la variable dependent fora dels límits raonables (entre "0" i "1").

A l'equació (1) es presenta el model economètric de regressió logística multivariant i multinivell que s'utilitza en l'anàlisi empírica desenvolupada en l'apartat 4.5 (l'estudi realitzat en l'apartat 4.4 presenta les mateixes característiques estructurals amb menys variables, motiu pel qual reproduïm aquí el model més general). La variable dependent és el logaritme de la probabilitat de que un alumne o alumna "i" a una escola "j" es trobi en risc de fracàs escolar ($Y_{ij}=1$), respecte a que no s'hi trobi ($Y_{ij}=0$), entenent aquest risc tal i com s'ha definit en l'epígraf "Descripció de la variable dependent" del subapartat 4.2.2. A la dreta de l'equació es presenten les diverses variables explicatives, constituïdes per les variables personals i familiars de l'alumnat (X), així com les variables escolars (Z). A més, s'hi inclou el terme constant (γ_{00}) i els termes aleatoris, tant de nivell 1, referit a l'alumnat (ε_{ij}), com de nivell 2, per a les escoles (u), els quals es distribueixen seguint una funció normal. Així, la part $\gamma_{00} + \gamma_{10}X_{ij} + \gamma_{01}Z_j$ conté els coeficients fixos (o determinístics) del model, mentre que el segment $u_{0j} + u_{1j}X_{ij} + \varepsilon_{ij}$ expressa els coeficients aleatoris.

$$\ln \left(\frac{P(Y_{ij} = 1)}{(1 - P(Y_{ij} = 1))} \right) = \gamma_{00} + \gamma_{10}X_{ij} + \gamma_{01}Z_j + u_{0j} + u_{1j}X_{ij} + \varepsilon_{ij} \quad (1)$$

El conjunt de paràmetres (α, γ) s'estimen pel mètode de màxima versemblança i en el seu càlcul es controlen possibles problemes d'heteroscedasticitat i multicolinealitat. En les variables contínues s'analitza l'efecte de l'increment d'una unitat (per exemple un alumne o alumna més en un centre escolar) sobre la probabilitat relativa de repetir curs. En les variables discretes, els resultats mostren l'efecte del canvi de categoria (per exemple estudiar en una escola privada concertada respecte a una pública).

⁴⁴ A PISA s'utilitza el denominat *balanced repeated replication* amb la modificació de Fay (veure OECD, 2009).

Finalment, cal assenyalar que l'alumnat i la direcció dels centres no aporten informació per a totes les variables utilitzades en l'estudi empíric. La manca de resposta es pot tractar de tres maneres diferents: i) eliminació d'individus que no donen informació (presenten casos *missing*) en alguna variable; ii) imputació del valor promig de la variable a aquelles observacions amb valors *missing*, generant, a més, una variable *dummy* que separa els individus amb casos perduts en una determinada variable d'aquells que sí proporcionen algun valor; i iii) imputació de valors mitjançant un procés iteratiu en base a la informació que existeix en altres variables relacionades –vegi's Allison (2002) i Cohen *et al.* (2003).

L'inconvenient d'utilitzar el primer criteri, a més dels problemes de biaix en el càlcul d'estimadors en alguns casos en funció de com són els factors causants dels valors perduts (*missing*), resideix en que en els estudis de l'àmbit de les ciències socials la inclusió de diverses variables pot generar que s'hagi de prescindir d'un gran nombre d'observacions, de manera que es perdria precisió en l'anàlisi i capacitat d'inferència poblacional. Quant al tercer criteri, la imputació de valors a partir de la informació d'altres variables exigeix conèixer el tipus de relació que s'estableix entre la variable amb casos perduts i les altres variables relacionades que volen utilitzar-se per imputar valors. Per tant, en aquest estudi s'ha seguit el segon criteri per imputar valors als casos perduts, atès que presenta l'avantatge de poder incloure en l'estudi els individus amb algunes observacions *missing* sense supòsits de relació entre variables que exigeix el tercer mètode. Com indiquen Willms i Smith (2005), aquest procediment d'imputació no genera a més a més problemes potencials d'estimació dels errors estàndard que poden sorgir en aquelles variables que contenen valors *missing*, sempre que aquestes tinguin menys d'un 10% de casos perduts. En el nostre estudi només en 5 variables de gairebé 50 utilitzades el percentatge de casos perduts supera el 10%, motiu pel qual el possible biaix és perfectament assumible.

Seguint amb el segon criteri d'imputació de valors, tal com indica Willms i Smith (2005) si per a una variable determinada X alguns individus no presenten cap valor, en primer lloc es genera una *dummy* (D) que pren valor "1" quan un individu presenta un valor *missing* i "0" en cas contrari. En segon lloc es genera una nova variable X' que equival a la variable original pels casos sobre els que existeix informació i al valor promig de la variable X quan no hi ha resposta. Així, cal substituir al model de regressió (1) qualsevol variable X (o Z) amb casos perduts per X' (o Z') i una *dummy* (D), de la següent manera:

$$\begin{aligned} X' &= X && \text{si } D=0 \\ X' &= c && \text{si } D=1, \text{ amb } c = \bar{X} \text{ (valor promig de la variable } X) \end{aligned}$$

Amb aquesta modificació els paràmetres estimats de les variables on existien casos *missing* tenen el mateix valor que si s'estimés només pels casos existents, però es conserva el conjunt de la mostra.

Adaptació del model de regressió a l'àmbit PISA

Un cop establert el model de regressió, cal tenir en compte en l'anàlisi empírica un darrer element vinculat a l'obtenció dels resultats de l'alumnat a les proves de PISA, que condiciona el mètode d'anàlisi.

Per a cada àmbit d'avaluació (ciències, matemàtiques i comprensió lectora) PISA proporciona cinc valors denominats "plausibles" que mostren les competències de l'alumnat en cadascun d'ells. Ara bé, com s'indica a OECD (2009), aquests no són els resultats directes dels tests realitzats. Entre d'altres, el motiu radica en què l'alumnat no contesta els mateixos tests i, per tant, els resultats no són comparables (cada test té una dificultat específica). A partir del percentatge d'encerts de l'alumnat a cadascuna de les preguntes s'estableix el grau de dificultat de cada qüestió examinada. La introducció de determinades preguntes en diferents qüestionaris permet crear un continu de dificultat. Un cop establerta la jerarquia de dificultat de les preguntes se situa a cada alumne i alumna en aquesta escala, de manera que la posició de l'alumnat en un punt determinat indica que és probable que respongui correctament les preguntes d'aquell nivell o un d'inferior i resulta poc probable que contesti acertadament les preguntes amb un nivell de dificultat superior.

A partir de les respostes de l'alumnat s'assigna uns resultats (o valors plausibles) a cada estudiant en cadascuna de les avaluacions. Aquests valors (cinc per a cada àmbit) mostren el rang de capacitat que un alumne o alumna pot tenir raonablement. L'obtenció del rang es realitza mitjançant una funció de probabilitat que considera la dificultat de les preguntes, les respostes proporcionades, així com diverses variables condicionants dels resultats (el qüestionari contestat i determinades característiques personals i de l'entorn de

l'alumnat. L'atorgament d'un rang de possibles valors a cada estudiant en lloc d'un valor puntual redueix l'error de mesura i el biaix d'inferència atès que es mesura quelcom inobservable (la competència) mitjançant un test amb un reduït nombre de preguntes. Aquests valors plausibles també es calibren a nivell nacional⁴⁵ per augmentar-ne la qualitat i es fixa una escala de punts que té un valor mitjà de 500 pel conjunt d'alumnes de l'OCDE.

En el càlcul d'estimadors, el mètode d'obtenció dels valors plausibles impedeix considerar-los individualment: cal tenir en compte els cinc de cada àmbit d'avaluació. Tampoc es pot estimar a partir de la mitjana dels valors plausibles que es reporten per a cada àrea d'anàlisi (en aquest cas els estimadors obtinguts restarien esbiaixats, tal i com s'indica a OECD, 2009). Per tant, qualsevol anàlisi que generi estimadors exigeix obtenir-ne un per a cadascun dels cinc valors plausibles, i posteriorment resulta necessari calcular la mitjana dels estimadors per conèixer el valor final. En el nostre cas, en l'apartat 4.4 s'utilitzen les competències (valors plausibles) per determinar la probabilitat relativa de repetir curs de l'alumnat. Així, és necessari dur a terme cinc estimacions (en cadascuna se selecciona un valor plausible per àmbit d'avaluació) les quals, en conseqüència, generaran cinc probabilitats de repetició. En l'apartat 4.5, amb cada probabilitat de repetir curs s'estimaran, un cop establert el punt de tall com s'indica en l'epígraf "Descripció de la variable dependent" del subapartat 4.2.2, els paràmetres que mostren els efectes de cada variable independent sobre la dependent (cinc en total), i posteriorment es calcularà la mitjana per conèixer l'efecte global. Aquest mètode, més complex que la "simple" regressió logística multivariant i multinivell, garanteix que els estimadors obtinguts no estiguin esbiaixats i siguin eficients.

4.3. Anàlisi descriptiva de la població en risc de fracàs escolar

En aquest apartat s'analitzen les relacions que existeixen entre els resultats de l'alumnat en les avaluacions de ciències, matemàtiques i lectura, d'una banda, i les característiques de tipus personal, familiar i escolar de l'alumnat (subapartat 4.3.1), de l'altra. L'estudi es desenvolupa en primer lloc per al conjunt d'alumnes (subapartat 4.3.1) i posteriorment de manera separada per a les noies (4.3.2) i els nois (4.3.3).

Es considera com a resultats el percentatge d'alumnes que assoleix com a màxim el nivell 1 en cadascuna de les avaluacions realitzades (vegi's l'agrupació en nivells de les puntuacions a la taula 8). Com defineix l'OCDE, aquest grup d'alumnes disposa d'un coneixement molt limitat que només pot ser aplicat a situacions properes i familiars on la informació estigui indicada explícitament (OECD, 2009). Per tant, la variable depenent considerada permet una primera aproximació a l'estudi del risc de fracàs escolar de l'alumnat, en tant que seleccionem estudiants amb un nivell molt baix de competència.

TAULA 8. Puntuació i nivells en diferents àmbits d'avaluació a PISA-2006

Nivell	Ciències	Matemàtiques	Lectura
Menor a 1	• 334,94	• 357,77	• 334,75
1	334,95 - 409,54	357,78 - 420,07	334,76 - 407,47
2	409,55 - 484,14	420,08 - 482,38	407,48 - 480,18
3	484,15 - 558,73	482,39 - 544,68	480,19 - 552,89
4	558,74 - 633,33	544,69 - 606,99	552,90 - 625,61
5	633,34 - 707,93	607,00 - 669,30	> 625,61
6	> 707,93	> 669,31	---

Font: OECD (2009).

S'ha d'advertir que les relacions bivariants que presentarem en aquest apartat **no demostren causalitat**, de manera que les diferències observades entre grups podrien explicar-se per altres factors. Per exemple, en l'anàlisi bivariant es pot constatar que existeix un percentatge més elevat d'alumnes en nivells de qualificació inferior o igual a 1 en centres públics que en centres privats. D'acord amb aquests resultats, es podria concloure que els centres privats fan que menys alumnes es quedin en els nivells més baixos de competència. Ara bé, és possible que el percentatge més baix d'alumnes de centres privats en aquests nivells sigui conseqüència de la composició social, és a dir, de les característiques socioeconòmiques i culturals de

⁴⁵ Es realitzen ajustos per a cada país, tals com eliminar una determinada pregunta que genera molts problemes o comptabilitzar algunes preguntes de manera diferent en diferents països.

l'alumnat, i no pas de la titularitat del centre (com es demostra, per exemple, amb dades de l'avaluació de PISA de 2003 a Calero i Escardíbul, 2007). És el que s'anomena efecte composició. Per a conèixer les causalitats dels fenòmens (o, en aquest cas, quins factors incideixen sobre els resultats) és necessària realitzar una anàlisi multivariant, ja que permet tenir en compte els efectes de cadascuna de les variables seleccionades sobre els resultats independentment de l'impacte de les demés (veure l'apartat 4.4). En qualsevol cas, l'anàlisi bivariant sí ens permet conèixer com la variable dependent s'associa amb determinades característiques dels individus.

4.3.1. Anàlisi bivariant per al conjunt d'alumnes

De la informació que s'exposa a la taula 9, es pot destacar que el percentatge més elevat d'alumnes en els nivells més baixos de qualificació es troba en la prova de lectura (21,2%), seguit de la de matemàtiques (21,0%) i la de ciències (18,7%). En l'anàlisi bivariant que es presenta a continuació, considerem en primer lloc les variables personals de l'alumnat, posteriorment les característiques familiars i els recursos de la llar i, finalment, els factors relacionats amb el centre escolar.

Les variables que apareixen de la taula 9 a la 14 fan referència a les característiques de l'alumnat, les famílies i els centres que es tindran en compte en l'anàlisi de l'apartat 4.5. Ara bé, les variables que s'incorporaran en escala continua en l'apartat 4.5 s'exposen aquí en intervals⁴⁶ amb l'objectiu d'observar la seva relació amb la variable dependent (percentatge d'alumnes en el nivell de competència 1 o inferior). Aquestes variables en l'àmbit personal i familiar són l'edat de l'alumnat, el temps a Catalunya de l'alumnat d'origen immigratori de primera generació i la riquesa de la llar. Les variables relatives als centres són el nombre d'alumnes del centre, el nombre d'alumnes per aula, el nombre d'alumnes per professor o professora, el percentatge de noies, el percentatge d'alumnat repetidor a l'escola, el nombre d'ordinadors amb connexió a Internet i la ràtio d'ordinadors per estudiant.

Característiques personals

Pel que fa al lligam de les variables personals amb el percentatge d'alumnes en nivells inferiors o iguals a 1, aportem informació sobre l'edat, el gènere i el curs escolar. Encara que l'alumnat enquestat a PISA té 15 anys, la variable edat recull les diferències associades a néixer en diversos períodes de l'any. A la taula 9 s'observa que l'alumnat més jove (nascut uns mesos més tard que la mitjana) es troba en major proporció en els nivells més baixos de qualificació. Així mateix, la variable relacionada amb el curs presenta diferències molt importants: almenys tres de cada quatre alumnes de primer i segon d'ESO (és a dir, alumnat repetidor) es troba en els nivells més baixos de puntuació. Aquests percentatges cauen de manera important si l'alumnat fa tercer d'ESO (un de cada tres aproximadament) i especialment per a l'alumnat de quart (un 10% del total es troba en els nivells més baixos). Quant al gènere, en l'avaluació de ciències i matemàtiques el percentatge de nois en els nivells més baixos de resultats és, respectivament, del 17,8% i el 20,2%, mentre que aquests percentatges s'incrementen en el cas de les noies fins el 19,5% a ciències i el 21,8% a matemàtiques. Per tant, es constaten lleugeres diferències (inferiors als 2 punts percentuals) a favor dels nois. Tanmateix, en l'àmbit de la lectura les diferències són més pronunciades i de signe contrari: mentre que el 17,5% de les noies estan en el nivell 1 o inferior, aquesta xifra s'incrementa fins el 25,0% en el cas dels nois (7,5 punts percentuals per sobre). Hem de destacar, doncs, que un de cada quatre nois es troba en els nivells més baixos de qualificació en l'avaluació de la competència lectora.

Característiques familiars

Entre les característiques familiars es tenen en compte els aspectes socioculturals i els recursos disponibles a la llar. Pel que fa als primers, la condició immigratòria es relaciona positivament amb la possibilitat de pertànyer als grups de pitjors resultats. Aquest fenomen és especialment rellevant per a l'alumnat d'origen immigratori de primera generació (és a dir, no nascut a Espanya), el qual se situa en els nivells inferiors o igual a 1 en un percentatge aproximadament tres vegades superior a l'alumnat nadiu. Aquesta diferència es redueix al doble (o menys en el cas de les ciències) si comparem l'alumnat d'origen immigratori de segona generació (nascut a Espanya però amb progenitors estrangers) amb l'alumnat nadiu. Tanmateix, no existeix

⁴⁶ Aquests intervals s'han construït en funció dels valors obtinguts en una anàlisi de freqüències per obtenir grups de grandària similar o punts de tall rellevants.

un vincle entre el nivell assolit a les proves de PISA i els anys que l'alumnat d'origen immigratori de primera generació porta vivint a Espanya. La llengua parlada a casa sí té a veure amb el risc de fracàs escolar: segons la matèria avaluada, el 10,5-11,4% de l'alumnat de famílies que parlen català es troba en els nivells més baixos de qualificació, mentre que en el cas de l'alumnat de famílies que parlen castellà o bé un idioma estranger aquests percentatges s'incrementen fins el 20,4-24,4% i el 45,2-48,7%, respectivament.

Les variables laborals considerades es refereixen al tipus d'ocupació de pares i mares, així com a l'esperada pel propi alumne o alumna en el futur (als 30 anys d'edat). En relació amb les mares, les diferències en la puntuació de l'alumnat en funció de l'ocupació són rellevants (coll blanc qualificat respecte a no qualificat i coll blau qualificat respecte a no qualificat) i la diferència entre les categories extremes (coll blanc qualificat i coll blau no qualificat) és força important (gairebé el triple en alguns casos). En relació amb els pares, els resultats són semblants per a l'alumnat amb pares que tenen ocupacions de coll blanc, si bé existeixen més diferències entre l'alumnat amb pares en aquestes categories i en les de coll blau, on els resultats són molt similars. Com és d'esperar, les expectatives ocupacionals de l'alumnat es relacionen negativament amb el percentatge d'alumnes de baixa qualificació: aquest és el 7,6-10,6% en l'alumnat que espera tenir una ocupació de coll blanc qualificada als 30 anys d'edat, el 24,8-27,8% en l'alumnat que creu que treballarà en ocupacions de coll blanc no qualificat, i el 39,0-44,8% en l'alumnat que espera ocupar feines de coll blau.

Les variacions en els resultats també s'associen al nivell d'estudis de mares i pares. Respecte a les primeres, gairebé la meitat de l'alumnat amb mares sense estudis se situa al grup 1 o inferior. La proporció és entre tres i quatre vegades inferior si les mares tenen estudis universitaris. El nivell de competència de l'alumnat millora a mida que augmenta el nivell educatiu de les mares, però la disminució més important es dona en els nivells més baixos respecte als anteriors (primaris respecte a sense estudis i ESO respecte a primaris). Els resultats associats als Cicles Formatius de Grau Superior (CFGS) són sorprenents, ja que el percentatge d'alumnes en els nivells de baixa competència és més gran quan les mares han adquirit aquest nivell educatiu que quan han assolit d'altres inferiors. Probablement, el tamany reduït de mostra en aquesta categoria, així com el fet que es tracti de mares que en realitat han cursat l'antiga FP II i no CFGS, expliquen aquesta relació. Pel que fa als pares, la reducció del percentatge d'alumnes amb pitjors resultats en funció del nivell d'estudis és força menor. Només es produeix un descens important en l'alumnat amb pares que han finalitzen l'ESO en comparació amb els que només han finalitzat els estudis primaris, si bé les diferències entre les categories extremes són entre 2,4 i 2,6 vegades segons l'àmbit avaluat. Quant al nivell d'estudis professional, a més del resultat observat amb relació a les mares amb CFGS, que es repeteix amb relació als pares, sobresurt el baix percentatge d'alumnes en el nivell 1 o inferior quan el pare ha cursat Cicles Formatius de Grau Mitjà (fet que cal considerar amb precaució degut al tamany reduït de la mostra).

Recursos de la llar

A mesura que augmenta la riquesa familiar (definida en funció del nombre de béns disponibles, com s'indica a l'apartat 4.2) disminueix el percentatge d'alumnes en els nivells de competències més baixos (amb alguna excepció al quintil 4), de manera que la probabilitat de situar-se en aquests nivells és més del doble per a l'alumnat en llars del quintil inferior de riquesa (1) que per als del quintil més alt (5). Les variables descriptives dels recursos de la llar culturals (llibres) i educatius (possessió d'ordinador i el seu ús) es vinculen fortament, i de manera negativa, amb la variable dependent analitzada: a mesura que augmenta el nombre de llibres a la llar i l'ús de l'ordinador és més alt, la probabilitat de situar-se al nivell 1 o inferior de competència és menor. Les diferències entre els grups extrems són molt importants: el percentatge d'alumnes amb una baixa competència resulta entre quatre i cinc vegades més alt entre l'alumnat amb recursos culturals i educatius a la llar (llibres i ús o tinença d'ordinador) que entre els que en tenen més. Aquesta distància entre grups extrems és força superior a les variacions observades en funció de la riquesa.

TAULA 9. Percentatge d'alumnes al nivell 1 o inferior de competència. Àmbit personal i familiar. Noies i nois.

Variable	Àmbits considerat	Ciències	Matemàtiques	Lectura
	Total	18,7	21,0	21,2
Personal				
Edat1	Alumnes de 15 anys i un trimestre	22,2	26,7	27,0
Edat2	Alumnes de 15 anys i dos trimestres	20,0	21,3	21,6
Edat3	Alumnes de 15 anys i tres trimestres	16,4	18,9	21,0
Edat4	Alumnes de 16 anys	16,1	17,3	15,5
Dona	Noia	19,5	21,8	17,5
	Noi	17,8	20,2	25,0
Curs2	1r-2n ESO	76,9	84,3	74,8
Curs3	3r ESO	35,7	44,3	42,9
Curs4	4t ESO	9,5	9,2	10,4
Familiar 1. Característiques socioculturals i econòmiques				
Natus	Origen no immigratori	15,6	17,9	17,8
Primgen	Alumnat d'origen immigratori de primera generació	48,6	48,2	51,7
Seggen	Alumnat d'origen immigratori de segona generació	21,2	38,6	39,0
Temps0 (1)	Anys a Catalunya origen immigratori 1ª gen.: 0-3	46,9	51,4	56,6
Temps1	Anys a Catalunya origen immigratori 1ª gen.: 3-6	45,2	50,9	47,2
Temps2	Anys a Catalunya origen immigratori 1ª g.: més de 6	48,7	42,4	48,5
Llengua	A casa es parla en català	10,5	10,7	11,4
	A casa es parla en castellà	20,4	24,4	23,0
	A casa es parla una llengua estrangera	48,7	45,2	47,1
Mbqua	Mare coll blanc qualificat	9,7	11,3	10,1
Mbnoqua	Mare coll blanc no qualificat	17,3	19,2	20,0
Mblauq	Mare coll blau qualificat	18,2	23,2	17,4
Mblaunoq	Mare coll blau no qualificat	25,4	27,8	27,1
Pbqua	Pare coll blanc qualificat	9,6	10,7	12,6
Pbnoqua	Pare coll blanc no qualificat	17,6	20,3	20,6
Pblauq	Pare coll blau qualificat	24,7	27,6	27,4
Pblaunoq	Pare coll blau no qualificat	25,7	28,2	26,1
Ecbq	Ocupació esperada 30a: coll blanc qualif.	7,6	10,6	9,3
Ecbnoq	Ocupació esperada 30a: blanc no qualif.	24,8	27,8	27,1
Ecblau	Ocupació esperada 30a: coll blau	39,0	40,8	44,8
Meduc0	Mare sense estudis	42,2	44,0	49,1
Meduc1	Mare amb estudis primaris	27,0	31,3	28,5
Meduc2	Mare amb ESO o similar	17,8	19,1	18,5
Meduc3	Mare amb CFGM o similar	16,2	19,1	13,3
Meduc4	Mare amb Batxillerat o similar	13,7	16,4	15,9
Meduc5	Mare amb CFGS o similar	21,5	21,8	22,2
Meduc6	Mare amb estudis universitaris	10,5	13,1	14,2
Peduc0	Pare sense estudis	28,7	33,5	41,0
Peduc1	Pare amb estudis primaris	28,2	30,1	33,5
Peduc2	Pare amb ESO o similar	19,6	20,9	17,6
Peduc3	Pare amb CFGM o similar	11,1	15,5	12,0
Peduc4	Pare amb Batxillerat o similar	14,2	18,2	14,9
Peduc5	Pare amb CFGS o similar	19,3	17,8	19,5
Peduc6	Pare amb estudis universitaris	12,1	14,0	15,7
Familiar 2. Recursos de la llar i ús dels mateixos				
Riquesa	Riquesa de la llar: quintil 1	27,5	32,5	31,0
	Riquesa de la llar: quintil 2	19,6	20,6	22,5
	Riquesa de la llar: quintil 3	17,4	18,2	17,6
	Riquesa de la llar: quintil 4	16,3	18,7	18,2
	Riquesa de la llar: quintil 5	12,1	15,3	15,9
Usordmai	No ús de l'ordinador a casa	49,1	53,7	49,9
Usordbaix	Baix ús de l'ordinador a casa	30,7	34,0	34,1
Usordmig	Mig ús de l'ordinador a casa	24,1	27,5	27,0
Usordalt	Alt ús de l'ordinador a casa	14,9	17,0	16,8
Llibre25	Llar amb 0-25 llibres	41,1	45,3	41,4
Llibre100	Llar amb 26-100 llibres	18,7	19,7	19,7
Llibre200	Llar amb 101-200 llibres	10,7	14,2	16,3
Llibre500	Llar amb 200-500 llibres	7,6	9,7	10,8

(1) Només considera alumnat d'origen immigratori de primera generació.

Característiques escolars

Les variables escolars incloses en l'anàlisi s'agrupen en diferents àmbits: característiques del centre, caracterització de l'alumnat, recursos de l'escola i processos educatius (veure taula 10). Pel que fa a les característiques de l'escola, els centres públics tenen un percentatge d'alumnes més alt als nivells de competències inferiors que els centres privats concertats i, especialment, els privats independents. Les diferències són de gairebé el doble entre els dos primers i quasi el triple entre els públics i els privats independents. El nombre d'alumnes als centres té un vincle negatiu amb la variable dependent, així les escoles amb més alumnat tenen nivells de qualificació baixa inferiors. Finalment, mentre que no s'observa un lligam entre l'existència o no de competència entre escoles i el percentatge d'alumnes en els nivells inferiors de competències, la grandària de la població de residència mostra una relació en forma "d'U" invertida, de manera que augmenta lleugerament el percentatge de risc de fracàs escolar dels alumnes dels centres escolars situats en poblacions mitjanes respecte a les més petites, però es torna a reduir en poblacions de més d'un milió d'habitants.

El bloc d'informació relatiu a les característiques de l'alumnat dels centres incorpora variables sobre l'origen dels i les estudiants, el clima educatiu (nivell d'estudis) i el perfil social (ocupació) dels pares i mares dels alumnes, així com el percentatge de noies i de repetidors. La presència d'alumnat d'origen immigratori al centre es relaciona positivament amb el percentatge d'alumnes que se situen en els nivells més baixos de competències, especialment si la proporció respecte al total d'alumnes és superior al 20%. La presència a l'escola d'una majoria de pares i mares amb estudis superiors, així com en ocupacions de coll blanc qualificat, s'associa significativament a un menor nivell de risc de fracàs escolar de l'alumnat. L'efecte és força important en el cas dels estudis, on el percentatge d'alumnes als nivells més baixos es multiplica gairebé per vuit i deu si la majoria de mares del centre tenen estudis primaris respecte de si els tenen superiors. La presència, o no, d'una majoria de noies al centre no es relaciona amb els resultats de manera significativa, però sí el nombre d'alumnat repetidor a ESO, de manera que el percentatge d'alumnes al nivell 1 o inferior de competència augmenta significativament a mesura que creix el nombre d'alumnat repetidor al centre.

Entre les variables que descriuen els recursos personals i materials existents a les escoles i el grau de competència de l'alumnat podem destacar les següents relacions. Respecte al personal, els centres amb un nombre d'alumnes per professor/a més alt i on hi ha contractat un o més orientadors/es el percentatge d'alumnes amb competència baixa es redueix. El primer d'ambdós resultats, la ràtio alumnes / professor/a és contraintuïtiu, però es pot explicar si es té en compte que alguns centres tenen ràtios baixes com a conseqüència de polítiques reactives en un context de dificultats i d'elevat risc de fracàs escolar. Quant als recursos materials, un percentatge d'ordinadors més alt connectats a Internet i d'alumnes per classe, especialment entre 26 i 30, es vincula a un percentatge d'alumnat al nivell 1 o inferior de competència inferior. Tanmateix, una ràtio d'ordinadors per alumne/a més alta s'associa positivament amb una competència baixa, com a conseqüència d'aquestes polítiques compensatòries.

Finalment, la gestió dels centres i els processos educatius presenten els següents resultats rellevants. Pel que fa a la gestió, un percentatge d'alumnes amb qualificació baixa inferior es vincula als centres que disposen d'autonomia en la contractació de professorat. En relació a la selecció de l'alumnat, els percentatges d'alumnes als nivells més baixos de competències inferiors estan associats a la consideració de l'expedient acadèmic de l'alumnat i del centre on han cursat estudis previs, així com al fet que l'escola tingui en compte si la família coneix la filosofia o creença religiosa del centre i que si aquesta desitge un programa educatiu específic. A més, la publicitat dels resultats acadèmics (en els termes definits en l'apartat 4.2.2.) i la utilització dels resultats en l'assignació de recursos, així com la manca de seguiment dels resultats per part de l'Administració, es relacionen amb un percentatge d'alumnes als nivells inferiors de competències més baix. En referència als processos educatius s'analitza l'agrupament de l'alumnat dins i fora de les aules i la relació entre els pares i mares i el centre. L'agrupament en la pròpia aula segons la capacitat no sembla vincular-se amb el rendiment acadèmic; per contra, l'agrupament en diferents classes, especialment si es fa a totes les assignatures, sí està associat amb un percentatge d'alumnes en risc de fracàs escolar més elevat. Finalment, les variables associades a la pressió que duen a terme els pares i mares sobre el centre per millorar els resultats acadèmics de l'alumnat assenyalen l'existència d'un volum d'alumnes més gran en els nivells de competència més baixos si només pressionen alguns pares i mares respecte de les categories extremes (que pressionin molts pares i mares constantment o que quasi cap pressioni).

TAULA 10. Percentatge d'alumnes al nivell 1 o inferior de competència. Àmbit escolar. Noies i nois.

Variable	Grups considerats	Ciències	Matemàtiques	Lectura
Escolar 1. Característiques de l'escola				
Publica	Centre públic	25,7	28,1	28,0
Concert	Centre privat concertat	12,0	14,8	14,9
Privind	Centre privat independent	9,2	10,8	11,0
Nomalum1	Centres fins a 476 alumnes	25,7	29,0	27,9
Nomalum2	Centres 476-750 alumnes	19,5	22,1	22,3
Nomalum3	Centres amb més de 750 alumnes	7,2	7,6	9,6
Compet0	Hi ha centres en competència: no	21,7	21,8	19,6
Compet1	Hi ha centres en competència: un	18,8	19,5	19,4
Compet2	Hi ha centres en competència: dos o més	18,3	21,8	22,5
Granmun1	Població fins 100,000 habitants	19,7	21,9	22,5
Granmun2	Població 100,000-1,000,000 habitants	20,7	23,9	23,2
Granmun3	Població més 1,000,000 habitants	14,2	16,0	16,1
Escolar 2. Característiques de l'alumnat de l'escola				
Oirimig0	Centre sense alumnat d'origen immigratori	3,0	6,1	5,7
Oirimig1	Centre 0,1-10% alumnat d'origen immigratori	17,6	19,9	19,8
Oirimig2	Centre 10-20% alumnat d'origen immigratori	20,6	22,3	23,5
Oirimig3	Centre amb més de 20% alumnat d'orig. immigratori	35,9	38,5	39,0
Climaed1	Centre pares i mares estudis primaris	30,7	36,5	30,3
Climaed2	Centre pares i mares secundària inferior	26,0	28,2	28,4
Climaed3	Centre pares i mares secundària superior	16,1	18,7	20,1
Climaed4	Centre pares i mares estudis superiors	3,6	4,2	4,3
Escblancq	Majoria pares i mares coll blanc qualificat	11,1	13,9	14,7
Escblanc	Majoria pares i mares coll blanc no qualificat	24,8	23,4	27,5
Escblau	Majoria pares i mares coll blau	24,5	27,7	22,5
Pcnoies40	Centre fins 40% noies	18,4	19,6	17,6
	Centre amb més de 40% noies	18,7	21,0	21,3
Pcrepet1	Percentatge alumnat repetidor ESO: 0-5%	9,8	11,7	11,1
Pcrepet2	Percentatge alumnat repetidor ESO: 5-10%	14,7	16,2	17,2
Pcrepet3	Percentatge alumnat repetidor ESO: 10-15%	21,6	22,8	24,4
Pcrepet4	Percentatge alumnat repetidor ESO: >15%	28,4	34,5	31,5
Escolar 3. Recursos de l'escola				
Alumprof	Ràtio alumnes/professor/a • 10	27,9	29,5	30,7
	Ràtio alumnes/professor/a > 10	12,9	15,5	15,5
Aclase1	Alumnes per classe: fins a 25	23,2	25,2	26,0
Aclase2	Alumnes per classe: 26-30	14,7	17,5	18,7
Aclase3	Alumnes per classe: més de 30	17,2	18,5	16,8
Compweb	Fins el 70% d'ordinadors a Internet	20,5	26,6	26,8
	Més del 70% ordinadors a Internet	18,5	20,4	20,6
Ratordin	Ràtio ordinadors/ estudiant • 0,10	16,6	18,0	19,9
	Ràtio ordinadors/ estudiant >0,10	21,5	25,2	23,1
Orientesc	Orientador empleat al centre	15,3	16,1	20,7
	Sense orientador empleat al centre	20,1	22,6	21,8
Escolar 4. Processos educatius a l'escola				
Autcont	Autonomia contractació professorat: sí	10,6	11,9	14,0
	Autonomia contractació professorat: no	21,5	24,2	23,7
Autpressu	Autonomia pressupostària: sí	19,5	21,7	22,4
	Autonomia pressupostària: no	14,6	17,6	12,8
Autcontin	Autonomia en continguts: sí	22,4	24,0	23,3
	Autonomia en continguts: no	18,0	20,4	20,5
Autaval	Autonomia a l'avaluació: sí	20,8	23,1	20,1
	Autonomia a l'avaluació: no	18,4	20,7	21,0
Critadresi	En la selecció es considera residència: sí	20,3	22,3	22,8
	En la selecció es considera residència: no	12,5	14,0	14,3
Critadexpe	Es considera expedient acadèmic: sí	5,1	4,7	3,7
	Es considera expedient acadèmic: no	19,2	21,5	22,0
Critadesco	Es considera escola anterior: sí	9,6	11,0	9,6
	Es considera escola anterior: no	20,1	22,4	23,1
Critadrel	Consid. conèixer filosofia/religió centre: sí	6,6	7,5	6,5
	Cons. conèixer filosofia/religió centre: no	22,1	24,7	25,5
Critadprog	Es considera voluntat programa espec.: sí	12,8	14,6	14,5
	Es considera voluntat progr. específic: no	20,4	22,6	23,2
Critadtradi	Es considera tradició familiar al centre: sí	18,5	20,8	20,7
	Es considera tradició familiar al centre: no	17,0	14,4	23,9
Respubli	El resultat escolar es publicita: sí	13,2	15,0	11,3
	El resultat escolar es publicita: no	19,1	21,5	22,1

Resavald	El resultat s'usa per avaluar la direcció: sí	19,9	21,1	24,6
	El resultat s'usa per avaluar la direcció: no	18,3	21,0	20,1
Resavalp	El resultat s'usa per avaluar professorat: sí	19,3	21,4	22,0
	El resultat s'usa per avaluar professorat: no	17,8	20,5	20,1
Resasrec	El resultat s'usa per assignar recursos: sí	15,7	18,2	19,6
	El resultat s'usa per assignar recursos: no	22,9	24,9	23,5
Readmin5	Resultat seguit per l'Administració: sí	19,9	22,5	22,9
	Resultat seguit per l'Administració: no	14,8	16,8	15,5
Agrdifc0	No s'agrupa per capacitat en classes difer.	14,3	14,7	15,0
Agrdifc1	S'agrupa en algunes assignatures	16,5	20,0	17,2
Agrdifc2	S'agrupa en totes les assignatures	24,3	28,3	29,7
Agrintc0	No s'agrupa per capacitat a la pròpia classe	18,8	19,7	20,4
Agrintc1	S'agrupa en algunes/totes les assignatures	17,6	20,6	19,8
Pressio0	Pares i mares gairebé mai pressionen pels resultats	17,8	20,5	20,3
Pressio1	Uns pocs pares i mares pressionen per als resultats	22,2	24,6	23,9
Pressio2	Molts pares i mares constantment pressionen	12,9	14,2	17,8

4.3.2. Anàlisi bivariant per al grup de noies

En les taules 11 i 12 s'exposen els resultats de l'anàlisi bivariant de les noies. No s'analitzen totes les relacions possibles sinó només les que presenten les diferències més rellevants respecte a l'alumnat en conjunt.

En l'àmbit personal i familiar destaca que la pràctica totalitat de les noies (82,9-95,3%) repetidores -a primer o segon d'ESO- estan als grups amb resultats pitjors, així com l'existència d'un percentatge més baix de noies amb un nivell 1 o inferior de competències entre les alumnes que aspiren a tenir una ocupació de coll blau en relació amb les que aspiren a tenir-ne una de coll blanc no qualificat. Pel que fa als estudis, a diferència del que succeeix per al conjunt de l'alumnat, els resultats per a les noies amb progenitors amb estudis de formació professional superior sí són els esperats.

En l'àmbit escolar, si es comparen les noies amb el conjunt de l'alumnat, s'observa que bona part de les característiques de les alumnes de l'escola (l'alumnat d'origen immigrant i els estudis dels progenitors) tenen una relació més alta amb els resultats obtinguts, especialment en la competència en lectura. També s'observa alguna petita diferència en la gestió i els processos educatius, sobretot pel que fa a l'autonomia del centre (resulta positiu que existeixi autonomia en l'avaluació) i en la selecció de l'alumnat. Pel que fa a la selecció de l'alumnat, s'observa que les noies en centres escolars on es considera la presència al centre d'altres membres de la llar com un dels criteris d'admissió tenen més risc de fracàs escolar que les dels centres que no tenen en compte aquest criteri. Aquest resultat s'explica pels criteris d'accés als centres sostinguts amb fons públics, no compartits pels centres privats independents.

TAULA 11. Percentatge d'alumnes al nivell 1 o inferior de competència. Àmbit personal i familiar. Noies

Variable	Àmbits considerat	Ciències	Matemàtiques	Lectura
	Total	19,5	21,8	17,5
Personal				
Edat1	Alumnes de 15 anys i un trimestre	27,1	28,3	26,1
Edat2	Alumnes de 15 anys i dos trimestres	18,3	20,8	17,5
Edat3	Alumnes de 15 anys i tres trimestres	17,2	21,3	16,1
Edat4	Alumnes de 16 anys	16,0	17,5	11,1
Curs2	1r-2n ESO	95,3	91,0	82,2
Curs3	3r ESO	39,6	50,9	39,5
Curs4	4t ESO	11,7	11,8	9,5
Familiar 1. Característiques socioculturals i econòmiques				
Natiu	Origen no immigrant	16,0	18,1	14,0
Primgen	Alumnat d'origen immigrant de primera generació	55,0	58,5	32,2
Seggen	Alumnat d'origen immigrant de segona generació	30,6	25,4	54,3
Temps0 (1)	Anys a Catalunya origen immigrant 1ª gen: 3-6	55,2	74,0	64,2
Temps1	Anys a Catalunya origen immigrant 1ª g: més de 6	34,9	45,6	33,2
Temps2	Anys a Catalunya origen immigrant: més de 6	62,0	52,2	57,0
Llengua	A casa es parla en català	9,9	9,8	8,9
	A casa es parla en castellà	22,9	26,6	20,0
	A casa es parla una llengua estrangera	54,7	52,7	45,2
Mbqua	Mare coll blanc qualificat	9,4	10,1	6,8

Mbnoqua	Mare coll blanc no qualificat	17,5	19,4	15,2
Mblauq	Mare coll blau qualificat	19,4	25,5	15,9
Mblauoq	Mare coll blau no qualificat	30,4	33,3	27,5
Pbqua	Pare coll blanc qualificat	12,4	11,1	10,6
Pbnoqua	Pare coll blanc no qualificat	14,4	20,0	15,1
Pblauq	Pare coll blau qualificat	26,8	31,0	24,5
Pblauoq	Pare coll blau no qualificat	25,7	29,5	22,3
Ecbq	Ocupació esperada 30a: coll blanc qualifi.	9,2	12,5	8,4
Ecbnoq	Ocupació esperada 30a: blanc no qualific.	32,6	33,8	27,0
Ecblau	Ocupació esperada 30a: coll blau	13,4	15,1	17,1
Meduc0	Mare sense estudis	36,5	41,0	40,1
Meduc1	Mare amb estudis primaris	27,6	31,9	23,6
Meduc2	Mare amb ESO o similar	18,0	20,1	13,3
Meduc3	Mare amb CFGM o similar	16,1	19,9	12,5
Meduc4	Mare amb Batxillerat o similar	17,5	19,7	14,9
Meduc5	Mare amb CFGS o similar	21,7	21,9	22,6
Meduc6	Mare amb estudis universitaris	11,0	12,8	10,5
Peduc0	Pare sense estudis	31,7	35,0	37,3
Peduc1	Pare amb estudis primaris	25,9	31,0	28,3
Peduc2	Pare amb ESO o similar	21,8	22,9	14,2
Peduc3	Pare amb CFGM o similar	13,3	17,5	6,6
Peduc4	Pare amb Batxillerat o similar	17,6	21,8	14,6
Peduc5	Pare amb CFGS o similar	15,6	13,3	13,7
Peduc6	Pare amb estudis universitaris	12,0	13,3	11,7
Familiar 2. Recursos de la llar i ús dels mateixos				
Riquesa	Riquesa de la llar: quintil 1	30,9	36,3	30,0
	Riquesa de la llar: quintil 2	17,3	17,6	15,7
	Riquesa de la llar: quintil 3	17,1	17,2	15,8
	Riquesa de la llar: quintil 4	18,5	21,8	13,0
	Riquesa de la llar: quintil 5	13,4	16,6	13,2
Usordmai	No ús de l'ordinador a casa	46,2	57,7	48,5
Usordbaix	Baix ús de l'ordinador a casa	31,7	33,7	31,0
Usordmig	Mig ús de l'ordinador a casa	23,6	24,7	20,9
Usordalt	Alt ús de l'ordinador a casa	15,3	17,9	13,3
Llibre25	Llar amb 0-25 llibres	47,3	55,6	40,0
Llibre100	Llar amb 26-100 llibres	21,5	22,1	17,6
Llibre200	Llar amb 101-200 llibres	9,9	11,7	12,3
Llibre500	Llar amb 200-500 llibres	8,2	9,4	7,9

(1) Només considera alumnat d'origen immigratori de primera generació.

TAULA 12. Percentatge d'alumnes al nivell 1 o inferior de competència. Àmbit escolar. Noies

Variable	Grups considerats	Ciències	Matemàtiques	Lectura
Escolar 1. Característiques de l'escola				
Publica	Centre públic	27,0	30,2	24,0
Concert	Centre privat concertat	10,6	12,7	8,8
Privind	Centre privat independent	11,3	11,6	10,9
Nomalum1	Centres fins a 476 alumnes	24,8	28,0	23,1
Nomalum2	Centres 476-750 alumnes	20,7	23,6	18,8
Nomalum3	Centres amb més de 750 alumnes	8,5	7,9	5,7
Compet0	Hi ha centres en competència: no	18,5	18,5	15,2
Compet1	Hi ha centres en competència: un	21,1	21,7	16,2
Compet2	Hi ha centres en competència: dos o més	19,1	22,7	18,5
Granmun1	Població fins 100,000 habitants	21,0	22,7	18,9
Granmun2	Població 100,000-1,000,000 habitants	20,5	26,3	17,5
Granmun3	Població més 1,000,000 habitants	15,5	16,2	14,3
Escolar 2. Característiques de l'alumnat de l'escola				
Orimmig0	Centre sense alumnat d'origen immigratori	3,4	5,5	2,0
Orimmig1	Centre 0,1-10% alumnat d'origen immigratori	19,0	21,4	17,2
Orimmig2	Centre 10-20% alumnat d'origen immigratori	21,6	24,0	18,1
Orimmig3	Centre amb més de 20% alumnat d'orig. immigratori	32,5	34,1	32,1
Climaed1	Centre pares estudis primaris	29,9	36,6	23,7
Climaed2	Centre pares secundària inferior	25,1	28,6	23,8
Climaed3	Centre pares secundària superior	18,4	20,4	16,6
Climaed4	Centre pares estudis superiors	5,6	4,2	3,0
Escblancq	Majoria pares coll blanc qualificat	12,6	13,4	10,4
Escblanc	Majoria pares coll blanc no qualificat	25,7	28,2	24,2
Escblau	Majoria pares coll blau	20,5	28,0	17,3
Pcnoies40	Centre fins 40% noies	18,0	19,1	15,7

	Centre amb més de 40% noies	19,6	21,9	17,5
Pcrepet1	Percentatge alumnat repetidor ESO: 0-5%	11,6	11,8	8,1
Pcrepet2	Percentatge alumnat repetidor ESO: 5-10%	15,4	16,6	13,9
Pcrepet3	Percentatge alumnat repetidor ESO: 10-15%	21,6	20,9	20,9
Pcrepet4	Percentatge alumnat repetidor ESO: >15%	29,0	39,3	26,1
Escolar 3. Recursos de l'escola				
Alumprof	Ràtio alumnes/professor/a • 10	27,9	29,6	25,8
	Ràtio alumnes/professor/a > 10	14,7	17,1	12,8
Aclase1	Alumnes per classe: fins a 25	25,5	28,0	24,4
Aclase2	Alumnes per classe: 26-30	15,9	18,3	14,2
Aclase3	Alumnes per classe: més de 30	15,6	17,1	12,2
Compweb	Fins el 70% d'ordinadors a Internet	22,6	27,9	23,9
	Més del 70% ordinadors a Internet	19,2	21,2	16,8
Ratordin	Ràtio ordinadors/ estudiant • 0,10	17,8	18,0	16,5
	Ràtio ordinadors/ estudiant >0,10	21,9	27,2	18,8
Orientesc	Orientador empleat al centre	14,8	15,1	15,6
	Sense orientador empleat al centre	21,4	24,0	18,4
Escolar 4. Processos educatius a l'escola				
Autcont	Autonomia contractació professorat: sí	11,2	12,1	10,6
	Autonomia contractació professorat: no	23,4	26,0	20,6
Autpressu	Autonomia pressupostària: sí	20,8	23,1	18,8
	Autonomia pressupostària: no	15,9	16,7	12,3
Autcontin	Autonomia en continguts: sí	21,7	22,4	20,4
	Autonomia en continguts: no	19,6	22,0	17,2
Autaval	Autonomia a l'avaluació: sí	18,2	21,1	16,4
	Autonomia a l'avaluació: no	20,2	22,2	17,9
Critadresi	En la selecció es considera residència: sí	21,0	23,8	19,4
	En la selecció es considera residència: no	14,9	13,9	10,9
Critadexpe	Es considera expedient acadèmic: sí	6,4	4,0	3,3
	Es considera expedient acadèmic: no	20,3	22,7	18,4
Critadesco	Es considera escola anterior: sí	11,8	10,8	6,9
	Es considera escola anterior: no	20,8	23,5	19,3
Critadrel	Consid. conèixer filosofia/religió centre: sí	9,0	8,2	5,7
	Cons. conèixer filosofia/religió centre: no	22,9	26,1	21,4
Critadprog	Es considera voluntat programa específic: sí	14,0	15,0	11,4
	Es considera voluntat progr. específic: no	21,4	24,0	19,6
Critadtradi	Es considera tradició familiar al centre: sí	19,7	22,2	17,4
	Es considera tradició familiar al centre: no	13,9	9,9	17,0
Resultat1	El resultat escolar es publicita: sí	16,0	19,1	11,9
	El resultat escolar es publicita: no	19,8	22,1	18,0
Resultat2	El resultat s'usa per avaluar la direcció: sí	20,1	20,1	20,5
	El resultat s'usa per avaluar la direcció: no	19,3	22,4	16,5
Resultat 3	El resultat s'usa per avaluar professorat: sí	19,6	21,3	17,9
	El resultat s'usa per avaluar professorat: no	19,4	22,5	16,9
Resultat4	El resultat s'usa per assignar recursos: sí	17,8	19,6	16,0
	El resultat s'usa per assignar recursos: no	21,7	24,7	19,4
Resultat5	Resultat seguit per l'Administració: sí	21,3	24,0	19,5
	Resultat seguit per l'Administració: no	12,7	14,2	10,4
Agrdffc0	No s'agrupa per capacitat en classes difer.	12,8	12,6	9,1
Agrdffc1	S'agrupa en algunes assignatures	19,3	23,3	16,1
Agrdffc2	S'agrupa en totes les assignatures	24,8	29,6	25,6
Agrintc0	No s'agrupa per capacitat a la pròpia classe	18,0	19,5	16,6
Agrintc1	S'agrupa en algunes/totes les assignatures	19,4	22,4	15,8
Pressio0	Pares quasi mai pressionen per als resultats	15,2	18,5	15,1
Pressio1	Uns pocs pares pressionen per als resultats	25,4	28,1	21,1
Pressio2	Molts pares constantment pressionen	17,1	15,4	15,2

4.3.3. Anàlisi bivariant per al grup de nois

En l'anàlisi del grup de nois (taules 13 i 14), la variable edat té una incidència més baixa que per al conjunt de l'alumnat. En les variables familiars, s'observa una relació negativa més elevada entre l'alumnat d'origen immigratori de primera generació i els resultats obtinguts a PISA-2006, així com algunes diferències en l'efecte dels anys que aquests porten a Catalunya en comparació amb el conjunt de l'alumnat. També destaca el percentatge més alt d'alumnes que se situen en nivells de qualificació baixos si es compara els que tenen pares i mares amb estudis universitaris respecte dels que tenen batxillerat.

En l'àmbit escolar, i a diferència de les noies, el fet que el centre utilitzi com a criteri de selecció de l'alumnat la presència d'altres membres de la família a l'escola s'associa amb un percentatge d'alumnes

més baix en els nivells de qualificació inferiors. Com passa en l'anàlisi de l'alumnat en conjunt, existeix un nivell d'alumnes amb competències baixes més alt als centres on es practica l'agrupament per capacitat en diferents aules a totes les assignatures que en aquells on no s'agrupa. Tanmateix, en el grup de nois, s'observa que l'agrupament en algunes assignatures comporta nivells de rendiment baix inferiors que per al conjunt de l'alumnat. Finalment, excepte en la competència de lectura, la pressió dels pares i mares sobre els centres per millorar els resultats de l'alumnat no segueix el patró general; per als nois, la pressió d'uns quants pares es vincula amb un percentatge d'alumnes als nivells de competència més baixos inferior respecte de si aquests quasi mai pressionen.

TAULA 13. Percentatge d'alumnes al nivell 1 o inferior de competència. Àmbit personal i familiar. Nois

Variable	Àmbits considerat	Ciències	Matemàtiques	Lectura
	Total	17,8	20,2	25,0
Personal				
Edat1	Alumnes de 15 anys i un trimestre	17,6	25,1	27,8
Edat2	Alumnes de 15 anys i dos trimestres	21,8	21,7	25,7
Edat3	Alumnes de 15 anys i tres trimestres	15,6	16,5	25,7
Edat4	Alumnes de 16 anys	16,2	17,1	20,5
Curs2	1r-2n ESO	65,1	80,1	70,1
Curs3	3r ESO	33,3	40,1	45,0
Curs4	4t ESO	6,7	5,9	11,6
Familiar 1. Característiques socioculturals i econòmiques				
Natiu	Origen no immigrant	15,2	17,6	21,7
Primgen	Alumnat d'origen immigrant de primera generació	41,7	37,2	48,8
Seggen	Alumnat d'origen immigrant de segona generació	14,8	47,7	43,7
Temps0 (1)	Anys a Catalunya origen immigrant 1ª gen.: 0-3	39,0	29,7	49,7
Temps1	Anys a Catalunya origen immigrant 1ª gen.: 3-6	55,8	56,2	61,4
Temps2	Anys a Catalunya origen immigrant 1ª g: més de 6	33,1	31,0	38,7
Llengua	A casa es parla en català	11,1	11,6	13,9
	A casa es parla en castellà	17,9	22,0	26,1
	A casa es parla una llengua estrangera	44,9	40,6	48,3
Mbqua	Mare coll blanc qualificat	7,9	12,7	13,6
Mbnoqua	Mare coll blanc no qualificat	17,1	18,9	24,8
Mblauq	Mare coll blau qualificat	16,7	20,6	19,1
Mblaunoq	Mare coll blau no qualificat	19,0	20,6	26,4
Pbqua	Pare coll blanc qualificat	6,5	10,3	14,7
Pbnoqua	Pare coll blanc no qualificat	21,0	20,1	26,4
Pblauq	Pare coll blau qualificat	23,0	24,6	29,9
Pblaunoq	Pare coll blau no qualificat	25,7	26,6	30,9
Ecbq	Ocupació esperada 30a: coll blanc qualif.	5,5	8,1	10,5
Ecbnoq	Ocupació esperada 30a: blanc no qualif.	13,6	19,3	27,1
Ecblau	Ocupació esperada 30a: coll blau	40,8	42,9	46,5
Meduc0	Mare sense estudis	49,1	47,8	60,2
Meduc1	Mare amb estudis primaris	26,3	30,7	33,6
Meduc2	Mare amb ESO o similar	17,5	18,2	23,8
Meduc3	Mare amb CFGM o similar	16,4	17,9	14,6
Meduc4	Mare amb Batxillerat o similar	9,8	13,1	17,0
Meduc5	Mare amb CFGS o similar	21,2	21,6	21,9
Meduc6	Mare amb estudis universitaris	10,2	13,3	17,4
Peduc0	Pare sense estudis	25,8	32,0	44,8
Peduc1	Pare amb estudis primaris	30,6	29,3	38,9
Peduc2	Pare amb ESO o similar	17,7	19,4	20,6
Peduc3	Pare amb CFGM o similar	8,7	13,4	17,6
Peduc4	Pare amb Batxillerat o similar	10,0	13,9	15,3
Peduc5	Pare amb CFGS o similar	23,1	22,5	25,4
Peduc6	Pare amb estudis universitaris	12,2	14,8	19,5
Familiar 2. Recursos de la llar i ús dels mateixos				
Riquesa	Riquesa de la llar: quintil 1	22,0	27,3	31,5
	Riquesa de la llar: quintil 2	23,9	23,6	26,9
	Riquesa de la llar: quintil 3	16,7	18,1	22,9
	Riquesa de la llar: quintil 4	14,3	16,9	22,5
	Riquesa de la llar: quintil 5	11,8	15,1	19,3
Usordmai	No ús de l'ordinador a casa	51,8	50,0	51,2
Usordbaix	Baix ús de l'ordinador a casa	29,0	34,3	39,0
Usordmig	Mig ús de l'ordinador a casa	24,6	31,3	35,2
Usordalt	Alt ús de l'ordinador a casa	14,5	16,3	20,1
Llibre25	Llar amb 0-25 llibres	36,4	37,4	42,4
Llibre100	Llar amb 26-100 llibres	15,7	17,1	22,0

Llibre200	Llar amb 101-200 llibres	11,7	17,0	20,7
Llibre500	Llar amb 200-500 llibres	7,0	10,1	14,3

(1) Només considera alumnat d'origen immigratori de primera generació.

TAULA 14. Percentatge d'alumnes al nivell 1 o inferior de competència. Àmbit escolar. Nois

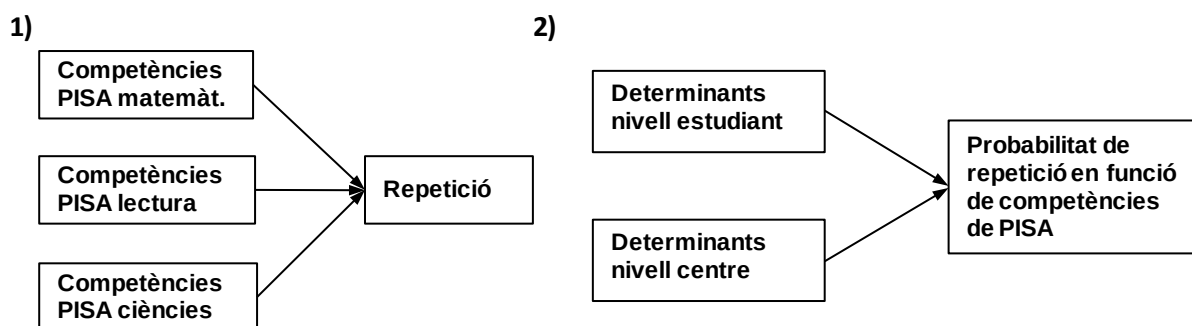
Variable	Grups considerats	Ciències	Matemàtiques	Lectura
Escolar 1. Característiques de l'escola				
Publica	Centre públic	24,3	25,9	32,1
Concert	Centre privat concertat	13,5	17,0	21,2
Privind	Centre privat independent	6,9	9,9	11,3
Nomalum1	Centres fins a 476 alumnes	26,7	30,0	32,7
Nomalum2	Centres 476-750 alumnes	18,3	20,5	26,1
Nomalum3	Centres amb més de 750 alumnes	6,0	7,3	13,0
Compet0	Hi ha centres en competència: no	25,7	25,8	24,8
Compet1	Hi ha centres en competència: un	14,9	14,1	21,0
Compet2	Hi ha centres en competència: dos o més	17,5	21,0	26,3
Granmun1	Població fins 100,000 habitants	18,4	21,0	26,2
Granmun2	Població 100,000-1,000,000 habitants	20,9	22,0	27,9
Granmun3	Població més 1,000,000 habitants	12,6	15,7	18,4
Escolar 2. Característiques de l'alumnat de l'escola				
Orimmig0	Centre sense alumnat d'origen immigrat	2,7	6,5	8,4
Orimmig1	Centre 0,1-10% alumnat d'origen immigrat	16,0	18,3	22,8
Orimmig2	Centre 10-20% alumnat d'origen immigrat	19,6	20,6	29,3
Orimmig3	Centre amb més de 20% alumnat d'orig. immigrat	38,5	42,0	44,5
Climaed1	Centre pares estudis primaris	31,5	36,4	37,2
Climaed2	Centre pares secundària inferior	26,8	27,8	32,6
Climaed3	Centre pares secundària superior	13,4	16,7	24,2
Climaed4	Centre pares estudis superiors	1,7	4,2	5,6
Escblancq	Majoria pares coll blanc qualificat	9,6	14,4	18,9
Escblanc	Majoria pares coll blanc no qualificat	23,8	24,3	31,2
Escblau	Majoria pares coll blau	27,9	27,5	27,1
Pcnoies40	Centre fins 40% noies	19,1	20,4	20,6
	Centre amb més de 40% noies	17,8	20,2	25,1
Pcrepet1	Percentatge alumnat repetidor ESO: 0-5%	8,1	11,6	13,8
Pcrepet2	Percentatge alumnat repetidor ESO: 5-10%	13,9	15,8	20,9
Pcrepet3	Percentatge alumnat repetidor ESO: 10-15%	21,6	24,6	27,8
Pcrepet4	Percentatge alumnat repetidor ESO: >15%	27,8	29,7	36,9
Escolar 3. Recursos de l'escola				
Alumprof	Ràtio alumnes/professor/a • 10	27,9	29,5	35,6
	Ràtio alumnes/professor/a > 10	11,0	13,8	18,3
Aclase1	Alumnes per classe: fins a 25	20,7	22,1	27,8
Aclase2	Alumnes per classe: 26-30	13,8	16,8	22,5
Aclase3	Alumnes per classe: més de 30	19,4	20,5	23,3
Compweb	Fins el 70% d'ordinadors a Internet	18,8	25,5	29,2
	Més del 70% ordinadors a Internet	17,7	19,5	24,5
Ratordin	Ràtio ordinadors/ estudiant • 0,10	15,5	18,0	23,3
	Ràtio ordinadors/ estudiant >0,10	21,0	23,2	27,3
Orientesc	Orientador empleat al centre	15,9	17,4	26,8
	Sense orientador empleat al centre	18,9	21,2	25,1
Escolar 4. Processos educatius a l'escola				
Autcont	Autonomia contractació professorat: sí	9,9	11,7	17,9
	Autonomia contractació professorat: no	20,4	23,5	28,0
Autpressu	Autonomia pressupostària: sí	18,8	21,0	27,2
	Autonomia pressupostària: no	13,5	18,3	17,9
Autcontin	Autonomia en continguts: sí	23,1	25,8	26,3
	Autonomia en continguts: no	16,9	19,6	25,3
Autaval	Autonomia a l'avaluació: sí	23,6	25,2	23,9
	Autonomia a l'avaluació: no	17,2	19,9	25,6
Critadresi	En la selecció es considera residència: sí	19,6	20,7	26,2
	En la selecció es considera residència: no	9,8	14,1	18,0
Critadexpe	Es considera expedient acadèmic: sí	3,5	5,5	5,1
	Es considera expedient acadèmic: no	18,2	20,2	25,6
Critadesco	Es considera escola anterior: sí	7,6	11,1	12,0
	Es considera escola anterior: no	19,4	21,2	27,1
Critadreli	Consid. conèixer filosofia/religió centre: sí	3,9	6,7	7,3

Critadprog	Cons. conèixer filosofia/religió centre: no	21,4	23,2	29,6
	Es considera voluntat programa específic.: sí	11,5	14,2	17,7
	Es considera voluntat progr. específic: no	19,5	21,3	26,9
Critadtradi	Es considera tradició familiar al centre: sí	17,2	19,4	24,1
	Es considera tradició familiar al centre: no	20,1	18,9	30,8
Resultat1	El resultat escolar es publicita: sí	9,4	9,5	10,4
Resultat2	El resultat escolar es publicita: no	18,4	20,9	26,1
	El resultat s'usa per avaluar al director: sí	19,7	22,1	28,5
Resultat 3	El resultat s'usa per avaluar al director: no	17,2	19,5	23,8
	El resultat s'usa per avaluar professorat: sí	19,0	21,4	25,9
Resultat4	El resultat s'usa per avaluar professorat: no	16,1	18,3	23,7
	El resultat s'usa per assignar recursos: sí	13,6	16,8	23,1
Resultat5	El resultat s'usa per assignar recursos: no	24,1	25,2	27,9
	Resultat seguit per l'Administració: sí	18,5	20,9	26,5
	Resultat seguit per l'Administració: no	16,7	19,1	20,2
Agrdifc0	No s'agrupa per capacitat en classes difer.	15,6	16,8	20,7
Agrdifc1	S'agrupa en algunes assignatures	13,5	16,5	18,3
Agrdifc2	S'agrupa en totes les assignatures	23,7	26,9	34,0
Agrintc0	No s'agrupa per capacitat a la pròpia classe	19,7	20,0	24,6
Agrintc1	S'agrupa en algunes/totes les assignatures	15,8	18,9	23,7
Pressio0	Pares i mares quasi mai pressionen per als resultats	20,7	22,7	25,7
Pressio1	Uns pocs pares i mares pressionen per als resultats	18,7	20,7	26,9
Pressio2	Molts pares i mares constantment pressionen	9,7	13,4	19,8

4.4. Competències i resultat acadèmic

En aquest apartat s'analitza com incideixen les competències de l'alumnat, mesurades a PISA, sobre els resultats acadèmics, resultats que determinen formalment la situació de risc de fracàs escolar. La variable que utilitzem per apropar-nos als resultats acadèmics de l'alumnat és la repetició de curs. Les competències considerades corresponen als tres àmbits avaluats a PISA-2006 (científic, matemàtic i comprensió lectora). En aquest apartat 4.4, s'aborden les relacions establertes en la part 1) de la figura 2. Una vegada establertes aquestes relacions, a l'apartat 4.5, mitjançant una aproximació multivariant i multinivel, s'analitzarà com afecten els diversos determinants (tant a nivell individual com de centre) a la probabilitat de repetició i, per tant, al risc de fracàs escolar (part 2 de la figura 2).

FIGURA 2. Relacions establertes entre competències i resultats acadèmics (repetició) a l'estudi



Val a dir que el programa PISA proporciona els resultats de l'avaluació de les competències de l'alumnat de 15 anys. Donat que l'alumnat es pot trobar a diferents cursos escolars, no s'avaluen els coneixements vinculats a un determinat curs, associats a un temari escolar específic, sinó les competències assolides a una determinada edat, és a dir "la capacitat de l'alumnat per extrapolar tot el que s'ha après i aplicar els coneixements i habilitats en matèries clau" (OECD, 2009: 18). En conseqüència, la informació de PISA-2006 és molt útil per a l'aproximació proposada.

En un primer subapartat (4.4.1) s'analitza la incidència de la repetició de curs a la mostra de PISA-2006 i es compara amb el conjunt de la població escolar catalana. En un subapartat posterior (4.4.2), es presenta la metodologia aplicada a l'estudi empíric. Un darrer subapartat (4.4.3) conté l'anàlisi de l'efecte de les competències sobre els resultats acadèmics (la repetició).

4.4.1. Repetició de curs: anàlisi mostral (PISA) i poblacional (Catalunya)

En primer lloc, es descriuen les característiques de la repetició de curs (variable que s'utilitza com a dependent) a les dades de PISA-2006. D'acord amb el MEC (2007), es defineix com a repetidor l' alumnat de 15 anys que no ha assolit el quart d'ESO. Com s'observa a la taula 15, a la mostra de PISA-2006 de Catalunya, aquest grup comprèn 411 alumnes, 43 de segon d'ESO i 368 de tercer d'ESO. Per sexe, l'alumnat repetidor és de 166 noies i 245 nois. En termes percentuals, sobre el total d'alumnes de la mostra, el 26,9% de l'alumnat és repetidor, el 21,2% de les noies i el 33,0% dels nois. Si tes té en compte el pes que cada alumne o alumna té sobre el total d'alumnes de Catalunya (segons la informació que es proporciona a PISA-2006), el percentatge d'alumnat repetidor suposa el 30,2%, sent el 23,1% per a les noies i el 37,3% per als nois. Aquests percentatges mostrals són molt similars als poblacionals. Com indica el MEC (2009), el 2006 la taxa d'adoneïtat de l'alumnat de 15 anys a Catalunya (és a dir, el percentatge d'alumnes de 15 anys que està en el curs corresponent a la seva edat) és del 68,5%. Així, el percentatge d'alumnes en altres cursos (els repetidors) és del 31,5% (molt proper al 30,2% de PISA-2006 indicat anteriorment). Per sexe les diferències també són mínimes, especialment en el cas dels nois: la taxa de repetició real per als nois és del 37,0% (a PISA-2006 del 37,3%) i per a les noies 25,7% (a PISA-2006 del 23,1%). En conseqüència, la mostra de PISA resulta molt representativa de la realitat escolar catalana quant a la incidència de la repetició.

Amb l'objectiu de descriure amb el nivell més elevat de precisió el fenomen de la repetició de curs a Catalunya, tal com s'observa a PISA-2006, s'aporta informació complementària a les taules 16 i 17. Interessa conèixer, especialment, les característiques dels centres (i del seu alumnat) on s'acumula un percentatge de repetició més gran. En aquest sentit, s'ha utilitzat com a punt de tall arbitrari el percentatge de repetició en el centre del 40%. En concret, a la taula 16 es distingeixen dos tipus de centre, els que tenen un percentatge d'alumnat repetidors inferior al 40% i els que igualen o superen aquest percentatge. A la taula 17, a fi de tenir una visió més detallada, s'exposen les característiques dels onze centres que tenen nivells de repetició iguals o superiors al 40% en la mostra de PISA-2006 per a Catalunya.

A la taula 16 es presenta la informació en dos nivells (alumnat i centres escolars): les dues primeres columnes proporcionen la informació considerant com a unitat d'anàlisi l'alumnat, mentre que en les dues últimes la unitat d'anàlisi és el centre escolar. Potser el resultat més destacable de la taula 16 consisteix en que el 100% dels centres amb percentatges elevats de repetició són públics. A més, aquests centres, tenen puntuacions de competències de PISA-2006 molt per sota de la mitjana. Es tracta de centres amb una elevada presència d'alumnat d'origen immigratori (el 17,8%, en contraposició amb el 7,4% dels centres amb incidència baixa de repetició). Les característiques socioculturals i socioeconòmiques de les famílies de l'alumnat són, també, molt diferenciades entre els dos grups d'escoles. Per exemple, en els centres amb una incidència més alta de repetició, el percentatge de pares o mares amb nivell educatiu universitari és nul, mentre que en la resta de centres arriba fins al 21,0%. Pel que fa als recursos físics i humans amb els que compten els centres, la descripció que es presenta apunta a l'existència de dotacions més grans de recursos en les escoles que acumulen percentatges més alts d'alumnat repetidor. Tant la proporció d'alumnes per professor o professora i classe (la ràtio) com la proporció d'alumnes per ordinador i el percentatge d'ordinadors connectats a Internet afavoreixen els centres on la repetició incideix amb més intensitat. Aquests resultats semblen apuntar que aquests centres reben recursos addicionals com a conseqüència de polítiques compensatòries, atès que no resulta lògic pensar que existeixi una relació de causalitat entre la disponibilitat de majors recursos i uns nivells de repetició més elevats.

La taula 17 caracteritza, específicament, els centres on s'acumula el percentatge de repetició més elevat. Es tracta d'onze centres –d'un total de 51–, els percentatges de repetició dels quals oscil·la entre el 40,0 i el 81,3%. En alguns centres apareixen característiques específiques, però en la majoria hi ha nivells elevats de participació d'alumnat d'origen immigratori i de famílies amb escassa disponibilitat de recursos culturals (tant de capital cultural com de recursos materials).

TAULA 15. Nombre i percentatge de d'alumnat repetidor a les proves de PISA-2006. Catalunya.

Curs	Nombre d'alumnes	% sobre la mostra	% sobre la població
Total d'alumnes			
Segon d'ESO	43	2,8	3,1
Tercer d'ESO	368	24,1	27,1
Quart d'ESO	1.115	73,0	69,8
Batxillerat	1	0,1	0,1
Total	1.527	100,0	100,0
<i>Alumnat repetidor</i>	411	26,9	30,2
Noies			
Segon d'ESO	17	2,2	2,4
Tercer d'ESO	149	19,0	20,7
Quart d'ESO	618	78,8	76,9
Total	784	100,0	100,0
<i>Repetidores</i>	166	21,2	23,1
Nois			
Segon d'ESO	26	3,5	3,8
Tercer d'ESO	219	29,5	33,5
Quart d'ESO	497	66,9	62,6
Batxillerat	1	0,1	0,1
Total	743	100,0	100,0
<i>Repetidors</i>	245	33,0	37,3

Font: elaboració pròpia a partir de microdades de PISA-2006.

TAULA 16. Comparativa entre escoles amb més i menys del 40% d'alumnat repetidor, a nivell d'alumnes i de centres.

Característiques	Mostra a nivell d'alumnes		Mostra a nivell d'escoles	
	< 40% repetidors/es	• 40% repetidors/es	< 40% repetidors/es	• 40% repetidors/es
% repetidors/es	21,0	49,7	21,3	49,3
Puntuació en competències de lectura	487,8	447,8	486,18	448,6
Puntuació en competències de matemàtiques	495,7	466,2	493,99	466,9
Puntuació en competències de ciències	502,0	464,6	500,47	465,6
Característiques del centre				
Titularitat	Pública (44% alumnes)	Pública (100% alumnes)	Pública (46% escoles)	Pública (100% escoles)
Nombre d'alumnes	692	472	677	470
Grandària del municipi (en milers)	• 100	• 100	• 100	• 100
Característiques de l'alumnat				
% alumnat d'origen immigratori	7,4	17,8	7,6	17,6
Clima educatiu	ESO (40% alumnes; universitaris 21%)	ESO (45% alumnes; universitaris 0%)	ESO Universitaris: 21%	ESO/S. Sup. (empat). Universitaris: 0%
Perfil socioeconòmic	B-Q	B-N-Q	B-Q	B-N-Q
% noies	48,5	47,7	48,4	47,7
% repetidors/es d'ESO	8,7	14,7	8,8	14,6
Recursos del centre				
Alumnes/professor/a	13	9	13	9
Alumnes/classe	32	26	32	26
% ordinadors a Internet	89,4	97,5	89,4	97,3
Alumne/ordinador	9	7	9	7
Existeix orientador	No	No	No	No
Procés educatiu				
Direcció autonomia s/ professorat	No	No	No	No
Direcció autonomia s/ pressupost	Sí	Sí	Sí	Sí
Direcció autonomia s/ currículum	No	No	No	No
Direcció autonomia s/ avaluació	No	No	No	No
Agr. classe diferent: No/algunes/totes assign.	No	Totes	No	Totes
Pressió pares: No/alguns/molts	No	Alguns	No	No/Alguns (empat)

TAULA 17. Mostra a nivell d'alumnes. 11 escoles amb 40% i més d'alumnat repetidor

Escola	502	533	491	92	127	472	419	91	635	410	582
% repetidores	81,3	54,8	53,1	51,6	48,3	48,0	42,9	41,4	40,7	40,0	40,0
Característiques del centre											
Titularitat	Pública	Públic	Públic	Pública	Pública	Pública	Públic	Públic	Pública	Públic	Públic
Nombre d'alumnes	520	290	559	623	647	439	618	145	424	470	438
Grandària del municipi (en milers)	100-1000	<100	<100	>1000	100-1000	100-1000	<100	<100	>1000	<100	<100
Característiques de l'alumnat											
% alumnat d'origen immigratori	31,3	3,2	37,5	16,1	7,1	17,4	18,5	6,9	23,1	10,0	22,2
Clima educatiu	ESO	ESO	Prim.	S.Sup	S.Sup	ESO	S.Sup	ESO	S.Sup	S.Sup	ESO
Perfil socioeconòmic	BNC	BNC	Blau	BC	BNC	Blau	BC	BNC	BC	BNC	BNC
% noies	43,5	53,4	42,8	49,8	51,8	43,3	44,5	45,5	46,9	52,1	50,5
% repetidors/es d'ESO	28,0	19,0	17,0	0,00	18,0	11,0	25,0	5,0	15,0	11,0	12,0
Recursos del centre											
Alumnes/professor/a	7	10	10	10	10	--	11	8	8	10	9
Alumnes/classe	13	23	28	18	28	53	28	18	28	23	28
% ordinadors a Internet	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	87,2	82,9	100,0	100,0	100,0	100,0
Alumne/ordinador (1)	5	25	5	3	6	7	7	6	8	11	12
Existeix orientador	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No
Procés educatiu											
Direcció autonomia s/ professorat	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Direcció autonomia s/ pressupost	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Direcció autonomia s/ currículum	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No
Direcció autonomia s/ avaluació	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No
Agr. classe diferent: No/algunes/totes assign.	T	A	T	A	T	No	T	A	T	--	T
Pressió pares: No/alguns/molts	No	A	No	A	A	No	A	No	No	M	A

(1) Original a la inversa

4.4.2. Metodologia d'anàlisi

Atès el caràcter dicotòmic de la variable dependent (pren el valor "1" si l'alumnat ha repetit curs i "0" en cas contrari) es desenvolupa una anàlisi de regressió logística amb l'objecte d'estimar les relacions entre les variables independents i la dependent (Green, 2003). Com s'ha explicat en l'apartat 4.2, en aquest tipus de model economètric s'analitza com un conjunt de variables incideix sobre la probabilitat de que succeeixi un fet ($P(Y_{ij}=1)$) respecte a que no succeeixi ($P(Y_{ij}=0)$); en aquest anàlisi la probabilitat que l'alumnat repeteixi curs respecte de que no ho faci. A més (vegeu l'epígraf "Model de regressió logística multivariant i multinivell" del subapartat 4.2.3), hem de tenir en compte que els individus de la mostra de PISA-2006 no han estat seleccionats aleatòriament, sinó mitjançant un procés bietàpic, on primer es trien les escoles i d'entre les escoles s'elegeix l'alumnat. Aquesta característica de la mostra fa que l'anàlisi economètric requereix sigui multinivell (veure apartat 4.2), amb un primer nivell d'anàlisi format per l'alumnat i un segon nivell constituït per les escoles (OECD, 2009).

Com s'ha indicat anteriorment, en l'aproximació s'analitza l'efecte de les competències mesurades a PISA-2006 sobre la probabilitat de repetir curs. Per tant, com s'observa a l'equació (1), el logaritme de la probabilitat de que un alumne o alumna "i" d'una escola "j" repeteixi curs, respecte de que no repeteixi, està condicionat per les competències en ciències (C_{ij}), matemàtiques (M_{ij}) i comprensió lectora (L_{ij}). Així mateix, ε_{ij} representa el terme aleatori del nivell 1 (alumnat) i u_{0j} el de nivell 2 (escoles), que es distribueixen seguint una distribució normal.

$$\ln \left(\frac{P(Y_{ij} = 1)}{(1 - P(Y_{ij} = 1))} \right) = \gamma_{00} + \gamma_{10}C_{ij} + \gamma_{20}M_{ij} + \gamma_{30}L_{ij} + \varepsilon_{ij} + u_{0j} \quad (1)$$

El conjunt de paràmetres (γ) s'estimen pel mètode de la màxima versemblança i, en el càlcul, es controlen els possibles problemes d'heterocedasticitat i multicolinealitat. A les taules de resultats, $\exp(\gamma)$ mostra els canvis en les *odds ratio*, és a dir, en la probabilitat relativa sense logaritmes d'una variació en les variables explicatives. En aquesta anàlisi es té en compte l'efecte d'un canvi en una unitat en les variables explicatives contínues (les competències) –veure equació (2), on "e" equival a la funció exponencial.

$$\left(\frac{P(Y_{ij} = 1)}{(1 - P(Y_{ij} = 1))} \right) = e^{\gamma_{00} + \gamma_{10}C_{ij} + \gamma_{20}M_{ij} + \gamma_{30}L_{ij} + \varepsilon_{ij} + u_{0j}} \quad (2)$$

La mostra utilitzada per a l'estudi consta de 768 observacions en el cas de les noies i 725 en els nois.

A continuació s'examina la relació existent entre les competències i els resultats de l'alumnat. Sempre es tenen en compte les noies i els nois per separat, amb l'objecte de recollir adequadament les fortes diferències existents en els processos de repetició en funció del sexe.

4.4.3. Relació entre competències i repetició

En les taules 18 i 19 s'exposen els resultats de les estimacions del model inicial per a les noies i els nois, respectivament. Com s'aprecia a la taula 18, el nivell de competències en matemàtiques i lectura incideixen negativament sobre la probabilitat que una alumne repeteixi curs respecte a que resti al curs que li pertoca. Així, un augment d'una unitat en l'escala de competències o resultats de PISA-2006 redueix la probabilitat relativa que una alumna repeteixi curs l' 1,4% pel que fa a les competències en matemàtiques i el 0,5% pel que fa a la comprensió lectora -veure $\exp(\gamma)$ a la taula. Així mateix, es constata que les competències en ciències no incideixen significativament sobre la probabilitat relativa de repetir. De fet, la variable relacionada amb les ciències sí resulta significativa quan es considera aïlladament però no quan s'introdueix en el model on hi han les competències en lectura i en matemàtiques (l'efecte de les ciències queda explicat per la competència en els altres dos àmbits). Els estadístics presentats mostren que el model proposat és significatiu (veure la X^2) i prediu correctament, en quasi un vuitanta per cent, tant la probabilitat de que les alumnes repeteixin com la probabilitat total (de repetir i de no repetir).

TAULA 18. Anàlisi de regressió logística: probabilitat relativa de repetir curs. Noies

Variables	Coefficient	Error estàndard	T-student	Significativitat	Exp (γ)
Ciències	0,0003	0,003	0,124	0,901	1,000
Matemàtiques	-0,014***	0,003	-5,258	0,000	0,986
Lectura	-0,005**	0,002	-2,049	0,041	0,995
Constant	7,421***	0,925	8,025	0,000	1.670,604

*** Significativa al 99%. ** Significativa al 95%.

Estadístics

Nombre d'observacions: 768

Probabilitat $\chi^2=0,000$

Prediccions correctes (repetir): 77,6%

Prediccions correctes (total): 76,1%

Punt de tall (CUT): 0,212

Nombre d'iteracions: 6

En referència als nois, com s'exposa a la taula 19, també les qualificacions en matemàtiques i lectura són les úniques que incideixen, negativament, sobre la probabilitat de que un alumne repeteixi curs. En aquest cas, un increment d'una unitat en els resultats de matemàtiques disminueix la probabilitat relativa de que un estudiant repeteixi curs l'1,8%, mentre que aquest percentatge és del 0,5% si milloren els resultats en lectura. Els paràmetres estimats són molt similars als indicats per a les noies (les competències en comprensió lectora tenen el mateix efecte sobre la probabilitat relativa de repetir curs i les competències matemàtiques incideixen una mica més). Per als nois totes les variables significatives ho són al 99%. Com en el cas anterior, el model també resulta significatiu i té una elevada capacitat predictiva.

TAULA 19. Anàlisi de regressió logística: probabilitat relativa de repetir curs. Nois

Variables	Coefficient	Error estàndard	T-student	Significativitat	Exp (γ)
Ciències	0,001	0,002	0,488	0,625	1,001
Matemàtiques	-0,018***	0,002	-7,486	0,000	0,983
Lectura	-0,005***	0,002	-2,781	0,006	0,995
Constant	9,468***	0,860	11,013	0,000	12.934,380

*** Significativa al 99%.

Estadístics

Nombre d'observacions: 725

Probabilitat $\chi^2=0,000$

Prediccions correctes (repetir): 75,4%

Prediccions correctes (total): 75,4%

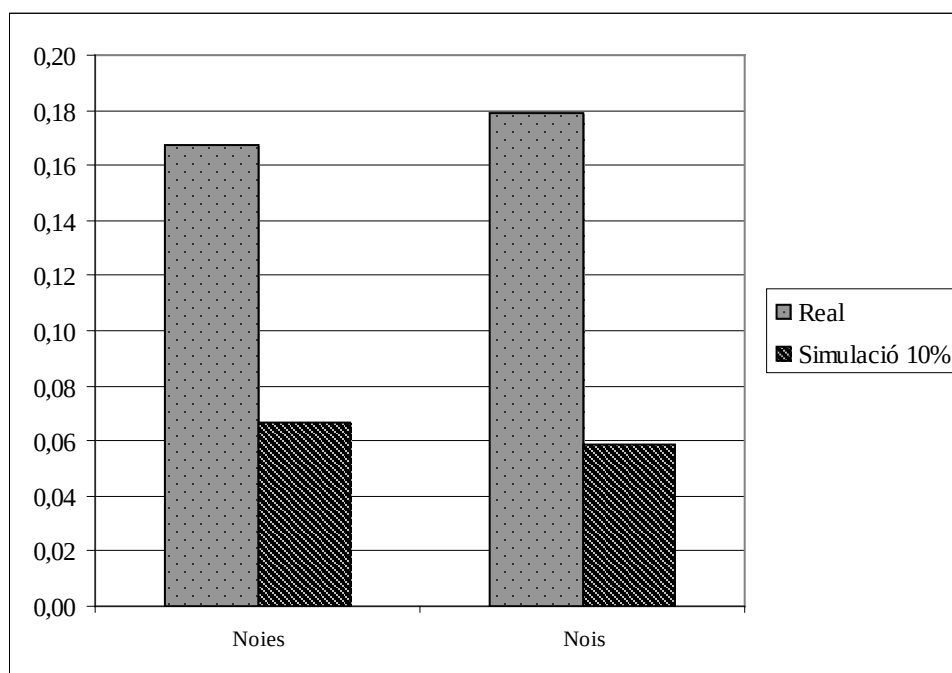
Punt de tall (CUT): 0,330

Nombre d'iteracions: 6

El gràfic 3 mostra un exemple d'integració dels resultats obtinguts. Com es pot constatar, la probabilitat relativa de repetir curs és més gran en els nois que en les noies. Ara bé, si suposem un increment en els resultats de PISA-2006 d'el 10% per a tot l'alumnat en matemàtiques i comprensió lectora (les variables signifi-

tives), els nois tenen una major reducció que les noies en la probabilitat relativa de repetir curs, com a conseqüència de l'efecte més gran de les competències en matemàtiques en els nois.

GRÀFIC 3. Probabilitat relativa de repetir curs per sexe i competències



4.5. Determinants de la probabilitat de risc de fracàs escolar: resultats de l'anàlisi empírica

En aquest apartat es presenten els resultats de l'estudi referits als determinants del risc de fracàs escolar a Catalunya. Com s'ha explicat en l'apartat 4.2, la variable dependent s'ha construït a partir de la informació existent a PISA-2006 sobre la repetició de curs. Així, a efectes de l'anàlisi, es consideren com alumnes en situació de risc de fracàs escolar als qui tenen una probabilitat més gran de repetir curs, en un percentatge que equival al volum real de fracàs escolar a Catalunya, definit com a la no obtenció del títol de graduat en ESO. Encara que seria desitjable desenvolupar l'anàlisi amb informació directa relativa al fracàs escolar, l'avaluació de PISA-2006 només proporciona informació sobre la repetició de curs. Respecte a això, a l'apartat 4.2 s'exposa l'avantatge d'utilitzar la mostra de PISA-2006 per assolir els objectius d'aquest estudi.

L'estratègia economètrica utilitzada en l'anàlisi empírica es basa en un model de regressió logístic multivari-ant i multinivell, com el que s'exposa a l'equació (1). La variable dependent és el logaritme de la probabilitat que un alumne o alumna "i" en una escola "j" es trobi en situació de risc de fracàs ($Y_{ij}=1$), respecte de que no s'hi trobi ($Y_{ij}=0$). Les variables explicatives són les característiques personals i familiars de l'alumnat (X) i de les escoles (Z); ε_{ij} i u_j són els termes d'error a nivell d'alumnat i d'escola respectivament (vegeu la descripció detallada al capítol 2).

$$\ln \left(\frac{P(Y_{ij} = 1)}{(1 - P(Y_{ij} = 1))} \right) = \gamma_{00} + \gamma_{10} X_{ij} + \gamma_{01} Z_j + u_{0j} + u_{1j} X_{ij} + \varepsilon_{ij} \quad (1)$$

Per a una major claredat de l'efecte de les variables independents sobre la dependent, a les taules de resultats que s'exposen en aquest capítol "e(γ)" mostra els canvis en la *odds ratio*, és a dir, els canvis en la probabilitat relativa, sense logaritmes, provocats per una variació en les variables explicatives (vegeu l'equació 2, on "e" equival a la funció exponencial). Val a dir, però, que els resultats a les columnes "e(γ)" mostren l'impacte de les variables explicatives si es consideren els individus de l'estudi en el valor mig de la variable en qüestió i prenent valor zero en la resta de variables. En conseqüència, la xifra exposada és una aproximació a la magnitud de l'efecte de les variables independents sobre la dependent. Per a conèixer l'impacte

de cada factor representatiu per al conjunt de la població cal considerar però, d'una banda, la variació del seu efecte al llarg dels valors que pot prendre la variable explicativa (la funció “e” no és lineal) i, d'altra banda, s'haurien de donar valors representatius poblacionalment a la resta de variables per a conèixer l'efecte sobre la població d'alumnes catalans. En conseqüència, en l'explicació dels resultats obtinguts s'incideix més en el signe de l'efecte que en la seva magnitud, com és habitual als models de regressió logística.

$$\left(\frac{P(Y_{ij} = 1)}{(1 - P(Y_{ij} = 1))} \right) = e^{(\gamma_{00} + \gamma_{10}X_{ij} + \gamma_{01}Z_j + u_{0j} + u_{1j}X_{ij} + \varepsilon_{ij})} \quad (2)$$

El conjunt de paràmetres (γ) s'estimen pel mètode de màxima versemblança; en el càlcul es controlen possibles problemes d'heterocedasticitat i multicolinealitat (es presenten, per tant, estimacions robustes).

Als quadres de resultats que s'exposen en els apartats següents no s'inclouen totes les variables descrites a l'apartat 4.2, ja que en les estimacions s'ha intentat minimitzar el nombre de regressors (variables) atesa la grandària de la mostra (escassa a nivell de centre escolar). Així, s'han realitzat múltiples proves amb totes les variables, però el model final inclou només variables estadísticament significatives o que milloren la significativitat del conjunt del model, encara que en sí mateixes no resultin rellevants. Malgrat que en l'apartat 4.3 les variables explicatives contínues s'han exposat en nivells, per a poder desenvolupar l'estudi bivariant (com ara l'edat de l'alumnat o la riquesa de la llar), en l'anàlisi empírica s'han considerat tant de manera contínua com en nivells i s'ha escollit la variable en la forma que ha resultat significativa. Finalment, les variables imputades, necessàries per evitar la pèrdua de casos d'individus que no proporcionen informació (veure apartat 4.2), no s'han inclòs als quadres de resultats per facilitar la lectura.

Els resultats de l'anàlisi empírica es presenten separats per gènere de l'alumnat. Així, en primer lloc descriuim els referits a les alumnes (subapartat 4.5.1) i, posteriorment, s'exposen els resultats per als alumnes (4.5.2). Un darrer apartat inclou la discussió dels resultats (4.5.3).

4.5.1. Determinants del risc de fracàs escolar: noies

En la taula 20 s'exposen els resultats de l'anàlisi empírica sobre els determinants del risc de fracàs escolar de les noies.

Variables personals

L'edat de les alumnes redueix el risc de fracàs escolar. Així, malgrat que totes les alumnes tenen 15 anys, les més properes a 16 tenen una menor probabilitat relativa de risc de fracàs escolar que les d'e dats inferiors.

Variables familiars

En referència a les característiques familiars, la condició immigrada resulta significativa en la probabilitat relativa que les noies fracassin escolarment, només per a les de primera generació (PRIMGEN), és a dir, que tant elles com els pares han nascut a l'estranger; no resulta significativa estadísticament la variable associada a les alumnes d'origen immigratori de segona generació (SEGGEN) –que han nascut a Espanya però no els progenitors. Així, com s'observa a la columna $e(\gamma)$, les alumnes d'origen immigratori de primera generació tenen una probabilitat relativa de risc de fracàs escolar 2,7 vegades més gran que la resta d'alumnes.

Les variables associades a les ocupacions i estudis dels pares només són significatives en el cas de les mares. Així, les alumnes amb mares en ocupacions de coll blanc qualificat (MBQUA) tenen una probabilitat relativa més baixa de fracassar escolarment que la resta d'alumnes. L'educació té una menor incidència, si es compara amb tenir estudis d'ESO, només les alumnes amb mares que tenen estudis primaris (MEDUC1) tenen una probabilitat més gran de risc de fracàs escolar, però no s'observa una diferència estadísticament significativa entre la resta de nivells educatius assolits.

TAULA 20. Determinants del risc de fracàs escolar: noies

Variable	Coefficient (γ)	Error Estàndard	e (γ)
Constant	7,528	6,035	6.790,6
EDAT	-0,650*	0,372	0,528
SEGGEN (origen immigratori de segona generació)	-1,027	1,066	0,414
PRIMGEN (origen immigratori de primera generació)	1,009***	0,384	2,753
PBQUA (ocupació del pare: coll blanc qualificat)	-0,477	0,334	0,621
PBNOQUA (ocupació pare: coll blanc no qualificat)	-0,604	0,388	0,558
PBLAUQ (ocupació del pare: coll blau qualificat)	-0,059	0,291	0,954
MBQUA (ocupació mare: coll blanc qualificat)	-0,679*	0,382	0,525
MBNOQUA (ocupació mare: coll blanc no qualificat)	-0,198	0,302	0,828
MBLAUQ (ocupació mare: coll blau qualificat)	0,465	0,426	1,625
MEDUC0 (mare sense estudis)	0,653	0,429	1,999
MEDUC1 (mare amb estudis primaris)	0,573*	0,337	1,796
MEDUC3 (mare amb Cicles Formatius de Grau Mig)	-0,390	0,537	0,745
MEDUC4 (mare amb Batxillerat)	0,467	0,337	1,604
MEDUC5 (mare amb Cicles Formatius Grau Superior)	-0,073	0,454	0,948
MEDUC6 (mare amb estudis universitaris)	0,445	0,433	1,570
RIQUESA (índex escalat sobre tinença de béns)	0,094	0,169	1,105
LLIBRE100 (de 26 a 100 llibres a la llar)	-1,286***	0,285	0,277
LLIBRE200 (de 101 a 200 llibres a la llar)	-1,749***	0,346	0,175
LLIBRE500 (més de 200 llibres a la llar)	-2,098***	0,365	0,123
PRIVIND (centre privat independent)	0,159	0,743	1,176
CONCERT (centre privat concertat)	-0,949**	0,454	0,392
ORIMMIG1 (centre amb fins un 10% d'alumnat d'origen immigratori)	0,350	0,840	1,428
ORIMMIG2 (centre 10%-20% d'alumnat d'origen immigratori)	0,299	0,906	1,386
ORIMMIG3 (centre amb més d'un 20% d'alumnat orig. immigratori)	0,101	1,017	1,143
CLIMAED2 (promig pares centre estudis sec. inferior)	-0,177	0,779	0,865
CLIMAED3 (promig pares centre estudis sec. superior)	0,635	0,739	1,954
CLIMAED4 (promig pares centre estudis universitaris)	-0,655	1,136	0,554
ESCBLANCQ (majoria pares centre coll blanc qualificat)	1,006	0,612	2,759
ESCBLANC (majoria pares centre coll blanc)	1,302**	0,563	3,719
PCREPET (percentatge alumnat repetidor a ESO)	0,053*	0,029	1,054
RESULTAT4 (resultats per assignar recursos a instrucció)	-0,613*	0,353	0,545
CRITADTRADI (familiars al centre: ara o abans)	1,220	0,824	3,881

*** Significativa al 99%. ** Significativa al 95% * Significativa al 90%..

Finalment, si es consideren els recursos de la llar, els culturals són molt significatius. Així, la tinença de més de 25 llibres redueix la probabilitat relativa de risc de fracàs escolar respecte de la possessió de 25 llibres o menys, amb un impacte més gran a mida que augmenta el nombre de llibres.

Un cop analitzats els efectes de la composició de la llar, s'ha avaluat l'impacte de les variables escolars.

Característiques del centre escolar

Es constata una incidència de la titularitat, de manera que les alumnes que assisteixen a centres privats concertats respecte a la resta de les alumnes tenen una probabilitat més baixa de risc de fracàs escolar. Si es té en compte el caràcter multivariant de l'anàlisi, aquest efecte és independent de les característiques de l'alumnat del centre (en termes de nacionalitat de l'alumnat, nivell educatiu i tipus d'ocupació dels progenitors); mitjançant l'anàlisi multivariant es pot apreciar quin efecte tindria una variable (en aquest cas, la titularitat del centre) en una situació fictícia on la resta de les variables fossin idèntiques per a tots els individus.

Les alumnes en escoles on predominen pares i mares amb ocupacions de coll blanc no qualificat tenen una probabilitat relativa més gran de risc de fracàs escolar que les de centres on predominen progenitors amb altres ocupacions. Així, el percentatge d'alumnat repetidor (en algun curs d'ESO) al centre augmenta la probabilitat relativa de risc de fracàs escolar de les alumnes, en concret, el 5,4% per punt percentual.

Finalment, es pot destacar la manca d'incidència de la majoria de factors associats als processos educatius. Només es constata que les alumnes en centres que tenen en compte els resultats en la distribució dels recursos per a la instrucció (RESULTAT4) tenen una probabilitat relativa més baixa de risc de fracàs escolar.

4.5.2. Determinants del risc de fracàs escolar: nois

En aquest subapartat es consideren els resultats associats als nois.

Variables familiars

Com s'observa a la taula 21, la condició de nouvingut resulta significativa pel que fa al risc de fracàs escolar dels nois. En comparació amb l'alumnat nadiu, la probabilitat relativa d'estar en risc de fracàs és més gran tant per als alumnes d'origen immigratori de primera generació (2,7 vegades) com per als de segona generació (4,8 vegades). Malgrat la no incidència d'altres característiques familiars relacionades amb els pares i mares, sí es constata que el risc de fracàs escolar disminueix a mida que augmenten les expectatives ocupacionals dels alumnes. Els alumnes que aspiren a tenir ocupacions de coll blanc no qualificat (ECBNOQ) veuen reduïda la probabilitat relativa de fracassar en el 52,1%, respecte dels que només esperen tenir ocupacions de coll blau; aquest percentatge augmenta fins al 82,4% si els alumnes perceben que ocuparan feines de coll blanc qualificat (ECBQ).

Si es tenen en compte els recursos de llar, la disponibilitat d'una quantitat de llibres més gran està associada a reduccions en el risc de fracàs escolar entre els alumnes (a partir de cent llibres). A més, resulta significativa la tinença i ús d'ordinador en els alumnes. Com s'observa al quadre 5.2, una alt ús de l'ordinador (USORDALT) redueix significativament la probabilitat de risc de fracàs escolar, respecte de no tenir ordinador o d'utilitzar-lo amb una freqüència baixa.

Característiques del centre escolar

Diverses característiques dels centres són estadísticament rellevants. En primer lloc, la titularitat del centre, de manera que els alumnes en centres privats concertats i, especialment, en centres independents, tenen una probabilitat relativa inferior de risc de fracàs que els que assisteixen a centres públics. Així mateix, els alumnes de municipis de més d'un milió d'habitants (GRANMUN3) veuen augmentada aquesta probabilitat relativa de risc de fracàs escolar en quasi 4 vegades, respecte als alumnes d'altres municipis.

Algunes variables referides a les característiques de l'alumnat de l'escola (o de les famílies) també resulten significatives. Així, el percentatge d'alumnat repetidor d'ESO al centre augmenta la probabilitat relativa de risc de fracàs escolar dels alumnes (en el 6,9% per punt percentual). A més, la presència d'una majoria de pares amb estudis de secundària inferior (actual ESO) al centre redueix la probabilitat relativa de risc de fracàs escolar dels alumnes, respecte de si el promig educatiu dels pares i mares és inferior. Curiosament, aquesta reducció no s'observa quan la mitjana d'estudis dels pares dels centres se situa en els nivells educatius superiors. La baixa significativitat de CLIMAED2 permet suposar que el nivell educatiu dels pares del centre no resulta gaire rellevant en conjunt. També sorprèn el resultat associat al nivell d'ocupació majoritària dels pares i mares dels alumnes (superior al de les noies). Així, els alumnes de centres on predominen progenitors amb ocupacions de coll blanc (qualificat o no) tenen una probabilitat relativa més alta de risc de fracàs escolar que els alumnes en centres on el nivell ocupacional dels progenitors és inferior (coll blau). Per acabar, si alguns pares i mares pressionen al centre per a què els alumnes de l'escola obtinguin bons resultats acadèmics (PRESSIO1) es redueix el risc de fracàs escolar respecte a si ningú ho fa.

TAULA 21. Determinants del risc de fracàs escolar: nois

Variable	Coefficient (□)	Error dard	Estànd-e(□)
Constant	10,505*	6,081	13.9913,8
EDAT	-0,524	0,369	0,604
SEGEN (origen immigratori de segona generació)	1,435*	0,769	4,838
PRIMGEN (origen immigratori de primera generació)	0,971**	0,385	2,737
PBQUA (ocupació del pare: coll blanc qualificat)	-0,045	0,320	0,963
PBNOQUA (ocupació pare: coll blanc no qualificat)	-0,079	0,380	0,935
PBLAUQ (ocupació del pare: coll blau qualificat)	0,127	0,297	1,149
ECBQ (expectativa alumne ocupació coll blanc qualificat)	-1,755***	0,359	0,176
ECBNOQ (expectativa alumne oc. coll blanc no qualificat)	-0,753**	0,366	0,479
MEDUC0 (mare sense estudis)	0,666	0,481	2,010
MEDUC1 (mare amb estudis primaris)	0,482	0,340	1,631
MEDUC3 (mare amb Cicles Formatius de Grau Mig)	-0,272	0,555	0,769
MEDUC4 (mare amb Batxillerat)	-0,038	0,299	1,000
MEDUC5 (mare amb Cicles Formatius Grau Superior)	0,044	0,421	1,074
MEDUC6 (mare amb estudis universitaris)	-0,032	0,322	0,984
Riquesa (índex escalat sobre tinença de béns)	0,227	0,155	1,258
USORDBAIX (ús baix de l'ordinador)	-1,170	0,864	0,337
USORDMIG (ús mig de l'ordinador)	-0,358	0,602	0,741
USORDALT (ús alt de l'ordinador)	-1,265**	0,550	0,304
LLIBRE100 (de 26 a 100 llibres a la llar)	-0,427	0,287	0,661
LLIBRE200 (de 101 a 200 llibres a la llar)	-0,645**	0,325	0,527
LLIBRE500 (més de 200 llibres a la llar)	-1,086***	0,334	0,348
PRIVIND (centre privat independent)	-1,881**	0,886	0,166
CONCERT (centre privat concertat)	-1,057**	0,534	0,354
COMPET1 (una escola en competència a la zona)	-0,406	0,659	0,688
COMPET2 (més d'una escola en competència a la zona)	0,171	0,574	1,237
GRANMUN2 (municipi entre 100.000-1.000.000 habitants)	0,252	0,425	1,292
GRANMUN3 (més d'un milió d'habitants)	1,324**	0,604	3,770
ORIMMIG1 (centre amb fins un 10% d'alumnat d'origen immigratori)	-0,707	0,629	0,511
ORIMMIG2 (centre 10%-20% d'alumnat d'origen immigratori)	-0,838	0,729	0,463
ORIMMIG3 (centre amb més d'un 20% d'alumnat d'origen immigratori)	-1,001	0,896	0,392
CLIMAED2 (promig pares i mares centre estudis sec. inferior)	-1,387*	0,816	0,259
CLIMAED3 (promig pares i mares centre estudis sec. superior)	-1,238	0,764	0,312
CLIMAED4 (promig pares i mares centre estudis universitaris)	-1,163	1,196	0,336
ESCBLANCQ (majoria pares i mares centre coll blanc qualificat)	1,149*	0,664	3,315
ESCBLANC (majoria pares i mares centre coll blanc)	1,494**	0,613	4,564
PCREPET (percentatge d'alumnat repetidor a ESO)	0,067**	0,030	1,069
CRITADPROG (selecció: ús desig programa educatiu especial)	0,601	0,422	1,904
PRESSIO1 (alguns pares i mares pressionen per alts resultats)	-0,892*	0,465	0,415
PRESSIO2 (molts pares i mares pressionen per alts resultats)	-0,034	0,642	0,993
AGRDIFC1 (agrup. aula difer. per capacitat algunes assignat.)	-0,444	0,479	0,647
AGRDIFC2 (agrup. aula difer. per capacitat totes assignat.)	-0,456	0,493	0,643

*** Significativa al 99%. ** Significativa al 95% * Significativa al 90%..

4.5.3. Anàlisi i discussió dels resultats.

En aquest subapartat es presenta l'anàlisi i discussió dels resultats dels apartats anteriors pel que fa als factors que incideixen en el risc de fracàs escolar. En primer lloc, es considera el conjunt de variables personals i familiars i, posteriorment, les de l'àmbit escolar.

Variables personals i familiars

Un factor molt significatiu en la reducció de la probabilitat relativa de risc de fracàs escolar, tant en els nois com en les noies, és el nivell de recursos culturals de la llar, estimat a partir de la possessió de llibres. Així, a mesura que augmenta el nombre de llibres la probabilitat relativa de fracassar escolarment de l'alumnat disminueix. L'efecte d'aquesta variable sembla indicar que la preocupació pels aspectes culturals i la lectura dels pares i mares és molt rellevant en la lluita contra el fracàs escolar (cal suposar que, en general, una tinença de llibres més gran comporta més lectura). Així, també es constata que un ús de l'ordinador alt (que es pot interpretar com dotació i ús de recursos escolars a la llar) disminueix la probabilitat relativa de risc de fracàs escolar. Val a dir, però, que aquesta variable només incideix en el cas dels nois (que tenen un percentatge lleugerament superior d'ús alt, del 83,0%, respecte de les noies, del 78,2%). Aquests efectes de les variables de recursos culturals i educatius sobre el risc de fracàs escolar estan en concordança amb l'evidència aportada per altres estudis que analitzen el rendiment escolar (veure Woessman, 2003; Kang, 2007; Calero i Escardíbul, 2007, 2009).

Altres variables socioeconòmiques familiars, com ara l'ocupació de la mare i, molt lleugerament, els seus estudis, redueixen el risc de fracàs escolar només en les noies. Aquests resultats suposen l'existència d'un vincle de gènere intergeneracional. Tanmateix, no es constata que l'ocupació i el nivell educatiu dels pares tingui cap efecte significatiu. Tampoc resulta rellevant la riquesa de la llar. Aquests darrers resultats són contraris a bona part de l'evidència empírica existent; no tant la relacionada amb l'ocupació, que sembla haver perdut bona part de la incidència en els resultats escolars dels nens i les nenes al llarg del temps (Dronkers, 2008), sinó la relacionada amb el nivell econòmic i educatiu de la llar. Quant al nivell econòmic, els estudis empírics solen considerar una variable associada a la renda que millora el rendiment acadèmic de l'alumnat. A l'estudi, la variable utilitzada és una *proxy* de la riquesa (no de la renda), que no es construeix a partir de paràmetres monetaris sinó de la possessió de determinats béns a la llar. Aquesta imperfecció en l'elaboració de la pròpia variable (derivada de les dades originals de PISA-2006) pot ser la causa de la falta de significativitat. En relació amb l'educació, els resultats no són els esperats, segurament perquè no s'analitza el rendiment acadèmic sinó el fracàs escolar, molt estès al nostre país (a Calero i Escardíbul, 2007, sí es constata que, per al conjunt de l'Estat, l'educació dels pares i mares augmenta els resultats dels avaluats a les proves de PISA-2003). De fet, la variable del nivell educatiu superior és parcialment significativa només per al grup de les noies; on la taxa de fracàs escolar és significativament inferior a la dels nois (veure l'apartat 4.3).

La incidència més gran de la variable vinculada als recursos culturals (i parcialment educatius), superior a la d'altres factors socioeconòmics, sembla assenyalar que més que la possessió d'un determinat nivell de capital socioeconòmic i cultural a la llar, allò que incideix en el risc de fracàs escolar és la materialització d'aquest capital (llibres i ordinadors). Ara bé, aquest supòsit requereix una extensió de l'anàlisi desenvolupada per avaluar la interacció entre els progenitors i els fills i el "currículum de la llar" en termes de Walberg (1984), que podria tenir més incidència que les característiques socioeconòmiques.

A aquest sentit les expectatives ocupacionals més elevades dels nois redueixen el risc de fracàs escolar sembla anar en la direcció apuntada, ja que les expectatives estan fortament influïdes per l'entorn socioeconòmic familiar (López-Turley *et al.*, 2007; Olmedo, 2007; Goyette, 2008). Que aquesta variable no incideixi en el cas de les noies pot ser degut a la dificultat més gran de rendibilitzar els estudis adquirits al mercat laboral (Simon *et al.*, 2008), de manera que les expectatives ocupacionals de les noies siguin inferiors a la dels nois en igualtat de condicions familiars.

La nacionalitat, és a dir, ser o no d'origen immigratori, també influeix clarament en la probabilitat relativa de risc de fracàs escolar. Així, l'augment del risc relatiu de fracàs escolar és clar per a l'alumnat d'origen immigratori de primera generació, és a dir, els nois i noies que han nascut a l'estranger. Per als nascuts al nostre país de progenitors estrangers, es constata un increment del risc esmentat només al cas dels nois i amb un nivell de significativitat baix. Per tant, els ja nascuts a l'Estat es comporten de manera similar als nadius, però no succeeix el mateix amb els nascuts fora. Aquests resultats estan d'acord amb els estudis de Rong i Grant (1992), Kao i Tienda (1995) i Chiswick i DebBurman (2004) als Estats Units, i estan relacionats amb l'amplia literatura existent sobre els resultats acadèmics pitjors de les minories ètniques (veure una revisió d'estudis a Calero i Escardíbul, 2007). Per acabar, cal destacar que si bé l'efecte de la condició immigratòria és rellevant, no és significativa la llengua parlada a la llar (ja sigui alguna de les oficials a l'Estat o estrangera).

La única variable personal de l'estudi, l'edat de l'alumnat, només incideix en les noies. Si tenim en compte que la mostra analitza l'alumnat de 15 anys, amb només mesos de diferència en les edats, la incidència de

l'edat te a veure amb l'anomenat "efecte calendari" (avantatge relatiu en les competències de l'alumnat més gran, que ha tingut més mesos en favor, i, per tant, una maduresa intel·lectual més gran des del començament de la trajectòria escolar). Aquest avantatge relatiu es tradueix, en l'anàlisi, en una probabilitat de risc de fracàs escolar inferior per a les noies de més edat.⁴⁷

Variables escolars

En l'anàlisi de la influència dels centres escolars en el risc al fracàs de l'alumnat s'ha tingut en compte les característiques dels centres i de l'alumnat, així com els processos de gestió i ensenyament existents. Els resultats mostren que hi ha forces variables escolars no resulten rellevants. En aquest sentit, cal fer tres consideracions: en primer lloc, la grandària de la mostra catalana pot impedir la detecció de certs factors significatius (només participen 51 centres); en segon lloc, quasi tota la informació és a nivell escolar (no d'aula), mentre que sobre el rendiment i risc de fracàs escolar les variables associades a l'aula acostumen a incidir més que les de l'escola (veure l'apartat 4.2); per acabar, la informació la proporciona exclusivament la direcció del centre, de manera que es redueix el nombre de respostes per escola avaluada en comparació a si tot, o part, del professorat respongués. A més, la participació del professorat permetria enriquir la informació proporcionada, ja que segurament sorgirien respostes diferents a les mateixes qüestions. Tot i així, existeixen certs resultats significatius que aporten informació sobre les causes del risc de fracàs escolar de l'alumnat, que a continuació s'exposa.

La titularitat dels centres resulta significativa, independentment de les característiques de l'alumnat i dels familiars. Així, l'alumnat de centres privats concertats tenen una probabilitat d'estar en risc de fracàs escolar inferior a la de l'alumnat en centres públics. Aquest resultat és extensible als nois que assisteixen a centres privats independents.

Com s'indica a Calero i Escardíbul (2007), el debat al voltant de l'efecte de la titularitat del centre sobre els resultats acadèmics no està tancat, de manera que existeix l'evidència empírica a favor d'efectes diversos. Tenint en compte les característiques socioeconòmiques de l'alumnat dels centres, un grup d'estudis mostra la presència d'efectes positius sobre el rendiment de l'alumnat derivats de l'assistència a centres privats respecte als públics. Un segon grup matisa el resultat anterior i assenyala que l'efecte dels centres privats concertats es positiu, però no el dels centres independents, que pot no incidir o tenir efectes negatius (amb dades de PISA veure Dronkers y Robert, 2008; Corten y Dronkers, 2006). Per a un tercer grup, el tipus de centre no té cap efecte -amb dades de PISA, veure Fertig (2003), Abburrà (2005) i Calero i Escardíbul (2007). Un darrer grup d'estudis, minoritari, apunta que la titularitat privada de les escoles incideix negativament sobre el resultat de l'alumnat. En suma, malgrat que nosaltres analitzem el risc de fracàs escolar i no el rendiment acadèmic, els resultats estarien inclosos en el segon grup d'estudis en el cas de les noies i en el primer en el cas dels nois.

Una segona variable que incideix clarament sobre la probabilitat relativa de risc de fracàs escolar és el percentatge d'alumnat repetidor al centre, de manera que quants més alumnes repetidors més alta es la probabilitat de fracàs. L'efecte d'aquesta variable pot associar-se al denominat "efecte company" o *peer-effect*, és a dir, a que el rendiment acadèmic d'un determinat alumne o alumna està influenciat per els resultats dels seus companys amb els qui interactua. L'evidència empírica, que s'inicia amb el pioner estudi de Coleman (1966) pels Estats Units, ens mostra, molt majoritàriament, que existeix un efecte dels resultats acadèmics dels companys, especialment els de classe, sobre el rendiment escolar de cadascun dels i les alumnes. En concret, els estudis de Hanushek *et al.* (2003), Dills (2005) i Kang (2007) destaquen que els efectes més importants es produeixen entre l'alumnat amb resultats diversos, mentre que la incidència dels companys en l'alumnat amb resultats millors és escassa; aquests resultats porten a concloure que la barreja l'alumnat amb diverses capacitats a les aules seria més beneficiosa per a l'alumnat amb resultats pitjors. A l'Estat espanyol, amb dades de PISA-2000, Santín (2006) troba que els resultats dels companys de centre incideixen sobre els rendiments de l'alumnat en lectura però no en matemàtiques (com indica l'autor, potser pel caràcter més col·lectiu de l'aprenentatge de la llengua respecte de les matemàtiques).

A partir dels resultats presentats no es constata la incidència de la variable que recull el percentatge de noies al centre; en conseqüència, no sembla significatiu per al risc de fracàs escolar de l'alumnat que en una escola existeixin concentracions de nois o noies altes o baixes (a la mostra de PISA-2006, el percentatge de

⁴⁷ L'evidència sobre l'efecte calendari no es conclouent passats els primers anys d'escolarització. Als quinze anys d'edat l'efecte apareix en alguns casos, però no sempre. En la nostra anàlisi resulta significatiu per a les noies però no pels nois.

noies no és mai inferior al 35% ni superior al 56%, motiu pel qual no es pot conèixer l'efecte d'estar en una escola que estigui constituïda totalment o pràcticament només per nois o per noies).

Altres característiques relacionades amb l'efecte company, com la composició socioeconòmica de l'alumnat (o dels seus pares i mares), no incideixen en el risc de fracàs escolar, o presenten un signe contraintuïtiu, sobre la probabilitat relativa d'aquest risc. Entre aquestes, destaca la no significativitat del pes de l'alumnat d'origen immigratori a l'escola, la pràctica no significativitat del nivell educatiu dels pares i mares i el signe contrari a l'esperat de l'ocupació dels progenitors. Tanmateix, aquests resultats mereixen una anàlisi més detallada, per aclarir si els resultats es poden deure a la grandària de la mostra a nivell d'escola, ja que l'evidència empírica, nacional i internacional, mostra l'efecte negatiu que té la concentració d'alumnat d'origen immigratori en els centres escolars sobre el rendiment acadèmic, així com l'efecte positiu del nivell educatiu dels progenitors (veure Calero i Escardíbul, 2007, 2009).

De les característiques del centre es poden destacar la manca de significativitat de les variables relacionades amb el nombre d'alumnes (ràtio d'alumnes per professor o professora, alumnat per classe i centre) i dels recursos (percentatge d'ordinadors connectats a Internet i ràtio d'ordinadors per alumne o alumna). En aquest sentit, la poca diferència de recursos entre centres que hi ha a Catalunya pot explicar els resultats, com assenyalen Mancebón i Muñiz (2003) en una anàlisi d'estudis sobre característiques i recursos escolars en una diversitat de països desenvolupats, és probable que, en cas d'existir a la mostra centres amb ràtios molt desfavorables, aquestes variables sí que serien significatives. D'altra banda, la falta de significativitat de la presència d'orientador/a professional per guiar l'alumnat en la trajectòria i escolar i professional es pot deure a la pròpia definició d'aquesta categoria professional en l'àmbit català (diferent a la utilitzada en d'altres països de l'OCDE).

Ara bé, la grandària del municipi sí és significativa, però la presència d'altres escoles en la zona d'influència d'un determinat centre no n'és. En el primer cas, els nois en centres de més d'un milió d'habitants tenen una probabilitat de risc de fracàs escolar més elevada. Aquest resultat pot assenyalar l'efecte del context extern al centre (el barri, per exemple) sobre els resultats acadèmics, observat en d'altres estudis (en el cas europeu, veure Andersson, 2004 i Brännström, 2007). En el segon cas, la competència, entesa en el sentit que els centres es "disputen" l'alumnat, no sembla ser un element que afecti el risc de fracàs escolar. El fort efecte dels criteris territorials en l'accés als centres escolars finançats amb fons públics explica que la incidència de la competència entre escoles sigui limitada en general i sobre el risc de fracàs escolar en particular. Cal tenir en compte, també, que les característiques socioeconòmiques de l'alumnat incloses en l'anàlisi poden identificar els centres "guanyadors" d'aquesta competència entre escoles (els que han aconseguit matricular l'alumnat més "selecte"), fet que explicaria que la existència o no de competència, en sí mateixa, no sigui significativa.

Entre els factors relacionat amb la gestió i els processos educatius, les dades utilitzades ens indiquen que l'autonomia de gestió (entesa com que la direcció té autonomia per gestionar aspectes vinculats a la contractació del professorat, el pressupost, el currículum o els mètodes d'avaluació) no és estadísticament rellevant per reduir el risc de fracàs escolar, però que els resultats acadèmics es tinguin en compte a l'hora d'assignar recursos dedicats a l'ensenyament sí que ho, però només en el cas de les noies. Es vol emfasitzar la referència a "amb les dades utilitzades" de la frase anterior: en opinar que les dades de PISA-2006 no són les idònies per analitzar els processos d'autonomia dels centres per diferents motius relacionats amb el disseny i la recollida d'aquestes..

Tampoc es constata cap incidència dels mètodes d'admissió de l'alumnat al centre ni de l'agrupament a les aules (algunes anàlisis parcials, però, sí que mostren que agrupar l'alumnat en aules diferents per capacitat augmenta la probabilitat relativa de risc de fracàs escolar). Finalment, el risc de fracàs escolar es veu reduït si alguns pares i mares pressionen al centre per a millorar els resultats de l'alumnat. Aquesta darrera variable assenjala la necessària col·laboració entre els pares i mares i els centres escolars. La manca de significativitat de la variable relacionada amb una alta pressió dels progenitors sobre el centre pot reflectir l'existència de condicions extremes (molt bones o molt dolentes) respecte al rendiment acadèmic. En suma, certa pressió sembla convenient per millorar l'atenció del centre envers el rendiment acadèmic de l'alumnat.

Com s'ha indicat anteriorment, la grandària de la mostra catalana, així com la definició de variables de PISA-2006 pot dificultar la constatació de la incidència de determinats factors en el risc de fracàs escolar. Així, algunes variables no incloses aquest any 2006, però sí el 2003, mostren, per al conjunt de l'Estat, un efecte positiu sobre el rendiment acadèmic del suport del professorat a l'alumnat en l'aprenentatge, d'una bona relació entre el professorat i l'alumnat i d'un nivell de "disciplina" a l'aula que afavoreixi l'aprenentatge

(Calero i Escardíbul, 2009). En estudis fets en diversos països, també es destaquen altres variables com ara: l'existència d'un clima de cooperació entre el professorat, l'orientació de la pràctica docent cap a l'èxit acadèmic (Scheerens i Bosker, 1997), les activitats d'estímul en l'aprenentatge a l'aula (Lupton, 2005), la consideració millor del professorat (en termes d'autoestima, motivació o satisfacció en el treball), la capacitat docent (definida com experiència laboral), la capacitat de comunicació i el nivell de formació (Hanushek i Luque, 2003; Mancebón i Muñiz, 2003; Borland *et al.*, 2005). Algunes d'aquestes variables, i d'altres de l'àmbit escolar examinades podrien explicar part de l'efecte de la variable relacionada amb la titularitat del centre sobre el risc de fracàs escolar de l'alumnat, i caldria que fossin incloses en properes avaluacions.

4.6. Conclusions

Aquest capítol ha abordat tres objectius relacionats amb el risc de fracàs escolar a Catalunya, mitjançant les dades empíriques del programa PISA-2006. Potser la conclusió prèvia més rellevant que es pot extreure del procés d'anàlisi és que la informació proporcionada per PISA-2006 permet conèixer amb molta més precisió que fa només deu anys, les relacions que s'estableixen en el procés educatiu, encara que existeixen algunes àrees de coneixement (particularment, les relacionades amb com afecten les especificitats de cada centre sobre els resultats educatius) on encara hi ha un marge considerable de millora. En concret, l'exploració que s'ha fet en aquest estudi en relació amb el risc de fracàs escolar ha permès un avanç significatiu quant al contrast d'una sèrie d'afirmacions sobre les relacions establertes entre les característiques personals i familiars de l'alumnat, les característiques dels companys en el centre i les característiques del propi centre d'una banda, i el rendiment educatiu de l'altra. Tanmateix, la claredat que PISA-2006 aporta en algunes relacions no arriba a unes altres, la qual cosa indica que probablement sigui necessari plantejar-se en el futur investigacions més detallades on s'analitzin rigorosament els processos educatius que tenen lloc en els centres.

Possiblement, el repte conceptual més important d'aquest estudi o part de l'estudi consistia en l'establiment d'un vincle causal entre les competències de PISA-2006 i el rendiment acadèmic. Si bé podem suposar que l'alumnat amb un nivell de competències baix en PISA-2006 serà el que tindrà més probabilitats de risc de fracàs escolar, la relació no és ni de bon tros directa. Això és així, en part, degut al fet que no es pot assumir que les tres competències que mesura PISA-2006 (matemàtiques, ciències i lectura) incideixin de la mateixa manera en el rendiment acadèmic i, per tant, en el fracàs escolar. Per això, en l'aproximació presentada en aquest capítol s'ha utilitzat el concepte de "risc de fracàs escolar", construcció metodològica basada en una combinació dels tres nivells de competències de PISA.

Si es recorden els tres objectius de l'informe detallats en la introducció, es podem diferenciar dos tipus d'anàlisi. D'una banda, l'anàlisi descriptiva (vinculada al primer objectiu, que consistia en caracteritzar la població en risc de fracàs escolar). I de l'altra una anàlisi on no és suficient establir descripcions simples sinó que és necessari aproximar-se al concepte de causalitat i que respon als objectius dos i tres. L'anàlisi descriptiva ha estat tractada en l'apartat 4.3, mentre que la l'anàlisi de causalitat s'ha cobert en els apartats 4.4 i 4.5. Convé tenir molt present la distinció entre els objectius d'ambdues anàlisis, ja que, de no ser així, les conclusions a les quals s'arribessin podrien ser errònies: en l'apartat 4.3, per exemple, quan es descriu la població en risc de fracàs escolar s'afirma que aquesta població està composta per les alumnes que reuneixen, per exemple, la característica X. Aquesta afirmació no implica que aquesta característica X *causi o determini* el risc de fracàs escolar. Únicament l'aïllament de l'efecte de cada variable per separat, mitjançant procediments multivariants (com s'ha efectuat en els apartats 4.4 i 4.5), permet aproximar-nos a aquest concepte de causa o determinació.

Una vegada plantejades les consideracions generals anteriors, a continuació es revisen els resultats més destacables de l'informe i el capítol. En aquesta línia, l'apartat 4.2 té un caràcter essencialment instrumental i descriu les dades, les variables i la metodologia que s'han utilitzat en els apartats successius. Tots tres aspectes venen marcats per l'especificitat de la base de dades utilitzada, PISA-2006. El fet que la base de dades tingui una estructura de dos nivells (alumnat i centres escolars) fa recomanable la utilització d'una metodologia multinivell. Per això, en l'apartat 4.2 es planteja amb cert deteniment les característiques de les regressions multinivell i, més específicament, de les regressions logístiques multinivell. Al mateix apartat 4.2 apareix una revisió detallada de les variables de PISA-2006 que són rellevants per a l'estudi, revisió que va acompanyada de comentaris sobre com es processa cada variable (per exemple, l'agrupament de categories).

L'apartat 4.3, d'"aproximació bivariant" facilita la descripció de l'alumnat que només arriba als nivells de competències de PISA-2006 més baixos. Com s'ha comentat, es tracta d'una primera aproximació descriptiva al fenomen del risc de fracàs escolar. A continuació es resumeixen els resultats d'aquest apartat diferenciant entre les variables del nivell alumnat i les del nivell de centre. Pel que fa al nivell de l'alumnat, en l'àmbit personal resulta destacable com la proporció de noies situades en els nivells més baixos de competències de matemàtiques i ciències és més gran que la proporció de nois (el contrari succeeix en el cas de la competència en lectura).

En l'àmbit familiar (encara en el nivell de l'alumnat), destacarem que els estudiants d'origen immigratori (especialment en el cas de l'alumnat d'origen immigratori de primera generació) tenen una probabilitat més alta de situar-se en els nivells més baixos de les tres competències; per exemple, el percentatge d'alumnat d'origen immigratori de primera generació en el nivell de PISA-2006 inferior o igual a 1 és gairebé el triple del percentatge corresponent a l'alumnat autòcton. A l'hora de descriure les característiques de l'alumnat amb menys competències, la llengua parlada a la llar ens és útil: només entre el 10 i l' 11% de l'alumnat de famílies catalanoparlants es troba en els nivells de competències més baixos, xifra que es duplica en el cas de l'alumnat de famílies castellanoparlants i que es quadruplica amb escriu en l'alumnat de famílies que parlen altres llengües.

També en l'àmbit familiar, tant l'ocupació dels pares i mares com el nivell educatiu són rellevants a l'hora de descriure la població amb nivells de competències més baixes: les ocupacions de coll blau (especialment, no qualificat) i els nivells educatius inferiors estan associats a proporcions molt altes d'alumnes en el nivell inferior o igual a 1 de PISA-2006. Com a dada il·lustrativa, assenyalarem que gairebé la meitat d'alumnes amb mares sense estudis se situa en els nivells de competències més baixos.

Finalment, a nivell de l'alumnat, es descriuen els recursos de la llar. Pel que fa als recursos purament econòmics, existeix una clara associació entre els nivells de riquesa familiar més baixos i la proporció en els nivells més baixos de competències. Encara més forta és l'associació entre el nivell de competències i la disponibilitat de recursos culturals (llibres) i educatius (possessió d'ordenació i el seu ús) a la llar.

Pel que fa al nivell del centre, la primera variable que caracteritza clarament el perfil de l'alumnat amb competències baixes és la titularitat del centre: en els centres públics el percentatge d'alumnes amb qualificació baixa és gairebé el doble que en els centres privats concertats i quasi el triple que en els centres privats independents. Estaquen també altres variables vinculades amb el tipus d'usuaris del centre, que poden incidir en el rendiment de cada alumne o alumna mitjançant els efectes-company. En primer lloc, la presència de més alumnes d'origen immigratori en el centre (especialment quan la proporció excedeix el 20%) està relacionada amb nivells de competències més baixos. Un millor clima educatiu del centre, entès com el nivell educatiu mitjà dels pares i mares de l'alumnat d'aquell centre, així com la presència en el centre d'una majoria de pares que treballen en ocupacions de coll blanc qualificat, estan associats a probabilitats més baixes que els alumnes se situïn en els nivells de competències més baixos.

Pel que fa als recursos amb els quals compten els centres, destaca l'associació entre els centres amb un nivell d'alumnes per professor o professora elevat i la proporció més baixa d'alumnes amb baixes competències; aquest resultat contraintuïtiu ve explicat per l'existència d'una causalitat inversa ja que l'alumnat amb competències més baixes rep recursos addicionals.

Per acabar aquesta revisió de la descripció de l'alumnat amb nivells de competències més baixos s'ha de fer referència a una variable de procés, l'agrupament de l'alumnat en funció de les seves habilitats. Mentre que l'agrupament o no de l'alumnat en la pròpia aula no estableix diferències en els nivells de competències de l'alumnat, l'agrupament en aules diferents sí que s'associa amb un percentatge d'alumnat amb molt baixos nivells de competències més elevat.

Els apartats 4.4 i 4.5 corresponen, a l'anàlisi de causalitat de l'informe, que pretén identificar la incidència de cada variable per separat. Per a aquesta anàlisi s'ha seguit una estratègia bietàpica: a l'apartat 4.4 s'analiza com afecten les competències de PISA-2006 a la probabilitat de ser repetidor de curs als quinze anys. S'observa que les competències en matemàtiques i en lectura afecten significativament la probabilitat de ser repetidor, mentre que la competència en ciències no és significativa estadísticament; aquestes relacions són molt similars en el cas dels nois i en el de les noies. L'anàlisi de regressió logística ha permès assignar a cada alumne o alumna una probabilitat de situar-se en risc de fracàs escolar, probabilitat amb la qual s'ha treballat a l'apartat 4.5.

A l'apartat 4.5, a partir de la probabilitat obtinguda a l'apartat 4.4 (l'interès del qual resideix en la combinació dels efectes dels tres tipus de competències de PISA-2006), s'ha procedit a explorar els determinants del risc de fracàs escolar. En aquesta exploració s'ha trobat una certa limitació derivada de la grandària de la mostra. Cal recordar que la grandària de la mostra de centres a Catalunya per a PISA-2006 és d'únicament 51, mentre que el nombre de variables rellevants i disponibles per a l'anàlisi és elevat, combinació que manté el nombre de graus de llibertat en un nivell baix. De totes maneres, l'anàlisi de l'apartat 5.5, diferenciat per a noies i nois, proporciona alguns resultats destacables. En el cas de les noies, les variables determinants que resulten significatives en el model i que es volen destacar són les següents: la condició immigratòria de primera generació (però no la de segona generació) incrementa el risc de fracàs escolar, mentre que la disponibilitat de recursos culturals (llibres, en aquest cas) i l'assistència a un centre concertat en redueixen el risc; un percentatge més gran d'alumnat repetidor en el centre incrementa, a través de la generació d'efectes-company, el risc de fracàs escolar. En el cas dels nois, les variables determinants significatives són pràcticament les mateixes amb l'excepció que la condició immigratòria de segona generació, i no només de primera, incrementa el risc de fracàs escolar. Convé aclarir que la significativitat (i el signe) de la variable referida a la titularitat del centre ve provocada pel fet que l'anàlisi explora els determinants del rendiment acadèmic (utilitzant com variable d'aproximació la probabilitat de ser repetidor/a). Altres anàlisis en els quals es busquen directament els determinants de les competències de PISA amb metodologies similars proporcionen resultats diferents respecte de la variable de titularitat, bé en la línia que aquesta no resulta significativa, bé en la línia que l'efecte de la titularitat privada concertada resulta negatiu a l'hora d'explicar el nivell de competències (veure, p. ex., Calero i Waisgrais, 2009).

La quantitat de variables significatives del model és reduïda, tot i que s'intueix que les poques variables significatives estan "absorbint" en bona mesura els efectes de variables molt properes: per exemple, la disponibilitat de recursos culturals a la llar probablement absorbeix l'efecte de variables com el nivell educatiu dels pares. També aporten una informació interessant una sèrie de variables no significatives. Entre elles, destaquen la llengua parlada a la llar (ja sigui una llengua oficial de l'Estat o una llengua estrangera) o, pel que fa als recursos del centre, la proporció d'alumnes per professor o professora o per aula, el percentatge d'ordinadors connectats a Internet i la proporció d'ordinadors per alumne o alumna. Respecte als recursos, el fet de comparar centres amb una dotació similar pot explicar la manca de significativitat d'aquest tipus de variables. Tampoc han resultat significatives en el model una sèrie de variables relacionades amb els processos que es duen a terme en el centre, com les relacionades amb les diferents dimensions de l'autonomia del centre o les pràctiques d'agrupació d'alumnat.

L'estudi ha aportat evidència sobre una diversitat d'anàlisis plantejades com a objectius; no obstant això queden àmbits que exigeixen anàlisis addicionals. Específicament, pel que fa al tercer objectiu plantejat inicialment, l'establiment d'una relació entre el risc de fracàs escolar i les característiques de l'organització interna del centre i l'aula, s'ha d'acceptar que l'estudi només proporciona una evidència empírica reduïda. Sens dubte caldrà, a partir de la disponibilitat de dades procedents de les noves avaluacions i/o d'estudis *ad hoc* (per exemple, amb informació proporcionada pel propi professorat, en especial a nivell d'aula), continuar l'exploració en aquest tipus d'anàlisi amb la finalitat de contrastar algunes intuïcions i hipòtesis mitjançant l'evidència empírica.

5. UNA APROXIMACIÓ QUALITATIVA AL RISC DE FRACÀS ESCOLAR

5.1. Introducció

En el capítol anterior s'ha abordat el risc de fracàs escolar a Catalunya (no graduació en ESO) mitjançant l'establiment d'una relació entre el nivell de competència matemàtica, científica i lectora de l'alumnat (mesurat a través de PISA-2006), d'una banda, i la probabilitat de repetició (com a variable intermèdia del rendiment escolar), de l'altra. Tant la caracterització de l'alumnat en risc de fracàs escolar com l'anàlisi dels factors que incideixen en aquest fenomen es basa en la informació proporcionada directament per l'alumnat i les direccions escolars a uns qüestionaris tancats que tenen l'avantatge d'estructurar la informació i permetre'n l'explotació estadística.

En aquest capítol presentem els resultats d'una aproximació diferent, però complementària, al risc del fracàs escolar que consisteix a analitzar les representacions socials més rellevants d'aquest fenomen i la percepció de la seva causalitat. L'aproximació qualitativa al risc de fracàs escolar a Catalunya s'ha dut a terme sobre la base d'un conjunt d'entrevistes en profunditat que ha permès copsar la pluralitat d'aspectes que expliquen el rendiment escolar de l'alumnat i el seu caràcter socialment construït.

Aquí rau precisament un dels principals valors afegits de les entrevistes en profunditat: indagar en els significats que les persones atorguen als fets i que també n'informen la seva naturalesa. Com es veurà al llarg d'aquesta part de l'estudi, l'anàlisi de les entrevistes posa de manifest l'existència d'una àmplia diversitat de posicionaments al voltant del risc de fracàs escolar, així com el caràcter dinàmic dels propis discursos, els quals també es construeixen i evolucionen al llarg de les entrevistes en funció dels inputs que reben les persones entrevistades (des de la successió de les preguntes previstes en el guió d'entrevista fins a les reflexions que els agents socials fan sobre la marxa, també condicionats per la interacció amb el propi entrevistador o entrevistadora).

Finalment, tal com s'ha mencionat en l'aparat d'"Introducció i metodologia", cal tenir present que el mostreig d'aquesta part de l'estudi ha estat dirigit i no-aleatori, i que tot i que no s'ha pretès obtenir una informació estrictament representativa de la població objecte d'estudi, sí que s'ha fet una àmplia i variada selecció d'actors socials que pper poder encabir la diversitat de discursos i posicionaments que hi ha sobre el risc de fracàs escolar.

5.2. Metodologia

Mostreig de la recerca qualitativa

La selecció de les persones a entrevistar s'ha dut a terme de manera consensuada per les persones del Consell que han integrat el grup de treball d'aquest estudi. Aquest procés de selecció ha anat precedit per la definició de la següent tipologia de perfils d'actors socials relacionats amb el món de l'educació: decisors polítics, experts i expertes acadèmics, moviments pedagògics, patronals escolars, direccions escolars, serveis educatius, organitzacions sindicals i professorat, Associacions de Pares i Mares d'Alumnes i representants de l'alumnat

S'han realitzat dues reunions del grup de treball de l'estudi per tal de concretar el llistat de persones a entrevistar al llarg del treball de camp. En total, s'han fet vint-i-sis entrevistes:

Joaquim Prats

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu
Generalitat de Catalunya

Francesc Colomé

Secretaria de Polítiques Educatives
Departament d'Educació

Àngela Calzada

Directora
Escola Sant Gervasi de Mollet del Vallès

Paquita Sánchez

Directora
Institut d'Educació Secundària de Sant Andreu

Carme Laura Gil
Consellera d'Educació
1999-2003

Ferran Ferrer
Departament de Pedagogia Sistèmica i Social
Universitat Autònoma de Barcelona

Jordi Pérez
Facultat de Ciències de la Salut i la Vida
Universitat Pompeu Fabra

Cèsar Coll
Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació
Universitat de Barcelona

Xavier Bonal
Síndic de Greuges
Adjunt per la defensa dels drets dels infants

Irene Balaguer
Associació de Mestres Rosa Sensat

Carles Camí
Confederació de Centres Autònoms d'Ensenyament
de Catalunya (CCAEC)

Josep Díaz i Arnau
Federació Catalana de Centres d'Ensenyament
(FCCE)

Enric Masllorens
Agrupació Escolar Catalana
(AEC)

Juanjo Fernández
Fundació Escola Cristiana de Catalunya
(FECC)

Jose Maria Lluch
Director
Escola Pia Balmes de Barcelona

Albert Bramon
Director
Institut d'Educació Secundària La Garrotxa (Olot)

Josep Vallcorba
Subdirecció General de Llengües i Entorn
Departament d'Educació

Maria José Montón
Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP –
Terrassa). Departament d'Educació

Rosa Cañadell
Unió de Sindicats de Treballadors de l'Ensenyament
de Catalunya (USTEC-STEs)

Roser Font
Federació d'Ensenyament
Unió General de Treballadors de Catalunya (UGT)

Montse Ros
Federació d'Ensenyament
Comissió Obrera Nacional de Catalunya (CONC)

Robert Venciana
Associació Sindical de Professors d'Ensenyament
de Catalunya (ASPECPC)

Walter Garcia
Federació d'Associacions de Pares i Mares
d'Alumnes de Catalunya (FAPAC)

Joan Ricart
Confederació Cristiana d'Associacions de Pares
d'Alumnes de Catalunya (CCAPAC)

Victor Albert
Associació de Joves Estudiants de Catalunya
(AJEC)

Agnès Russiñol
Consell Nacional de la Joventut de Catalunya
(CNJC)

Elaboració del guió de l'entrevista

El tipus d'entrevista que s'ha utilitzat en la recerca és l'anomenada entrevista en profunditat. Aquest instrument de recollida d'informació exigeix l'elaboració d'un guió dels temes que es té previst tractar en la conversa.

En l'Annex 2: guió d'entrevista es pot consultar el guió que s'ha utilitzat per a la realització de les entrevistes, les quals s'han estructurat en funció de quatre grans blocs temàtics:

- Conceptualització del fracàs escolar
- Factors explicatius del risc de fracàs escolar

- Valoració de les actuacions que es duen a terme per millorar els resultats escolars i combatre el fracàs escolar
- Recomanacions per millorar les actuacions i combatre el fracàs escolar

Treball de camp

S'han dut a terme un total de vint-i-sis entrevistes en profunditat, d'una durada mitjana d'una hora i quaranta cinc minuts. Gairebé totes les entrevistes s'han fet en el lloc de treball de la persona entrevistada.

El treball de camp s'ha desenvolupat entre el 27 d'octubre i el 15 de desembre de 2009.

Totes les entrevistes han estat enregistrades i posteriorment transcrites.

Preparació de l'anàlisi de contingut i del discurs

Després de la transcripció de les entrevistes, s'han seleccionat els fragments, o discursos literals, més representatius dels discursos de cadascuna de les persones entrevistades per a cadascuna de les preguntes plantejades en el guió d'entrevista.

Exemple de selecció de discursos literals (cada paràgraf correspon a una persona entrevistada)

2.-CONCEPTUALITZACIÓ DEL FRACÀS ESCOLAR

2.2.Característiques més rellevants de l'alumnat amb major risc de fracàs escolar

...

E7: Perfil dominant a nivell estadístic, alumnat de classe social baixa i de famílies desestructurades (presó, absents, atur, PIRMI perllongat ...), els sectors socials més vulnerables.

E8: Predisposició psicològica individual, noi, amb unes característiques de personalitat [...] busca el risc i sensacions en un ambient on es reforça el comportament escolar no adequat [...] També es relaciona amb família amb poca cultura i condicions sociolaborals baixes.

E10: Alumne de nivell socioeconòmic baix, pares amb nivell d'estudis baix, assisteix a un tipus d'escola [...] de menys qualitat [...] es dona més entre les famílies immigrades.

E21: Alumnat de grups socials desfavorits al qual s'ha sumat la immigració a partir de l'any 2000, amb condicions socioeconòmiques de la família desfavorables [...] Individus sense xarxa de suport. [...] nivell d'estudis dels pares, en concret de la mare. [...] guetos escolars.

...

A continuació, s'han simplificat els discursos literals de cadascuna de les preguntes del guió d'entrevista a través de l'elaboració d'un sistema de variables i categories literals que ha facilitat la visualització de les idees i els conceptes al voltant de les quals es construeixen els discursos i posicionaments dels actors socials entrevistats.

Exemple d'identificació de variables i categories

2.-CONCEPTUALITZACIÓ DEL FRACÀS ESCOLAR

2.2.Característiques més rellevants de l'alumnat amb major risc de fracàs escolar

Socials

“Grups socials desfavorits, i sectors socials més vulnerables, no situats en la societat . Sectors socioeconòmics desfavorits (E1) (E7) (E18) (E21)”

...

Personals

“Noi” (E10) (E8)

“Competències bàsiques no assolides a primària” (E24)

...

Cap perfil en concret

“Cap perfil, predisposició o condicionant” (E9)

...

Anàlisi de contingut i del discurs:

Sobre la base d'aquest sistema de variables i categories literals s'ha elaborat un sistema de variables i categories analítiques que ha permès identificar les representacions socials del risc de fracàs escolar, així com determinar la presència relativa d'aquests posicionaments discursius en el conjunt de perfils i actors socials entrevistats.

L'elaboració d'aquest sistema de variables i categories d'anàlisi ha implicat fer passos més enllà del nivell estrictament referencial per entrar directament en el de l'abstracció interpretativa. En ocasions, s'ha prescindit de la condició d'exclusió mútua entre categories analítiques per tal de poder captar la complexitat discursiva de les representacions socials del risc de fracàs escolar i poder aproximar-se a les lògiques argumentatives dels actors socials entrevistats.

Exemple d'elaboració de categories analítiques

2.-CONCEPTUALITZACIÓ DEL FRACÀS ESCOLAR

2.2.Característiques més rellevants de l'alumnat amb major risc de fracàs escolar

Variable: descripció oberta de les característiques que defineixen l'alumnat en situació de risc de fracàs escolar, sense que la naturalesa de les característiques d'aquest alumnat s'hagin especificat en el moment de formular la pregunta.

- a) **Unificació del col·lectiu (perfil dominant):** descripció que emfasitza les característiques suposadament comunes de l'alumnat en situació de fracàs escolar, relacionades amb la dimensió socioeconòmica, familiar i/o personal.
 - Discurs centrat en les variables socioeconòmiques i culturals.
 - Discurs centrat amb les variables individuals
- b) **Diversificació del col·lectiu (multiplicitat de perfils):** descripció que emfasitza la varietat de perfils que s'inclourien dins de la classificació d'alumnat en situació de risc o fracàs escolar, relacionats amb la dimensió socioeconòmica, familiar i/o personal.
 - Discurs centrat en els condicionants socials i familiars
 - Discurs centrat en els condicionants personals
- c) **No caracterització del col·lectiu (cap perfil):** discurs centrat en el no-condicionament i la no predisposició de l'alumnat en situació de risc o fracàs escolar, relacionats amb la dimensió socioeconòmica, familiar i/o personal.

Al llarg d'aquest procés d'anàlisi i interpretació s'ha reconegut àmplia diversitat de discursos i s'han identificat quins són els posicionaments dominants i quins els minoritaris, tant pel que fa al conjunt de les persones entrevistades, com als diferents perfils d'actors socials.

Redacció de l'informe de resultats

Finalment, s'ha redactat l'informe de resultats. Les següents pautes generals poden ajudar a facilitar la seva lectura i comprensió:

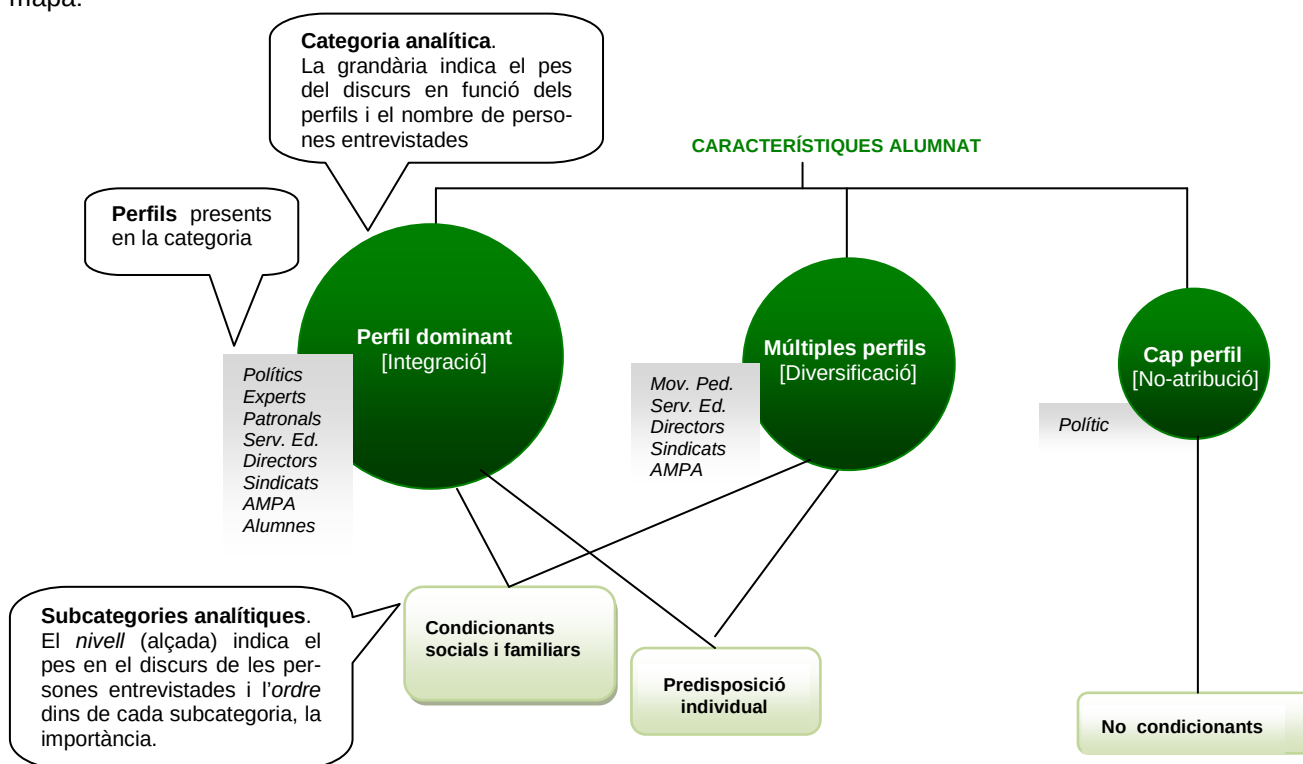
- Per a cada variable analitzada s'ha fet una revisió dels discursos dominants i dels minoritaris.
- Aquest tipus d'anàlisi s'ha dut a terme generalment en funció del perfil social de les persones entrevistades.
- Per contextualitzar l'anàlisi de la informació obtinguda, s'han incorporat fragments de discursos literals dels actors socials entrevistats. Aquests discursos sempre es trobaran entre cometes. Al final de cada discurs literal i entre parèntesi es pot trobar el codi de la persona entrevistada a qui pertany aquell fragment de l'entrevista.

Exemple d'incorporació de discursos literals en el cos de l'informe

2.-CONCEPTUALITZACIÓ DEL FRACÀS ESCOLAR**2.2.Característiques més rellevants de l'alumnat amb major risc de fracàs escolar**

[...], pel que fa als *condicionants socials i familiars*, tots els perfils entrevistats destaquen la importància de pertànyer a un entorn o grup social desafavorit i vulnerable, o bé, a una família de capital socioeconòmic, formatiu, cultural i relacional baix: «les desigualtats de base són cada cop més pronunciades» (E21). Però també es consideren importants les situacions de precarietat laboral i atur de les famílies, per exemple: «el nivell de precarietat d'una part important de les famílies fa que els nens s'hagin de posar a treballar» (E17), o bé, la desestructuració familiar. Altres característiques destacades són els nens i nenes que tenen famílies que no confien amb l'escola i, per tant, no col·laboren i la desautoritzen, i també, els joves que tenen famílies sobreprotectores i poc reguladores, normatives o exigents.

En l'informe s'han incorporat mapes conceptuals per poder fer una lectura ràpida de les principals conclusions de cada apartat. Continuant amb el mateix exemple, s'indica el significat de cadascun dels elements del mapa:

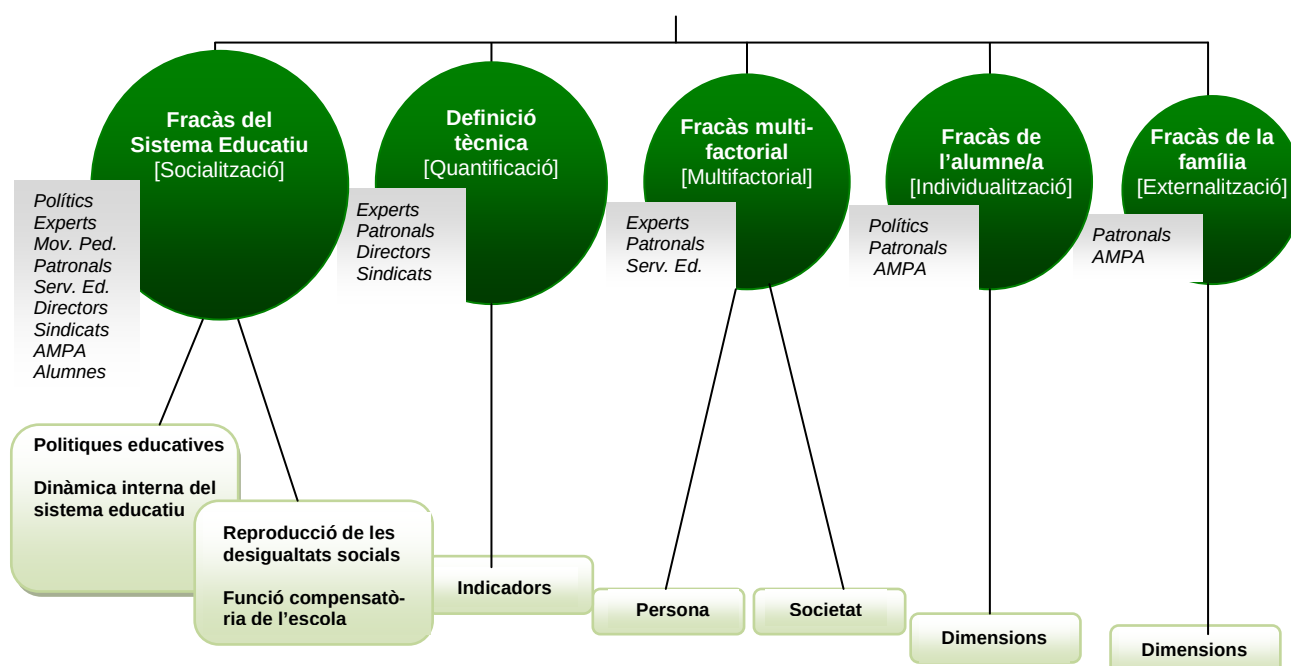


A continuació s'exposen els resultats de l'anàlisi del discurs dels perfils i actors socials seguint l'estructura temàtica de les entrevistes: conceptualització del fracàs escolar, factors explicatius del risc de fracàs escolar (moment, característiques individuals, factors familiars, factors d'identitat, factors institucionals, factors més importants), valoració de les actuacions i recomanacions.

5.3. Conceptualització del fracàs escolar

Copsar la percepció i construcció del concepte fracàs escolar entre les persones entrevistades té la mateixa dificultat que aproximar-se'n teòricament.⁴⁸ No obstant això, l'opinió majoritària i compartida per tots els perfils socials entrevistats⁴⁹ quan se'ls ha preguntat **què entenen per “fracàs escolar”** és la de que fracassa el sistema educatiu, per exemple: «fracàs de la formació de la ciutadania» (E7), «incapacitat del sistema per generar segones oportunitats» (E2). Així, gran part de les persones entrevistades socialitzen el concepte «fracàs escolar» i n'atorguen la responsabilitat al sistema educatiu, d'una banda, al conjunt de polítiques educatives, organització i dinàmica del sistema, i de l'altra, al fracàs de la funció compensatòria de l'escola i la reproducció de les desigualtats socials, tal com s'observa a la figura següent:

FIGURA 3. Fracàs escolar
FRACÀS ESCOLAR



D'entre les persones entrevistades, l'atribució de la responsabilitat al sistema educatiu del col·lectiu de polítics (a excepció d'un), experts, moviments pedagògics i sindicats és força homogenia.

Tanmateix, les diferències en el discurs es poden classificar en quatre dimensions, en funció d'on es focalitza la crítica al sistema. En primer lloc, hi ha les persones que centren el discurs en els resultats observables del fracàs, per exemple: «manca d'adquisició de les competències bàsiques» (E9), «no assoliment dels objectius previstos al sistema educatiu» (E8). En segon lloc, les que posen l'èmfasi en la perpetuació dels mals del sistema educatiu i la falta real de canvis: «incapacitat del sistema de generar segones oportunitats» (E21), «sistema inadequat i incoherent» (E17), «sistema que mesura només els resultats acadèmics» (E14). En tercer lloc, les que observen l'acció del sistema sobre l'alumnat: «no assoliment dels objectius que una persona s'ha marcat» (E5). I, finalment, les que se centren en la funció compensatòria de les desigualtats socials que l'escola ha d'assolir: «no s'ha aconseguit que la gent més desfavorida en tregui més profit» (E4).

La definició tècnica del fracàs escolar construïda a partir d'un procés de quantificació que inclou els indicadors recollits en el marc teòric i contextual d'aquest estudi també és majoritària entre els perfils experts, direccions escolars, sindicals i una patronal escolar: percentatge d'alumnat que no aconsegueix els objectius, competències o coneixements bàsics de l'educació, taxes de graduació, i taxes de repetició i abandonament escolar prematur.

L'aproximació al concepte de fracàs escolar entre les patronals és molt diversa i abasta diverses percepcions, com ara: la no-atribució a cap àmbit de la responsabilitat del fracàs escolar, o, igual que a les Associa-

⁴⁸ Vegeu l'apartat 3.2 "Aproximació teòrica al concepte de fracàs escolar" del capítol 3 "Marc teòric i contextual" d'aquest estudi.

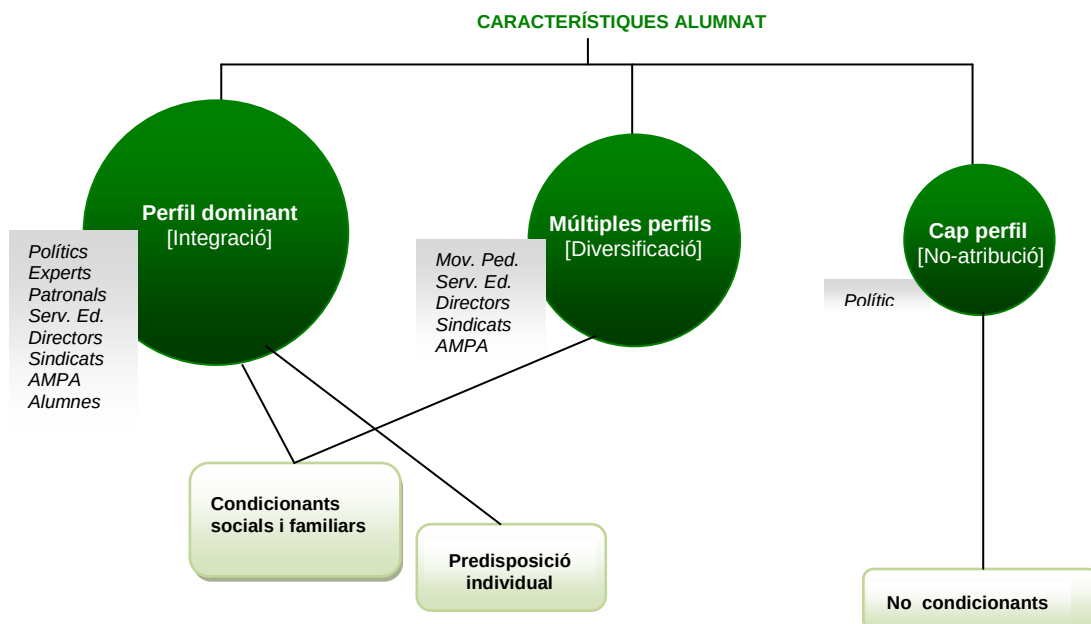
⁴⁹ Representants polítics, persones expertes, moviments pedagògics, patronals, serveis educatius, direccions escolars, sindicats, AMPA i associacions d'alumnes.

cions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA), l'atorgament de la responsabilitat a la família, mitjançant el procés d'externalització: «el principal problema que tenen els nens són els pares» (E25), o al propi alumne, mitjançant el procés d'individualització: «els joves abandonen l'escola per satisfaccions més immediates» (E6).

En el moment de definir el concepte de fracàs escolar, mestres i professionals (sindicats, serveis educatius i un moviment pedagògic) que treballen directament amb l'alumnat, fan servir la pròpia experiència i tenen en compte les característiques de l'alumnat i el procés d'aprenentatge.

Pel que fa a l'aproximació a l'alumnat que fracassa, és a dir, la resposta a la pregunta sobre **quines són les característiques més rellevants de l'alumnat en què es concentra aquest fenomen**, la majoria de les persones entrevistades han intentat establir un perfil dominant per descriure l'alumnat en situació de "risc de fracàs escolar" mitjançant un procés d'integració de les característiques comunes. Totes les persones entrevistades de perfil polític (menys una), expert, patronal i representant de l'alumnat han intentat ressaltar les característiques comunes de l'alumnat en risc de fracàs escolar. Per contra, algunes persones entrevistades, de perfils relacionats amb els moviments pedagògics, serveis educatius, direcció, sindicats i AMPA, han centrat el nucli del discurs en la multiplicitat de perfils i la diversitat d'aquest alumnat, tal com es pot veure a la figura següent:

FIGURA 4. Característiques de l'alumnat



No obstant això, entre els perfils entrevistats predomina el discurs de caracterització de l'alumnat centrat en els condicionants socials i familiars, sobretot els familiars, per damunt del discurs focalitzat en les variables individuals.

Pertànyer a una família amb nivell socioeconòmic, cultural i laboral baix és el condicionant familiar i social de més pes alhora de caracteritzar l'alumnat en risc de fracàs escolar. En aquest sentit, tots els perfils entrevistats destaquen la importància de pertànyer a un entorn o grup social desafavorit i vulnerable, o bé, a una família de capital socioeconòmic, formatiu, cultural i relacional baix: «les desigualtats de base són cada cop més pronunciades» (E21). Però també es consideren importants les situacions de precarietat laboral i atur de les famílies, per exemple: «el nivell de precarietat d'una part important de les famílies fa que els nens s'hagin de posar a treballar» (E17), o bé, la desestructuració familiar.⁵⁰ Altres característiques destacades són els nens i nenes que tenen famílies que no confien en l'escola i, per tant, no col·laboren i la desautoritzen, i també, els i les joves que tenen famílies sobreprotectores i poc reguladores, normatives o exigents.

També han estat característiques de l'alumnat en risc de fracàs escolar enunciades per les persones entrevistades, les expectatives que ofereix l'entorn immediat, com a conseqüència de pertànyer a famílies

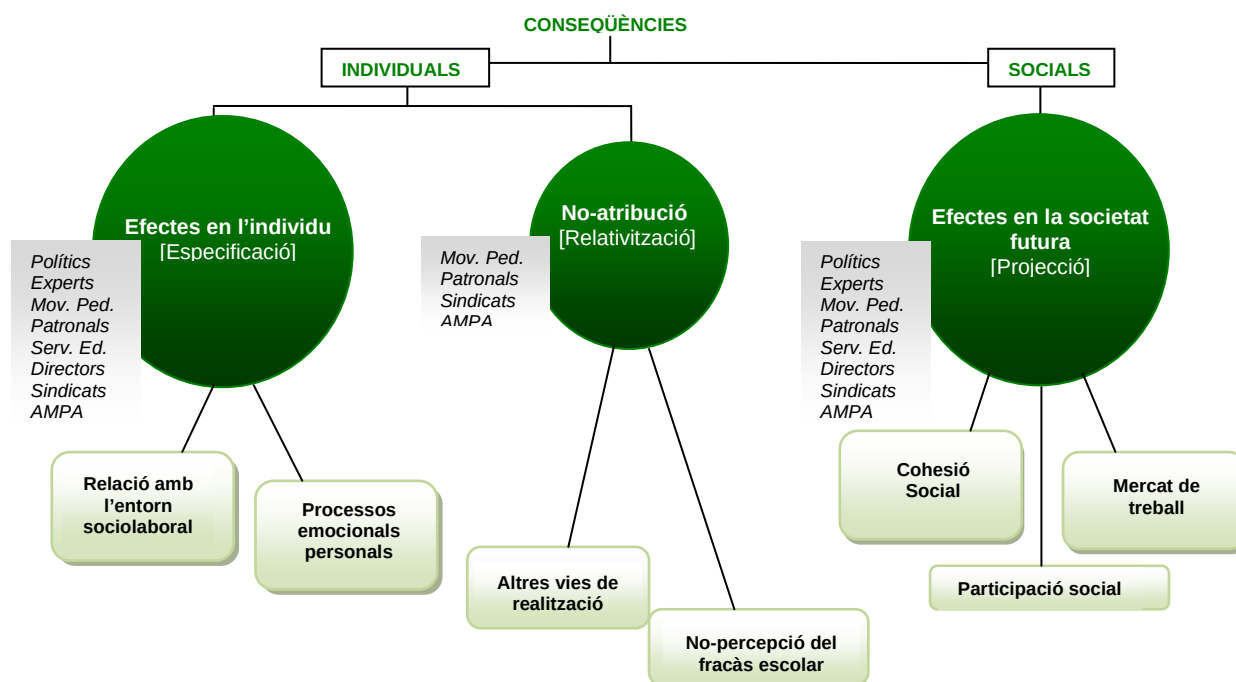
⁵⁰ En l'àmbit d'aquest estudi s'entén per "desestructuració familiar" l'absentisme d'algun dels pares o el conflicte familiar per abandonament, presó, malaltia i mort, entre altres.

d'origen immigratori, relacionar-se amb un «grup d'iguals antiescola» (E13) que reforci el «comportament escolar no adequat» (E8), o viure en un barri «degradat» (E15) o anar a una escola «guetitzada» (E3).

D'altra banda, amb relació a la predisposició o trets individuals de l'alumnat en risc de fracàs escolar, algunes persones entrevistades d'entre determinats perfils (polítics, patronals, sindicals, moviment pedagògic, serveis educatius i direccions escolars), han donat importància, en primer lloc, a determinades predisposicions psicobiològiques de tipus cognitiu, emocional, relacional i conductual que caracteritzen l'alumnat en risc. En segon lloc, també s'han esmentat les dificultats en els processos d'escolarització, com ara: la desmotivació i la falta d'expectatives personals, el ritme d'aprenentatge més lent, el no-assoliment de les competències bàsiques a primària, les habilitats no curriculars, o la manca d'hàbits, pautes de treball i disciplina. Finalment, algunes persones expertes han posat l'èmfasi en el sexe masculí i en determinats perfils, com per exemple: «els joves cercadors de riscos i sensacions» (E8).

Pel que fa a la pregunta sobre **quines són les conseqüències individuals i socials del fracàs escolar**, tots els perfils entrevistats a excepció de les AMPA i algunes persones de perfil sindical i patronal, transmeten emocions negatives en el discurs amb expressions com ara «terribles», «no ens ho podem permetre», «aterradores», «injust». Pel que fa a les **conseqüències individuals**, tots els perfils entrevistats han especificat els efectes que el «fracàs escolar» té sobre l'individu, tanmateix, hi ha persones d'alguns perfils (pedagògics, patronals, sindicals, i AMPA) que en relativitzen les conseqüències individuals.

FIGURA 5. Conseqüències del fracàs escolar



Quant als efectes que té el fracàs escolar en l'individu, la majoria de les persones entrevistades han centrat el discurs en la relació entre l'alumnat que fracassa escolarment i l'entorn sociolaboral, per tant, en les dificultats d'inserció sociolaboral i el risc de marginació i d'exclusió social que pot comportar el fracàs escolar. En aquest sentit, s'emfasitzen la manca d'oportunitats per progressar en l'escala laboral i social i, per tant, l'exposició a la precarietat laboral i l'atur, així com la vulnerabilitat en les conjuntures econòmiques negatives, i el risc d'estigmatització, marginació i exclusió social en la societat de referència.⁵¹

No obstant això, altres persones de perfils semblants entrevistades, a excepció de les AMPA i els serveis educatius, centren el nucli del discurs en els processos emocionals que afecten l'alumnat, és a dir, en la frustració de les expectatives, les emocions negatives i els efectes que tot plegat té sobre la pròpia imatge i l'autoestima dels i les joves, en són exemple les següents expressions: «ha de fer el que pot, no el que vol» (E20), «als no graduats en ESO els baixa molt l'autoestima» (E11). Crida l'atenció en aquest tipus de discurs l'homogeneïtat de les direccions escolars.

⁵¹ Vegeu l'apartat 3.2 "Aproximació teòrica al concepte de fracàs escolar" del capítol 3 "Marc teòric i contextual" d'aquest estudi.

Algunes persones expertes i representants de les patronals escolars esmenten el procés emocional de «desafecció» cap a l'aprenentatge escolar i el sistema educatiu que experimenta aquest grup de joves.⁵² «el joves surten del sistema escolar amb el sentiment de no servir per estudiar» (E10).

Finalment, hi ha persones entrevistades que representen els moviments pedagògics, les patronals, els sindicats, però sobretot, les AMPA, que relativitzen les conseqüències individuals del fracàs escolar, en el sentit de desvincular l'èxit en la vida de l'èxit acadèmic, atès que l'escola no valora les competències i habilitats no escolars, ni considera les alternatives de formació fora del sistema educatiu o de retorn al sistema per una altra via. La relativització del discurs fa referència també a la percepció de la falta de consciència de fracàs escolar per part de l'alumnat, no-valoració de l'èxit escolar i no-percepció del risc d'una part dels i les joves, que experimenten una sensació d'alliberament: «no té percepció de fracàs sinó satisfacció per lliurar-se d'un camí que l'escola i la societat li havia marcat» (E6).

Quant a la pregunta sobre **les conseqüències socials del fracàs escolar** el nucli del discurs de la majoria de les persones de tots els perfils entrevistats s'ha centrat en les conseqüències que aquest fet pot tenir, d'una banda, en la cohesió social, i de l'altra, en el mercat de treball del país.

Pel que fa a la cohesió social, destaquen els discursos que pivoten sobre la dicotomia i la fractura social com a conseqüència de l'augment de les desigualtats socials i el no-assoliment de la igualtat d'oportunitats i l'equitat social. En el marc teòric i contextual de l'estudi,⁵³ ja s'ha comentat que la manca de mobilitat entre els diferents estrats socials n'era una conseqüència, i en aquest discurs hi estan representades totes les persones entrevistades dels serveis educatius, i la meitat o més dels perfils sindicals, patronals i polítics: «els joves que no troben feina, troben al carrer les compensacions que no han trobat a l'escola o la família» (E14).

L'altra dimensió important és la relacionada amb el mercat de treball, el teixit productiu i la competitivitat del país, tal com també s'exposa en el marc teòric i contextual d'aquest estudi. Totes les persones de perfil polític i AMPA, i la meitat dels perfils experts i sindicals, projecten el fracàs escolar sobre el mercat laboral.

En aquest àmbit, el discurs de les persones entrevistades denota la preocupació per la manca de qualificació, precarietat, divisió, qualitat i competitivitat del mercat de treball. En aquest sentit, les conseqüències socials percebudes pels perfils entrevistats són les següents: malbaratament i no-retorn dels recursos públics invertits, força de treball no qualificada, no-adaptació a un model de societat del coneixement i, per tant, baixa productivitat, innovació i poc valor afegit de l'economia del país: «el nostre model econòmic ha estat el totxo i la sangria, a més pensem que per aquestes feines val qualsevol, sense qualificació, i així ens va» (E4).

Finalment, una petita part dels perfils entrevistats, entre els que hi ha la majoria de les direccions escolars, una organització sindical, un moviment pedagògic i una associació d'alumnes, opinen que una altra conseqüència del fracàs escolar és la no-participació social dels i les joves, cosa que representa que la societat perdi una part important de capital humà i qualitat democràtica: «la societat perd un element dinamitzador de l'entorn» (E23).

Idees bàsiques⁵⁴

- L'opinió majoritària dels actors socials entrevistats en relació amb el fenomen del fracàs escolar a Catalunya és que fracassa el sistema educatiu. Les crítiques se centren, d'una banda, en el conjunt de les polítiques educatives, l'organització i la dinàmica del sistema i, de l'altra, en el fracàs de la funció compensatòria de l'escola i la reproducció de les desigualtats socials.
- Predomina un discurs de caracterització de l'alumnat en situació de risc de fracàs escolar centrat en els condicionants socials i familiars, sobretot familiars, per damunt de les variables individuals. Pertànyer a una família amb nivell socioeconòmic, cultural i laboral baix és el condicionant de més pes pel que fa al risc de fracàs escolar.

⁵² Vegeu l'apartat 3.2 "Aproximació teòrica al concepte de fracàs escolar" del capítol 3 "Marc teòric i contextual" d'aquest estudi.

⁵³ Ibídem, 11 (apartat 3.2)

⁵⁴ Els requadres d'Idees Bàsiques recullen les representacions socials dominants dels actors socials entrevistats per a cadascun dels temes recollits en el guió d'entrevista.

- Els efectes més destacats del fracàs escolar a nivell individual són les dificultats d'inserció sociolaboral i el risc de marginació i d'exclusió social. A nivell social, el nucli del discurs majoritari se centra en els possibles efectes negatius en la cohesió social, d'una banda, i el mercat de treball, el teixit productiu i la productivitat, de l'altra.

5.4. Factors explicatius

5.4.1. Moment de la trajectòria escolar en què es detecta el risc de fracàs escolar

Segons les respostes proporcionades per les persones entrevistades, el risc de fracàs escolar és una situació susceptible de manifestar-se a qualsevol moment de la trajectòria escolar de l'alumnat, des de l'Educació Infantil fins a l'ESO. Tot i això, els actors socials tendeixen a ubicar els primers indicis del risc de fracàs escolar al voltant de les primeres etapes escolars, particularment durant l'Educació Infantil («El problema és que de vegades es detecta però no es posen els mitjans») (E3), però també durant els primers cursos de l'Educació Primària («El moment determinant és l'entrada a l'escola, els sis anys. És quan s'ensenya a llegir i escriure») (E15).

El moment en què les persones entrevistades situen el risc de fracàs escolar depèn, almenys en part, de dues coses. D'una banda, de la interpretació concreta que fan de la pregunta en qüestió («En quin moment de la trajectòria escolar de l'alumnat es pot començar a detectar els primers indicis del fracàs escolar?») i, de l'altra, de la seva experiència i posició en el sistema educatiu.

En aquest sentit, des de l'elaboració interpretativa es poden identificar dues fites determinants de cara a la configuració del fracàs escolar.

En primer lloc, la detecció precoç de les situacions de risc de fracàs escolar, que les persones entrevistades situen bé durant l'etapa d'Educació Infantil («Des dels inicis. Nens que no estan ben alimentats, que no descansen prou, que no tenen normes a casa, que falten sovint») (E14), bé durant el primer cicle de l'Educació Primària (concretament al voltant del procés d'«aprenentatge» i «consolidació» de la lectoescriptura). Aquestes circumstàncies no afectarien les possibilitats immediates de promoció escolar d'un alumnat encara infantil, però la seva detecció primerenca es considera clau de cara a la prevenció d'«itineraris acumulatius» (E2) amb manifestacions més greus.

En segon lloc, la visualització del fracàs escolar en tant que disfunció del sistema escolar i/o problema objectivable per a l'alumnat que el pateix, i que les persones entrevistades relacionen fonamentalment amb dues transicions crítiques parcialment solapades. D'una banda, la que transcorre de la infantesa a la pubertat o l'adolescència («A partir dels deu o dotze anys pot desaparèixer la curiositat innata per aprendre i comencen a aparèixer altres interessos lligats a altres temes. És quelcom lligat a les conductes dels adolescents») (E11) i, de l'altra, la que connecta o «desconnecta» (E1) l'Educació Primària amb l'ESO («El fracàs escolar es produeix abans però es detecta en el pas de la primària a la secundària») (E7).

Es fa evident, doncs, l'existència d'un decalatge entre el moment de la trajectòria escolar en què l'alumnat experimenta les primeres dificultats d'aprenentatge i el moment en què el sistema «nota que hi ha alguna cosa que no funciona» (E23) o reconeix com a «indicatiu del fracàs» (E24) escolar el no assoliment de determinats «aprenentatges funcionals bàsics» (E7). Aquesta diferenciació temporal entre la detecció precoç del risc del fracàs escolar (Educació Infantil) i el moment en què aquest fenomen es reconeix i s'aborda institucionalment (ESO) estaria a la base d'algunes de les dificultats que té el sistema educatiu per reconduir amb èxit les trajectòries educatives erràtiques dels i les adolescents.

La percepció sobre el moment específic en què poden identificar-se els primers indicis del risc de fracàs escolar varia a grans trets en funció del **perfil dels actors socials entrevistats**. Els serveis educatius i els sindicats, d'una banda, i el grup de persones expertes, de l'altra, es diferencien entre sí pel sentit oposat de les respostes que proporcionen respectivament i, al mateix temps, tots ells es diferencien de la resta d'actors socials, conjuntament amb els i les representants polítics, per l'elevat nivell d'homogeneïtat interna que caracteritza les seves percepcions.

Així, els serveis educatius i els sindicats consideren que el risc de fracàs escolar pot començar a forjar-se en les edats primerenques («Quan abans ens hi posem millor. L'Educació Infantil és fonamental») (E12), encara que la seva manifestació, difícilment reversible, té lloc en moments posteriors de la trajectòria escolar («Als dotze anys hi ha una frontera irreversible») (E4). Contràriament, les persones expertes coincideixen en assenyalar les dues transicions anteriorment esmentades (infància – pubertat/adolescència i Educació Primària – ESO) com els moments crítics del risc de fracàs escolar.

La posició que ocupen les persones entrevistades en el sistema educatiu (d'acord amb el seu àmbit d'actuació i/o el seu objecte d'estudi) està a la base d'aquesta diferenciació molt més que no pas la seva formació. Així, veiem que el perfil de representants polítics relaciona l'aparició del risc de fracàs escolar amb l'aprenentatge de la lectoescriptura, probablement molt influenciat pel coneixement directe dels resultats de les proves d'avaluació de les competències bàsiques realitzades pel Departament d'Educació. Les direccions escolars coincideixen *grosso modo* amb aquesta percepció, llevat d'un únic cas que representa una escola d'Educació Infantil i Primària i que retrotrau la detecció del risc fins al «parvulari o P3» (E20).

Pel que fa a la resta dels perfils d'actor socials entrevistats (patronal, AMPA, alumnat i moviments pedagògics), val a destacar, d'entrada, un major grau de diversitat interna en les respostes proporcionades, però al mateix temps, una tendència compartida amb la resta de perfils a emfasitzar el caràcter socialment construït del fracàs escolar, particularment quan aquest té lloc (o es visualitza) en la transició de l'Educació Primària a l'ESO. Les possibilitats de fracàs de les trajectòries escolars més problemàtiques s'accentuarien, en aquest sentit, com a conseqüència de la ruptura que es produeix en la cultura i els referents escolars: «a la secundària s'entra en un règim més obert, hi ha més llibertat, els nanos no estan tan tutoritzats, es passa de 300 a 1.000 alumnes, canvi de dimensió» (E23).

5.4.2. Característiques individuals

El tret comú més rellevant en el discurs de les persones entrevistades a propòsit de les característiques individuals i el risc de fracàs escolar és la cautela. L'explicació d'aquesta actitud general pot relacionar-se amb l'escepticisme que acostumen a provocar en el nostre entorn cultural aquells arguments que posen l'accent sobre les característiques psicobiològiques⁵⁵ dels individus en detriment dels factors ambientals, i que poden donar lloc a escenaris menys possibilistes des del punt de vista del desplegament d'actuacions compensatòries.

De la mateixa manera, resulta rellevant assenyalar que si bé la pregunta sobre les característiques individuals es planteja en un sentit ampli (s'hi inclouen aspectes com la intel·ligència, les estratègies d'aprenentatge, la motivació, etc.), les respostes proporcionades tendeixen a organitzar-se al voltant d'un únic referent –el de la intel·ligència cognitiva, amb la qual cosa també s'està informant de l'interès social que desperta la seva conceptualització i mesura.

Condicionen conjuntament amb l'escola, la família i/o l'entorn social i comunitari

En termes generals, la representació social dominant al voltant del paper que juguen les característiques individuals en la configuració de situacions de risc de fracàs escolar és la d'un conjunt de condicionats de partida que adquireixen significat i mesura en funció del context social en el qual s'hi insereixen.

En aquest sentit, les característiques individuals són condicionants relatius perquè un mateix atribut pot ser més o menys (des)habilitador depenent de l'estructura i el funcionament intern de cada context d'interacció («escola», «família» i/o «societat»). En paraules d'un dels actors socials entrevistats, «el que sobretot no hem de descartar és que no són factors independents del context» (E21).

Dins d'aquest mateix posicionament discursiu cal destacar l'agilitat amb què l'objecte de discussió es trasllada des de l'àmbit de l'atribució de poder explicatiu al de la reflexió crítica i, més en concret, a com l'escola atén la diversitat. Tot i reconèixer que «hi ha variància pel que fa a les capacitats d'aprenentatge» (E1), també s'insisteix en què «la cultura escolar promou i valora especialment un determinat tipus d'intel·ligència» (E10), fet que no és del tot aliè a la producció de situacions de risc de fracàs escolar donada l'existència de «diferents capacitats: artística, lingüística, psicomotriu, lògica-matemàtica, etc.» (E12) que «els de fora, la família i el professorat, a vegades no saben conduir» (E6). En el fons, el que se'n està dient

⁵⁵ Vegeu l'apartat 3.3 "Característiques psicobiològiques" del capítol 3 "Marc teòric i contextual" d'aquest estudi.

és que en un sistema educatiu que té com a objectiu «formar ciutadans» (E7) per poder «moure'ns en la societat del segle XXI» (E12), «les característiques individuals no haurien de condicionar [tant]» (E15) les possibilitats d'èxit o fracàs escolar de l'alumnat.

En relació amb la família i, per extensió, amb l'entorn social i comunitari de l'alumnat, el discurs dominant reproduïx aquesta mateixa lògica argumentativa. A falta d'evidències empíriques que permetin objectivar el pes relatiu de cadascuna de les variables, les persones entrevistades consideren que «els processos de socialització» (E5), «l'entorn socioeconòmic» i «el clima cultural familiar» (E4), entre d'altres factors ambientals, poden «corregir o mitigar» (E5) fins a cert punt les característiques individuals. Ras i curt: «a igualtat de gens, a igualtat de capacitats genètiques, aquell alumne que té un entorn favorable, positiu, engrescador, de pares amb un cert nivell, etc., tirarà molt més endavant que no pas altres» (E18).

Condicionen molt, però no són determinants

En l'altre extrem del continu se situen les opinions minoritàries que atribueixen una importància «clau» (E8), «absoluta» (E13) o «essencial» (E19) no ja a la intel·ligència cognitiva, sinó, i a diferència del posicionament discursiu anterior, a la diversitat de factors que s'engloben dins les anomenades característiques individuals (intel·ligència emocional, personalitat, motivació, etc.). És precisament aquest conjunt referencial més comprensiu allò que podria estar marcant la diferència en l'atribució de poder explicatiu a les característiques individuals de l'alumnat, atès que el discurs anterior s'articula en base a una concepció molt més restrictiva de la intel·ligència i de l'individu que aquest altre.

Ens trobem davant d'un posicionament de no negació dels efectes combinats de les característiques individuals de partida de l'alumnat, però tampoc del seu caràcter condicionat: «insisteixo en què es tracta de predisposicions que interaccionen amb el medi ambient» (E8), «no cal ser deterministes» (E11) perquè «es poden trobar maneres d'ajudar-los [als i les alumnes]».

Amb tot, destaca una tendència comuna vers la naturalització de la institució escolar i, més concretament, dels seus requisits aptitudinals i actitudinals per a l'èxit educatiu. Si bé en el discurs anterior les característiques individuals es posen en relació amb el context específic d'interacció, en aquest altre no es menciona la mesura amb què l'estructura i el funcionament de l'escola pot contribuir a la producció de situacions de risc de fracàs escolar.

Condicionen menys que la motivació i/o l'autoestima

A mig camí de la consideració de les característiques individuals com a condicionants relatius, d'una banda, o absoluts, de l'altra, destaca per la seva freqüència relativa un posicionament discursiu en què el tret diferencial més destacable consisteix a reconèixer la importància de la motivació i/o el benestar personal de l'alumnat sobre el rendiment escolar.

Es tracta d'un discurs sovint crític amb la visió tradicional i monolítica del concepte d'intel·ligència que ens remet a la vessant més relacional i emocional de l'aprenentatge. Tal com manifesta una de les persones entrevistades: «la intel·ligència no sé què és. No crec en els tests d'intel·ligència, i es confon la intel·ligència amb la capacitat d'acumular, no de rumiar. Allò més important és la curiositat i l'interès per saber, que és el motor de l'aprenentatge, el preguntar-se "I això perquè?" Voler saber» (E17).

Segons aquest posicionament discursiu, el risc de fracàs escolar pot relacionar-se amb determinats processos d'ensenyament i aprenentatge que no resulten significatius per a una part de l'alumnat ni per tant motivadors. De la mateixa manera, les persones entrevistades coincideixen en emfasitzar la rellevància del benestar personal («autoestima» (E3), «equilibri emocional» (E14), etc.) de cara a la producció d'èxit escolar, i consideren que el seu pes explicatiu és més gran que el de la intel·ligència cognitiva: «hi ha alumnes molt intel·ligents que fracassen» (E20).

Per últim, val a mencionar la presència de dos posicionaments discursius més igualment minoritaris. El primer assenyala com a factor explicatiu del risc de fracàs escolar l'absència d'hàbits de treball, mentre que el segon es limita a descartar la possibilitat que les característiques individuals tinguin cap mena de rellevància sobre els resultats escolars de l'alumnat.

Condicionen menys que la constància i/o l'esforç

En relació amb aquesta idea, algunes persones entrevistades coincideixen en assegurar que les «rutines i els hàbits» (E16), la «constància» (E24) i el fet que l'alumnat sigui «responsable» constitueixen la «clau de l'èxit» (E24) escolar, fins i tot per sobre de la «intel·ligència», entesa de nou en la seva acceptació cognitiva.

En aquest sentit, criden l'atenció dues coses. D'una banda, la baixa freqüència d'aquest posicionament en el conjunt d'entrevistes, fet *a priori* sorprenent si tenim present el lloc destacat que ocupa el tòpic de la crisi de la cultura de l'esforç en les representacions socials a propòsit de la joventut. De l'altra, l'escàs poder explicatiu que s'atorga a les característiques individuals, en comparació amb la predisposició a l'esforç personal, quan aquestes se simplifiquen a l'entorn de la intel·ligència cognitiva.

Condicionen poc o excepcionalment

Quant al segon discurs, molt anecdòtic, alberga arguments poc ponderats sobre el paper que desenvolupen les característiques individuals en la producció de situacions de risc de fracàs escolar. Dues persones entrevistades afirmen que les característiques individuals influeixen poc en comparació amb els beneficis educatius que genera una «família que s'interessa» (E23) o llevat d'algunes excepcions, com quan existeixen «desajustos greus» (E2).

En relació amb el **perfil dels actors socials entrevistats**, la diversitat de posicionaments discursius a propòsit de les característiques individuals i el risc de fracàs escolar troba el seu reflex imperfecte en el mapa de categories entrevistades. Destaca d'entrada l'homogeneïtat interna d'alguns perfils socials, particularment expert, polític i patronal escolar.

La relativització de les característiques individuals en funció del context escolar o general és el tret diferenciador del discurs de les persones expertes i polítiques entrevistades. Només excepcionalment, en un cas, s'afirma que les característiques individuals són rellevants en tant que «predisposicions», sense fer referència als factors ambientals.

Les AMPA comparteixen un posicionament similar a les persones expertes i als actors polítics en la mesura que consideren l'escola i el professorat corresponsables del risc de fracàs escolar. Concretament, es fa referència a la diversitat de capacitats d'aprenentatge de l'alumnat i s'argumenta que els diferents models d'atenció a la diversitat produeixen més o menys èxit i fracàs escolar.

Entre els i les representants de la patronal escolar predomina, en canvi, la individualització del fracàs escolar i, en menor mesura, l'atribució de responsabilitats al seu entorn familiar. En qualsevol cas, s'identifica una tendència discursiva a favor de l'externalització del risc de fracàs escolar fora del sistema educatiu que posa l'accent en les aptituds («intel·ligència» (E12), «capacitats genètiques» (E18), «capacitat de concentració» (E19)) i les actituds de l'alumnat («que sigui responsable», «que tingui hàbits» (E25)), o bé en els processos de socialització familiar («l'ajuda a casa», «pares amb un cert nivell», etc.) (E25).

Les persones entrevistades dins la categoria dels serveis educatius i els moviments pedagògics (que comparteixen una formació de tipus psicopedagògica) coincideixen sobretot en el qüestionament de la representació tradicional de la intel·ligència al voltant de les capacitats cognitives. En aquest sentit, emfasitzen el caràcter múltiple de la intel·ligència i la manca de reconeixement d'aquesta realitat per part de l'escola, així com la rellevància del benestar personal o «l'equilibri emocional» de l'alumnat (E14) de cara a l'assoliment de l'èxit escolar.

Finalment, hem d'afegir que el discurs del perfil sindicat i sobretot direcció escolar és molt més variat internament que el de la resta de categories. Pel que fa a l'opinió dels i les representants dels sindicats, es poden identificar alguns arguments generals relacionats amb l'èxit i el fracàs escolar: l'explicació de la diversitat de resultats recau principalment a sobre de la motivació i els hàbits de treball de l'alumnat, lligat a la influència del seu «clima cultural familiar» (E4). En el cas de la direcció escolar s'hi apunten alguns factors com la motivació i, més generalment, l'esforç de l'alumnat.

La condició de discapacitat

Just després de l'apartat del guió d'entrevista sobre les característiques individuals s'hi inclou una pregunta específica sobre la influència de la condició de discapacitat en els resultats escolars ("En quina mesura considera que es poden explicar les dificultats de rendiment escolar d'una part de l'alumnat en base a la seva condició de discapacitat?"). D'entrada, s'observa que les respostes proporcionades pels actors socials entrevistats són diferents entre si almenys en part perquè els objectes de discussió també ho són (des d'un determinat tipus de discapacitat fins a l'escola inclusiva), depenent de l'experiència i interessos de cadascú.

En termes generals, abunden els discursos ponderats, no deterministes, en què el grau d'influència de la condició de discapacitat sobre els resultats escolars de l'alumnat s'explica en base a la tipologia de la discapacitat i a les característiques del sistema educatiu (concretament, del model d'escolarització de l'alumnat amb discapacitats).

Pel que fa a aquest darrer aspecte, destaquen els posicionaments crítics amb la institució escolar que assenyalen la manca de flexibilitat i/o de recursos adequats com a factors de risc per a l'alumnat amb discapacitats. Més enllà de que «l'aprenentatge sigui difícil» (E3) per a aquest grup d'alumnes, allò que preocupa a les persones entrevistades són les conseqüències de les rigideses de la «cultura escolar» (E10) sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge dins l'aula ordinària: «crec que una cosa és que el sistema no sigui capaç d'absorbir i atendre adequadament les necessitats educatives especials i una altra que això [la condició de discapacitat] pugui ser un factor explicatiu de l'èxit o el fracàs» (E21).

En vista en vista de què «no tot discapacitat té fracàs perquè hi ha sistemes per acompanyar aquests alumnes i aconseguir un èxit escolar, des del punt de vista de l'escola inclusiva» (E26), les persones entrevistades qüestionen els «l·listons» (E6) o els «paràmetres» (E10) d'avaluació, per ser excessivament rígids, així com la quantitat i qualitat dels recursos que es destinen a atendre les necessitats de l'alumnat amb discapacitats, per ser insuficients. En aquest sentit, es formulen demandes relacionades amb la idea de la justícia social mitjançant expressions del tipus «un discapacitat no pot ser ciutadà?» (E7) o «em semblaria molt injust considerar que el que estem avaluant són discapacitats dels alumnes, alumnes no capaços» (E21).

Pel que fa a la tipologia de la discapacitat, una altra part numèricament rellevant dels actors socials entrevistats limita l'actualització amb èxit de la condició de discapacitat a l'alumnat amb problemàtiques «físiques o de mobilitat» (E11), «visuals o auditives» (E14), «sensorials» (E16 i E17). Aquí rau precisament el tret diferencial d'aquest posicionament discursiu, freqüent en els perfils sindicat, patronal i direcció escolar (llevat d'un centre d'Educació Primària): les discapacitats «mentals o psíquiques» (E2), els «retards cognitius» i els «problemes mentals» (E14), els «trastorns de conducta» (E16) o «els nanos deficientes o *borderline*» (és a dir, les dificultats greus o importants per a comunicar-se, relacionar-se amb altres persones i aprendre, aplicar coneixements i desenvolupar tasques (INE 2008)) són de molt difícil integració en el sistema educatiu ordinari.

Aquest darrer punt de vista ens introdueix un nou posicionament discursiu a propòsit de la importància de la condició de discapacitat en el risc de fracàs escolar. Es tracta d'un envit representat per les persones que, des d'una posició minoritària, es pronuncien en defensa de l'escola inclusiva a través d'un discurs que adopta la forma de *desideratum* més que no pas de valoració del risc de fracàs escolar de l'alumnat amb discapacitats: «no perquè un sigui discapacitat el farem fora del país, doncs perquè un sigui discapacitat no l'hem de fer fora de l'escola» (E12).

Aquesta idea de l'escola inclusiva com a oportunitat valuosa per a la «socialització» (E9) de l'alumnat amb i sense discapacitats i per a la construcció d'un «projecte comú» (E12) apareix de manera transversal en els discursos d'uns perfils d'actors socials que comparteixen en tres dels quatre casos aquí considerats la característica d'estar vinculats al món de l'Educació Primària, bé sigui a través de la seva formació acadèmica, bé de la seva experiència professional.

Finalment, a banda de dues referències anecdòtiques a favor de no incloure l'alumnat amb discapacitats en la delimitació conceptual del risc de fracàs escolar, cal destacar un altre posicionament discursiu que s'articula a voltant dels processos de detecció i/o diagnosi de les discapacitats. Segons aquest punt de vista, exposat per una minoria d'actors estretament vinculats als centres escolars, una part del risc de fracàs escolar dels infants i els i les joves amb discapacitat té a veure amb els dèficits en la detecció i diagnosi de les dificultats.

En aquest sentit, s'apunta la necessitat d'establir dispositius que permetin diagnosticar les discapacitats a temps i actuar precoçment per tal d'evitar que l'escola categoritzi l'alumnat com a «conflictiu» quan en realitat podria tractar-se, per posar un exemple, de casos d'«hiperactivitat» (E1).

Les representacions socials de la condició de discapacitat varien a grans trets en funció del **perfil dels actors socials entrevistats**. Així, la crítica a les rigideses del sistema educatiu i a les mancances en l'atenció que ofereixen els centres escolars a l'alumnat amb discapacitats es fan especialment presents en la veu del perfil expert i, de manera menys evident, sindicat. Alhora, la ponderació del risc de fracàs escolar en funció de la tipologia de discapacitat és un argument present sobretot en el perfil direcció escolar i sindicat. De la mateixa manera, el posicionament a favor d'un model d'escola inclusiva es troba representant fonamentalment pels perfils Serveis Educatius, polític, direcció escolar i moviments pedagògics. Finalment, les propostes per millorar els processos de detecció i diagnòsi han estat formulades dins els perfils direcció escolar, AMPA i alumnat.

5.4.3. Factors familiars

En aquest subapartat s'analitza l'opinió de les persones entrevistades pel que fa a la relació entre la realitat familiar de l'alumnat, d'una banda, i el risc de fracàs escolar, de l'altra. Els resultats d'aquesta anàlisi es basen en la informació proporcionada sobre aspectes de la vida familiar successivament més difícils d'objectivar (l'"estatus socioeconòmic", el "capital cultural" i l'"ambient familiar") els quals remeten a un ordre referencial molt freqüentat en la narrativa de les persones entrevistades, bé sigui dins el context específic de cada pregunta, bé en el context més general d'aquesta part del guió d'entrevista.⁵⁶

De la mateixa manera, la causalitat entre els aspectes familiars aquí privilegiats i les actuacions escolars de l'alumnat guanya intensitat a mesura que el discurs dels actors socials entrevistats es trasllada de l'ordre "material" a l'ordre "simbòlic" i/o "relacional" de l'espai familiar. Dins l'imaginari de les persones entrevistades les variables socioeconòmiques es representen majoritàriament com a condicionants de partida de les probabilitats d'èxit i fracàs escolar de l'alumnat, mentre que el capital cultural i l'ambient familiar és considerades principalment com a variables explicatives. No en va, aquests dos darrers aspectes pertanyen a un terreny —el de la socialització dels infants i els i les joves— compartit amb més o menys tensions i/o contradiccions amb la institució escolar.

5.4.3.1. L'estatus socioeconòmic familiar

En les seves respostes a pregunta sobre la influència de l'estatus socioeconòmic familiar en els resultats escolars, les persones entrevistades tendeixen a avançar reflexions al voltant d'alguns aspectes plantejats a les dues preguntes posteriors sobre el capital cultural i l'ambient familiar. D'aquesta manera, el discurs adopta progressivament les característiques d'una perspectiva holística des de la qual es dona forma a un fenomen social i polièdric que, com el risc de fracàs escolar, requereix aproximacions i respostes múltiples.

L'estatus socioeconòmic familiar condiona, però no determina, el risc de fracàs escolar

Aquesta podria ser efectivament la frase amb què la major part de les persones entrevistades resumirien la influència de l'estatus socioeconòmic familiar en les actuacions escolars dels infants i els i les joves.

«El nivell socioeconòmic no és la causa directa del fracàs o del risc de fracàs» (E5), «en l'actual sistema influeix, però no és determinant» (E9) o «el fet que una família sigui de classe mitja[na] no garanteix res que l'alumne se'n surti» (E11) representen només algunes de les diverses expressions que recullen aquesta opinió majoritària en què el determinisme econòmic recula i cedeix espai a interpretacions molt més ponderades. Sota aquest punt de vista, s'entén que «les expectatives educatives existeixen en entorns molt diversos», que «la gent no vol prescindir de l'escola, al contrari», o que «el fracàs té un component significatiu de frustració perquè es vol arribar i s'entén que aquella condició [l'«escolarització»] és necessària» (E21), encara que les famílies no sempre disposin dels requisits materials (però tampoc culturals i/o actitudinals) que demanda l'escola.

Un dels aspectes més rellevants del discurs dels actors socials consisteix a desviar el centre d'atenció des del l'objecte de discussió inicialment proposat (l'estatus socioeconòmic familiar) cap a d'altres veïnats teò-

⁵⁶ Veure l' "Annex 2: guió d'entrevista", en què s'inclou el guió de l'entrevista.

rico-conceptuals poderosament explicatius (el capital cultural, la cura dels fills i filles i el valor de l'educació) encara que això signifiqui avançar-se a l'ordre temàtic establert en el guió de l'entrevista, tal com s'ha comentat anteriorment.

Condiciona més el capital cultural

Destaca en aquest sentit l'elevada taxa de subscripció de les persones entrevistades (fins a deu casos) a un posicionament discursiu igualment crític amb el determinisme econòmic i que posa en relació la variable socioeconòmica amb la del capital cultural familiar. En aquest afer se subjuga la primera a la segona en l'explicació del risc de fracàs escolar, sense entrar a discutir, però, el paper de la institució escolar en la producció i reproducció de les discontinuïtats culturals que poden donar-se entre el món de referència de l'alumnat (la seva família, el barri, el grup d'amics, etc.), d'una banda, i l'escola, de l'altra, i que la perspectiva sociològica situa al bell mig de moltes experiències de fracàs escolar.

Es podria afirmar que l'estatus socioeconòmic «condiciona en la mesura amb què també condiciona la formació educativa dels pares» (E1), atès que «a vegades el tema econòmic va associat a una gran misèria cultural i social» (E16) difícilment compatible amb l'èxit escolar. No es tracta només que «la variable determinant menys discutida [sigui] el nivell d'estudis dels pares, sobretot el de la mare» (E15), sinó que l'estatus socioeconòmic «no garanteix res» (E4) «si no va relacionat amb un estatus sociocultural» (E12). És més, «també hi ha classes mitjanes molt incultes» (E7).

Anant d'un extrem a l'altre, algú apunta en la seva resposta la possibilitat que hi hagi «famílies amb molta capacitat d'ajuda i nivell socioeconòmic més baix» (E14), amb la qual cosa s'està preparant el terreny discursiu per a l'entrada en escena en l'entrevista de dos aspectes familiars més que de, la mateixa manera que el capital cultural familiar, convenen en la determinació del risc de fracàs escolar de l'alumnat, fins i tot per sobre de l'estatus socioeconòmic familiar: la cura dels fills i filles i el valor de l'escola.

Condiciona més la cura dels fills i filles i la normativa familiar

Efectivament, des d'un altre posicionament discursiu es tendeix a neutralitzar el pes de l'estatus socioeconòmic familiar i, en canvi, s'emfasitza el paper que poden tenir la cura dels fills i filles i la normativa i el seguiment parental sobre els resultats escolars.⁵⁷ La idea principal d'aquests relats (set en total) és que el risc de fracàs escolar de l'alumnat «depèn del clima que es viu a la família, no dels recursos dels quals es disposa» (E23). Tal com expressa una de les persones entrevistades, «tot i el benestar econòmic, hi ha famílies que no controlen» (E14).

De fet, algunes de les persones entrevistades consideren els efectes potencialment negatius, més que no pas positius, dels estatus socioeconòmics alts sobre els processos de socialització familiar, particularment quan es tracta de «famílies que s'ocupen poc dels seus fills, que han fet diners ràpids i que agafen tot els tics de l'alumne malcriat i sobreprotegit» (E12). «Algun psicòleg fins i tot diu que un accés al consum fàcil pot apartar del camí» (E13).

De la mateixa manera, però, hi ha qui fa referència al poder explicatiu de la cura dels fills i filles i el control parental sobre la base d'un discurs classista en què es continua donant per descomptat que «aquells *crios* que estan en un entorn socioeconòmic no ja elevat sinó normal, [...] els pares es preocupen, tenen una formació, etc.» (E18). Seguint amb aquesta lògica discursiva, altrament estariem parlant d'unes altres famílies «que ja els hi està bé el seu entorn» i de pares i mares del parer que «qui dia passa any empeny» (E6).

Condiciona més el valor de l'escola

En tercer lloc les expectatives educatives familiars, o el lloc que ocupa l'escola en l'escala de valors dels pares i mares, també es configuren en el discurs d'algunes persones entrevistades com a factors explicatius del risc de fracàs escolar, fins i tot per sobre de l'estatus socioeconòmic, tal com succeïa amb el capital cultural, d'una banda, i amb la cura dels fills i filles i la normativa i seguiment parentals, de l'altra. Sense perjudici de que en els relats de les persones entrevistades també es mencionin aquests dos factors, les referències al valor de l'escola, o a «l'expectativa que té la família en relació amb l'escola i els estudis» (E3), troben espai en el conjunt d'entrevistes en sis ocasions. Allò que queda clar en el marc d'aquest posicionament discursiu és que «el més important és la valoració que la família fa de l'escola» (E20), més concretament,

⁵⁷ Vegeu en aquest mateix subapartat el punt 5.4.4.3 sobre l'"Ambient familiar".

«de l'escola com a centre d'ensenyament i aprenentatge i com a recurs important per a què aquest fill agafi l'ascensor social i se'n pugui sortir» (E19). S'està parlant concretament d'aquelles famílies amb menys recursos materials i, en aquest sentit, s'argumenta que «el nivell de renda no és determinant», atès que «hi ha famílies molt humils que donen molt valor a l'escola» (E20).

Novament, es fa referència a la possibilitat de risc de fracàs escolar més enllà de l'estatus socioeconòmic familiar o, bé s'associa aquest fenomen a nivells elevats de benestar material en què es dona un «menys-preu pel professional de l'educació» (E4), o quan les famílies «no adopten el rol de responsables sinó de clients [i] exigeixen a l'escola tot el que no s'exigeixen a ell[es] mateix[es]» (E12).

L'estatus socioeconòmic familiar correlaciona amb el risc de fracàs escolar

Finalment, val a assenyalar que a diferència de les representacions anteriors, a sis de les vint-i-sis entrevistes es suggereix que existeix una relació intensa, o una «correlació» (E2), entre «la classe econòmica» (E2) de les famílies i el rendiment escolar de l'alumnat. Tanmateix, la rellevància atorgada en un primer moment a aquest factor «de més alt nivell d'impacte» (E10) resta sotmesa almenys en quatre ocasions a un procés d'erosió gradual a mesura que es van prenent en consideració altres aspectes susceptibles de participar en l'explicació del risc de fracàs escolar de l'alumnat, com ara l'ambient familiar.

Això és així perquè des d'aquest punt de vista minoritari es tendeix a relacionar (no sempre lliure de prejudicis) l'estatus socioeconòmic familiar amb la qualitat de la cura dels fills i filles i aquesta, al seu torn, amb els resultats escolars, tot entenent que les famílies amb pocs recursos econòmics «han de treballar moltes hores i no poden fer el seguiment dels nens» (E17) o, fins i tot, que aquesta situació serveix «en alguns casos d'excusa per alliberar-se d'aquesta responsabilitat envers el fill» (E6).

Pel que fa als posicionaments segons el **perfil dels actors socials**, s'ha d'assenyalar en primer lloc l'elevat grau de diversitat interna quant al poder explicatiu que s'atribueix dins de cada categoria a l'estatus socioeconòmic familiar. Així, els perfils expert, serveis educatius, patronal i sindicat alberguen, d'una banda, almenys una consideració segons la qual aquesta variable és explicativa del risc de fracàs escolar en l'alumnat i, de l'altra, diverses referències que en canvi emfasitzen el paper del capital cultural familiar, la valoració de l'escola i/o la cura dels fills i filles, entre d'altres coses.

La diversitat interna dels perfils socials entrevistats és especialment elevada en el cas dels serveis educatius, la patronal i els sindicats. Tanmateix, és possible identificar algunes lògiques discursives segons el perfil dels actors socials entrevistats. En el perfil expert, serveis educatius, polític, sindicat, AMPA i, amb menys rellevància, direcció escolar apareixen consideracions a l'entorn del pes del capital cultural familiar sobre la concreció dels resultats escolars de l'alumnat, fet que no succeeix en el cas del perfil patronal, alumnat i moviments pedagògics. En el primer cas, els actors socials entrevistats tendeixen a valorar més aviat el valor que la família atorga a l'escola i la cura dels fills i filles, així com la possibilitat que l'estatus socioeconòmic no tingui cap mena d'influència sobre el risc de fracàs escolar de l'alumnat. En el segon cas, es considera que l'entorn social i comunitari i les expectatives que se'n deriven per als i les joves és l'explicació última del risc de fracàs escolar. Finalment, en el tercer cas, s'entén que l'estatus socioeconòmic pot explicar el risc de fracàs escolar de l'alumnat, en la mesura que l'escola no sempre respon a les necessitats de les famílies amb menys recursos econòmics.

5.4.3.2. El capital cultural familiar

En les seves declaracions sobre la relació entre l'estatus socioeconòmic familiar i el risc de fracàs escolar les persones entrevistades han abordat alguns aspectes relacionats amb el capital cultural familiar i l'ambient familiar. De la mateixa manera, en aquest moment de l'entrevista s'aborden alguns dels aspectes que formen part de l'ambient familiar (la cura dels fills i filles, la normativa familiar i el control parental en el temps de lleure) en tant que factors explicatius del risc de fracàs escolar de l'alumnat. Fins a vuit digressions duen a terme les persones entrevistades des del capital cultural familiar a l'ambient familiar i, més concretament, a «la participació i el seguiment dels estudis dels fills» (E1), «el control familiar» (E4) i «la vida familiar» (E7) sobretot pel que fa, en aquest darrer exemple, als consums culturals.

El capital cultural és un factor important en l'explicació del risc de fracàs escolar

Segons amb l'opinió majoritària de les persones entrevistades, el capital cultural familiar és un factor explicatiu molt rellevant del risc de fracàs escolar de l'alumnat. Independentment dels criteris que s'utilitzen per a la seva definició (el "nivell d'estudis dels progenitors", el "número de llibres", l'ús d'internet a casa", etc.), gairebé la meitat de les persones entrevistades (dotze de vint-i-sis) considera que el capital cultural familiar és un factor «fonamental» (E1, E7), «decisiu» (E4, E7,) o «clau» (E11, E12) a l'hora de donar compte de les actuacions escolars de l'alumnat.

De fet, tres actors socials (dos dels quals són persones expertes i una tercera pertany a l'àmbit de la política educativa) posen de manifest des d'una perspectiva sistèmica que el baix nivell d'estudis de la població influeix negativament sobre els resultats escolars de l'alumnat. Així, es constata que «s'ha produït un creixement elevat de les famílies des del punt de vista econòmic, però no cultural» (E10) fins el punt que «aquest fet pot explicar perquè al nostre país el fracàs escolar és tan alt, en comparació amb altres països de l'OCDE» (E9).

En relació amb aquest posicionament discursiu, també sobresurt la freqüència amb què els actors socials entrevistats s'aproximen discursivament al terreny adosat de l'ambient familiar. De fet, aquestes referències intertextuals adopten la forma d'una narrativa entrelligada en què conviu i s'hi relaciona, d'una banda, una manera d'entendre el capital cultural familiar com a conjunt de competències i coneixements objectivats en credencials acadèmiques i, de l'altra, com a procés «des del punt de vista de la socialització, dels recursos, de la insistència en oportunitats socioeducatives» (E21), fins a pràcticament esvair els límits conceptuals convencionals d'aquestes dues categories potencialment explicatives del risc de fracàs escolar (capital cultural i ambient familiar).

Expressions com la de les persones entrevistades (E1, E4 i E7), reproduïdes al començament d'aquest subapartat, posen de manifest la importància de la cura dels fills i filles i la presència i el seguiment parentals (és a dir, de l'estil de socialització familiar) de cara als resultats escolars de l'alumnat. D'acord amb el punt de vista majoritari de les persones entrevistades, «quan hi ha això [«fragilitat» des del punta de vista del «patrimoni cultural» i la «xarxa relacional»] i va acompanyat de poques expectatives personals, quan la família no projecta sobre el nen l'èxit o l'obertura d'horitzons, pot transmetre pessimisme» (E12).

Finalment, en tres ocasions es discuteix a l'entorn del capital cultural familiar com a conjunt de pràctiques i consums culturals. D'acord amb aquesta representació social, l'ús que es faci a casa de la «televisió i l'ordinador» (E7), la «capacitat d'accedir a Internet» (E11) o el fet que hi hagi «una font d'informació diferent a la televisió» (E24) són qüestions tant o més decisives per a l'èxit o el fracàs escolar de l'alumnat que el nivell d'estudis dels progenitors.

El capital cultural és un factor que condiona les probabilitats de risc de fracàs escolar

El posicionament discursiu següent en ordre d'importància –si bé a una distància considerable respecte del primer (almenys quatre *versus* dotze casos)- és aquell que considera el capital cultural familiar com un factor condicionador. Les seves característiques diferenciadores són, d'una banda, la tendència a emfasitzar la participació d'altres variables (l'ambient familiar, la institució escolar i la genètica) en la configuració de les situacions de risc de fracàs escolar i, de l'altra, la menció d'excepcions que posen en dubte les interpretacions més deterministes, tal com succeeix en el relat d'un dels actors socials entrevistats.

Així, pel que fa a aquesta qüestió, s'observa que «en igualtat de condicions, una família amb un cert nivell cultural representa una situació millor [...]. Però tampoc és un 100% això, no hi ha un determinisme: molt de nosaltres venim de famílies obreres i estem on estem perquè hi havia una expectativa de progrés social» (E3).

De la mateixa manera, i en relació amb la consideració d'altres variables que aporten una visió multidimensional al fenomen del risc de fracàs escolar, una de les veus considera la participació de la institució escolar en la producció d'aquest problema social: «el nen que té vocabulari, conceptes, té molta feina feta. Si tot ho ha d'aprendre a l'escola i tot és nou, necessitarà més esforç», però «el fet de posar deures col·labora a la diferenciació social, potencia la desigualtat, ja que el que té pares que poden [ajudar] tira [endavant], i el que no es queda enrere» (E21). Des d'una perspectiva biologicista, i segons les paraules d'una altra persona entrevistada, s'argumenta fins i tot que «quanta més formació tenen els pares normalment els nanos van més bé. [...] De pares intel·ligents els nanos normalment, per genètica, són espavilats» (E25).

Finalment, no es pot afirmar que hi hagi una conceptualització dominant del capital en aquest posicionament discursiu. Les persones entrevistades s'hi refereixen de diferents maneres en les quals s'inclouen des d'elements prototípics com la possessió de credencials acadèmiques, fins als consums i les pràctiques culturals, passant per la socialització dels fills i filles.

El capital cultural no influeix gaire en el risc de fracàs escolar

De la resta d'entrevistes destaquen les declaracions de tres actors socials (dos dels quals representen les direccions escolars i un tercer la patronal escolar) que consideren que el capital cultural familiar «no tindrà tanta importància» (E19) sobre el risc de fracàs escolar i que, per tant, representen un darrer posicionament discursiu a propòsit d'aquest debat.

La distància simbòlica entre aquests veus minoritàries i la resta de posicionaments discursius no té necessàriament a veure amb l'existència d'un punt de vista dissident quant a la importància del capital cultural familiar sobre els resultats escolars de l'alumnat, sinó que més aviat respon a una qüestió relacionada amb la diversitat de definicions disponibles a l'entorn d'aquest constructe analític.

Tant és així, que en dos dels tres casos, i malgrat les afirmacions del tipus «no crec que sigui determinant» (E20) o «fins i tot serà zero i aquell alumne se'n sortirà» (E19), el capital cultural familiar acaba adquirint certa rellevància pràctica en l'explicació del risc de fracàs escolar. En aquest sentit, es remet a través de diversos girs discursius a la importància d'uns altres aspectes familiars que, com els consums i pràctiques culturals, d'una banda, i la valoració de l'escola, de l'altra, poden encabir-se en la definició del capital cultural o, si més no, de l'ambient familiar: «hi ha alumnes que viatgen, això els ajuda, tenen més facilitat que els altres» (E20) o «si una família té molt clar la importància de l'escola i confia en ella com a mitjà important per al seu fill [...] aquell alumne se'n sortirà. En canvi quan la situació respon a un estil familiar de no donar importància, o en donar-ne a unes altres, aquest alumne té molts números de fracassar» (E19).

Pel que fa als posicionaments segons el **perfil dels actors socials**, també s'ha destacat l'elevat grau de diversitat interna a dins de cadascuna de les categories, si bé és veritat que a la majoria d'elles la idea més recurrent és que el capital cultural familiar constitueix un factor explicatiu del risc de fracàs escolar.

Els perfils expert, serveis educatius i polític són aquells on apareix amb més força l'atribució de poder explicatiu a aquest factor familiar, seguit pel perfil sindicats, AMPA, alumnat, direccions escolars i patronal, en què la consideració del capital cultural com a variable explicativa cedeix espai a d'altres interpretacions menys deterministes. Així, en els discursos del perfil sindicat, AMPA i alumnat la percepció del capital cultural com a condicionant de partida adquireix certa rellevància, mentre que el perfil direcció escolar i patronal aquesta percepció conviu amb aquella altra segons la qual el capital cultural, en comparació alguns aspectes de l'ambient familiar, no influeix gairebé en la determinació del risc de fracàs escolar de l'alumnat.

5.4.3.3. L'ambient familiar

La qüestió de l'ambient familiar es pot interpretar com un espai discursiu amb entitat pròpia i, al mateix temps, com un lloc de confluència dels relats precedents sobre l'estatus socioeconòmic familiar i el capital cultural familiar, els quals evocuen en diferents moments de l'entrevista els efectes de la cura dels fills i filles, la normativa familiar, el control i seguiment parentals i, en termes generals, la socialització familiar, sobre els resultats escolars de l'alumnat.

L'ambient familiar constitueix també en aquest mateix sentit, un espai en la geografia discursiva dotat d'un nivell elevat de maduració reflexiva, sense arribar però a l'elaboració i posicionament *ex post* que desenvolupen les persones entrevistades quan se les demana seleccionar el(s) factor(s) més important(s) en la determinació del risc de fracàs escolar.⁵⁸ L'ambient familiar representa un moment de l'entrevista en què els actors socials “sedimenten” el seu posicionament discursiu en base als *inputs* d'informació prèvia, tant de “dins” com de “fora” de l'entrevista (conceptes teòrics, representacions socials, ideologies, etc.), i a l'activitat dialògica característica de qualsevol procés de reflexió compartida.

⁵⁸ Vegeu subapartat 5.4.6 sobre “Factors més importants”.

L'ambient familiar és un factor important en l'explicació del risc de fracàs escolar

Com s'ha comentat abans, es constata una agudització creixent en l'atribució de poder explicatiu als factors familiars en la seva relació amb el risc de fracàs escolar a mesura que el recorregut temàtic de l'entrevista avança dels aspectes més "materials" (l'estatus socioeconòmic) als més "simbòlics" (capital cultural) i/o "relacionals" (ambient familiar) de la realitat familiar. No és d'estranyar, doncs, l'elevada freqüentació amb què les persones entrevistades s'adhereixen a un posicionament discursiu en què l'ús d'expressions del tipus «rellevant» (E2), «bastant determinant» (E5), «absolutament fonamental» (E7), «totalment, és bàsic» (E13), «prescriptor» (E18), «absolutament clau» (E21) o «el factor principal» (E25), entre d'altres, proporcionen una idea precisa del lloc privilegiat que ocupa l'ambient familiar en les representacions socials del risc de fracàs escolar i la seva causalitat.

Freqüència (almenys quinze adhesions de vint-i-sis casos), narrativa (ús habitual d'expressions gairebé deterministes) i multidimensionalitat (heterogeneïtat del significat atribuït a l'"ambient familiar") convenen a atorgar a aquesta variable un valor gairebé de "refugi discursiu" al qual acollir-se en virtut sobretot del seu significat comprensiu, però també de la promptitud d'haver de facilitar alguna resposta satisfactòria en el marc d'una entrevista semi-dirigida a la pregunta de la participació de l'extrem familiar en la construcció del fracàs escolar de l'alumnat.

La conceptualització més comuna (almenys nou ocasions de quinze) en el context d'aquest posicionament discursiu és la que representa l'ambient familiar en termes de processos o estils de socialització familiar (tal com succeïa en relació amb el capital cultural familiar), encara que a la pràctica discursiva la juxtaposició de representacions socials diferenciades no és del tot excepcional. Característiques com «la comunicació, la protecció i l'acompanyament, les expectatives, la construcció d'un autoconcepte realista i positiu, el sentit de l'esforç» (E7) apareixen de forma recurrent en les declaracions d'uns actors socials que consideren –com explica una de les persones entrevistades– que «quan una família és normativa i té clars i consensuats els objectius i les normes, ajuda molt als nens» (E14).

L'existència «d'unes normes de convivència bàsica, assentada i assegurada» en l'espai de convivència familiar no s'identifica necessàriament en el discurs de les persones entrevistades amb un model autoritari, ans tot el contrari: «l'estimació que hi ha dins la família, per sobre de les qüestions materials» (E9) constitueix un ingredient perfectament integrable dins un tipus de «criança autoritzadora» que «es basa en el premi, però que si s'han de fer càstigs es fan càstigs, i és dialogant». Segons l'opinió informada d'un perfil expert es tracta de l'estil de socialització familiar que «ha donat [els] millors resultats d'adaptació social, també inclús escolar» (E8). En l'extrem oposat es constataria, en canvi, «un aspecte negatiu que va *in crescendo*: una superprotecció o una protecció mal entesa dels pares cap els fills» (E24).

Dins d'aquest posicionament discursiu, l'ambient familiar també se sobreentén a parts iguals com un factor relacionat amb el valor de l'escola (almenys quatre casos), la normativa familiar (almenys quatre casos) i/o els hàbits i comportaments familiars (almenys cinc casos).

Al mateix temps, les almenys deu referències més o menys explícites d'aquesta part de l'entrevista a les relacions de continuïtat i discontinuïtat entre la família i l'escola, i al seu paper en la configuració de l'èxit i el fracàs escolar, constitueixen un element innovador en el discurs dels actors socials, atès que fins aquest moment les aportacions a propòsit de la causalitat del risc de fracàs escolar s'havien centrat majoritàriament en un únic espai social (la família) o en l'individu.

En cert sentit, l'aparició de reflexions a l'entorn de les relacions de proximitat i distanciament entre les lògiques socialitzadores dels espais familiars i escolars abona el terreny per a l'entrada en escena d'un nou conjunt de factors explicatius els quals, en el context d'aquest estudi, han rebut l'etiqueta d'"institucionals" i fan referència a la pràctica docent, al funcionament dels centres escolars i al model educatiu actual, successivament.⁵⁹

L'ambient familiar és un factor que condiciona les probabilitats de risc de fracàs escolar

El segon posicionament discursiu per ordre d'importància numèrica se situa considerablement per sota del primer, tal com succeïa en la pregunta sobre el capital cultural. Fins a vuit persones consideren que l'ambient familiar condiciona el rendiment escolar, però en cap moment escenifiquen postures deterministes.

⁵⁹ Vegeu el subapartat sobre "Factors institucionals".

Es suggereix, en canvi, que les famílies «que facin un seguiment més estret», expressin «valoració pel que es fa l'escola» o emetin «missatges de suport al nano» (E10) (per posar un exemple on convergeixen diverses conceptualitzacions sobre l'ambient familiar: normativa, valoració de l'escola i socialització) representen «un estímul positiu per als alumnes» (E10) i generen condicions favorables que tindran «un reflex en l'adaptació [dels infants i els i les joves] a la normativa escolar» (E11).

També en cas contrari, com el que representen una família «que descuida la cura dels seus fills» (E3), o «l'alumnat sobreprotegit, malcriat i acostumat a no esforçar-se» (E12), o la del «model [familiar] autoritari» (E17), les persones entrevistades mantenen en la seva narració un to mesurat, no determinista, i plantegen la possibilitat que com a màxim es produeixi «un risc de ruptura, de fracàs» (E12) o bé «una incoherència que capten els nens» (E17). Efectivament, l'abast explicatiu de l'ambient familiar es limita («Com a hipòtesi [...] sembla plausible, però tampoc és fiable al 100%») (E15) o roman indeterminat («En quin percentatge? No ho sé») (E26), però s'entén que sota determinades circumstàncies podria «compensar alguns dèficits» (E26).

Una mirada a la distribució de posicionaments segons **el perfil dels actors socials entrevistats** posa de manifest que pràcticament tots ells coincideixen a valorar l'ambient familiar com un factor explicatiu important del risc de fracàs escolar. Les úniques excepcions a aquest respecte les representen, d'una banda, el perfil moviment pedagògic, en què aquesta determinació apareix més diluïda i, de l'altra, el perfil direcció escolar, en què interpretació de l'ambient familiar com a condicionant de partida i no com a factor explicatiu és la més rellevant.

5.4.4. Factors identitaris

La pregunta sobre els factors identitaris remet al sentit i la mesura amb què els referents de la cultura prototípicament juvenil (el grup d'iguals, els estils de vida, etc.), així com de l'entorn sociocultural de referència més immediat (el barri, l'entorn comunitari, etc.) influeixen sobre el risc de fracàs escolar de l'alumnat. Es tracta d'una pregunta deliberadament oberta en què les persones entrevistades, a través de les seves declaracions, elaboren un conjunt de representacions a propòsit d'una categoria socialment connotada (la joventut) i dels espais proveïdors d'identitat en què l'alumnat, en tant que grup d'edat jove, actualitza la seva presència i condiona alhora la seva relació amb el sistema educatiu.

Pel que fa a aquesta darrera idea, s'ha de destacar que llevat de molt poques excepcions, les persones entrevistades que responen explícitament a la pregunta plantejada consideren que els referents identitaris de l'alumnat poden explicar una part important del risc de fracàs escolar. Concretament, s'acostuma a relacionar el món dels i les joves amb un conjunt de pràctiques i referents culturals allunyats dels requisits propis de la institució escolar.

L'entorn social i comunitari condiona les possibilitats d'èxit i fracàs escolar

Un dels discursos més recurrents sobre la relació entre els referents identitaris dels i les joves i el risc de fracàs escolar es caracteritza per la formulació en termes neutres o negatius (en cap cas positius) de la influència de l'entorn social i comunitari dels i les joves sobre la seva experiència i resultats escolars.

El discurs d'una part de les persones entrevistades es limita a constatar que els referents identitaris tenen a veure amb el risc de fracàs escolar de l'alumnat atès que formen del seu l'«entorn socioeconòmic i cultural» (E17), dels «referents comunitaris» (E8), o de l'«entorn escola-societat-família». La idea de fons, desenvolupada en sentit negatiu, és que els referents identitaris dels i les joves tenen una «importància fonamental» sobre les actuacions escolar perquè formen part del «nínxol ecològic cultural» (E7) en què es troba immers l'alumnat i enfront del qual «l'escola té una capacitat limitada de resistència» (E7).

Seguint amb aquesta línia argumentativa, cal afegir l'existència d'una tendència molt marcada a estigmatitzar alguns dels espais privilegiats pels hàbits relacionals dels joves i les joves. Així, en els relats de les persones entrevistades abunden les referències al «lleure», les «pel·lícules», l'«ordinador», i sobretot al «barri» i més concretament al «carrer», com a espais proveïdors de referents que actuen en detriment de l'èxit escolar, independentment de les expectatives familiars, les quals poden ser «molt difícil de tirar endavant» (E3) enmig d'un entorn considerat com a advers.

La representació social dominant del barri o el carrer és aliena a la possible funció educadora d'aquest espai: «els alumnes que passen molt de temps al carrer fracassen o tenen unes dificultats clares» (E19), «predomina el carrer i tot el que comporta» (E24), «s'ha de tenir molta voluntat per no caure en els vicis» (E25). Tot i això, hi ha una veu que marca el disens i que emfatitza precisament tot el contrari: la vessant socialitzadora del carrer o dels «espais de vida entre iguals sense interferència dels adults» (E17).

El grup d'iguals condiciona les possibilitats d'èxit i fracàs escolar

El grup d'iguals és l'epicentre al voltant del qual gira l'altre discurs dominant a propòsit de la influència dels referents identitaris dels i les joves sobre el risc de fracàs escolar.

A diferència de l'epígraf anterior, en aquest cas les opinions s'elaboren en referència a un dels elements diferenciadors de la cultura prototípicament juvenil —«el grup d'amics» (E8), «el tema dels iguals» (E10), «els grups del barri» (E13), etc.—, que tant d'espai ocupa entre els interessos i preocupacions característiques dels mitjans de comunicació, les famílies i els mateixos agents socials entrevistats.

No és sorprenent, doncs, que el grup d'iguals només n'obtingui una lectura positiva segons la qual la diversitat interna d'aquest espai relacional («diferent classe social, orígens culturals diversos») facilita que l'alumnat estigui «més preparat per [a] la convivència, més acostumat a veure altres maneres de fer, pensar, a observar el món d'una altra manera» (E10).

Mentrestant, la resta de persones entrevistades es limita a constatar la relació que hi ha entre el grup d'iguals i les presències escolars de l'alumnat, o bé remet directament al risc que suposa aquest espai relacional de cara a la consecució de l'èxit escolar («El jove imita models que ajuden o no a tenir èxit») (E14). El problema fonamental consisteix principalment en l'autonomia del grup d'iguals respecte del control parental o la presència de referents socialitzadors adults, ja sigui perquè «els pares i mestres no som del tot conscients» (E16) del que passa a l'interior d'aquest espai, ja perquè a diferència del que se suposa que succeïa en el passat («quan el petit imitava conductes més adultes i madurava»), actualment «el grup d'iguals és cada vegada més igual i poc divers» i «s'infantilitzen les conductes de la canalla» (E16).

Finalment, val a destacar dues declaracions que s'allunyen de les visions més absolutes i introdueixen un nou apunt en el mapa discursiu a favor de la corresponsabilitat de la institució escolar en la determinació de l'èxit i el fracàs escolar de l'alumnat.

Es tracta de reconèixer que la institució escolar també representa un món ple de referents pels i les joves, i que el «clima escolar» (E20) influeix juntament amb d'altres factors en el tipus de relació que l'alumnat estableix amb els centres educatius i els requisits acadèmics. D'acord amb aquests punt de vista, no és d'estranyar que l'educació secundària, que s'organitza com «una institució que tot ho construeix en base a un futur», encaixi malament amb «aquelles identitats juvenils instal·lades en la no espera, en la vivència forta, quotidiana de la seva condició de jove i adolescent» (E21).

La família pot mitigar els efectes ambientals negatius

La família també ocupa un lloc privilegiat en els relats de les persones entrevistades. A diferència de la pregunta anterior, en què s'observava una diversitat relativa d'opinions sobre la influència que exerceix aquesta institució social en les actuacions escolars dels fills i filles, en aquesta ocasió la família es representa majoritàriament com a garant de l'èxit escolar, molt probablement degut a l'efecte del contrast amb els referents culturals juvenils de la pregunta anterior i, concretament, de les influències potencialment negatives del grup d'iguals i el carrer, tal com s'interpreta per part de les persones entrevistades.

La família actuaria, doncs, com a contrapès dels efectes ambientals negatius, particularment si s'estableixen línies de continuïtat amb les demandes de la institució escolar. Altrament dit, quan després de «tenir mil experiències diferents fora de casa» l'alumnat «arriba a la família [i] té un espai dedicat» (E1), quan «l'escola i la família és coherent» (E13) o quan l'alumnat «té pares amb titulacions universitàries [...] que poden crear ja unes expectatives a la llarga» (E11) s'afavoreix l'èxit escolar fins i tot més enllà de les possibles influències en sentit contrari del grup d'iguals.

Les úniques referències desfavorables sobre rol de la família en relació amb les possibilitats d'èxit i fracàs escolar es formulen, per un costat, quan es parla de la «banda alta», és a dir, de «l'alumnat sobreprotegit, malcriat i acostumat a no esforçar-se» (E12) i, per l'altre, d'«alguns immigrants» en la mesura amb què es

considera que les estratègies d'acomodació al nou entorn socioeconòmic condicionen «la manera en què les comunitats veuen o consideren l'educació, com a escala social o no» (E23).⁶⁰

El sistema de valors dificulta l'èxit escolar

En diverses ocasions, les persones entrevistades conceptualitzen els referents identitaris com a sistema de valors. Es tracta d'una interpretació minoritària (hi apareix tres vegades en el conjunt d'informació transcrita) però que, en qualsevol cas, també fa una valoració negativa de la influència dels referents identitaris sobre les experiències i resultats escolars dels i les joves.

En termes generals, s'entén que el sistema de valors actual no contempla principis «com ara l'esforç, la disciplina, l'autoritat del mestre» (E16), bé sigui perquè «l'alumne no té clar quins són els seus referents identitaris» (E4), bé perquè es basen en «el discurs o cultura del diner fàcil» (E5). Segons el punt de vista d'algunes persones entrevistades, aquest fet afavoreix el desenvolupament de problemes socioeducatius, molts dels quals s'expressen a través del rebuig i fins i tot la penalització de l'èxit escolar i, en canvi, d'«una certa admiració pels fracassats» (E4) i els comportaments anti-escolars.

L'escola també produeix fracàs escolar

Finalment, com a contrapunt general d'una certa visió dominant en què semblaria que tot o gairebé tot “conspira en contra de l'escola”, s'han de mencionar dues respostes que desenvolupen la idea segons la qual l'escola, a través del seu funcionament i organització, també contribueix en la construcció del fracàs escolar.

En aquest sentit, la distància que existeix entre els requisits per a l'èxit acadèmic i els resultats d'una part de l'alumnat es relaciona amb el classisme institucional de l'escola, la qual remet «als estereotips d'una classe social mitja, mitja-alta» (E2) que dificulten la identificació de la resta dels estrats socials amb la cultura escolar. Des d'una posició més extrema, es podria afirmar que «el fracàs es produeix dins de l'aula», de manera que «buscar les causes del fracàs i buscar-les fora de l'aula és tancar els ulls als veritables problemes» (E9), els quals tindrien principalment a veure amb el tipus de continguts que privilegia el currículum escolar.

Finalment, val a dir que no s'identifica cap pauta general de distribució dels diferents posicionaments discursius en funció del **perfil dels actors socials**. Destaca, en aquest sentit, la diversitat d'opinions a dins de cada perfil a l'entorn de la capacitat d'influència dels referents identitaris sobre el risc de fracàs escolar de l'alumnat, així com l'espai destacat que ocupen el grup d'iguals i l'entorn social i comunitari entre els factors identitaris que més influeixen sobre el rendiment escolar de l'alumnat. Les referències al grup d'iguals són especialment rellevants en el perfil de persones expertes, mentre que la influència de l'entorn social i comunitari (el barri i el carrer) preocupa més, per motius diferents, al perfil patronal, sindicat i moviment pedagògic.

La condició immigratòria

En aquesta punt de l'entrevista es formula una pregunta relacionada amb l'actuació escolar de l'alumnat d'origen immigratori de Catalunya (“Com diria que condiciona l'origen immigratori de l'alumnat el seu rendiment escolar?”), sense especificar si amb aquest origen es vol fer referència a qüestions relacionades amb les especificitats culturals o bé a les condicions de vida de la població nouvinguda. Precisament per aquest motiu les respostes obtingudes remetent a un ampli espectre de posicionaments teòrics i interpretatius al voltant del binomi diferència/desigualtat que indefugiblement planteja la nova presència migratòria en l'espai escolar.

D'entrada, val a destacar que, independentment del tipus d'atribució causal del fracàs escolar que es faci, la major part de les persones entrevistades consideren que l'origen immigratori condiciona negativament l'actuació escolar de l'alumnat. Només una petita minoria d'actors socials contempla la possibilitat de l'èxit en base a un conjunt de factors (el temps, l'espai i la intencionalitat del projecte migratori) definitoris de la condició immigratòria.

⁶⁰ Vegeu l'epígraf sobre la condició immigratòria en aquest mateix subapartat.

Pel que fa al temps i l'espai, està clar que les característiques del procés d'acomodació de l'alumnat d'origen immigratori al nou entorn escolar dependran «molt de quan arribin» (E16) i de l'«escolarització en els països d'origen» (E17). Una part dels problemes escolars dels fills i les filles de les famílies immigrades té a veure amb el fet que «les cohorts d'immigració han arribat fa relativament poc» (E26) temps a Catalunya, han accedit al sistema educatiu a través de «la incorporació tardana» (E21) i/o «provenen d'un sistema educatiu que no s'aguanta o de llocs on no tenen un sistema educatiu» (E16), segons les paraules d'algunes persones entrevistades.

Tanmateix, i pel que fa a la intencionalitat, només en una ocasió es fa referència a l'impuls inicial que proporciona la voluntat de millora socioeconòmica de qualsevol projecte migratori familiar davant de les adversitats que, com a minoria socioeconòmica i/o cultural, s'ha de fer front en el país de recepció. D'acord amb aquest punt de vista, «les dificultats de partida amb la llengua, o d'escolarització en els països d'origen, venen compensades per la voluntat i la pressió de les famílies i de l'entorn [immigratori]» (E17), fet que no invalida, però, la influència exercida en sentit contrari per altres factors, tal com es veurà a continuació.

Efectivament, dels factors que segons les persones entrevistades condicionen negativament el rendiment escolar de l'alumnat d'origen immigratori destaquen tres donat el seu pes relatiu en el conjunt d'informació disponible i els seus sentits atribucionals (diferents però complementaris en tant que explicació holística): la diferència cultural, el sistema educatiu i l'estatus socioeconòmic.

La diferència cultural que representa l'alumnat d'origen immigratori (en comparació amb un conjunt anterior d'alumnat suposadament homogeni) és l'argument més freqüentment utilitzat per les persones entrevistades a l'hora d'explicar perquè el risc de fracàs escolar afecta desproporcionalment a aquest infants i joves. Es tracta d'un argument ja clàssic que troba les seves arrels en els primers intents d'escola compensatòria a través de la qual es pretenia facilitar l'acomodació de les minories ètniques o culturals als requisits i expectatives dels sistemes educatius.

La representació social dominant de la diferència cultural d'origen és la d'una mena de «handicap» (E8) que condueix aquest alumnat a una posició de «inferioritat de condicions» (E8). «La barrera de l'idioma» (E15) o «les dificultats de partida de la llengua» (E17), etc. són només dos exemples de la importància atorgada pels actors socials entrevistats a l'idioma en tant que marcador identitari d'una «diferència» cultural productora de «desigualtat» o, altrament dit, de «dificultats afegides de risc educatiu» (E21).

Com es pot observar, un tret molt comú en les interpretacions al voltant de la diferència cultural que representa la condició immigratòria en el sistema educatiu consisteix a externalitzar els factors que condueixen al risc educatiu fora de l'espai escolar. L'atribució de la responsabilitat del problema recau unilateralment sobre l'alumnat d'origen immigratori o la seva diferència, plantejada en termes absoluts, sense contemplar que el sentit i la mesura dels seus efectes es concreten en relació amb el funcionament del propi sistema educatiu.

Els límits de l'escola a l'hora de gestionar la diversitat importada per les presències d'origen immigratori (moltes de les quals s'han desenvolupat ja en la societat receptora, com a «segones» i «terceres generacions» o, simplement, com a minories culturals) ocupen un espai destacat, però, en les declaracions de dues persones entrevistades amb un mateix perfil (decisors polítics). L'alumnat d'origen immigratori «necessita més suport» però, de fet, s'ha d'acomodar en «un sistema rígid» amb un «currículum imposat per la llei estatal» (E9) que dificulta l'atenció de les seves necessitats específiques. Més concretament, el risc de fracàs escolar associat a la condició immigratòria no té tant a veure amb «l'element religiós [...] ni identitari, sinó amb els entorns referencials culturals diferenciats» i amb la manca de correspondència entre aquesta diversitat de significats i la cosmovisió sancionada des de la institució escolar.

Un segon punt de vista posa l'accent a sobre de la corresponsabilitat del sistema educatiu en la producció del fracàs escolar en l'alumnat d'origen immigratori, bé sigui com a conseqüència d'un dèficit més o menys important relacionat amb els recursos disponibles (punt de vista majoritari), bé d'un biaix classista i/o culturalista (punt de vista anecdòtic).

En relació amb la manca de recursos, la idea de fons d'aquest discurs consisteix –per expressar-ho d'una manera gràfica– en què «el fracàs escolar no va venir en pastera»: «la dificultat deriva del fet d'integrar la immigració que té uns problemes intrínsecs en un sistema educatiu que també té problemes» (E4). Els desavantatges relatius que suposen els processos migratoris sobre les biografies personals i familiars en els països de recepció serien relativament superables «si les coses es fessin bé» (E3).

Amb aquesta i altres afirmacions similars, els actors socials pretenen assenyalar que els dèficits del sistema educatiu no s'expressen exclusivament en termes quantitativs sinó també en termes qualitativs, en tant que adaptació insuficient o inadequada del sistema a les necessitats d'una diversitat incrementada per les noves presències immigratòries.

El risc de fracàs escolar associat a la manca de recursos s'«amplifica» (E16) davant del cas d'un alumnat nouvingut amb necessitats socioeducatives específiques. El fet que «la norma sigui comprensiva però l'accés [al sistema] no» «pot condemnar» l'alumnat d'origen immigratori tot enviant-lo «a un gueto [...] on no tenen referents d'integració ni de llenguatge» (E16). «És un fet» abunda un altre agent social, «ni jo ni ningú no se'n surt» (E13): «en aquells centres educatius on es concentra un gran percentatge d'alumnes d'origen immigrat el fracàs és més gran perquè no es disposen dels recursos suficients» (E5).

Des d'una visió igualment sistèmica, però focalitzada al voltant de l'adequació dels recursos, els actors socials comparteixen la idea que «amb els mitjans actuals i amb els coneixements actuals no ens hi podem sortir» (E13). Tal com s'analitza amb més deteniment en l'apartat sobre els factors institucionals (funció docent, centre d'ensenyament i model educatiu), s'argumenta que l'escola no s'ha adaptat suficientment a la diversitat de necessitats actual. En aquest sentit, es fa referència a alguns dèficits de la formació del professorat («hi ha professorat amb poca formació intercultural que fa que dins de les aules es valori més una cultura que una altra» (E10)) i a les rigideses institucionals que afecten els processos d'ensenyament i aprenentatge («El primer que s'ha d'aprendre és com compartir els significats d'entorns referencials culturals diferents» (E12)).

Finalment, un tercer element condicionador del risc de fracàs escolar associat amb l'alumnat d'origen immigratori té a veure amb l'estatus socioeconòmic («context social» (E7), «classe» (E11 i E15), «condicionants socials» (E14), etc.). En cap cas es tracta d'un posicionament discursiu exclouent, atès que les persones entrevistades recorren al seu ús en combinació amb explicacions “culturalistes” (relacionades amb les especificitats culturals de l'alumnat d'origen immigratori) i/o “estructuralistes” (relacionades amb el sistema educatiu).

Tot i això, es constata una tendència evident a privilegiar la desigualtat socioeconòmica com a vector explicatiu de les actuacions escolars d'aquest alumnat enfront d'altres factors que, com la pròpia condició immigratòria («el fet de ser immigrant no condiciona, allò que condiciona és on es mou aquest alumne» (E20)) o els referents identitaris («en aquest barri la població immigrada [...] està adaptada a la classe mitjana [...] i [té] les mateixes expectatives» (E11)), romanen subjugats a la seva força o intensitat. Ras i curt: «el que fa augmentar el fracàs escolar no són els immigrants, sinó els immigrants pobres» (E7).

Pel que fa a la distribució de les representacions al voltant de la condició immigratòria i el risc de fracàs escolar, destaca sobretot la diversitat de posicionaments discursius adoptats a dins de cada categoria de **perfil d'actor social**. La representació de la diferència cultural de l'alumnat d'origen immigratori com a factor de risc en si mateix, independentment del paper desenvolupat per l'escola en l'atenció a la diversitat, és un tret gairebé comú tots els perfils d'actor social. Les excepcions a aquesta tendència estan representades pels perfil alumnat, AMPA i patronal.

Pel que fa a l'alumnat, l'atribució de poder explicatiu se centra en l'estatus socioeconòmic de les famílies immigrades i en alguns punts febles de la institució escolar. Quant al perfil AMPA, destaca en sentit contrari l'explicació del risc de fracàs escolar en base a la diferència cultural (entesa no tant com a desavantatge relatiu sinó com a «dèficit» cultural), així com a la manca de voluntat d'integració de les famílies immigrades. Finalment, en el perfil patronal s'emfasitza la importància de l'estatus socioeconòmic familiar però també de l'origen ètnicocultural de l'alumnat, en base al qual es construeix un conjunt de representacions estereotipades també presents en el discurs de les direccions escolars.

5.4.5. Factors institucionals

5.4.5.1. La pràctica docent

La pràctica docent és un dels tres aspectes “institucionals” abordats en les entrevistes en profunditat. Es tracta de la primera oportunitat que tenen les persones entrevistades per expressar explícitament la seva opinió al voltant del paper que juga el sistema educatiu –concretament, el seu personal docent– en la concreció de les actuacions escolars de l'alumnat.

En les línies que venen a continuació s'abordarà, d'una banda, l'atribució que fan les persones entrevistades a la pràctica docent com a factor explicatiu de risc de fracàs escolar i, de l'altra, els arguments que addueixen per justificar el seu punt de vista. Cal aclarir d'entrada que el nivell de concreció de les respostes varia en funció de les entrevistes. Així, només en quinze casos es disposa de material discursiu adequat o suficient com per poder categoritzar les respostes obtingudes en un o altre posicionament discursiu.

Alhora, veurem la narració de les persones entrevistades tendeix a concentrar-se en la descripció més o menys crítica de la pràctica docent i de les circumstàncies personals, professionals i ambientals en què es desenvolupa, quan no en la formulació de propostes de millora que, en el context d'aquest estudi, s'ha convingut rescatar en el subapartat 5.6 sobre "Recomanacions".

Es constata, doncs, una gran diversitat d'idees a l'hora d'explicar la pràctica docent i el seu grau de participació en la concreció de les trajectòries escolar dels infants i els i les joves. Els agents socials privilegien uns o altres elements constitutius d'aquesta funció (el model de professorat, la vocació i motivació, la didàctica i les estratègies d'ensenyament, la formació rebuda i/o les condicions ambientals de treball) d'acord amb la seva pròpia experiència i coneixement.

La pràctica docent és un factor important en la determinació del risc de fracàs escolar de l'alumnat

Aquesta és la interpretació més freqüent entre les persones que, a través d'expressions com «té un paper important» (E1), «és determinant» (E2), «és decisiva» (E7) o «està claríssim» (E24), han manifestat el seu posicionament a propòsit de la relació entre la pràctica docent i el risc de fracàs escolar de l'alumnat (deu dels quinze casos).

Les característiques de l'objecte de discussió d'aquesta pregunta influeixen directament sobre la naturalesa dels discursos de les persones entrevistades, de manera que aquí es recullen bàsicament declaracions sobre la responsabilitat compartida de la funció docent en la construcció del risc de fracàs escolar. Si «els resultats estan vinculats a la classe o context sociocultural [familiar]» (E7), com declara una de les persones entrevistades, llavors l'observació «no voldria que semblés que depèn només del professor el fet que un alumne fracassi o no, però sí que és veritat que hi ha hagut molts bons professors que han salvat molts alumnes» (E19) també ens sembla del tot raonable i equidistant.

Es constata, doncs, l'existència d'un consens ampli entre els actors socials entrevistats pel que fa al paper del professorat com a referent dins els centres educatius, en el sentit que es reconeix la rellevància de la seva figura sobre les experiències de l'alumnat i les expectatives que desenvolupen els infants i els i les joves en relació amb la institució escolar i els requisits per a l'èxit acadèmic. Així, «està clar que el professorat que està motivat, que planteja l'efecte Pigmalión, que espera molt dels alumnes, etc., està claríssim que la resposta és diferent a que si li dius "tu ets un desastre"» (E24).

Aquesta perspectiva relacional, que emfasitza «la mirada del docent sobre l'alumne» i, en menor mesura, la «mirada de l'alumne sobre el docent» (E10), esdevé un lloc comú entre els actors socials classificats en aquest posicionament discursiu que dona compte de les lògiques que, en el context de l'aula, decanten els resultats escolars cap a l'èxit o el fracàs escolar.

De fet, una lectura més transversal de les transcripcions permet identificar una representació social del professorat que acull la qüestió dels reconeixements i les expectatives mútues. Una part molt important de les persones entrevistades classificades en aquest posicionament discursiu (set persones de deu) convenen que el desplegament del rol del professorat, en tant que instructor o educador, influeix considerablement sobre les actuacions escolars de l'alumnat.

Així, s'hi descriuen dos models d'actuació docent oposats. D'una banda, el que representa l'educador o educadora que demostra «capacitat tutorial i motivadora» (E1), que es preocupa per «la detecció de problemes escolars en una fase primària» i té «capacitat de reconduir aquests problemes a través dels tractaments i les adaptacions corresponents» (E3). De l'altra, l'instructor o instructora que «reprodueix el seu sistema pedagògic com si l'alumnat, la matèria, el context, fossin el mateix» (E9) i que sovint s'identifica amb la figura dels «professors d'institut» (E17) (per oposició als professorat de l'Educació Primària i l'antiga Formació Professional).

D'acord amb aquesta lògica discursiva, a mesura que la funció docent s'aproxima a l'extrem representat per l'acció "educativa" («el professorat ha d'adaptar-se al fet que ara a quart d'ESO ha d'arribar tothom i ell ha

d'estar disposat a atendre aquesta diversitat d'alumnes» (E11)) disminueixen les probabilitats de fracàs escolar en l'alumnat. Contràriament, quan s'aproxima a l'acció "instructiva" de l'altre extrem del continu (allà on «s'ha preservat el rol d'un professorat en un món i entorn canviant» (E5)), n'augmenten.

En paraules d'un dels actors socials entrevistats, «els mestres vocacionals que s'estimen el que ensenyen i que estimen el seu alumnat són antídots bruts contra el fracàs escolar», mentre que els i les professionals «que no entenen el fet d'ensenyar com un fet positiu sinó que és una feina com qualsevol altra, [...] contribueixen al fracàs escolar perquè els hi costarà molt contemplar la diversitat de la seva aula, els hi costarà molt contemplar la diversitat de cada alumne, les seves febleses o talents amagats, [...] els hi costarà molt ser autocrítics i veure quines coses poden millorar [...]» (E19).

En aquest fragment es constata un fet característic del conjunt d'entrevistes: les reflexions al voltant de la vocació educadora apareixen narrativament entroncades als discursos sobre la motivació del professorat i les característiques ambientals que els condicionen. Es tracta, de fet, de la segona representació social de la pràctica docent per ordre d'importància dins d'aquest posicionament discursiu que emfasitza la relació entre les actuacions del professorat i les de l'alumnat.

Almenys en cinc ocasions es fa referència a la idea segons la qual «un professor cansat, avorrit i desmotivats transmet això als seus alumnes i no hi ha possibilitat de parlar de motivació personal, de cultura de l'esforç» (E12). La manca de motivació s'atribueix generalment a diferents característiques ambientals, entre les quals destaca el fet que «el discurs pedagògic no és valorat i de vegades hom pensa que l'educació és alguna cosa intuïtiva [...]» (E7).

Tanmateix, si s'amplia la mirada des d'aquest posicionament discursiu fins el conjunt d'entrevistes analitzades, s'observa la importància atorgada als mecanismes i condicions d'accés a la funció docent, considerats com a autèntics responsables de les posteriors «desafeccions del professorat cap a l'educació» (E10). Així, en relació amb els mecanismes, diverses veus coincideixen en la idea segons la qual «no tenim un professorat de secundària que hagi estat socialitzat en una formació pedagògica extensa. [...] i per tant és *curriculum based*» (E21), mentre que pel que fa a les condicions d'accés, en ocasions sobresurten fils discursius que, amb més o menys sensibilitat i/o correcció política, venen a senyalar que «a les facultats de magisteri arriben persones que no volen ser mestres [...] i els llicenciats que va a fer classe acostumen a ser persones que no se'n surten de la carrera [...]» (E13).

Aquesta composició de lloc sobre la condició de la pràctica docent (vocació, formació, motivació i model) porta a una darrera reflexió, la de les estratègies d'ensenyament, que tot i ocupar una part relativament petita dins aquest posicionament discursiu les entrevistes, resulta d'interès en relació amb el conjunt d'entrevistes, on l'amalgama de factors que condicionen la pràctica docent i, de retruc, el rendiment escolar de l'alumnat, té una distribució més equilibrada que en aquest cas.

Així, independentment de la valoració social del professorat (E7) o dels reptes que es derivin de la diversitat creixent en l'alumnat (E8), per posar un parell d'exemples, es constata la importància de «saber ensenyar» (E7) i/o «fer un projecte educatiu que estigui adreçat per a què tots els alumnes el superin» (E8) de cara a la producció d'èxit escolar.

La pràctica docent és un factor que condiciona les probabilitats de risc de fracàs escolar

Un segon conjunt d'actors socials consideren que la pràctica docent està relacionada amb el risc de fracàs escolar, però de manera menys intensa en comparació amb les declaracions anteriors. La diferència principal consisteix, a grans trets, en què en el primer posicionament les persones entrevistades consideren que la pràctica docent pot constituir-se sota determinades circumstàncies en factor determinant (i per tant, explicatiu) del risc de fracàs escolar, mentre que en aquest segon cas allò que s'emfasitza és que pot haver-hi «relació» (E4, E5) entre una cosa i l'altra.

Es tracta, en aquest sentit, d'un posicionament discursiu més cautelós i si es vol menys determinista en què els actors socials (un total de quatre) mantenen distàncies simbòliques respecte del determinisme dominant mitjançant l'ús d'expressions més matisades com «no és la causa però influeix» (E16), o bé «el professional té una part de la culpa» (E18).

Dins aquest posicionament les cartes apareixen ben repartides i no hi ha cap representació social dominant a propòsit de la figura docent que serveixi per justificar o contextualitzar les característiques de la *praxi* pro-

fessional. D'aquesta manera, el model de professorat, la vocació i/o motivació, i les estratègies d'ensenyament adquireixen una presència relativament equilibrada en la narrativa de les persones entrevistades, a diferència del que succeïa en el discurs dels actors que convenien en la factualitat de la determinació del risc de fracàs escolar, el qual evocava a bastament la primera representació social.

Aquesta diferència ens trasllada al debat de la individualització *versus* la socialització del risc de fracàs escolar, ja que si bé en el primer posicionament discursiu allò que queda clar és la relació pràctica docent – pràctica discent i, per tant, l'accentuació de la corresponsabilitat del professorat, en el segon cas s'observa, per contrast, una tendència més pronunciada cap a la socialització de les circumstàncies que duen al risc de fracàs escolar en l'alumnat.

Més enllà del model de transmissió i construcció del coneixement privilegiat per cada docent, cal tenir també present que en el sistema educatiu «s'ha preservat el rol d'un professorat en un món i entorn canviant» (E5) i que com a comunitat política «ens hem quedat tots antiquats» (E16).

Les condicions en què s'actualitza la pràctica docent, doncs, hi compten, i encara que no apareguin del tot explicitades en aquest posicionament discursiu (llevat d'una ocasió en què la persona entrevistada es fa ressò de la necessitat de fer estudis de caràcter micro «sobre allò que passa a l'aula» (E16)) se n'ha de fer esment abans de concloure aquest subapartat. La justificació d'aquesta elecció rau, d'una banda, en la importància relativa que adquireixen els factors contextuais en el conjunt de les entrevistes (es mencionen en una cinquena part) i, de l'altra, en l'afectació que les circumstàncies de treball tenen sobre l'experiència i, per tant, la identitat professionals.

En aquest sentit, si bé és veritat que «dins el professorat hi ha de tot», també cal considerar alguns dels següents factors ambientals en què té lloc la pràctica docent: «l'expectativa laboral i personal del professorat són deficientes, [...] es pateix el menyspreu dels mitjans de comunicació, [...] l'alumne que no vol treballar, les famílies que no responen, l'Administració que no dóna mai la raó al professorat. [...] La professió té sensació de persecució, indefensió» (E4).

La pràctica docent no influeix gaire en el risc de fracàs escolar

Finalment, s'ha d'afegir, ni que sigui per fer constar la manca d'adhesions que en rep, un darrer i únic discurs que a diferència de la resta considera poc rellevant «la manera en què el professorat treballa a classe» (E23). Des d'aquest punt de vista, no es pot atribuir el risc de fracàs escolar als processos d'ensenyament i aprenentatge que tenen lloc dins l'aula («una pràctica docent no dóna un cop de timó negatiu»), atès que «s'ha de considerar la mitjana del professorat» i que «són més els èxits que no pas els fracassos».

Com s'ha pogut comprovar, la consideració de la capacitat d'agència de la pràctica docent sobre la concreció dels resultats escolars de l'alumnat genera un amplíssim consens entre els diferents **perfils d'actors socials entrevistats**. Tanmateix, la freqüència relativa dels diferents posicionaments discursius varia en funció del perfil dels informants clau.

Allà on les atribucions de més pes obtenen més adhesions és entre els i les expertes, seguit de les direccions escolars. De la mateixa manera, les persones que representen el perfil dels decisors polítics opinen majoritàriament que «un percentatge important» dels resultats depenen de la pràctica docent, «en el sentit d'un estímul més gran o més petit, d'unes metodologies més correctes o més dolentes que acabaran decantant aquest noi o noia cap a l'èxit o el fracàs» (E26).

En l'extrem oposat d'aquest continu s'hi troba l'opinió dels actors socials que parlen en representació dels sindicats i el professorat, no tant perquè considerin que la pràctica docent no tingui rellevància en la determinació de les actuacions escolars, sinó perquè tendeixen a elaborar interpretacions més cauteloses en què la motivació del professorat i els factors ambientals tenen un paper explicatiu igualment rellevant.

En aquest sentit, en dues ocasions es reconeix l'existència d'una «relació» (E4) o influència entre la pràctica docent i el fracàs escolar (segons el nivell de motivació del professorat), i en una tercera s'afirma fins i tot que la funció docent pot arribar a determinar els resultats de l'alumnat (segons la capacitat de detecció i atenció als problemes individuals d'adaptació).

5.4.5.2. La institució escolar

La pregunta sobre la institució escolar (o “factors institucionals”, tal com apareix en el guió de l’entrevista) té com a objectiu principal identificar els factors constitutius dels centres d’ensenyament que més influeixen sobre el risc de fracàs escolar, segons el punt de vista dels actors socials entrevistats.

Aquest epígraf representa un punt d’inflexió en la perspectiva d’anàlisi del risc de fracàs escolar. Ja no es tracta tant de determinar el sentit i la mesura amb què algunes variables (personals, familiars, d’identitat i relacionades amb la pràctica docent) influeixen sobre les probabilitats d’èxit i fracàs escolar de l’alumnat, sinó sobretot de valorar, des d’un punt de vista sistèmic, la participació de nous factors (escolars i, més endavant, del model educatiu) en la producció dels nivells de fracàs escolar actualment presents en el sistema educatiu de Catalunya.

Al mateix temps, i a diferència del que succeeix en les preguntes anteriors, on els objectes de discussió generaven una àmplia diversitat de representacions socials, en aquesta es constata un ampli consens sobre significat de l’expressió “factors institucionals”. L’escola, com a espai d’aprenentatge i socialització, forma part de l’experiència compartida d’una societat, de manera que la gran majoria dels actors socials entrevistats articulen el seu discurs al voltant de factors com l’organització escolar, els recursos i el professorat. Només una petita minoria amplia la seva perspectiva fins encabir el context més ampli del sistema i la xarxa escolar, independentment de si ja s’havien pronunciat o no en relació amb els factors estrictament escolars.

La identificació i valoració dels factors institucionals que més influeixen sobre el risc de fracàs escolar és un terreny discursiu molt proper al de les propostes de millora. Les persones entrevistades fan diversos suggeriments en aquest sentit però, en qualsevol cas, mai no resten protagonisme al rerefons narratiu que, a mode de paradigma discursiu, cohesiona el conjunt de les declaracions. Es tracta de la idea de la flexibilitat organitzativa, estretament vinculada a la gestió dels centres escolars i molt present en les declaracions dels actors socials entrevistats, particularment com a demanda o proposta més que no pas com a factor explicatiu de les actuacions escolars de l’alumnat.

L’organització escolar

D’acord amb l’experiència de la major part de les persones entrevistades (divuit) que responen a aquesta pregunta (vint-i-dos), el factor institucional que més contribueix a explicar el risc de fracàs escolar en el sistema educatiu de Catalunya és l’organització dels centres. A partir d’aquesta primera afirmació general, al voltant de la qual s’alineen els posicionaments referits a la polarització gestió *versus* recursos, els actors socials entrevistats enumeren el llistat d’aspectes funcionals que consideren intervenen en la determinació del risc de fracàs escolar.

Una part considerable dels discursos gira al voltant del beneficis atorgats al treball en equip i engloba qüestions relacionades entre sí com el fet de «tenir un projecte col·lectiu, concret, molt clar» (E8), un «objectiu pedagògic del centre», (E9) o «una coherència, un sistema, una unitat de criteri, uns objectius», atès que «marca una pauta a l’alumne» (E18).

El treball en equip és l’aspecte de l’organització dels centres escolars que es menciona en més ocasions (set) al llarg de les entrevistes i, per tant, que més interès i preocupació genera en els actors socials que han participat en aquest estudi. No en va, en un parell d’ocasions s’opina que «som una de les professions més individuals que hi ha» (E13). Al mateix temps, es comparteix a bastament la percepció segons la qual «l’organització del treball no permet ni fomenta el treball d’equip» (E9), mentre que, contràriament, «la flexibilitat organitzativa permet superar les rigideses del sistema» (E9).

Els següents aspectes organitzatius més mencionats en l’explicació del risc de fracàs escolar en el sistema educatiu català (cinc vegades cadascun d’ells) són l’atenció individualitzada i el currículum escolar. Val a dir, però, que a diferència del segon, l’atenció individualitzada s’aborda més detingudament com a factor explicatiu des de la perspectiva dels recursos del sistema, i que consisteix el factor institucional en què més poroses són les fronteres narratives entre la descripció i la proposició.

Hi ha un ampli consens a sobre el benefici que genera l’atenció individualitzada en les trajectòries i els resultats escolars de l’alumnat, i encara que reconeguis algunes millores al respecte, com el fet que «hem guanyat darrerament a Catalunya amb una certa flexibilitat» (E21), generalment s’advoca a favor de continuar

desenvolupant aquest model d'atenció a través de diferents fórmules, entre les quals destaquen «les tutorïes, l'assessorament i l'acompanyament» (E5), els «grups flexibles» (E20) i l'«atenció molt individualitzada [personalitzada] dels alumnes», per a la qual cosa es demanen unes «ràtios adequades» i un model d'«autonomia escolar en què les propostes d'organització i de gestió dels recursos agafin ple sentit i siguin automàticament dissenyades [...]» (E21).

El currículum escolar s'aborda principalment des de la vessant del seu desplegament pràctic: el currículum «s'hauria de treballar per projectes, d'una manera més transversal» (E5), amb tot el que això implicaria a nivell de coordinació i de treball en equip. La major part de les observacions realitzades al voltant d'aquest aspecte institucional (tres) té a veure amb la seva estructura i contingut. Així, la percepció dominant és que es tracta d'un «currículum inflacionista» (E16), «a vegades massa prescriptiu», de manera que, tot i que «es parla de competències bàsiques [...] si el segueix, haig de tirar endavant tan si [els i les alumnes] ho han assolit com si no» (E24).

Tanmateix, les característiques del currículum mencionades pels actors socials entrevistats i les demandes de millora que formulen tenen principalment a veure amb aspectes que condicionen l'organització i gestió de del centre escolar: «flexibilitat en els horaris, en l'agrupació, en l'agrupació d'assignatures [perquè] el coneixement és la suma de coneixements, les matèries es complementen, s'ha de treballar en equip» (E17).

D'altra banda, la funció directiva i la relació escola – família i alumnat també estan presents en el discurs de les persones entrevistades (tres referències cadascun d'ells).

En relació amb la direcció dels centres, les observacions dels actors socials giren al voltant del dèficit d'autonomia que, segons una de les veus entrevistades, està directament relacionat amb els mecanismes o vies d'accés a aquesta funció: «com pots ser director d'un centre si ets un professor que has estat promogut a ser director d'aquell centre però que tornaràs a ser professor i per tant millor que no prenguis cap decisió perquè després pringaràs?» (E19). Així les coses, algunes veus es posicionen a favor del desenvolupament d'una «direcció escolar professionalitzada, [...] amb capacitat de lideratge», atès que «a través d'una direcció adequada s'ha d'aconseguir la vinculació dels pares amb l'escola» (E10).

Com es pot apreciar, el discurs sobre la funció directiva s'associa narrativament amb el de les relacions escola – família i alumnat (E3, E10), un altre dels aspectes organitzatius que, d'acord amb l'opinió de les persones entrevistades, condiciona les probabilitats de risc de fracàs escolar de l'alumnat («també influeix com el centre aconsegueix generar un cert grau d'implicació» (E1)).

Segons l'opinió majoritària, les relacions de continuïtat i discontinuïtat entre l'escola i la família i l'alumnat no es distribueixen equitativament en la xarxa escolar, sinó que depenen de la titularitat, del cicle d'ensenyament i de la dimensió del centre, entre d'altres factors. Així, una de les veus constata que «en els centres públics aquesta implicació és més present a primària, però a secundària es produeix una desvinculació» (E1), mentre que l'altra manifesta que «s'haurien de reduir els nuclis d'activitat acadèmica en els instituts» perquè «no hi hauria tantes dificultats perquè el professorat i els nens es coneguessin, per fer reunions, etc.» (E17). En un altre context discursiu (aquell relacionat amb el treball en equip, anteriorment comentat), una de les persones entrevistades assegura que «sobretot quan et trobes equips de més de cent persones, com passa en els instituts» (E9) es redueixen les possibilitats de poder treballar de manera coordinada.

Finalment, i també pel que fa als aspectes organitzatius que poden influenciar sobre el risc de fracàs escolar en el sistema educatiu, s'identifiquen aspectes més anecdòtics (dues referències cadascuna d'elles) com l'autonomia de centre i els mètodes d'ensenyament.

Els recursos

Per a un segon grup d'actors socials (deu persones), els recursos constitueixen el factor institucional més rellevant en la producció de situacions de risc fracàs escolar. Tal com es desprèn del conjunt de les entrevistes, es pot afirmar que és la segona característica dels centres escolars que, després de l'organització, més influeix sobre la probabilitat que tenen els i les alumnes d'experimentar aquest problema.

El discurs dominant sobre els recursos dels centres i el sistema escolar (vuit de deu) emfatitza que són escassos per poder fer front amb èxit a la creixent diversitat de l'alumnat. També hi ha, però, posicions minoritàries (dues de deu) que consideren que no hi ha tant un problema de quantitat com d'utilització: «recursos

n'hi ha, però s'han d'optimitzar» (E18). Aquesta percepció coincideix amb la d'aquelles persones entrevistades que estarien a favor de millorar en primer lloc els aspectes organitzatius dels centres escolars i que, per tant, qüestionen que es prioritzi la dotació dels recursos en comptes de millorar la seva gestió («De vegades ens escudem en què no tenim recursos, etc. Hem d'optimitzar el que tenim») (E8).

Contràriament, el discurs centrat en l'escassetat dels recursos se centra principalment en la insuficient dotació de recursos humans i posa l'èmfasi en qüestions com l'atenció individualitzada i/o la ràtio alumnat/professorat (almenys quatre referències), encara que també engloba una referència a la relació entre disponibilitat de mitjans i lluita contra la desigualtat socioeducativa, entre d'altres aspectes.

El professorat

El professorat, o més ben dit, l'actuació del professorat, és el factor institucional que més ajuda a explicar el risc de fracàs escolar en el sistema educatiu per a un tercer grup d'actors socials (sis en total).

Des d'un punt de vista proactiu, s'argumenta que «hi ha un nivell qualitatiu bo de treball i implicació» (E6) i que «les pràctiques docents i el coneixement dels mestres permeten que el fracàs no superi el 30% [...], si no el fracàs seria més elevat atès que les classes socioculturals desafavorides –no socioeconòmiques– superen el 30%» (E7).

Al mateix temps, però, val a destacar que la meitat dels actors socials es refereixen als dèficits de «formació» (E13) i d'«autoritat legítima» (E4) que, segons el seu punt de vista, condicionen negativament les actuacions del professorat i, per tant, les possibilitats de combatre el risc de fracàs escolar. En aquest sentit, es considera que «la formació s'ha de fer en el propi centre amb el propi claustre de professors» i que és necessari «que tinguem hores els professors per reflexionar sobre la nostra professió» (E13). Quant a l'autoritat del professorat («clima de treball és més important que els recursos») es demana «un tracte mínim de respecte» per tal d'evitar la «sensació que això és un combat» (E4).

La planificació educativa

Algunes persones entrevistades (sis en total) surten de l'àmbit estrictament escolar i entre directament en el sistema educatiu amb l'objectiu de valorar com influeix la planificació educativa sobre el risc de fracàs escolar de l'alumnat.

La característica discursiva més recurrent a propòsit d'aquest factor institucional és la queixa contra el ritme i la intensitat dels canvis que han estat introduïts “des de dalt” per adequar el funcionament dels centres escolars a les noves realitats socioeducatives. Es tracta d'una tendència en la planificació educativa que més endavant es recupera i es desenvolupa en detall,⁶¹ però que en aquesta part de l'entrevista serveix als actors socials per poder il·lustrar la sensació de desorientació que sembla afectar la comunitat educativa en el seu conjunt.

En efecte, «hi ha tants canvis que no tenim temps de pair un canvi que ja ens ve a sobre un altre. Se superposen» (E24). Concretament, s'emeten crítiques contràries als procediments emprats per introduir les TIC i determinades innovacions curriculars en el sistema educatiu: «els ordinadors s'han introduït sense que s'acompanyi d'un servei tècnic», «les classes amb *tablets* de [X] no tenen continguts» (E4), «el que crec que fa molt i molt de mal és la inestabilitat dels currículums i aquests canvis legislatius» (E19), etc. Aquest «vaivé» (E24) es contraposa amb la necessitat d'establir una «estratègia [global] de com evitar el fracàs escolar» en base al «pacte educatiu» (E23).

Per acabar amb els aspectes institucionals relacionats amb la planificació educativa, val a afegir que en el discurs de les persones entrevistades també s'inclouen un parell de referències a la distribució del risc educatiu en la xarxa escolar. Es tracta d'un aspecte nou en la narrativa dels actors socials que apareix precisament en un moment de l'entrevista molt proper a l'abordatge del model educatiu, en relació amb el qual emergeixen perspectives d'anàlisi més sistèmiques. Totes dues aportacions coincideixen en què un repartiment poc equitatiu del risc actua en detriment de l'eficiència educativa i, per tant, de l'èxit escolar.

L'àmplia diversitat d'aspectes específics que engloben els factors institucionals mencionats (organització escolar, recursos, professorat i planificació educativa) per les persones entrevistades facilita que els discursos

⁶¹ Vegeu més endavant el subapartat 5.4.5.3 sobre “El model educatiu”.

siguin molt rics en detalls i matisos analítics. Tot i això, és possible identificar algunes pautes generals en funció del **perfil dels actors socials entrevistats**.

D'entrada, les persones expertes constitueixen el perfil que mostra un nivell més elevat d'homogeneïtat discursiva interna. Tot i que mencionen diversos factors explicatius del risc de fracàs escolar en el sistema educatiu, allò realment important des del seu punt de vista és l'organització i gestió dels centres escolars, pels que reclamen autonomia, flexibilitat, direccions escolars professionalitzades i treball en equip.

Igualment homogeni és el discurs dels actors que representen els sindicats i el professorat, però en un sentit contrari al de les persones expertes: sobresurt l'elevat nombre de factors i aspectes institucionals que s'hi relacionen a l'hora de donar compte del risc de fracàs escolar en el sistema educatiu. Es pot dir que el seu és un discurs globalment comprensiu, atès que fa referència a l'organització dels centres, la funció docent, la planificació educativa i els recursos. Cal destacar el pes comparativament important que adquireixen els últims dos aspectes en la narrativa d'aquest perfil social, atès que apareixen mencionats dues i tres vegades, respectivament, sobre un total de quatre intervencions.

L'orientació que pren el discurs sobre el paper dels recursos és diferent en les entrevistes realitzades amb les patronals escolars. Les persones entrevistades dins d'aquest perfil s'hi refereixen però al mateix temps qüestionen alguns dels llocs comuns en d'altres posicionaments, com ara la necessitat de reduir les ràtio alumnat/professorat o el fet que no hi hagi recursos suficients. La formació del professorat, la necessitat de treballar en equip, la inestabilitat de les plantilles i el currículum són alguns dels aspectes institucionals que des del seu punt de vista estan més relacionats amb el risc de fracàs escolar.

Quant a les direccions escolars, allò més destacable del seu discurs a banda de la diversitat de factors i aspectes a què fan referència, són les estratègies per lluitar contra el risc de fracàs escolar: recursos i organització per afavorir models d'atenció individualitzada, flexibilitat per adaptar les matèries i el currículum, i planificació educativa per apaivagar el ritme dels canvis i poder dissenyar estratègies globals.

En darrer lloc, el factor organitzatiu ocupa un lloc destacat en el discurs dels i les representants de les AMPAS, de l'alumnat i dels decisors polítics, tot i que cada perfil social se centra en aspectes institucionals específics. Així, en el primer i segon cas es parla sobretot de les famílies i l'alumnat (relacions amb l'escola i atenció individualitzada), mentre que en el tercer cas, i com a actors socials corresponsables de la gestió del sistema, l'eix central del discurs és el treball en equip i la flexibilitat organitzativa.

5.4.5.3. El model educatiu

El model educatiu actual és el tercer i darrer aspecte institucional valorat pels actors socials entrevistats en relació amb la producció de risc de fracàs escolar. La proximitat d'aquest objecte de discussió a l'àmbit de la política general dóna lloc a un conjunt de discursos la mirada analítica dels quals tendeix a allunyar-se de del temà de l'èxit i fracàs escolar per detenir-se, amb més o menys intensitat, en qüestions més generals com la comprensivitat del model educatiu i el model de societat en què es basa i alhora promou. En paraules d'una de les persones entrevistades, «una llei d'educació és una llei política, identitària, de model de societat» (E9).

És aquesta proximitat al debat polític allò que explica perquè la lògica narrativa interpretativa s'entrelliga amb la propositiva, tal com succeïa en l'apartat anterior sobre els centres d'educació. La principal diferència entre les respostes a una i altra pregunta (centres vs. model) consisteix en que si abans el rerefons que donava cohesió als discursos tenia a veure amb la idea de la flexibilitat organitzativa, ara té a veure principalment amb la diversificació de les opcions formatives al final de l'etapa educativa obligatòria. Tot això sens perjudici del debat que genera la concreció de fòrmules per al desenvolupament del caràcter orientador del final de l'ESO, atès que a ulls dels actors socials entrevistats la unicitat o no dels itineraris formatius en aquest nivell educatiu són una imatge del model de societat pel qual s'advoca.

La representació social del model educatiu actual es pot dividir en tres posicionaments discursius unívocs: aquell que fa una valoració globalment positiva del model, aquell altre que en fa una de negativa, i un tercer "dual" que diferencia entre la "teoria" i la "pràctica" però que emet un vot de confiança a favor del model.

Valoració dual teoria – pràctica

La majoria relativa de les persones entrevistades (deu de les vint-i-una que elaboren respostes avaluables) emeten una valoració dual del model educatiu actual, singularitzat per la comprensivitat i la consideració de l'escolaritat obligatòria fins els setze anys.

Així doncs, hi ha un ampli consens segons el qual la teoria i la intencionalitat política del model és positiva («la base teòrica psicopedagògica en què es basa el model actual m'agrada» (E3) i «la LOGSE va representar un gran assoliment des del punt de vista social» (E18)), però es considera que el seu desenvolupament pràctic està afectat per un conjunt de problemes i circumstàncies desfavorables. Aquesta «petita contradicció entre el que pensem i la realitat» (E8) genera respostes duals que enfronten entre si les esferes teòrica i pràctica però que, en qualsevol cas, no erosionen la confiança que els actors socials dipositen en l'ideari del model educatiu actual.

D'acord amb les representacions socials de les persones entrevistades, un dels obstacles amb què s'hi troba el model educatiu actual a l'hora de dur-ho a la pràctica és, per sobre de qualsevol altre, un «problema actual, endèmic i no resolt pel sistema» (E26): «l'escolarització fins el setze anys, perquè no ha diversificat, no ha donat aquest tractament específic als alumnes que ho requereixen» (E18). La unicitat d'itineraris al final de l'etapa obligatòria ocupa un espai destacable en el context específic d'aquest posicionament discursiu (almenys quatre mencions en deu entrevistes), però també en la diversitat d'opinions que elabora el conjunt dels actors socials (almenys nou mencions en vint-i-una entrevistes), entre els quals la no diversificació de les opcions formatives al final de l'ESO pot determinar una valoració globalment negativa del model educatiu actual.

Una impressió tant o més negativa produeixen els «grups de nivell a partir dels dotze anys, o primer d'ESO» («no són cap mesura sinó que evidencien el fracàs»), atès que es relacionen amb una escassetat de recursos que actua en detriment de la inclusió educativa («sota el paraigua de la LOGSE es pot fer un model de qualitat. El problema és amb quin suport es duu a terme» (E10)).

El canvi de rol del professorat també constitueix un objecte de preocupació rellevant (almenys quatre mencions en deu entrevistes) en les representacions socials de les persones entrevistades, concretament per les dificultats d'adaptació d'una part del col·lectiu docent als requisits de l'ofici sota les condicions del model educatiu actual («va ser com si els canviessin l'ofici» (E3)). Aquest fet que tendeix a relacionar-se amb determinats dèficits formatius («el professorat de secundària tampoc no estava preparat» (E3)), però no només.

Per exemple, es considera que «hi ha persones de secundària que han viscut malament que els anés tota la població, sobretot els de 12 a 14 anys. Per a ells ha estat una degradació, una pèrdua d'estatus» (E17). D'aquí «la resistència de tot un segment del professorat, especialment el professorat que estava fent primer i segon de batxillerat» i, molt probablement, «la rebolcada absoluta» que en paraules d'un dels actors socials s'hauria de donar a «qüestions de formació del professorat, de com es fan les classes i les d'entendre els alumnes» (E13).

De la mateixa manera que passava en el cas de la unicitat dels itineraris formatius, el rol del professorat té un pes rellevant pel que fa als obstacles que dificulten el desenvolupament pràctic del potencial del model educatiu actual, independentment de quin sigui el posicionament discursiu a propòsit de les virtuts i els defectes que el caracteritzen (en conjunt, hi ha almenys sis referències a aquest factor en un total de vint-i-una entrevistes).

El següent grup de dèficits en el funcionament del sistema que erosionen la representació social del model educatiu actual tenen a veure, segons el paper dels actors socials entrevistats sota aquest posicionament discursiu, amb la funció tutorial, els recursos i els mètodes d'ensenyament o pedagogia (almenys tres mencions cadascun d'ells).

Pel que fa a la funció tutorial, allò que més preocupa a les persones entrevistades són els efectes dels dèficits de l'«orientació psicopedagògica i de caire més professional» (E3) sobre les probabilitats d'èxit i fracàs escolar de l'alumnat. Es valora molt negativament la cultura organitzativa i pedagògica dels instituts de secundària perquè «ha fet que la mainada molt jove hagi passat a un sistema molt poc tutoritzat» (E3) en comparació amb la proximitat entre el centre i l'alumnat que se li suposa a les antigues escoles d'EGB. Des

d'un punt de vista diferent però complementari, s'afirma que «la realitat de la secundària avui seria diferent si hi haguessin petits instituts de secundària dels dotze als setze anys» (E17).

Com s'observa, les persones entrevistades relacionen directament la qualitat del model educatiu amb els mitjans disponibles per desenvolupar els seus idearis. De fet, alguns actors socials participen de la idea que el canvi de model educatiu, tot i representar «un pas endavant» (E13), es va dur a terme amb «molt poca reflexió econòmica i social –qui paga, com paga, qui és fa responsable de què- i es fiava molt de l'escola i la classe [...]». Les lleis han de repartir responsabilitats, recursos i fer infraestructures» (E16).

Una de les debilitats pràctiques del model educatiu més ressenyades en el conjunt de les entrevistes (la segona de fet, amb almenys cinc comentaris), és la freqüència i intensitat dels canvis promoguts “des de dalt”, tot i que en aquest posicionament discursiu ocupa un espai relativament petit (almenys dues mencions en deu entrevistes). La necessitat de donar «anys de calma a l'ensenyament» (E13) és una demanda àmpliament compartida entre les persones entrevistades, les quals també es mostren empàtiques amb «la sensació del professorat [...] que contínuament van caient coses a sobre» (E19).

Finalment, dins d'aquest posicionament discursiu hi tenen cabuda tres problemàtiques més, mencionades cadascuna d'elles una sola vegada, que afectarien negativament el potencial de desenvolupament del model educatiu actual: les desigualtats socioeducatives en el sistema educatiu, les discontinuïtats escola – família i les rigideses del sistema educatiu.

Valoració globalment negativa del model educatiu

En total, vuit actors socials expressen una opinió globalment negativa sobre el model educatiu actual («el model actual té elements afavoridors del fracàs escolar» (E6), «no respon a les necessitats, en absolut» (E14), «fatal» (E25)) i fan servir per això alguns dels arguments que en el cas de les valoracions duals servien per temperar el presumpte èxit del sistema però no, en canvi, per qüestionar la idoneïtat del model.

S'ha de subratllar, però, que no totes les opinions globalment negatives es basen en una mateixa percepció valorativa. En la meitat dels casos (quatre) la crítica al funcionament del model educatiu s'ha d'interpretar en clau de desconfiança i dissens envers els seus principis teòrics, estructurats al voltant de la idea troncal de la comprensivitat. En l'altra meitat, però, la crítica al funcionament del sistema s'eleva des d'un sentiment d'insatisfacció degut a les mancances que, a la pràctica, es perceben en relació amb el potencial teòric del model educatiu, o per les desviacions que s'han produït si es té en compte el seu ideari. En el primer cas, la causa del risc de fracàs escolar s'atribueix en part al desplegament en “excés” del model; en el segon cas el motiu del descontent és tot el contrari, el replegament del model o l'assoliment “escàs” de l'ideari que el configura.

Dos dels aspectes del sistema educatiu més recurrentment percebuts com a negatius són, d'una banda, la unitat dels itineraris («la secundària del café para todos no funciona» (E4)) i, de l'altra, la freqüència i la intensitat dels canvis (almenys tres mencions cadascun d'ells). Un altre aspecte emprat pels actors socials en la seva crítica contra el model educatiu actual té a veure amb les desigualtats socioeducatives que alberga i, fins i tot, reproduïx el propi sistema educatiu: «encara funcionem en un sistema educatiu que vol ser inclúsiu i potenciador de l'atenció a la diversitat amb escoles segregadores. No totes les escoles tenen les mateixes oportunitats» (E14).

S'assisteix a una agudització del to de la crítica en comparació amb les declaracions duals, aquesta vegada, però, protagonitzades per un grup d'actors socials (tres en total) descontents o “insatisfets” amb el desenvolupament del potencial del model educatiu actual. Així doncs, des de l'experiència de la gestió en matèria de política educativa, s'afirma que «el sistema està pensat per a un alumne tipus de classe mitja[na] i pressuposa una sèrie de condicions mínimes personals i familiars» de manera que «si no es tenen aquestes condicions, s'incrementa el risc de fracàs escolar» (E9). I des de l'anàlisi científica del sistema es conclou que «s'ha de poder apostar per un sistema de qualitat en la igualtat» tot just després de sentenciar que «s'està apostant per un model escolar que ens ha assumit gairebé en una certa política neoliberal en la gestió de la política educativa», que «això és extremadament nociu des del punt de vista de la igualtat d'oportunitats», fet que podria significar que «ens estem carregant la legitimació de la institució amb la qual ordenem les posicions socials» (E21).

El canvi de rol del professorat, que en el conjunt dels posicionaments ocupa el segon lloc en la nòmina de debilitats del sistema, també fa acte de presència en el discurs dels actors socials que avaluen negativa-

ment el model educatiu (almenys dues ocasions). La característica distintiva d'aquest discurs, en comparació amb les interpretacions que se'n fan en altres parts de l'entrevista, consisteix a fonamentar la crítica exclusivament en la complexitat a què ha de fer front la funció docent com a conseqüència de la freqüència i el ritme dels canvis.

Finalment, les rigideses del sistema educatiu («l'escola, per desgràcia, sempre va al darrere de tot» (E13), «està al paleolític superior» (E15)) també invaliden les bondats del model segons el punt de vista d'un dels actors socials entrevistats: «el currículum és horrorós. [...] El sistema –una hora, una classe, un professor, un grup– és antic, del segle XIX. [...] La metodologia didàctica: [...] transmetre coneixements. [...] Les TIC... que l'escola no ha assumit» (E15).

Valoració globalment positiva del model educatiu

Finalment, una minoria de les persones entrevistades expressen una opinió globalment positiva vers el model educatiu actual (tres de vint-i-una). En comparació amb els dos posicionaments discursius anteriors, el nivell de detall i desenvolupament de les seves argumentacions és inferior i, en qualsevol cas, no es comenten moltes de les característiques negativament valorades per la resta d'actors socials, com ara les dificultats d'adaptació d'una part del professorat als nou escenari socioeducatiu, la freqüència i ritme dels canvis, la constatació de desigualtats dins el sistema educatiu o, fins i tot, la unitat dels itineraris.

En relació amb aquest últim aspecte, es suggereix, però, la conveniència de millorar la manera de gestionar el binomi diferència/desigualtat a través de proposicions del tipus «encara cal pensar com treballar quan hi ha molta diversitat» (E1) o «cal posar normes i diners per a que a partir de determinant moment, segons cada alumne, es puguin posar recursos a nivell individual o de petits grups perquè tothom arribi a tenir el grauat» (E11), sense entrar a valorar la comprensivitat del model educatiu actual.

És interessant d'assenyalar els arguments en què es basa aquest posicionament, atès que amplien la mirada des del model educatiu actual fins els seus antecedents més o menys immediats («falta perspectiva històrica i comparació de les cohorts» (E7)) i plantegen noves perspectives d'anàlisi a través de les quals poder ponderar els guanys i dificultats que el distingeixen.

Així, la reducció del fracàs escolar i el progrés social que ha significat l'allargament de l'escolarització obligatòria fins el setze anys d'edat constitueixen per a aquest grup d'actors socials dues fites molt valuoses en comparació amb la situació de la dècada dels vuitanta (quan «hi havia un fracàs del 70%» (E1)) o amb els anys seixanta (quan, d'acord amb els barems actuals, «el fracàs escolar seria del 90%» (E7)). En conclusió, malgrat que el nivell de «fracàs escolar» actual «és insatisfactori» (E1) i «hauríem de fer-ho millor» (E7), «la universalització de l'ensenyament obligatori és un avançament indubtable en una societat democràtica» (E1) i, a més, «s'ha aconseguit augmentar el nivell cultural de la població» (E7).

La descripció dels posicionaments discursius de les persones entrevistades en funció de la seva adscripció a un o altre **perfil d'actor social** és una tasca doblement complicada en aquest apartat sobre factors institucionals.

En primer lloc, l'ús pràcticament indiferenciat dels conceptes “model” i “sistema” en els discursos dels actors afegeix un grau de dificultat a l'hora d'interpretar els arguments i concloure quin és el sentit de les valoracions del model educatiu actual. En algunes ocasions, com s'ha pogut comprovar, s'està qüestionant el funcionament del sistema educatiu però no pas el model teòric en el qual s'inspira, mentre que en d'altres la problematització del sistema implica, de fet, un rebuig del model. També es dona un posicionament minoritari en el qual es celebra la intencionalitat d'origen i les fites assolides pel model, sense entrar a valorar en detall el funcionament del sistema.

La comptabilitat de les valoracions dona finalment el següent marcador de resultats en base als posicionaments discursius que s'han atribuït a les persones entrevistades:

- g) Model educatiu actual (principis “teòrics”): 8 valoracions negatives (4 per “excés” i 4 per “escassetat”) i 13 valoracions positives.
- h) Sistema educatiu (expressió “pràctica” del model): 18 valoracions negatives i 3 valoracions positives.

En segon lloc, la proximitat d'un objecte de discussió com el model educatiu actual als debats i posicionaments polítics i ideològics més generals podria explicar el fet que les persones entrevistades no sempre s'alineïn valorativament parlant en funció de la seva pertinència a una o altra categoria d'actor social. En el fons, allò que suggereix l'anàlisi de les opinions de les persones entrevistades i la seva hipotètica relació amb la posició que ocupen en l'espai educatiu és que, més enllà d'aquestes posicions i de les seves implicacions polítiques, els actors socials sovint es representen a sí mateixos, en base a la seva experiència personal, situada en una cruïlla geogràfica i temporal molt específica.

En base a això, es pot constatar només a) que les persones expertes en primer lloc, i les patronals en segon, són els actors socials que tendeixen a expressar les opinions més favorables sobre el model educatiu actual; b) que el discurs dels sindicats i de les AMPAS en tant que categories socials és internament heterogeni, de manera que en ambdós casos es dona un equilibri quantitatiu entre les valoracions favorables al model educatiu actual i les valoracions negatives, sempre per "excés"; i c) que els posicionaments discursius adoptats pels serveis educatius i els gestors polítics (internament heterogenis, però en cap cas negatius per "excés") depenen, en darrera instància, de l'experiència i localització personal de cada individu entrevistat i no tant de la seva adscripció a una determinada categoria d'actor social.

5.4.6. Els factors més importants

Per tancar l'apartat 5.4 de factors explicatius del fracàs escolar en l'alumnat, s'ha volgut copsar quins dels factors mencionats anteriorment es consideren més importants a l'hora d'explicar el fracàs escolar. És important remarcar el moment en que es planteja aquesta qüestió, atès que aquesta es produeix just després d'una bateria de preguntes sobre els factors explicatius que la recerca empírica considera rellevants a l'hora d'explicar aquest fenomen. Després de trenta o quaranta minuts de reflexió al voltant d'aquests factors i d'haver elaborat parcialment un discurs al respecte de la causalitat del risc de fracàs escolar, s'arriba al moment de plantejar als actors socials una pregunta global que demanda un nivell addicional d'elaboració i abstracció.

En termes generals, s'identifica una tendència dominant a considerar els factors institucionals i la família com els més importants de cara al risc de fracàs escolar. A una significativa distància s'han citat els factors relacionats amb l'entorn, els referents identitaris i els valors, i amb un pes menor s'han considerat com a més importants els factors individuals, tot i que molt relacionats amb l'atenció que proporciona el sistema educatiu a l'alumnat. És també remarcable comentar que una de cada cinc persones entrevistades opina que el risc de fracàs escolar és un problema multifactorial i que difícilment es poden ordenar els factors que l'expliquen: «un sol factor no és determinant, és la confluència de diversos factors en negatiu el que provoca el fracàs» (E3).

Pel que fa als factors institucionals, algunes persones entrevistades han volgut subratllar la importància del paper del professorat i la pràctica docent: «un professorat com el que hi ha però complementat amb una vessant psicològica [...] i d'una vessant professionalitzadora» (E18). Altres aspectes citats, que han compartit alguns entrevistats, és que el sistema educatiu actual no acaba de compensar les desigualtats socials: «bàsicament són qüestions d'una política educativa que ha de tenir en compte que existeixen desigualtats socials que generen desigualtats d'oportunitats d'origen i que han de ser compensades en origen» (E21). També s'ha apuntat la necessitat de més mitjans i recursos.

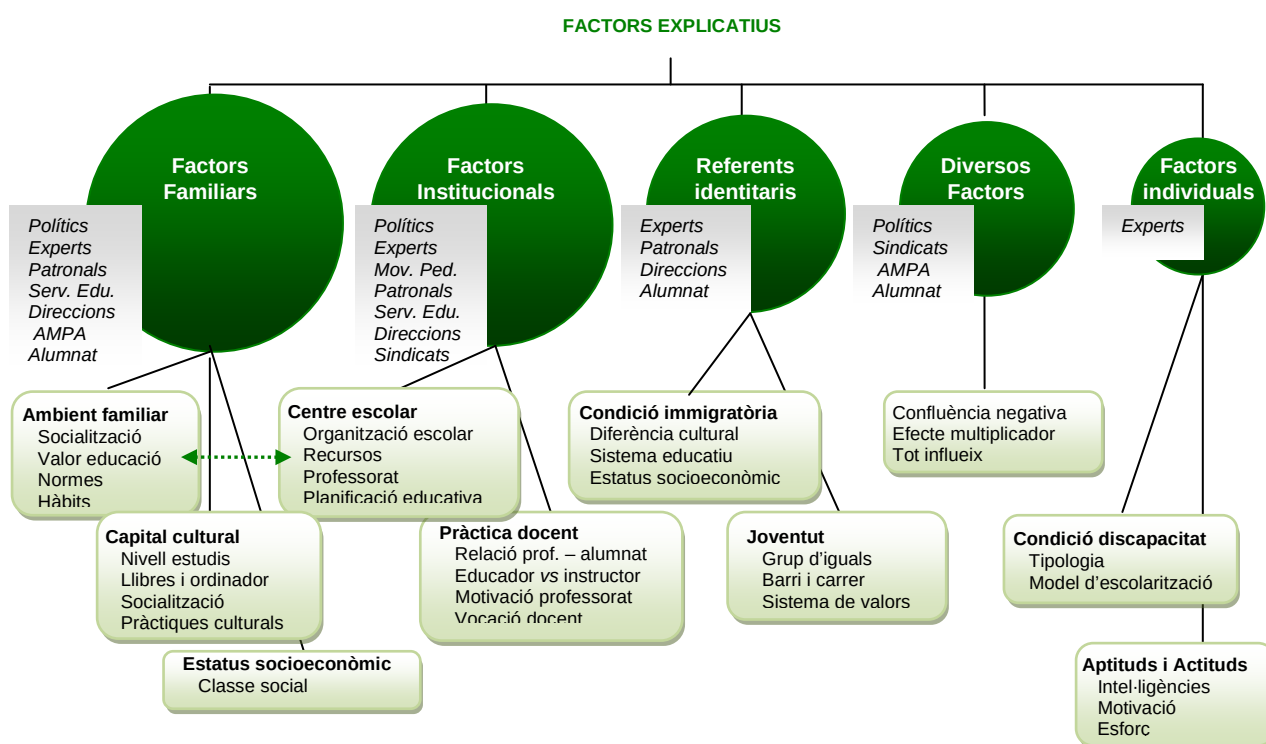
Els factors individuals, tot i que només han estat citats per 3 persones com a més importants, en general s'han vinculat amb els factors institucionals. Dit d'altra manera, s'apunta la necessitat de millorar la manera com el sistema educatiu dona resposta a les necessitats de cada alumne: «un factor clau és el de tenir un concepte d'educació diferent que doni resposta a la diversitat de situacions [...] als alumnes que tenen bones capacitats [...] i als que no en tenen tantes de capacitats» (E14).

Continuant amb els factors institucionals, altres aspectes han estat subratllats de manera puntual per alguns actors socials són: les dificultats per detectar l'alumnat amb risc de fracàs escolar, la inestabilitat del sistema educatiu, la manca d'una estratègia visible de lluita contra el fracàs escolar, els dèficits organitzatius, la falta de rigor acadèmic i per últim, de manera anecdòtica, la necessitat de reflexionar sobre la conveniència de donar un títol al final de l'etapa d'educació obligatòria, atès la no obtenció del mateix s'associa a una certa estigmatització social.

Com s'ha comentat anteriorment, els factors relacionats amb la família han estat gairebé tan citats com els relacionats amb els factors institucionals. En general, quan es fa referència a la família, les persones entrevistades no desenvolupen argumentacions detallades per justificar la importància atorgada a aquest factor o concretar el sentit de la seva atribució. En tot cas, aquest fet podria estar reflectint un cert acord sobre la importància que té la família en les trajectòries educatives dels infants i els i les joves però, en canvi, una gran dificultat per incidir en aquest espai de socialització, atès que hi convergeixen moltes problemàtiques i dinàmiques socials: «el factor més important és el familiar però és el que menys es pot incidir» (E12). Cal dir que tot i que només un entrevistat ha citat de manera explícita la condició immigratòria com a factor explicatiu del risc de fracàs escolar, és molt probable que sota el paraigua de la família també s'englobi l'alumnat de famílies provinents d'altres països.

En la figura següent es resumeix l'atribució de poder explicatiu que fan els actors socials entrevistats als factors (individuals, familiars, d'identitat i institucionals) que s'associen amb el fracàs escolar a Catalunya.

FIGURA 6. Factors explicatius del risc de fracàs escolar



En primer lloc, s'ordenen aquests factors en funció del pes que tenen en la configuració de situacions de risc de fracàs escolar en l'alumnat. Per a això, s'han tingut en compte les opinions dels actors tant pel que fa a cadascun dels factors per separat com en relació amb el conjunt (és a dir, amb la darrera pregunta en què es demana quins són els factors més importants).

En segon lloc, apareix la relació de perfils d'actors socials que, per a cadascun dels factors mencionats, consideren que contribueixen a explicar el risc de fracàs escolar de l'alumnat. Com es pot apreciar a la figura, hi ha una relació entre l'atribució de poder explicatiu factor i la diversitat de perfils que apareix a cada factor.

En tercer lloc se situen les variables o característiques en què es subdivideix cada factor, d'acord amb la classificació teòrica i conceptual del guió d'entrevista. Aquestes variables apareixen en diferents nivells se-

gons si es tracta de característiques explicatives (alçada més elevada), de condicionants de partida (alçades mitjanes) o de característiques poc influents (alçada més baixa).

Altres factors que s'han considerat com a més importants entre les persones entrevistades són els que fan referència als referents identitaris dels i les joves, l'entorn social i comunitari de l'alumnat i el sistema de valors actual. En aquest sentit, alguns actors socials consideren que l'entorn social més proper de l'alumnat influeix en la relació que s'estableix amb el món i les expectatives escolars segons quin sigui el sistema de valors que actua com a referent: «hi ha una cosa molt important de cara al fracàs escolar que és la cultura de l'esforç [...] Jo crec que una cosa que sí que ha canviat és el tema de què el jovent actual són molt poc tolerants a la frustració perquè han tingut absolutament tot i hi ha predominat un tipus de criança permissiva» (E8). De manera puntual, s'esmenta l'escassa valoració social que rep l'educació, la incidència negativa dels mitjans de comunicació, els quals transmeten uns valors sovint contradictoris amb els del sistema educatiu i, per últim, l'element distorsionador que comporten determinades pràctiques addictives relacionades amb el consum quotidià de drogues en les escoles.

Pel que fa als **perfils dels actors socials entrevistats**, si bé tots els ells estan representats en els factors que s'han considerat com a més importants, des del perfil sindicat s'ha subratllat la influència dels aspectes institucionals sobre el risc de fracàs escolar, així com el caràcter multifactorial d'aquest fenomen, i s'ha donat menor importància a la família. En canvi, el perfil direcció escolar ha insistit per sobre de la resta de perfils en els factors vinculats a l'entorn social i comunitari, els referents identitaris i el sistema de valors de l'alumnat.

Idees bàsiques

- Els actors socials situen els primers indicis del fracàs escolar durant l'etapa d'Educació Infantil i els cursos inicials de l'Educació Primària. Tanmateix, la visualització del fenomen com a problema s'acostuma a produir en la transició de la infantesa a l'adolescència o bé de l'Educació Primària a l'ESO. Aquest decalatge genera una dificultat afegida a l'hora de combatre el fracàs escolar.
- En la seva relació amb el risc de fracàs escolar, les característiques individuals de l'alumnat representen uns condicionaments de partida que prenen sentit i mesura en el context escolar, familiar i/o social en el qual s'hi insereixen. Destaquen en aquest sentit les crítiques al sistema educatiu, d'una banda, i les referències al paper compensatori de la motivació i l'autoestima de l'alumnat, de l'altra.
- Pel que fa a l'alumnat amb discapacitats, abunden els discursos ponderats, no deterministes, d'aquesta condició en funció de la seva tipologia («físic» vs. «psíquic») i de les característiques del sistema educatiu. S'entén que les rigideses escolars i la insuficiència de recursos d'atenció específics incrementen el risc de fracàs escolar d'aquests alumnes.
- La causalitat entre les característiques de les famílies i els resultats escolars de l'alumnat guanya intensitat a mesura que el discurs es trasllada dels aspectes "materials" (estatus socioeconòmic) als "simbòlics" (capital cultural) i d'aquests als "relacionals" (ambient familiar). Les variables socioeconòmiques representen fonamentalment condicions de partida de cara a les possibilitats d'èxit i fracàs escolar, mentre que el capital cultural i l'ambient familiar s'erigeixen com a factors explicatius.
- Així, l'estatus socioeconòmic familiar condiona, però no determina, el risc de fracàs escolar. En aquest sentit, el seu poder explicatiu se sotmet per ordre d'importància al d'altres variables com ara el capital cultural familiar, la cura dels fills i filles i/o el valor que la família atorga a l'educació formal.
- Quant al capital cultural familiar, es considera un factor explicatiu important del risc de fracàs escolar de l'alumnat i, des d'una perspectiva sistèmica, de la dimensió d'aquest fenomen en el sistema escolar de Catalunya atès el baix nivell d'estudis dels pares i mares. Alhora, el seu poder explicatiu sovint es veu desplaçat pel de l'ambient familiar, particularment per l'estil de socialització.
- L'ambient familiar és el factor explicatiu privilegiat de les actuacions escolars de l'alumnat. S'entén l'existència d'una relació positiva entre l'èxit escolar, d'una banda, i determinats estils de socialització (consensuats i «autoritzadors»), hàbits i comportaments (horaris i esforç) i continuïtats entre la

família i l'escola (valors i normes), de l'altra.

- Pel que fa als referents identitaris de l'alumnat, només es remet a la influència negativa que exerceixen sobre els resultats escolars. El món dels i les joves es representa com un conjunt de pràctiques i referents culturals (el barri, el carrer i, sobretot, el grup d'iguals) normativament allunyats dels requisits institucionals per a l'èxit escolar.
- De la mateixa manera, la condició immigratòria predisposa negativament envers l'èxit escolar atesa la "diferència cultural" que representa aquest alumnat. Des de posicions minoritàries, però, s'evita individualitzar les causes del risc de fracàs i es reconeix la corresponsabilitat dels sistema educatiu, així com la influència de l'estatus socioeconòmic de les famílies d'origen immigratori.
- L'abordatge dels factors institucionals (pràctica docent, institució escolar i model educatiu) obre la porta a la consideració de l'estructura i funcionament de l'escola en la concreció de les actuacions de l'alumnat, així com a la introducció de perspectives sistèmiques interpretatives dels nivells actuals de fracàs escolar a Catalunya.
- En aquest sentit, la pràctica docent s'erigeix com un factor explicatiu important del risc de fracàs escolar degut a la rellevància de les actuacions del professorat sobre les experiències i les expectatives escolars de l'alumnat. A mesura que la pràctica docent s'aproxima al model "educatiu" augmenta l'èxit escolar, mentre que a mesura que s'aproxima al model "instructiu" es redueix.
- L'organització escolar és el factor institucional que més contribueix a explicar els nivells de fracàs escolar en el sistema educatiu de Catalunya. Els dèficits relacionats amb el treball en equip, l'atenció individualitzada, la flexibilitat del currículum, l'autonomia i professionalització de les direccions, la relació escola – família i alumnat, l'autonomia de centre i els mètodes d'ensenyament, entre d'altres, s'anteposen a la dotació de recursos, sobretot humans, destinats a l'atenció individualitzada.
- El model educatiu actual és un objecte de discussió política que genera tres posicionaments diferenciats. En primer lloc, una valoració "dual", dominant, que diferencia entre la "teoria" (positiva) i la "pràctica" (negativa) del model però que emet un vot de confiança al seu favor. En segon lloc, una valoració globalment negativa expressada en termes d'"excés" de comprensivitat (unicitat d'itineraris) o bé pel motiu contrari, "escassetat" (orientació classista i neoliberal del sistema). En tercer lloc, una valoració globalment positiva del model, minoritària, formulada en base a la reducció del fracàs escolar i l'allargament de l'escolarització obligatòria fins els setze anys d'edat.
- Dels factors explicatius analitzats, els més importants pel que fa a la producció de risc de fracàs escolar són, per aquest ordre, els institucionals seguits de les característiques familiars. A una distància considerable se situa l'entorn i els referents identitaris i, en darrer lloc, els factors individuals (en relació amb el context escolar en què s'insereixen).

5.5. Valoració de les actuacions

En aquest apartat, les persones entrevistades han valorat, des del coneixement i la pròpia experiència, les diverses polítiques i mesures destinades a millorar els resultats escolars i combatre el risc de fracàs escolar, tan en sentit positiu com negatiu.

5.5.1. Actuacions dirigides als centres escolars

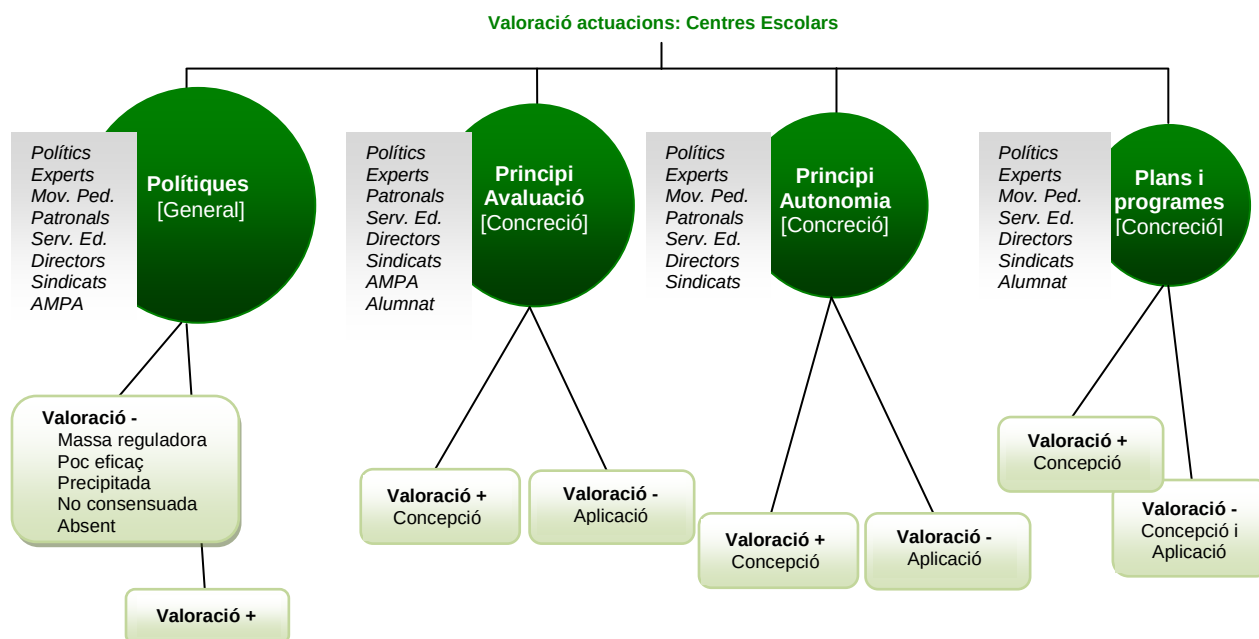
En l'àmbit de les actuacions dirigides als centres escolars, la majoria de les persones entrevistades han fet una valoració global, però, més de la meitat s'han centrat, d'una banda, en el principi d'avaluació i el principi d'autonomia escolar, i de l'altra, en plans i programes concrets.

Les polítiques des de la perspectiva general

Pel que fa a la valoració de les polítiques des de la perspectiva general, gairebé tots els actors socials les han valorat en sentit negatiu. La crítica més generalitzada és que es tracta de polítiques burocràtiques, normatives, reguladores i limitades per la inspecció: «burocratització extrema» (E14), «tenim una inspecció inútil» (E17), «la burocràcia frena» (E24). Altres valoracions que no s'han de menystenir consideren les diverses actuacions de poc eficaces: «moltes polítiques no arriben a l'aula, per tant, no són eficaces» (E7), «el

sistema educatiu no ha parlat mai de resultats» (E26), o bé, de no consensuades, precipitades, absents o incoherents, per aquest ordre, tal com s'observa a la figura següent:

FIGURA 7. Valoració de les actuacions: centres escolars



El principi d'avaluació

En segon lloc, més de la meitat de les persones entrevistades, en representació de tots els perfils socials han valorat el principi d'avaluació en relació amb el risc de fracàs escolar.⁶² En aquest àmbit hi ha divisió entre, d'una banda, les persones que en valoren positivament la concepció, per tant, la idea d'avaluar els centres, el professorat i l'alumnat: «l'avaluació de centres és clau» (E8), «l'avaluació és imprescindible» (E20), i de l'altra, les que en valoren negativament l'aplicació, una representació de tots els actors socials menys els polítics.

El principi d'autonomia escolar

En tercer lloc, la meitat de les persones entrevistades, en representació de gairebé tots els actors socials, han valorat el principi d'autonomia escolar. La majoria, a excepció dels sindicats, n'han *valorat positivament la idea*, ja que és un element de reforma del sistema, i de responsabilitat i prioritització. Destaca la unanimitat de tots els perfils polítics i de les direccions: «un centre ha de poder decidir les pràctiques i ser-ne responsable» (E26), «els plans d'autonomia de centre fan prioritzar» (E23). Tanmateix, hi ha una representació molt heterogènia que n'ha *valorat negativament l'aplicació*, i molt pocs, també la *concepció*: «la tradició del sistema educatiu és que quan una persona agafa una responsabilitat treballi menys en comptes de cobrar més» (E26), «és una paradoxa parlar d'autonomia als centres quan les normes del Departament d'Educació sobre aquest tema al començament de curs són cada vegada més gruixudes» (E11), «que cada centre faci el que vulgui pot ser molt perillós [...] el Departament d'Educació no té intenció de donar més autonomia als centres sobre determinats temes» (E4).

Els plans i programes concrets

Finalment, pel que fa a la valoració de plans i programes concrets, hi ha divisió entre les persones que valoren positivament la concepció d'aquest plans —entorn, millora, acollida— entre les quals hi ha representades la majoria de les direccions escolars: «plans d'entorn [...] és un recurs positiu» (E24), i les que valoren nega-

⁶² Vegeu l'epígraf sobre «Les normes d'excel·lència i l'avaluació» del subapartat 3.5.1. «La institució escolar» del capítol 3 «Marc teòric i contextual» d'aquest estudi.

tivament l'aplicació d'aquests plans, gairebé tots el perfils sindicals: «els plans tenen més bona intenció que coneixement i organització [...] la posada en marxa és ignorant de la realitat» (E16), «els plans són retòrics» (E4), «els plans de millora [...] són horrorosos pel que fa a la realització, no es fa el que es diu» (E7).

5.5.2. Actuacions relacionades amb la funció directiva i docent

En referència a la resposta de les persones entrevistades a la pregunta de valoració, tan en sentit positiu com negatiu, de les actuacions relacionades amb la funció directiva i docent, la classificació en categories d'aquesta variable té a veure amb: la formació, la motivació, la professionalització, l'autoritat, el reconeixement social i les condicions de treball de la funció directiva i docent.

5.5.2.1. La funció directiva

La formació i professionalització

Pel que fa a la funció directiva, s'observa que gairebé la meitat de les persones entrevistades se centren en la formació i professionalització. Hi ha una divisió entre el col·lectiu que fa una valoració positiva de la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), quant al model de gestió que possibilita liderar un projecte i crear el propi equip: «em sembla molt bé que la LEC plantegi que les direccions han de tenir autonomia i poder crear els seus equips» (E19), i el col·lectiu que en fa una valoració negativa per haver esdevingut una funció massa gestora, representativa de l'Administració, gremial i discrecional: «no hi ha participació, i la potestat d'avaluació i tria del professorat elimina la pluralitat, la innovació i s'obre a la discrecionalitat» (E2).

L'autoritat, el reconeixement social i les condicions de treball

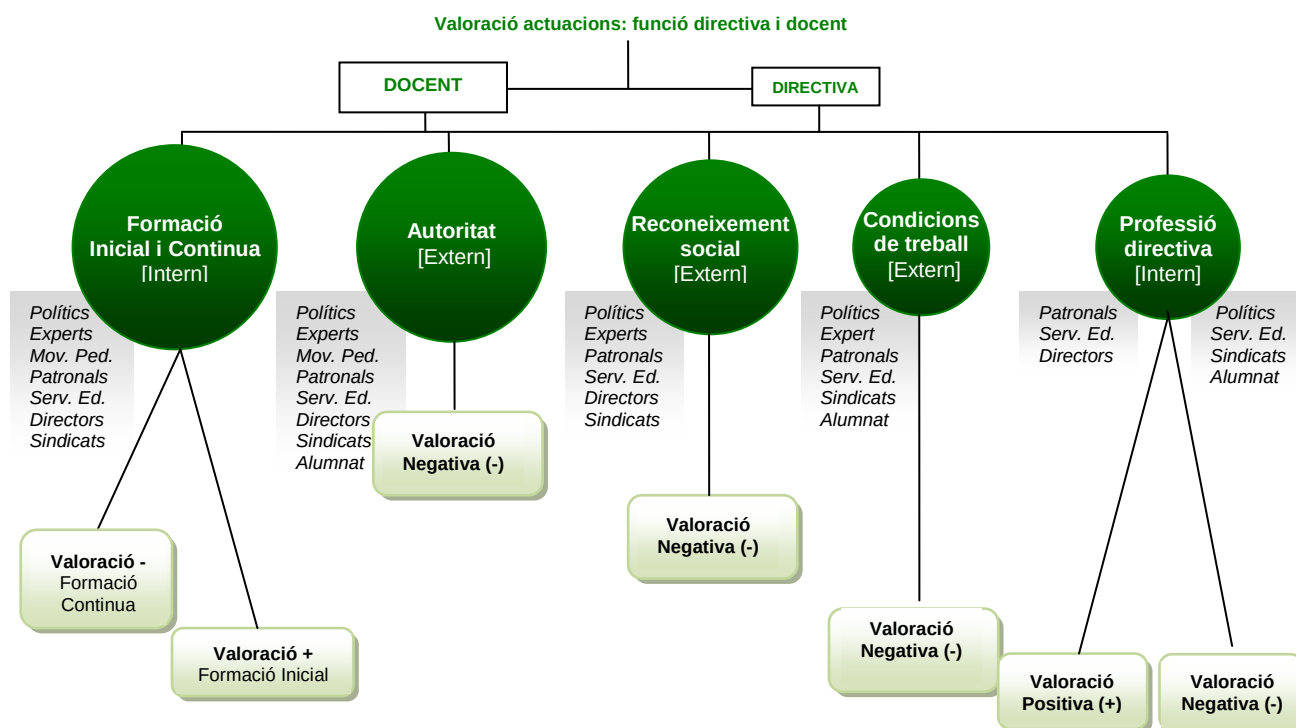
La segona categoria en importància, valorada en sentit negatiu, té relació amb l'autoritat dels directors i directores, atès que s'entén que la autoritat es construeix i està molt lligada al lideratge, la responsabilitat i la presa de decisions i no s'atorga per decret. La tercera categoria valorada en ambdós sentits, amb predomini del sentit negatiu, ha estat la del reconeixement social de la direcció, que algunes persones entrevistades vinculen a la capacitat de decisió, la responsabilitat i el compromís amb les famílies d'aquesta. La última categoria, valorada també en ambdós sentits, però sobretot en sentit negatiu, correspon al discurs de les poques persones entrevistades que han reflexionat sobre les condicions de treball de la direcció i que, per tant, qüestionen els incentius i l'amplitud del sistema de retribució.

5.5.2.2. La funció docent

La valoració de la funció docent s'ha pogut classificar en categories semblants a les de la funció directiva, amb representació de tots els actors socials i gairebé totes les persones entrevistades. De la valoració és remarcable el sentit negatiu en totes les categories, sobretot, amb relació a l'autoritat, el reconeixement social, les condicions de treball, i en menor grau, la formació contínua.

La formació inicial i contínua

Predomina una valoració negativa de la formació contínua, molt homogènia des de les direccions escolars argumentada sobre la falta d'innovació, la centralitat (externa i sense tenir en compte les necessitats del centre educatiu) i la individualització (l'elecció personal de la formació sense tenir en compte les necessitats de l'equip docent i del centre) d'aquest tipus de formació: «la formació permanent ha d'anar vinculada als projectes d'innovació, no a cursos de 30 hores per obtenir sexennis» (E10). En canvi, s'observa la valoració positiva de la formació inicial, i en concret del màster de professorat de secundària per part d'una representació petita de tots els perfils socials, excepte dels sindicals i de l'alumnat: «s'ha fet un pas important amb el màster de professor de secundària» (E11), tot i que matisada per la valoració negativa que algunes persones fan respecte de la participació i el reconeixement del professorat de secundària en aquest màster.

FIGURA 8. Valoració de les actuacions: funció directiva i docent

L'autoritat, el reconeixement social i les condicions laborals

Tal com s'observa a la figura anterior, la segona categoria en importància té a veure amb l'autoritat dels docents, valorada negativament per la meitat de les persones entrevistades amb percepcions causals diverses: el canvi de valors i el poc reconeixement de l'autoritat del professorat per part de l'Administració i la societat: «hi ha un problema de valors pel que fa a l'autoritat, els nens són cada cop menys normatius en l'àmbit familiar i l'escola ho és molt de normativa» (E14), o la percepció que l'autoritat no s'atorga legalment i no es pot garantir des de l'exterior, és personal (desenvolupada sobre la base de les aptituds personals i la formació i entrenament en habilitats directives) i s'ha de delegar: «la consideració social finalment l'ha de guanyar un mateix» (E13). Tanmateix hi ha unes poques persones que han valorat positivament el reconeixement públic de l'autoritat del professorat.

En la tercera categoria de classificació, predomina la valoració negativa del reconeixement social dels i les docents. Les reflexions principals són que no hi ha carrera professional, ni incentius pel professorat que ho fa bé, ni defensa equitativa del professorat (de l'escola pública, la privada i de la universitat), i que cal capacitat i responsabilitat per prendre decisions: «tant pel que fa a la funció directiva com a la docent hi ha una manca de reconeixement social» (E3).

Finalment, en la categoria de condicions de treball del personal docent també predomina la valoració negativa d'una cinquena part de les persones entrevistades, en el sentit que la inestabilitat i la rotació del professorat és elevada, llavors, falla el compromís personal i la carrera professional: «en els plans de formació de zona no es prioritzen les necessitats de les escoles i hi ha discontinuïtat de les persones que s'han format» (E14).

5.5.3. Actuacions relacionades amb els recursos

La quantitat i qualitat dels recursos humans i materials

Quant a la resposta valorativa a la pregunta sobre les actuacions relacionades amb els recursos econòmics, humans i materials, gairebé totes les persones entrevistades de tots els perfils socials han valorat negativament la quantitat i qualitat dels recursos humans i materials. La meitat, sobretot les patronals i direccions escolars, n'han fet una valoració negativa en l'àmbit econòmic, en el sentit, que els recursos són insuficients i se'n necessiten més per millorar la pràctica i qualitat educativa i tenir accés a determinats programes expe-

rimentals. Algunes persones s'han referit al percentatge de despesa en educació sobre el Producte Interior Brut (del 3,09% del PIB català el 2009), que el consideren baix. Altres persones han centrat la valoració en l'àmbit dels recursos humans, i n'han fet una valoració negativa. En aquesta línia, destaca la reflexió sobre la falta de professorat en general, i de personal d'orientació, suport i especialista, en particular: «els professors de suport contribueixen a donar flexibilitat al sistema» (E9), «Catalunya és la única Comunitat Autònoma que no té una política clara d'orientadors dins del centre» (E10). També hi ha persones que han posat el focus en l'àmbit material i n'han valorat negativament la qualitat i adequació de les instal·lacions, el manteniment, les infraestructures i l'arquitectura de les aules, tant de l'escola pública com de la concertada. Tanmateix, la meitat dels directors i algun actor social de perfil polític, dels serveis educatius i sindical, han reconegut l'esforç que s'ha fet els darrers anys i l'han valorat positivament.

La gestió i distribució dels recursos materials i humans

En segon lloc, l'altra categoria de l'àmbit dels recursos, valorada negativament per dos de cada tres persones entrevistades, ha estat la gestió i distribució dels recursos materials i humans. Les subcategories que s'han valorat més negativament han estat les polítiques i econòmiques i les relacionades amb les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC), seguida de la dels recursos humans.

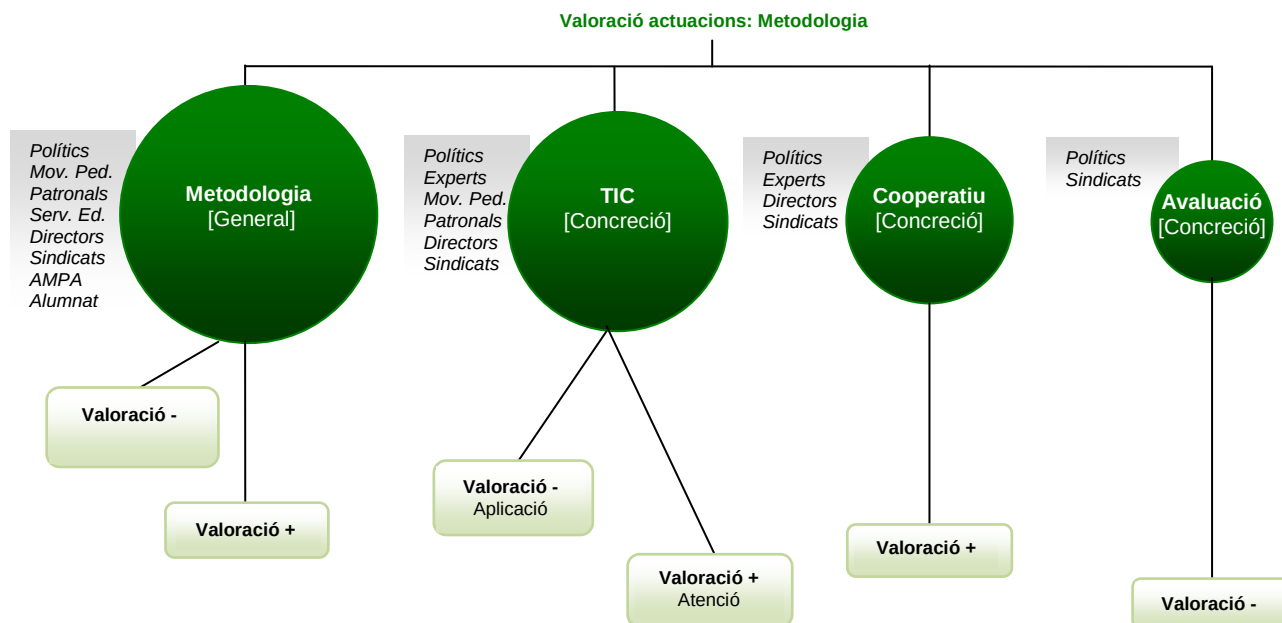
En l'àmbit més polític, la percepció de gairebé tots els actors socials es que més recursos no signifiquen més qualitat, i que els recursos necessiten una planificació, coordinació i avaluació de resultats: «sempre falten recursos, però sobretot falten bones polítiques» (E7), «és cert que els recursos que s'han posat fins ara han estat recursos o programes sense exigència de resultats» (E26), o bé que els recursos s'han de gestionar bé i optimitzar, és a dir, distribuir-los allà on siguin necessaris: «els recursos els hem d'optimitzar» (E18), o que els recursos no han de ser perifèrics o externs sinó fixos a l'escola: «es dediquen hores a assessors externs que saben menys que els assessorats [...] els recursos als centres» (E24).

La valoració negativa dels recursos relacionats amb les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) per gran part dels actors socials, i unànime entre els sindicats i les AMPA, es fonamenta en la percepció que no hi ha convicció, planificació, ni projecte educatiu d'innovació en la darrera mesura d'introducció de les TIC i els ordinadors a l'aula, ni infraestructures, ni objectius clars, ni materials digitals adequats, ni formació pedagògica del professorat: «ordinadors en aules amb una persona que no els farà servir [...] o sense endolls» (E13), «la introducció de les TIC s'ha fet de forma desordenada i insuficient, és una mesura caòtica» (E2), o bé, en la percepció que hi ha altres prioritats bàsiques, com ara el manteniment de les infraestructures i de les aules.

Finalment, la valoració negativa de la subcategoria dels recursos humans fonamenta en que el principal escull és la coordinació i organització dels recursos humans, i la formació d'aquests: «davant de cada recurs nou, prèviament ha d'haver formació del professorat» (E11).

5.5.4. Actuacions relacionades amb la metodologia d'ensenyament i aprenentatge

Amb relació a la pregunta de valoració de les polítiques i mesures destinades a canviar la metodologia d'ensenyament i aprenentatge que es fa servir als centres escolars, les categories tenen a veure, d'una banda, amb l'adaptació i adequació de la metodologia des del punt de vista general i dels canvis o evolutiu, i de l'altra, en l'adaptació i adequació de les metodologies d'ensenyament i aprenentatge específiques, com ara la introducció de les TIC a l'aula i l'aprenentatge cooperatiu, tal com s'observa a la figura següent.

FIGURA 9. Valoració de les actuacions: metodologia

La metodologia d'ensenyament i aprenentatge en general

Més de la meitat de les persones entrevistades de gairebé tots els perfils han valorat negativament la metodologia en general per no ser adaptada ni adequada, atès que segueix sent la l'escola tradicional (classe magistral, centrada en matèries i no en competències, continguts memorístics, aula tancada i amb una arquitectura poc flexible, orientada físicament vers una tarima on hi ha el professor/a ...), la metodologia d'ensenyament no ha innovat, està poc contrastada, no se sap treballar en equip i no està enfocada a la millora dels resultats: «cal donar publicitat d'experiències pràctiques. La investigació universitària ha d'estar lligada a la pràctica docent» (E4), «és una escola tradicional fatal, no ha fracassat la LOGSE, encara tenim l'escola franquista i tradicional» (E17), «possiblement una hora de classe amb un professor i en una aula no té cap sentit» (E13). No obstant això, hi ha qui en fa una valoració positiva de l'esforç que s'ha fet per introduir canvis metodològics: «és veritat que es fa tot més participatiu, treballar en grup, en equips, i això es fonamental perquè es trobaran amb això» (E6).

Les metodologies d'ensenyament i aprenentatge específiques

Amb relació a la valoració de les metodologies d'ensenyament i aprenentatge específiques, predomina el sentit negatiu de la introducció de les TIC a l'aula per gairebé la meitat de les persones entrevistades, ja que entenen les TIC com una eina i allò que ha de canviar és la pràctica sociocultural, i que per això, calen criteris pedagògics, programari, continguts, didàctica, metodologia de treball i formació del professorat adequada. A més, la introducció de les TIC a l'aula pot crear desigualtats entre centres ben o mal equipats: «els plans d'innovació es donen només a determinats centres» (E1), «els joves no dominen les tecnologies, les usen, els profes no saben com utilitzar-les a l'aula però sí per allò que els és útil» (E7), «són tècniques on cal que prèviament el professor s'hagi format [...] la capacitat crítica ha de ser més forta» (E11), «comporta una preparació, recursos, i no només endollar ordinadors o connectar-se a Internet» (E18). Tot i així, dels pocs que n'han fet la valoració positiva, reconeixen l'impacte que tenen en l'alumnat amb més dificultats d'atenció i motivació i en la imatge exterior de l'escola: «són positives, han millorat l'atenció, la motivació, i l'alumnat agafa les coses d'una altra manera» (E20).

El sistema d'avaluació i l'aprenentatge cooperatiu

Finalment, unes poques persones han valorat el sistema d'avaluació de secundària negativament. Altres, han valorat l'aprenentatge cooperatiu, en equip i amb significat, positivament, atès que fomenta la participació de l'alumnat en el procés d'aprenentatge, és més adaptat a la realitat i al context de l'alumnat, entre d'altres.

5.5.5. Actuacions relacionades amb l'atenció a la diversitat i l'alumnat amb necessitats especials i específiques

Pel que fa a la pregunta de valoració de les polítiques i mesures destinades a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat amb necessitats específiques (estatus socioeconòmic baix, origen immigratori, discapacitat, dificultats d'aprenentatge, trastorns de la personalitat i la conducta), les categories classifiquen, d'una banda, la valoració, en sentit positiu o negatiu, de les actuacions generals, des del punt de vista de l'orientació, els objectius, la suficiència, els recursos i la gestió, i de l'altra, la valoració, en sentit positiu o negatiu, d'actuacions concretes, com ara les Aules d'Acollida, els Espais de Benvinguda Educativa (EBE), els Equips d'Atenció Psicopedagògica (EAP), els Equips d'assessorament als centres i al professorat en llengua i cohesió social (ELIC), les Unitats d'Educació Compartida (UEC), les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE) i els Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI).

Les mesures en general

Predomina la valoració negativa de l'aplicació de les mesures en general, tres de cada quatre persones entrevistades de tots els perfils socials perceben que no es compleix la Llei ni els objectius d'inclusió, que els dispositius i els recursos humans no són suficients i no es gestionen adequadament. A més, s'observa homogeneïtat en la resposta dels experts, les patronals, les direccions i els sindicats: «les mesures han estat insuficients, no crec en la integració [...] sense cap mena de criteri» (E4), «les mesures no són suficients, amb la nova LEC s'ha perdut una oportunitat per millorar tot aquest tema» (E5), «són necessàries i escasses [...]». És el principi de discriminació positiva» (E7), «amb els recursos ordinaris de l'escola la inclusió no pot funcionar» (E11), «no es compleix la Llei, jo tenia un nen esquizofrènic i tinc el dret de tenir un vetllador [...]». En canvi no me l'envien perquè no tenen diners» (E25), «pots fer més o menys inclusió en funció de si ets més o menys ric» (E26). No obstant això, gairebé la meitat de les persones entrevistades, valoren la intenció i el sentit de les mesures, positivament: «hi ha bona voluntat» (E20).

Les mesures concretes

Pel que fa a les mesures concretes, hi ha divisió entre les persones entrevistades. La meitat ha valorat positivament les Aules d'Acollida: «les aules d'acollida són bones iniciatives a determinats barris» (E10), «sense la inversió en aules d'acollida s'hagués viscut una situació dramàtica» (E23), i en menor grau, els Equips d'Atenció Psicopedagògica (EAP), els Equips d'assessorament als centres i al professorat en llengua i cohesió social (ELIC), les Unitats d'Educació Compartida (UEC) i les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE). L'altra meitat, han valorat negativament l'atenció a la salut mental i als trastorns de personalitat i conducta, en concret, l'atenció educativa i sociosanitària, la derivació de l'alumnat amb aquest tipus de necessitat educativa especial cap a altres entitats, la col·laboració amb altres institucions, i la manca de personal especialitzat i vetllador, entre d'altres: «els problemes importants estan amb els alumnes amb trastorns mentals [...] no hi ha recursos sanitaris per ajudar les famílies i per la teràpia, estan col·lapsats» (E14), «en el cas d'aquests recursos [...] són lents, molt lents, és un problema de saturació del servei» (E19), «a mi em crida d'atenció que l'Administració educativa no tingui un cap visible de necessitats educatives especials» (E21).

Tanmateix, en menor grau, algunes persones han valorat negativament també les Aules d'Acollida, els Espais de Benvinguda Educativa (EBE), els Equips d'Atenció Psicopedagògica (EAP): «falten recursos de l'EAP» (E20), «no s'impliquen amb els alumnes» (E24), les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE): «el problema de les USEE està en les sortides professionals, no n'hi ha» (E14), i el Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI): «enguany no hi ha suficients places de PQPI» (E24). Les causes principals d'aquesta valoració negativa són l'escassa dotació de personal especialista necessari, el caràcter perifèric i extern al centre educatiu d'aquest tipus de serveis o mesures que consideren que haurien d'estar integrants en el centre, interns, i, per tant, la falta d'implicació amb el centre educatiu d'aquest servei, o les poques possibilitats de derivar a una formació professional.

5.5.6. Actuacions que funcionen millor

Dues de cada tres persones entrevistades han respost a la pregunta sobre quines actuacions la persona entrevistada considera que funcionen millor; no obstant això, hi ha diferència entre les que valoren les mesures reals i les que ho fan de les potencials.

Les mesures reals

Quant a les mesures reals, la valoració positiva més unànime, amb representació de tots els perfils sindicals, ha estat la dels programes dirigits a l'alumnat amb necessitats especials i específiques, i en aquest àmbit, la mesura millor valorada ha estat la de les Aules d'Acollida, la qual cosa coincideix amb la resposta a l'anterior pregunta d'aquest bloc de l'entrevista: ⁶³ «les Aules d'Acollida i les mesures d'atenció a la diversitat» (E2), «les Aules d'Acollida són una bona idea» (E19). No obstant això, els actors socials entrevistats també han valorat positivament els projectes singulars de centre —l'adaptació curricular a tercer d'ESO i les pràctiques en empreses a quart d'ESO— per a l'alumnat amb més dificultats i els programes de transició escola - treball: «jo n'estic molt content del projecte singular en els centres» (E23), així com els programes de col·laboració entre l'escola especial i l'ordinària: «les experiències inclusives, canvis metodològics, el treball en col·laboració amb centres d'educació especial» (E14), i també, l'increment del nombre de beques de transport, menjador i llibres: «l'increment del nombre de beques de manera paral·lela a l'increment de la pressió» (E16).

En segon lloc, una cinquena part de les persones entrevistades han considerat que els petits esforços per canviar la metodologia d'ensenyament als centres escolars han funcionat bé: «les relacionades amb els mètodes d'ensenyament, s'està fent un esforç» (E13), «hi ha coses que s'estan fent bé com l'aplicació de les noves tecnologies a través dels Plans d'Innovació» (E5), tot i la valoració negativa de la metodologia d'ensenyament en general i de la introducció de les TIC a l'aula en particular que s'ha observat anteriorment en la pregunta de valoració d'aquest àmbit. ⁶⁴ Altres opinen que allò que ha funcionat millor són les mesures que han comptat amb el consens, la participació, i han considerat la realitat educativa dels centres escolars, i, per tant, mesures com ara les agrupacions flexibles, la tutoria i l'orientació: «les que tenen en compte la realitat educativa, que es fan amb consens amb els centres i s'hi pot accedir amb facilitat» (E19), «a la nostra escola, funcionen molt millor els grups flexibles i les tutories i orientacions personalitzades» (E20).

Les mesures potencials

Amb relació a les mesures potencials que podrien funcionar bé, al voltant d'una de cada cinc persones entrevistades considera que la LEC pot ser un bon instrument per diversos motius, com per exemple: «l'autonomia de centre» (E16). Algun perfil expert i polític també percep que les mesures destinades a la formació inicial, promoció professional i lideratge del professorat podrien funcionar: «una molt bona formació del professorat [...] i la cultura de l'incentiu; reforçar la pràctica professional» (E8), «el despertar de determinats professors» (E15). Alguna persona representant de la patronal i la direcció escolar opina que les coses funcionarien bé si es distribuïssin els recursos en els centres que més ho necessiten i aquests no fossin perifèrics sinó interns: «l'ajuda a qui la necessiti i més, molt més, exigint després resultats dels recursos» (E18), «els recursos, als centres» (E24).

5.5.7. Mesures que es troben a faltar

Per acabar aquest apartat 5.5 de valoració de les actuacions que integra el treball de camp sobre el fracàs escolar d'aquest estudi s'ha analitzat la resposta a la pregunta sobre quines mesures troben a faltar les persones entrevistades. Totes les persones entrevistades han respost aquesta pregunta, les categories de classificació tenen a veure amb les polítiques en general, les mesures destinades als centres d'ensenyament, el professorat i la direcció, els recursos i la gestió, i l'alumnat amb necessitats educatives específiques, per aquest ordre d'importància.

Les polítiques generals

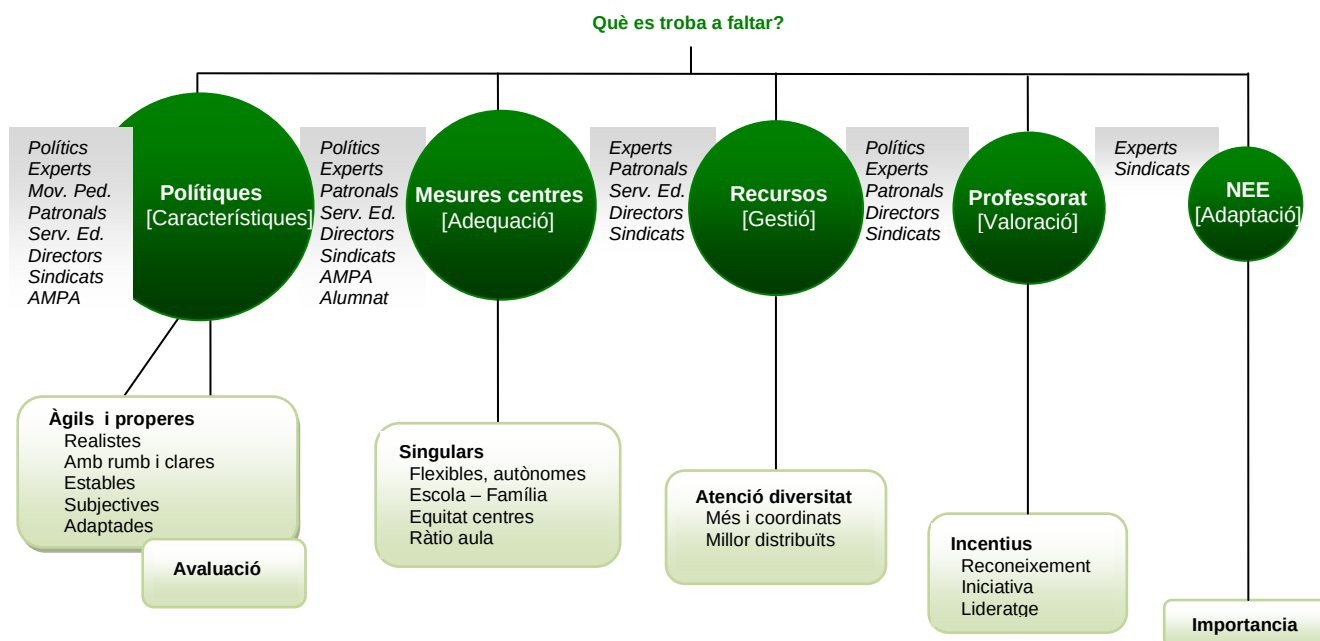
En primer lloc d'importància se situa la resposta que fa referència a les polítiques generals. D'una banda, la majoria de persones entrevistades troben a faltar una Administració àgil, amb un rumb clar, alliberada de les pressions polítiques i socials i que tingui calma i més contacte amb la realitat dels centres escolars a l'hora de fer política educativa: «marcar uns objectius i unes línies de treball clares, tenir clar que en matèria d'educació la immediata no existeix» (E6), «allò que diu l'Administració no només s'ha de creure ella sinó també els centres i famílies» (E11), «el problema més greu, a part del de compartir un projecte i el dis-

⁶³ Vegeu en aquest mateix apartat, la resposta a la pregunta de valoració dels programes i mesures destinades a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat amb necessitats educatives específiques.

⁶⁴ Vegeu en aquest mateix apartat, la resposta a la pregunta de valoració de les polítiques i mesures destinades a canviar la metodologia d'ensenyament i aprenentatge que es fa servir en els centres escolars.

curs global, és el de les dificultats de la gestió administrativa, de tota la maquinària departamental» (E12), «no voler encarar problemes concrets perquè políticament no interessa: immigració, diferències entre escoles» (E13), «la por que té l'Administració a prendre decisions per les pressions dels agents socials» (E18), «una administració més àgil [...] més professors i menys despatxos» (E25). De l'altra banda, aquesta mateixa majoria de persones entrevistades troben a faltar una Administració propera que faci polítiques adreçades als individus, consideri la iniciativa del professorat i l'orientació: «adequar-se a cada nen» (E9), «polítiques de subjectivitat, és a dir, polítiques educatives molt adaptades a l'individu i a les seves necessitats» (E21), i també, la millora de la relació entre l'educació primària i secundària i de la confiança dels agents socials en l'escola.

FIGURA 10. Què es troba a faltar?



En aquest àmbit de les polítiques generals s'observa que gairebé totes les persones expertes troben a faltar l'avaluació de: competències, professorat, centres escolars, plans i programes, en definitiva, la cultura de la qualitat: «avaluacions a finals de primària dels aprenentatges funcionals bàsics» (E7), «qualsevol reforma o projecte ha d'anar acompanya d'un procés d'avaluació per ajustar-lo» (E10), «uns bons instruments de mesura i avaluació que permetin posar-se d'acord amb el que s'anomena fracàs escolar» (E11).

Mesures destinades als centres escolars

En segon lloc, tal com s'observa a la figura anterior, més de la meitat de les persones entrevistades, de tots els perfils socials, però sobretot patronals i sindicals, troben a faltar mesures destinades als centres escolars que adaptin la planificació a la singularitat del centre, comunitat, territorial i del centre, per tant, més autònomes i flexibles: «plans de centre en el territori on es coordinin totes les institucions i recursos» (E7), «una visió més de territori, de conèixer l'especificitat de les escoles» (E18), però també mesures d'acompanyament i participació familiar i social, per tant, programes família – escola, i de lluita contra la segregació per tipus de centre i en favor d'una distribució més equitativa de l'alumnat amb dificultats entre centres escolars: «que no es faci res contra la dicotomia escola pública i privada i la desigualtat social en funció del tipus de centre» (E2), «l'acompanyament familiar i social» (E14), «les que afavorissin més aquesta relació família - escola» (E19). Altres aspectes que es troben a faltar són una disminució de la ràtio a l'aula i una bona detecció del risc de fracàs escolar a primària: «disminuir el nombre d'alumnes, la ràtio, per millorar, de 25 a 15» (E20).

Recursos per atendre la diversitat

En tercer lloc, una de cada quatre persones entrevistades o més, sobretot de perfil directiu i sindical, és a dir les que treballen en la primera línia de l'educació, però també algun perfil expert, patronal o dels serveis educatius, troben a faltar més recursos econòmics, humans i materials per atendre la diversitat (escola in-

clusiva i transició entre escola i treball) però també una millor gestió i coordinació dels recursos destinats al centre en el territori i una discriminació positiva en favor dels centres d'entorns més desfavorits: «més recursos en diversificació curricular: UECs, projectes singulars, i per donar suport als programes de transició escola –treball» (E23), «destinar recursos als centres, humans i econòmics, i controlar que es gestionen bé» (E24). Finalment, hi ha els que troben a faltar més polítiques d'atenció a la diversitat i a les necessitats educatives especials i específiques: «el tractament individualitzat i donar sortides menys acadèmiques i més professionals [...], orientació adequada» (E3).

Mesures destinades a la funció docent i directiva

Altres troben a faltar mesures destinades a la funció docent i directiva, concretament, al reconeixement, valoració, incentivació i lideratge del professorat, i les destinades a la professionalització de la direcció escolar: «pel que fa al reconeixement social, fa falta valorar el professorat» (E20), «cal reforçar el component de la professionalitat docent en l'educació [...], professionalitzar la funció directiva: establir un sistema mixt (director que sigui professor) i eines» (E15).

Idees Bàsiques

- Les polítiques contra el fracàs escolar adreçades als centres d'ensenyament mereixen una opinió global majoritàriament negativa donat el seu caràcter burocràtic, normatiu, regulador i limitador, entre d'altres coses. A un nivell més concret, es valora positivament la concepció del principi d'avaluació i negativament l'aplicació. El principi d'autonomia escolar es valora positivament com a idea, llevat dels sindicats. Els plans i programes concrets mereixen opinions fonamentalment positives per part de les direccions escolars i fonamentalment negativament per part dels sindicats.
- Pel que fa a les actuacions dirigides a la funció directiva, hi ha un divisió d'opinions entre el col·lectiu de persones que valora positivament la seva professionalització i la LEC quant a model de gestió i el col·lectiu que n'emet una valoració negativa per haver esdevingut una funció massa gestora, representativa de l'Administració, gremial i discrecional. En sentit predominantment negatiu es valora també l'autoritat, el reconeixement social i les condicions de treball de les direccions escolars.
- De les actuacions dirigides a la funció docent és remarcable el sentit negatiu de les valoracions en tots els àmbits, sobretot amb relació a l'autoritat, el reconeixement social, les condicions de treball i, en menor grau, la formació contínua. En canvi, es valora positivament la formació inicial i, en concret, el màster de professorat de secundària.
- Les actuacions relacionades amb els recursos generen valoracions pràcticament unànimes. D'una banda, es valora negativament la quantitat i qualitat dels recursos econòmics (insuficients per millorar la pràctica i qualitat educativa), humans (manca de professorat i personal d'orientació, suport i especialista) i materials (problemes d'adequació i manteniment de les infraestructures). De l'altra, es valora negativament la gestió i distribució dels recursos materials i humans, particularment les polítiques econòmiques i les relacionades amb les TIC.
- Quant a les actuacions destinades a canviar la metodologia d'ensenyament i aprenentatge, les opinions globals són majoritàriament negatives, atès que no han canviat l'estructura ni el funcionament de l'escola i no està enfocada a la millora dels resultats escolars. En l'àmbit de les actuacions específiques predomina la crítica negativa a la introducció a l'aula de les TIC en tant que eina, i el positiu de l'aprenentatge cooperatiu, en equip i amb significat.
- Sobresurt la valoració negativa de l'aplicació de mesures en general destinades a l'atenció a la diversitat i a les necessitats específiques, atès que no es compleix la Llei ni els objectius d'inclusió, els dispositius i recursos humans són insuficients i no es gestionen adequadament. Pel que fa a les mesures específiques, les aules d'acollida són les que generen més satisfacció, seguides dels Equips d'Atenció Psicopedagògica. En l'extrem contrari se situa l'atenció a la salut mental i als trastorns de la personalitat i conducta.
- Els programes dirigits a l'alumnat amb necessitats específiques i, concretament, les aules d'acollida, són les actuacions que funcionen millor d'acord amb l'opinió positiva més unànime expressada pels actors socials, seguits pels projectes singulars de centre, els programes de transició escola – treball, els de col·laboració entre l'escola ordinària i l'especial, i l'increment de les beques

transport, menjador i llibres. Alhora, es considera que podrien funcionar bé la LEC, la formació inicial, promoció i lideratge del professorat, la distribució de recursos en funció de les necessitats dels centres i la integració dels recursos en els centres en detriment del seu caràcter perifèric.

- Finalment, es troben a faltar polítiques generals caracteritzades per una Administració àgil, alliberada de les pressions socials, amb més contacte amb la realitat i adreçada als individus i, en menor mesura, un sistema d'avaluació i el foment de la cultura de la qualitat. En relació amb els centres escolars, es troba a faltar més autonomia i flexibilitat, relació amb la família i l'entorn, distribució del risc educatiu i, en menor mesura, una disminució de la ràtio de l'aula i garantir la detecció precoç del fracàs escolar. En darrer lloc, es troben a faltar més recursos econòmics, humans i materials per atendre la diversitat, una millor gestió i coordinació, una discriminació positiva en favor dels centres més desafavorits i, en menor mesura, mesures destinades a la funció docent i directiva.

5.6. Recomanacions

En aquest subapartat de l'estudi s'exposa l'opinió de les persones entrevistades sobre quins haurien de ser els àmbits d'actuació prioritaris per lluitar contra el fracàs escolar (sistema educatiu, família, entorn social i comunitari, mercat de treball, etc.), així com les recomanacions que elaboren per tal de fer efectiu aquest propòsit.

5.6.1. Els àmbits d'actuació prioritaris

La primera pregunta d'aquesta part de l'entrevista pretenia conèixer si els actors socials tendeixen a prioritzar determinats àmbits d'actuació o bé adopten una perspectiva relacional en què s'emfasitzi la interdependència entre els diferents àmbits. La major part de les persones entrevistades, val a dir, citen un dels àmbits d'actuació, encara entre la resta el nombre de qui menciona dos continua sent elevat.

Els aspectes institucionals

Els aspectes institucionals, tant "macro" com "micro", constitueixen l'àmbit d'actuació més citat. Tots els perfils dels agents socials entrevistats hi fan referència.

Entre les aportacions de caràcter "macro", quatre persones entrevistades coincideixen en demanar més estabilitat en el marc educatiu actual, concretament pel que fa a les iniciatives públiques i legislatives, així com a les pautes de treball adreçades als centres i el professorat: «cal donar al professorat tranquil·litat, estabilitat, estabilitat laboral en els centres públics, i en tots els casos estabilitat de currículum, de legislació i normativa» (E19), «es que fan unes improvisacions que no milloren en res el rendiment escolar» (E25).

D'altra banda, algunes persones entrevistades posen de manifest que cal focalitzar els esforços en aspectes de caràcter més "micro", com l'atenció individualitzada a l'alumnat («polítiques de subjectivitat, és a dir polítiques educatives molt adaptades a l'individu i a les seves necessitats» (E21), «hi ha un gran nombre d'alumnes sense competències bàsiques que necessita recursos que facilitin el tractament individualitzat» (E2)), per a la qual cosa també seria necessari disposar de més informació sobre l'alumnat i els centres.

De manera més puntual, s'ha incidit en la necessitat de seguir treballant en la flexibilització de l'accés al sistema educatiu (diversificació d'itineraris, creació de passarel·les entre opcions formatives, ensenyament *on-line*, etc.), la flexibilització curricular, la potenciació de la direcció i en els acords del Pacte Nacional per a l'Educació.

La família

El segon àmbit d'actuació prioritari ha estat el relacionat amb la família, citat per tots els perfils socials entrevistats, encara que amb més insistència per part dels i les representants de la direcció escolar. S'incideix especialment en la relació escola – família («cal incrementar la capacitat d'implicació» (E1), «reforçar la relació escola -família» (E4)) i en la distribució de responsabilitats, així com en reforçar el «compromís» (E26), el «treball conjunt» (E20) i la «confiança» mútua (E20).

L'entorn socioeconòmic

Amb un pes similar a l'àmbit de la família, algunes persones entrevistades (sobretot dels perfils decisors polítics, sindicats i alumnat) han mencionat l'entorn socioeconòmic com a principal àmbit d'actuació. En aquest sentit, s'assenyala la necessitat, d'una banda, de reforçar les polítiques socials i laborals per lluitar contra l'exclusió, les desigualtats socials i la precarietat laboral i, de l'altra, d'una actuació decidida destinada a millorar les condicions dels barris i territoris més desafavorits.

La relació entre l'escola i el món laboral i la comunitat

Una de cada cinc persones entrevistades (amb més presència relativa en el perfil decisors polítics i AMPA) ha considerat prioritari actuar en l'àmbit de la relació entre l'escola i el món laboral, concretament per millorar la valoració que fan les empreses de les inversions individuals i socials en educació: «si oferim des del sistema educatiu uns nivells formatius molt elevats, però si després des de les empreses no es valora [...] serà molt difícil canviar la societat des del sistema educatiu. Els empresaris i els sindicats també han de valorar la formació» (E10), «compromís de les empreses amb aquest aprenentatge que donaria lloc a una bona inserció laboral de la qual elles també se'n beneficiarien» (E18), «el mercat de treball a Catalunya s'ha comportat de manera infame absorbint mà d'obra qualificada per a una economia de baix valor afegit» (E26).

Finalment, s'ha fet referència l'àmbit de la relació entre l'escola i la comunitat d'una manera puntual.

5.6.2. Les recomanacions per reduir el fracàs escolar

Pel que a les recomanacions per reduir el fracàs escolar, i en línia de continuïtat amb els àmbits d'actuació, la major part dels actors socials entrevistats esmenten un sol aspecte, fonamentalment la política i planificació educativa. Tanmateix, també han formulat propostes orientades a intervenir sobre la realitat socioeconòmica i familiar de l'alumnat. Tal com ha quedat palès al llarg de l'anàlisi qualitativa, les dificultats pràctiques per actuar sobre l'estructura social i les dinàmiques familiars (més concretament, sobre allò que més preocupa a la comunitat educativa: la cura i seguiments dels fills i filles, i els hàbits i les pràctiques familiars), podria explicar el lloc comparativament menys important que ocupen les recomanacions a l'entorn d'aquests aspectes.

Quant a les propostes d'actuació, en total s'han pogut comptabilitzar almenys seixanta-vuit recomanacions que s'han agrupat en categories més generals. Tot seguit, s'enumeren per ordre d'importància descendent, tot entenent que, en cas d'empat, les recomanacions s'ordenen segons si fan referència a aspectes més o menys "macro".

Consens polític i social

La primera recomanació (catorze mencions) consisteix a consensuar les directrius educatives bàsiques entre tots els actors polítics i agents socials. Es considera que l'educació forma part d'un projecte de país i que, per tant, el model educatiu no hauria d'estar subjecte als canvis de govern en la mesura amb que ho està actualment. Consensuar en educació implicaria, entre d'altres coses, a) concebre d'entrada que la política educativa és un dels eixos fonamentals per al desenvolupament social i econòmic d'un país; b) definir un model educatiu a mig i llarg termini en base a criteris educatius, pedagògics i socials per tal d'evitar qualsevol tipus d'instrumentalització política; i c) desenvolupar polítiques intersectorials amb la participació dels agents socials implicats en l'educació (administració pública, empresaris, sindicats, etc.).

Millorar els recursos

La segona recomanació (tretze mencions) és la de millorar la dotació de recursos socioeducatius. S'entén que la lluita contra l'actual nivell de fracàs escolar requereix un increment dels recursos, tant humans com materials. En aquest sentit, es proposen actuacions relacionades amb a) la millora de les infraestructures (aules, tecnologia, etc.) i els recursos humans (personal i hores) dels centres escolars; b) l'increment del personal especialitzat i de suport (atenció a la diversitat); i c) l'adequació de la planificació educativa a la distribució del risc educatiu (distribuir els recursos en funció de les necessitats).

Intervenir sobre les condicions socioeconòmiques i familiars

La tercera recomanació (sis mencions) consisteix en reforçar les polítiques econòmiques i socials que s'adrecen al territori i les famílies per tal de millorar les condicions ambientals en què tenen lloc els processos d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat. Concretament, es proposa a) millorar les condicions materials i culturals de les famílies (conciliació entre la vida familiar i el treball, disminució de les desigualtats socials, facilitar l'accés als béns i serveis culturals, etc.); i b) fer actuacions compensatòries per millorar la qualitat de vida en els barris, d'una banda, i les infraestructures i les condicions de seguretat de l'entorn immediat dels centres escolars, de l'altra.

Adequar la formació del professorat i introduir polítiques d'estímul

La quarta i cinquena recomanació (sis mencions cadascuna) tenen a veure amb les condicions d'accés (selecció i formació) i promoció (incentius) de la funció docent. En primer lloc, es recomana millorar la formació inicial i contínua del professorat per facilitar l'adaptació de la funció docent a les necessitats de l'alumnat i del propi sistema educatiu. En aquest sentit, es recomana a) incidir sobre el compromís social i educatiu del professorat; b) garantir l'adquisició de competències psicosocials (empatia, lideratge, etc.); i c) fomentar la innovació didàctica i la socialització en les TIC. En segon lloc, es recomana introduir polítiques d'estímul a la funció i la carrera docent a través d'incentius que reconeguin i valorin l'esforç i la proactivitat del professorat. Aquesta recomanació s'exten als centres d'educació en base als esforços que dediquen a la millora dels rendiment escolar en funció de les característiques socials, econòmiques i culturals de l'entorn en què s'ubiquen.

Flexibilitzar els itineraris educatius

La sisena recomanació (cinc mencions) consisteix en flexibilitzar els itineraris educatius amb l'objectiu de fomentar la promoció i continuïtat educativa. En aquest sentit, es formula un conjunt de propostes entre les quals destaquen a) la diversificació dels itineraris al final de l'ESO, fet que també implicaria millorar el reconeixement social de la formació professional; i b) garantir la continuïtat educativa a través de mesures com la creació de passarel·les entre opcions formatives o la reducció de la importància de l'acreditació en ESO (GESO).

Consensuar les competències bàsiques

La setena recomanació (quatre mencions) és no sobrecarregar el currículum amb continguts memorístics i, en canvi, consensuar quines competències bàsiques ha d'assolir l'alumnat al final de l'etapa d'educació obligatòria per poder esdevenir persones adultes funcionals. En termes generals, es proposa a) que tot l'alumnat pugui assolir les competències bàsiques; i b) que el currículum sigui flexible per poder-se adaptar a la diversitat de necessitats de l'alumnat i a les necessitats del món actual.

Fomentar l'autonomia dels centres

La vuitena recomanació (quatre mencions) consisteix a incrementar l'autonomia dels centres d'educació en detriment de la regulació i burocratització del sistema educatiu. Concretament, es proposa professionalitzar la funció directiva amb l'objectiu de millorar la gestió dels centres i de cohesionar els equips en base a una identitat i projecte educatius comuns.

Crear un sistema d'avaluació de resultats

La novena recomanació (tres mencions) és crear un sistema estable d'avaluació de processos i resultats educatius que permeti conèixer objectivament les lògiques del fracàs escolar i combatre'l a través d'actuacions eficients.

Actuar en les primeres fases

Finalment, la novena recomanació (dues mencions) consisteix a atendre l'alumnat en les fases primerenques del risc de fracàs escolar per tal de prevenir l'evolució d'aquesta situació fenomen cap a situacions més complicades o difícilment reversibles. En aquest sentit, es proposa a) fomentar l'atenció socioeducativa a la infància d'entre 0 i 3 anys d'edat; i b) actuar com a molt tard al final de l'educació primària.

Recomanacions addicionals

Hi ha dues recomanacions que només obtenen una menció: la primera d'elles proposa eliminar la doble xarxa escolar pública-privada, concretament a través de l'increment dels recursos a l'educació pública i el retall a la privada, mentre que la segona proposa garantir la llibertat d'elecció de centre per part de les famílies.

5.6.3. Prioritats respecte de les recomanacions

Tres de cada quatre persones entrevistades han respost a la pregunta sobre quines haurien de ser les prioritats respecte d'aquestes recomanacions.

Factors institucionals

Predominen les categories relacionades amb els factors institucionals, sobretot dels relacionat amb la millora de la quantia i la gestió dels recursos (vuit mencions), seguit dels aspectes que afecten directament els centres escolars (quatre mencions), la pràctica metodològica i el currículum (quatre mencions), i en darrer lloc, el professorat (dos mencions).

La millora de la quantia i la gestió dels recursos, amb especial esment dels recursos humans, és la principal prioritat relacionada amb els aspectes institucionals on coincideixen gairebé la totalitat de sindicats, i la meitat de les patronals, direccions escolars i serveis educatius: «en primer lloc l'increment de recursos» (E2), «tractament diferencial, sí, per compensar allà on faci falta» (E3), «que es comenci dotant amb plantilles suficients a zones com la nostra» (E24).

La majoria dels sindicats i la meitat dels serveis educatius i algun expert també han prioritzat els aspectes metodològics i curriculars en el sentit de consensuar les competències bàsiques, per tant, de selecció de continguts, coneixements o competències mínimes i de consolidar pràctiques metodològiques: «s'ha d'exigir un mínim de coneixements si es vol aprovar, per passar de curs i per obtenir el títol» (E4), «tot no es pot ensenyar, s'ha de fer una selecció i garantir allò bàsic» (E7).

Quant a les prioritats relacionades amb els centres escolars, aquestes s'han construït al voltant de l'autonomia de centre, però també de l'avaluació dels centres escolars i de la distribució equitativa de l'alumnat entre aquests. En aquesta prioritat coincideixen la meitat dels perfils sindicals i de les AMPA i algun de patronal: «començaria a detectar on són les bosses de fracàs escolar [...] perquè es produeix això, diagnosticar que falta en aquests centres i abocar-hi recursos» (E3), «a nivell de centres [...] marquem-nos un repte per fer que tots els centres siguin competents, anem a buscar controls de gestió» (E6).

La meitat dels serveis educatius i AMPA entrevistats han considerar l'adequació de la formació i motivació del professorat una prioritat: «el tema més important són bons professors, bons mestres, i per aconseguir això hem de posar un llistó alt, elements motivadors» (E12).

L'atenció a l'alumnat

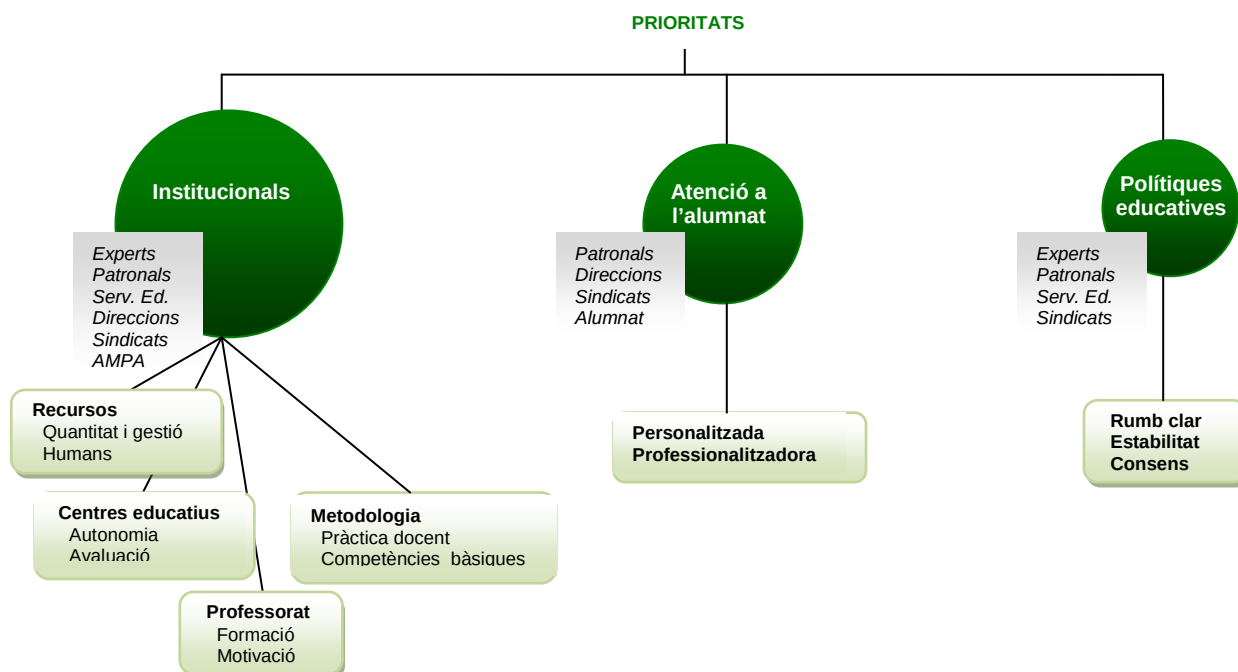
En segon lloc se situa la categoria de prioritat relacionada amb l'atenció a l'alumnat (set mencions), en el sentit de procurar un acompanyament personalitzat i orientador a l'alumnat que tingui en compte la professionalització i els itineraris educatius alternatius amb la finalitat d'assolir el Graduat en Educació Secundària Obligatòria, sobretot per a l'alumnat amb necessitat educatives específiques. Totes les direccions escolars, l'alumnat i algun perfil sindical i patronal així ho han expressat: «la funció tutorial i d'acompanyament podria contribuir a reduir la segregació de les trajectòries escolars» (E5), «s'hauria de trobar un sistema d'atenció el més individualitzada possible» (E11), «diversificació curricular, més d'una manera d'arribar al graduat» (E23), «recursos alternatius per alumnes que no acrediten, que fracassen» (E24).

Les polítiques educatives i el consens polític i social

Finalment, la tercera prioritat té a veure amb les polítiques educatives i el consens polític i social, en el sentit que han de ser globals, compartides (societat, família i escola), tenir un rumb i uns objectius clars i, per tant, estables en el temps i pensades per atendre les necessitats dels infants, no les del sistema: «la coresponsabilitat social, familiar i de l'escola» (E16), «deixeu el personal tranquil amb el tema aquest dels canvis cur-

riculars» (E19), «crear unitats (departamentals) que siguin capaces de planificar funcions no tant a partir de les necessitats del sistema sinó de les necessitats dels nens» (E21). La meitat dels perfils experts i sindicals i algun de patronal i dels serveis educatius han expressat les seves prioritats en aquesta línia.

FIGURA 11. Prioritats respecte de les recomanacions



5.6.4. Experiències d'altres llocs

Per finalitzar, i en relació amb les recomanacions, s'ha preguntat als actors socials quin models o experiències educatives d'altres llocs (Comunitats Autònomes i països) poden servir com a referent per millorar les estratègies i mesures de lluita contra el fracàs escolar a Catalunya.

La majoria de les persones entrevistades (setze d'un total de vint-i-sis) han mencionat els models educatius escandinaus, sobretot el finalandès, en relació amb el qual una de cada tres persones entrevistades explica alguna característica: «hi ha una barreja absoluta d'immigrants al territori» (E10), «tots els centres han de ser bons; no es pot deixar cap nen enrere; la gent més formada ha de ser la que s'encarregui d'educar les noves generacions» (E16), «tenen pocs alumnes i el professorat està molt valorat socialment, la formació del professorat és molt estricta [...] una atenció molt personalitzada» (E21). Es remarcable la importància que té el model educatiu finlandès en el discurs dels perfils direcció i sindicat.

Tanmateix, les persones entrevistades recomanen ser prudents a l'hora de valorar els models educatius escandinaus, atès que són el resultat de realitats històriques i socioculturals molt concretes difícilment comparables amb Catalunya: «l'equitat és un aspecte que està tan arrelat des del punt de vista cultural en totes les polítiques, en això tenen molt guanyat. Sorprenentment Finlàndia és un país amb molta llibertat d'elecció de centre però les persones no en fan ús, perquè tant fa l'escola on vagis perquè són molt semblants. Però no ens enganyem, això no només és fruit d'una política educativa, és fruit d'una política social en general i d'una cultura d'Estat del Benestar» (E21). Altres actors socials són més contundents a l'hora de valorar les possibilitats d'"importació" d'aquest model: «el nòrdic no és aplicable» (E4), «no serveixen els sistemes escandinaus [...] no tenim un sistema de tradició social ni col·lectiva» (E26).

En segon lloc, una part rellevants de les persones entrevistades valora positivament algunes característiques de determinats models educatius de l'Europa continental (l'holandès i l'alemany, però sobretot el francès), entre d'altres raons perquè s'entén que són de més fàcil aplicació que les característiques dels models escandinaus: «s'ha d'aplicar el model que ens és propi, el continental europeu» (E4). De França es destaca

la capacitat de compaginar l'escolarització obligatòria amb el món del treball i la definició de Zones d'Educació Prioritària (ZEP).

En tercer lloc, es comenten algunes experiències de Comunitats Autònomes espanyoles, com és el cas del País Basc (el més mencionat), per la gestió de la Formació Professional i la integració de les diferents etapes educatives en un mateix centre educatiu, o Navarra, per la integració dels serveis externs en el propi centre. Altres comunitats mencionades de manera molt més anecdòtica són València, Extremadura, Andalusia, Madrid i Múrcia.

Per la seva banda, el model anglosaxó ha tingut molt poc ressò en el discurs de les persones entrevistades.

Han estat ben poques les referències que s'han fet a experiències en l'àmbit català. De tota manera, cal dir que el propi enunciat de la pregunta convidava a les persones entrevistades a citar experiències d'altres territoris. Tot i això, s'ha comentat una experiència d'un centre d'ensenyament concertat de Terrassa amb alumnat amb diferents tipus de discapacitat i el funcionament de les escoles rurals. En aquest mateix moment de l'entrevista, però, una persona entrevistada fa una reivindicació de les accions que es duen a terme a Catalunya i que per manca d'avaluació i de visibilitat són desconegudes: «reconèixer les bones pràctiques nostres per veure què s'està fent. No les expliquem prou, no hi ha cultura de l'avaluació [...] necessitem autocrítica, basada en una avaluació sistèmica i seriosa, i autoestima, del nostre patrimoni educatiu» (E12).

Finalment, algunes persones entrevistades han volgut insistir en la prudència a l'hora d'incorporar experiències alienes en el nostre sistema educatiu a través d'afirmacions com «no hi ha cap país perfecte» (E6), «hi ha elements interessants a diversos països i entorns però no hi ha "el referent". Ningú no diu que està satisfet amb el seu sistema educatiu» (E12) o «cal estudiar-ho tot i no copiar de ningú» (E15).

Idees bàsiques

- Es considera que els àmbits d'actuació prioritària en la lluita contra el fracàs escolar de Catalunya són l'institucional seguit de la família. En relació amb el primer, s'insisteix en la necessitat d'una més gran estabilitat del marc educatiu actual des del punt de vista tant de les iniciatives públiques i legislatives, com de les pautes de treball "des de dalt". Al mateix temps, caldria dedicar esforços addicionals a aspectes micro com l'atenció individualitzada. Del el segon àmbit, destaca la necessitat d'aprofundir en la relació escola – família, en la distribució de responsabilitats i en el compromís i confiança mútua.
- Quant a les propostes d'actuació, s'elaboren recomanacions en l'àmbit institucional (política i planificació educativa) i, en un segon terme, en l'àmbit familiar de l'alumnat:
 - o Consens polític i social
 - o Millorar els recursos
 - o Intervenir sobre les condicions socioeconòmiques i familiars
 - o Adequar la formació del professorat i introduir polítiques d'estímul
 - o Flexibilitzar els itineraris educatius
 - o Consensuar les competències bàsiques
 - o Fomentar l'autonomia dels centres
 - o Crear un sistema estable d'avaluació de resultats
 - o Actuar en les primeres fases del risc de fracàs escolar
- D'aquest conjunt de propostes, es consideren prioritàries les relacionades amb l'àmbit institucional (recursos, centres d'ensenyament, metodologia, currículum i funció docent), seguit de l'atenció a l'alumnat (necessitats específiques, acompanyament, itineraris formatius). S'insisteix igualment en la necessitat de consensuar polítiques educatives globals i estables en el temps.
- Finalment, quant a les experiències educatives d'altres llocs, destaquen les referències al model educatiu escandinau (Finlàndia), als models de l'Europa continental (França, Holanda i Alemanya) i, en tercer lloc, als d'algunes comunitats autònomes d'Espanya (principalment el País Basc i Na-

varra). Les experiències del model anglosaxó no ocupen, en aquest sentit, un lloc destacat.

5.7. Conclusions

Conceptualització del fracàs escolar

L'opinió majoritària i compartida per tots els perfils entrevistats sobre **què s'entén per «fracàs escolar»** és la de que fracassa el sistema educatiu. En aquest discurs destaquen quatre dimensions en funció d'on es focalitza la crítica al sistema: els resultats observables, la perpetuació dels problemes i la falta real de canvis, l'acció sobre l'alumnat, i la funció compensatòria. Altres definicions destacables del fracàs escolar giren al voltant dels aspectes tècnics (quantificació del fenomen), de l'atribució de responsabilitats (no-atribució, externalització cap a la família o individualització cap a l'alumnat), i de les característiques de l'alumnat i el procés d'aprenentatge.

Pel que fa a l'aproximació a **l'alumnat que fracassa**, la majoria de les persones entrevistades ha intentat establir un perfil dominant d'alumnat en situació de risc de fracàs escolar mitjançant un procés d'integració de les característiques comunes. Per contra, algunes persones han centrat el nucli del seu discurs en la multiplicitat de perfils i la diversitat d'aquest alumnat. No obstant això, predomina el discurs de caracterització de l'alumnat centrat en els condicionants socials i familiars, sobretot els familiars, per damunt de les variables individuals.

Quant als **efectes que té el fracàs escolar en l'individu**, la majoria de les persones entrevistades han centrat el discurs en la relació entre l'alumnat que fracassa escolarment i les dificultats d'inserció sociolaboral i el risc de marginació i d'exclusió social. Altres persones esmenten els processos emocionals que afecten l'alumnat o bé relativitzen les conseqüències individuals del fracàs escolar. En relació amb les **conseqüències socials**, el nucli del discurs majoritari s'ha centrat en els efectes que pot tenir el fracàs escolar en la cohesió social, d'una banda, i en el mercat de treball, el teixit productiu i la productivitat del país, de l'altra. Una petita part dels perfils entrevistats opinen que una altra conseqüència del fracàs escolar és la no-participació social dels i les joves.

Factors explicatius

Es constata una tendència dominant a situar els **primers indicis del fracàs escolar** durant l'etapa d'Educació Infantil i els cursos inicials de l'Educació Primària. Tanmateix, la **visualització del fenomen** s'acostuma a produir més endavant, en dos moments crítics parcialment solapats: la transició de la infantesa a l'adolescència, d'una banda, i de l'Educació Primària a l'ESO, de l'altra. Aquest decalatge entre la detecció precoç del fracàs escolar i la seva problematització institucional està a la base d'algunes de les dificultats que té el sistema educatiu per reconduir amb èxit les trajectòries educatives erràtiques de l'alumnat segons l'opinió majoritària de les persones entrevistades.

Característiques individuals

La representació social dominant sobre el paper que juguen les **característiques individuals** en la configuració de les situacions de risc de fracàs escolar és que es tracta d'un conjunt de condicionaments de partida que adquireixen mesura i significat en relació amb el context escolar, familiar i/o social en el qual s'insereixen. Destaquen en aquest discurs les reflexions crítiques al voltant de la manera com el sistema educatiu acull en el seu si la diversitat, definida en termes d'intel·ligència cognitiva enfront d'altres característiques individuals.

En l'altre extrem del continu se situen les opinions minoritàries que atribueixen una importància clau als efectes combinats de les característiques individuals de partida (intel·ligència, personalitat i motivació) i que naturalitzen la institució escolar i els requisits que estableix per a l'èxit. A mig camí entre aquests dos discursos, algunes persones entrevistades consideren que les característiques individuals (enteses des del punt de vista de la intel·ligència cognitiva) condicionen menys que la motivació i el benestar personal de l'alumnat, d'una banda, o que la constància i l'esforç, de l'altra. Anecdòticament, es considera que les característiques personals condicionen poc o excepcionalment.

Pel que fa a l'**alumnat amb discapacitats**, abunden els discursos ponderats, no deterministes, en què la influència d'aquesta condició sobre els resultats escolars s'explica en base a la tipologia de la discapacitat i a les característiques del sistema educatiu. Així, les persones entrevistades tendeixen a limitar la possibilitat d'èxit escolar de l'alumnat amb discapacitat als handicaps de tipus «físic» o «sensorial», per oposició als «mentals» o «cognitius», i a emetre valoracions crítiques sobre l'escola en la mesura en què les seves rigideses incrementen artificialment el risc de fracàs escolar de l'alumnat amb discapacitat.

Factors familiars

Pel que fa a la **causalitat entre les característiques familiars i els resultats escolars** de l'alumnat, aquesta guanya intensitat a mesura que el discurs es trasllada dels aspectes "materials" (estatus socioeconòmic) als "simbòlics" (capital cultural) i "relacionals" (ambient familiar). Les variables socioeconòmiques apareixen majoritàriament representades com a condicionants de partida de les probabilitats d'èxit i fracàs escolar de l'alumnat, mentre que el capital cultural i l'ambient familiar es consideren principalment factors explicatius.

En efecte, d'acord amb l'opinió majoritària de les persones entrevistades, l'**estatus socioeconòmic familiar** condiciona però no determina el risc de fracàs escolar. Destaquen en aquest sentit els posicionaments discursius crítics amb el determinisme econòmic que cedeixen espai a interpretacions més ponderades en què s'esmenten, per ordre d'importància, la rellevància del capital cultural familiar, la cura dels fills i filles, i el valor que la família atorga a l'educació. Només des d'un posicionament minoritari s'afirma que les possibilitats d'èxit i fracàs escolar de l'alumnat estan estretament relacionades amb l'estatus socioeconòmic familiar, en part perquè es considera que l'estil de socialització i el valor de l'educació depenen de factors materials.

La percepció majoritària dels actors socials pel que fa al **capital cultural familiar** és que es tracta d'un factor explicatiu important. Algunes persones posen de manifest des d'una perspectiva sistèmica que el baix nivell d'estudis dels pares i mares està al darrere de l'elevada taxa de fracàs escolar de Catalunya. També es parla del capital cultural en termes de processos de socialització familiar fins a pràcticament esvair els límits conceptuals entre aquesta variable i l'ambient familiar. Finalment, algunes persones entrevistades es refereixen al capital cultural familiar com a conjunt de pràctiques i consums culturals amb una gran influència sobre els resultats escolars de l'alumnat. A una distància considerable d'aquest posicionament s'ubiquen dos discursos minoritaris. En primer lloc, aquell que emfatitza la participació d'altres variables (familiars, escolars i individuals) i que relativitza la importància del capital cultural familiar en la configuració de situacions de risc de fracàs escolar, i en segon lloc aquell altre que considera que el capital cultural familiar –definit exclusivament com a conjunt de credencials escolars– influeix poc en els resultats escolars dels fills i filles.

L'**ambient familiar** ocupa un lloc privilegiat en les representacions de les persones entrevistades a propòsit de la causalitat del risc de fracàs escolar. El posicionament discursiu dominant considera l'ambient familiar com el factor explicatiu familiar més important. Concretament, s'esmenta la relació positiva entre l'èxit escolar dels infants i l'existència determinats estils de socialització familiar (consensuats i «autoritzadors»), hàbits (horaris familiars i cultura de l'esforç) i continuïtats família - escola (valoració de l'educació i referents normatius). No s'emeten opinions contràries a la influència de l'ambient familiar sobre els resultats escolars, però sí que hi ha opinions minoritàries que escenifiquen posicionaments discursius menys deterministes que l'argument dominant.

Referents identitaris

La immensa majoria dels actors socials entrevistats consideren que els **referents identitaris** de l'alumnat poden explicar una part important del risc de fracàs escolar. De fet, es relaciona el món dels i les joves amb un conjunt de pràctiques i referents culturals generalment distanciat, quan no contrari, als requisits institucionals per a l'èxit escolar. Així, un dels elements diferenciadors de la cultura prototípicament juvenil com ho és el grup d'iguals només mereix una única lectura positiva. De la mateixa manera, s'observa una tendència marcada a estigmatitzar alguns dels espais privilegiats pels hàbits relacionals dels joves i les joves, particularment el carrer, i a considerar que el seu sistema de valors dificulta la consecució de l'èxit escolar. Enfront d'aquests factors s'erigeix la família, considerada aquí com un contrapès dels efectes ambientals negatius.

Pel que fa a la **condició immigratòria**, el posicionament discursiu adoptat per la major part dels actors socials és que la "diferència cultural" d'aquest alumnat condiciona negativament el seu rendiment escolar. S'observa, doncs, una tendència a externalitzar les causes del risc educatiu fora de la institució escolar. Tanmateix, altres veus minoritàries posen l'accent en la corresponsabilitat que té l'escola en la producció de

situacions de risc de fracàs escola en l'alumnat d'origen immigratori com a conseqüència d'un dèficit de recursos i/o d'un biaix classista i/o cultural. Finalment, des d'un tercer posicionament discursiu minoritari es privilegien els factors d'ordre socioeconòmic que distingeixen la condició immigratòria com a vectors explicatius de les actuacions escolars de l'alumnat nouvingut.

Factors institucionals

L'abordatge dels **factores institucionals i la seva causalitat en les lògiques del risc de fracàs escolar** representa la primera oportunitat que tenen les persones entrevistades per expressar explícitament la seva opinió al voltant del paper que juga el sistema educatiu en la concreció de les actuacions escolars de l'alumnat. Al mateix temps, la inclusió d'aspectes com el funcionament de la institució escolar i el model escolar obre la porta a interpretacions sistèmiques a través de les quals valorar la participació d'aquestes variables en la producció dels nivells actuals de fracàs escolar a Catalunya.

Es constata un ampli consens al voltant de la idea segons la qual la **pràctica docent** és un factor important en la determinació de les situacions de risc de fracàs escolar. Les persones entrevistades esmenten la rellevància de l'actuació del professorat sobre les experiències escolars de l'alumnat i les seves expectatives. D'aquesta manera, a mesura que la funció docent s'aproxima al model d'"acció educativa" disminueix el risc de fracàs escolar en l'alumnat, mentre que quan s'aproxima al model d'"acció instructiva" n'augmenta. Altres definicions de la pràctica docent dins d'aquest posicionament discursiu majoritari fan referència als nivells de motivació del professorat, que s'expliquen en funció de les condicions ambientals (valoració social i mecanismes i condicions d'accés a la professió), i a les estratègies d'ensenyament, les quals no sempre s'orienten a la producció d'èxit escolar en l'alumnat. Finalment, s'ha de fer esment a dos posicionaments minoritaris. D'una banda, aquell que considera que les circumstàncies desfavorables en què es desenvolupa la pràctica docent (expectatives professionals, valoració social, comportament de l'alumnat, actitud de les famílies i relació amb l'Administració) és allò que realment condiciona les probabilitats de risc de fracàs escolar en l'alumnat i, de l'altra, un d'anecdòtic segons el qual la pràctica docent no influeix gaire.

Segons la gran majoria dels actors socials entrevistats, l'organització escolar és el **factor escolar** (o pròpiament institucional) que més contribueix a explicar el risc de fracàs escolar en el sistema educatiu de Catalunya. Concretament, i per ordre d'importància, es fa esment a l'escàs treball en equip, als dèficits en l'atenció individualitzada, a les rigideses del currículum escolar, a l'escassa autonomia i professionalització de les direccions escolars, a la relació dels centres amb les famílies i l'alumnat, a la seva manca d'autonomia i als mètodes d'ensenyament. El segon factor institucional que més influència té sobre els resultats escolars té a veure amb la disponibilitat de recursos. Des d'aquest posicionament discursiu, amb un pes específic considerable, s'emfasitza l'escassetat de recursos materials, sobretot humans, per poder garantir una atenció individualitzada de qualitat i gestionar amb èxit la diversitat creixent en l'alumnat. De la mateixa manera, hi ha qui assenyala l'actuació del professorat, tant en un sentit proactiu (implicació i professionalitat) com reactiu (formació i autoritat moral), o bé la planificació educativa, particularment per la freqüència i intensitat dels canvis "des de dalt" i pel repartiment poc equitatiu del risc educatiu.

La proximitat del debat a l'entorn del **model educatiu actual** a l'àmbit de la política general dona lloc a una sèrie d'opinions relacionades amb la valoració de la comprensivitat i el tipus de societat en què es basa i promou. Les representacions del model educatiu que elaboren els actors socials entrevistats es poden dividir en tres posicionaments discursius. En primer lloc, una valoració "dual", dominant, que diferencia entre la "teoria" i la "pràctica" del model però que emet un vot de confiança al seu favor. Segons aquest punt de vista, la intencionalitat del model educatiu és positiva però el seu desenvolupament pràctic es veu afectat negativament per un conjunt de problemes i circumstàncies desfavorables, entre les quals destaquen, per ordre d'importància, la unitat d'itineraris al final de l'etapa obligatòria, les dificultats d'adaptació del professorat al canvi, els dèficits de la funció tutorial, i la freqüència i la intensitat dels canvis "des de dalt". En segon lloc, una valoració globalment negativa del model educatiu, que obté l'aprovació d'un nombre rellevant de persones entrevistades però que s'emet amb dos sentits valoratius diferenciats. D'una banda, la crítica al funcionament del sistema educatiu en base a la desconfiança o dissens que generen els seus principis teòrics (crítica per "excés") i, de l'altra, la crítica contrària (per "escassetat") contra el classisme de l'escola i l'orientació liberal del sistema. En tercer lloc, una valoració minoritària globalment positiva del model educatiu actual que s'emet en base a la reducció del fracàs escolar i el progrés social que significa l'allargament de l'escolarització obligatòria fins el setze anys d'edat.

Factors més importants

De tots els factors explicatius analitzats, les persones entrevistades consideren els factors institucionals, d'una banda, i els familiars, de l'altra, com els més importants a l'hora de donar compte de les situacions de risc de fracàs escolar en l'alumnat. A una distància considerable s'esmenten els factors relacionats amb l'entorn, els referents identitaris i els valors. Els factors menys rellevants són, d'acord amb el punt de vista dominant, els individuals, en qualsevol cas entesos en relació amb el context escolar en el qual s'insereixen. Al mateix temps, una de cada cinc persones opina que el risc de fracàs escolar és un fenomen divers i multifactorial.

Pel que fa als **factores institucionals**, se subratlla el pes de la pràctica docent. Altres aspectes mencionats són els dèficits pel que fa a la funció compensatòria del sistema educatiu, la dotació de recursos, la resposta a les capacitats individuals de l'alumnat, la detecció del risc de fracàs escolar, l'estabilitat del sistema educatiu, les estratègies de lluita contra les situacions de risc de fracàs escolar, els aspectes organitzatius i el rigor acadèmic. També s'apunta anecdòticament la necessitat de reflexionar sobre l'estigmatització que comporta la no obtenció del GESO i la possibilitat de no expedir aquest títol. Dels **factores familiars** en destaca el discurs retòric al voltant de la seva rellevància però la manca de justificacions específiques, segurament atesa la dificultat d'incidir-hi. Finalment, quant a la resta de factors assenyalats (**l'entorn, els referents identitaris i els valors**), els actors socials entrevistats esmenten el paper destacat dels mitjans de comunicació, la pèrdua de la cultura de l'esforç i el consum de drogues sobre els resultats escolars.

Valoració de les actuacions

Centres escolars

La majoria de les persones entrevistades han fet una valoració global de les actuacions dirigides als centres escolars, però més de la meitat s'han centrat, d'una banda, en el principi d'avaluació i el principi d'autonomia escolar i, de l'altra, en plans i programes concrets. Pel que fa a la **valoració de les polítiques des de la perspectiva general**, gairebé tots els actors socials les han valorat en sentit negatiu. Les crítiques més generalitzades és que es tracta de polítiques burocràtiques, normatives, reguladores i limitades per la inspecció, però també hi ha qui considera que són poc eficients o bé no consensuades, precipitades, absents o incoherents, per aquest ordre d'importància.

En relació amb el principi d'avaluació hi ha divisió entre, d'una banda, les persones que en valoren positivament la concepció, per tant, la idea d'avaluar els centres, el professorat i l'alumnat, i de l'altra, les que en valoren negativament l'aplicació, a excepció dels i les representants polítics. En tercer lloc, el principi d'autonomia escolar ha estat valorat positivament com a idea, a excepció dels sindicats, per tots els actors socials. Tanmateix, una representació molt heterogènia han valorat negativament la seva aplicació. Finalment, hi ha divisió entre les persones que valoren positivament la concepció dels plans i programes concrets, entre les quals hi ha representades la majoria de les direccions escolars, d'una banda, i les que valoren negativament l'aplicació d'aquests plans, entre les quals hi ha gairebé tots els perfils sindicals, de l'altra.

Funció directiva i docent

En relació amb la funció directiva, gairebé la meitat de les persones entrevistades se centren en la **formació i professionalització**. Hi ha una divisió d'opinions entre el col·lectiu que fa una valoració positiva de la LEC quant a model de gestió que possibilita liderar un projecte i crear el propi equip i, d'altra banda, el col·lectiu que en fa una valoració negativa per haver esdevingut una funció massa gestora, representativa de l'Administració, gremial i discrecional. La segona categoria en importància, valorada en sentit negatiu, té relació amb l'autoritat dels directors i directores. La tercera categoria, valorada en ambdós sentits, amb predomini del sentit negatiu, ha estat la del reconeixement social de la direcció. La última categoria, valorada també en ambdós sentits, però sobretot en sentit negatiu, correspon al discurs de les poques persones entrevistades que han reflexionat sobre les condicions de treball de la direcció.

De la valoració de la funció docent és remarcable el sentit negatiu en **totes les categories**, sobretot amb relació a l'autoritat, el reconeixement social, les condicions de treball i, en menor grau, la formació contínua. En canvi, es valora positivament la formació inicial i, en concret, el màster de professorat de secundària.

Recursos

Gairebé totes les persones entrevistades de tots els perfils socials han valorat negativament la **quantitat i qualitat dels recursos humans i materials**. La meitat, sobretot les patronals i direccions escolars, n'han fet una valoració negativa en l'àmbit econòmic, tant pel que fa als recursos humans, per una falta de professorat, en general, i de personal d'orientació, suport i especialista, en particular, com pel que fa als recursos materials, pels dèficits de qualitat i adequació de les instal·lacions, el manteniment i les infraestructures i arquitectura de les aules. En segon lloc, l'altra categoria de l'àmbit dels recursos, valorada negativament per dos de cada tres persones entrevistades, ha estat la gestió i distribució dels recursos materials i humans, concretament les polítiques econòmiques i les relacionades amb les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC), seguida de la dels recursos humans.

Metodologia d'ensenyament i aprenentatge

Pel que fa a la pregunta de valoració de les polítiques i mesures destinades a canviar la metodologia d'ensenyament i aprenentatge, més de la meitat de les persones entrevistades de gairebé tots els perfils han valorat negativament la **metodologia en general** per no ser adaptada ni adequada, atès que no ha canviat l'estructura de l'escola, la metodologia d'ensenyament és pobre i té poc rigor científic, no se sap treballar en equip, el professorat tampoc no ha canviat la metodologia i, a més, no està enfocada a la millora del resultat.

Quant a la valoració de les metodologies d'ensenyament i aprenentatge específiques, predomina el sentit negatiu de la introducció de les TIC a l'aula per gairebé la meitat de les persones entrevistades, ja que entenen que les TIC com una eina i allò que ha de canviar és la pràctica sociocultural. A més, la introducció de les TIC a l'aula pot crear desigualtats entre centre ben o mal equipats. Finalment, unes poques persones han valorat el sistema d'avaluació de secundària negativament. Altres van valorat l'aprenentatge cooperatiu, en equip i amb significat, positivament.

Atenció a la diversitat i a les necessitats específiques

Pel que fa a la pregunta de valoració de les polítiques i mesures destinades a l'atenció a la diversitat i a l'alumnat amb necessitats específiques, predomina la valoració negativa de l'**aplicació de les mesures en general**, atès que es percep que no es compleix la Llei ni els objectius d'inclusió, que els dispositius i els recursos humans són insuficients i no es gestionen adequadament. No obstant això, gairebé la meitat de les persones entrevistades valoren la intenció i el sentit de les mesures positivament.

Pel que fa a les mesures concretes, hi ha divisió entre les persones entrevistades. La meitat ha valorat positivament les aules d'acollida i, en menor grau, els Equips d'Atenció Psicopedagògica (EAP), els Equips d'assessorament als centres i el professorat en llengua i cohesió social (ELIC), les Unitats d'Educació Compartida (UEC) i les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE). L'altra meitat ha valorat negativament l'atenció a la salut mental i als trastorns de la personalitat i conducta. Tanmateix, en menor grau, algunes persones han valorat negativament també les Aules d'Acollida, els Espais de Benvinguda Educativa (EBE), els Equips d'Atenció Psicopedagògica (EAP), les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE) i els Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI), en aquest darrer cas per insuficiència de places.

Actuacions que funcionen millor

Sobre la pregunta de quines actuacions funcionen millor, una part de les persones entrevistades valoren les mesures reals i una altra les mesures potencials. Quant a les **mesures reals**, la valoració positiva més unànime ha estat la dels programes dirigits a l'alumnat amb necessitats específiques i en aquest àmbit la mesura millor valorada ha estat la de les aules d'acollida. No obstant això, els actors socials també han valorat positivament els projectes singulars de centre (l'adaptació curricular a tercer d'ESO i les pràctiques en empreses a quart d'ESO) per a l'alumnat amb més dificultats i els programes de transició escola – treball, així com els programes de col·laboració entre l'escola especial i l'ordinària i l'increment del nombre de beques de transport, menjador i llibres. En segon lloc, una part de les persones entrevistades han considerat que els petits esforços per canviar la metodologia d'ensenyament als centres escolars han funcionat bé, tot i la valoració negativa de la metodologia en general i de la introducció de les TIC a l'aula en particular observada anteriorment. Altres actors socials entrevistats opinen que allò que ha funcionat millor són les mesures que han comptat amb el consens, la participació i han considerat la realitat educativa dels centres escolars i, per tant, mesures com ara les agrupacions flexibles, la tutoria i l'orientació. Amb relació a les **mesures potenci-**

als que podrien funcionar bé, s'esmenten la LEC, la formació inicial, promoció professional i lideratge del professorat, la distribució dels recursos en els centres que més ho necessiten i que aquests recursos fossin interns més que no pas perifèrics.

Actuacions que es troben a faltar

Pel que fa a la pregunta sobre quines **mesures es troben a faltar**, en primer lloc d'importància se situen les aportacions que fan referència a les polítiques generals, en relació amb les quals les persones entrevistades troben a faltar, d'una banda, una Administració àgil, amb un rumb clar, alliberada de les pressions socials i que tingui calma i més contacte amb la realitat dels centres escolars a l'hora de fer política educativa i, d'altra banda, una Administració propera que faci polítiques subjectives, consideri la iniciativa del professorat i l'orientació. En aquest àmbit de polítiques generals, s'observa que gairebé totes les persones expertes troben a faltar mesures d'avaluació i, en definitiva, la cultura de la qualitat.

En segon lloc, més de la meitat de les persones entrevistades de tots els perfils socials troben a faltar mesures destinades als centres escolars que adaptin la planificació a la singularitat territorial i del centre, per tant, més autònomes i flexibles, però també mesures d'acompanyament i participació familiar i social, per tant, programes família – escola, i de lluita contra la segregació per tipus de centre i en favor d'una distribució més equitativa de l'alumnat amb dificultats entre centre escolars. Altres aspectes són una disminució de la ràtio de l'aula i una bona detecció del fracàs escolar a primària.

En tercer lloc, una de cada quatre persones entrevistades o més, sobretot de perfil directiu o sindical, troben a faltar més recursos econòmics, humans i materials per atendre la diversitat, però també una millor gestió i coordinació dels recursos destinats al centre en el territori i una discriminació positiva en favor dels centres d'entorns més desfavorits. Altres persones troben a faltar mesures destinades a la funció docent i directiva, concretament, al reconeixement, valoració, incentivació i lideratge del professorat, i les destinades a la professionalització de la direcció escolar. Finalment, hi ha qui troba a faltar més polítiques d'atenció a la diversitat i a les necessitats educatives específiques.

Recomanacions

Àmbits d'actuació prioritaris

En relació amb la pregunta sobre quins han de ser els **àmbits d'actuació prioritaris** en la lluita contra el fracàs escolar a Catalunya, la dimensió institucional, tant pel que fa als aspectes “macro” com “micro”, és l'àmbit més citat. Tot els perfils dels agents socials entrevistats hi fan referència.

Entres les aportacions més macro, quatre persones entrevistades coincideixen en demanar més estabilitat en el marc educatiu actual, tant pel que fa a les iniciatives públiques, legislatives, com a les pautes de treball. En aquest mateix sentit, algunes persones entrevistades posen de manifest que cal focalitzar els esforços en aspectes micro com l'atenció individualitzada a l'alumnat, per a la qual cosa també cal disposar de més informació. De manera més puntual, també s'ha incidit en la necessitat de seguir treballant en la flexibilització de l'accés al sistema educatiu (diversificació d'itineraris, passarel·les entre opcions formatives, ensenyament *on-line*, etc.), la flexibilització curricular, la potenciació de la direcció o en seguir aprofundint en allò acordat en el Pacte Nacional per a l'Educació.

El segon àmbit d'actuació prioritari ha estat el relacionat amb la família, citat per tots els perfils socials entrevistats. S'incideix especialment en la relació escola – família i en la distribució de responsabilitats, així com en reforçar el compromís, el treball conjunt i la confiança mútua.

També s'ha considerat com a àmbit prioritari el de la relació entre l'escola i el món laboral, sobretot pel que fa a la importància de valorar la inversió que comporta el fet educatiu, per part de les empreses. Algunes persones han apuntat a l'entorn socioeconòmic com a principal àmbit d'actuació, i s'apunta la necessitat de reforçar les polítiques socials i laborals per lluitar contra l'exclusió, les desigualtats socials, la precarietat laboral, i d'una actuació decidida destinada a millorar les condicions dels barris i territoris més desfavorits. Finalment, s'ha fet referència a l'àmbit de la relació escola – comunitat d'una manera puntual.

Recomanacions

Pel que fa a les **recomanacions** formulades pels actors socials entrevistats, s'han pogut comptabilitzar almenys seixanta-vuit recomanacions les quals s'han agrupat en categories més generals. En línia de continuïtat amb els àmbits d'actuació, les persones entrevistades han fet referència fonamentalment a aspectes institucionals que tenen a veure amb la política educativa i la planificació educativa. Tanmateix, també es formulen propostes orientades a intervenir sobre la realitat familiar i socioeconòmica més o menys immediata de l'alumnat. Les actuacions que podrien ajudar a combatre el risc de fracàs escolar a Catalunya són, per ordre d'importància descendent, les següents:

- Consens polític i social. Es recomana consensuar entre tots els agents socials i polítics quines haurien de ser les directrius educatives bàsiques a mig i llarg termini en base a criteris socioeducatius i pedagògics, per tal d'evitar qualsevol tipus d'instrumentalització política.
- Millorar els recursos. Es recomana millorar la dotació de recursos socioeducatius, tant humans com materials, per tal de combatre els nivells actuals de fracàs escolar, particularment a través de la millora de les infraestructures, l'increment de personal, l'atenció individualitzada i la distribució dels recursos en funció del risc educatiu.
- Intervenir sobre les condicions socioeconòmiques i familiars. Es recomana reforçar les polítiques socioeconòmiques per tal de millorar les condicions ambientals (nivells de benestar material i cultural de les famílies i qualitat dels barris i de l'entorn urbà dels centres d'ensenyament) en què tenen lloc els processos d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat.
- Adequar la formació del professorat i introduir polítiques d'estímul. Es recomana, d'una banda, millorar la formació inicial i contínua del professorat, l'adquisició de competències psicosocials, la innovació didàctica i la socialització en les TIC, i de l'altra, introduir incentius que compensin l'esforç i la proactivitat del professorat i, per extensió, dels centres escolars.
- Flexibilitzar els itineraris educatius. Es recomana diversificar els itineraris al final de l'ESO amb l'objectiu de fomentar la promoció escolar, així com crear passarel·les entre opcions formatives diferents per facilitar la continuïtat educativa.
- Consensuar les competències bàsiques. Es recomana no sobrecarregar el currículum amb continguts i, en canvi, consensuar les competències bàsiques que tot alumne hauria d'assolir al final de l'escolarització obligatòria per tal de convertir-se en una persona adulta funcional.
- Fomentar l'autonomia dels centres, particularment a través de la professionalització de la funció directiva, en detriment de la regulació i burocratització del sistema.
- Crear un sistema estable d'avaluació de processos i resultats per tal de conèixer les lògiques del risc de fracàs escolar i establir línies d'actuació.
- Actuar en les primeres fases del risc de fracàs escolar per tal de prevenir la seva evolució fins a situacions més complicades.

D'aquest conjunt de propostes d'actuació, les persones entrevistades consideren **prioritàries** les recomanacions relacionades amb els aspectes institucionals, sobretot els que tenen a veure amb la millora de la quantia i la gestió dels recursos (sobretot humans), seguit dels aspectes que afecten directament els centres escolars (autonomia, avaluació, distribució de l'alumnat), la pràctica metodològica i el currículum (consensuar les competències bàsiques) i, en darrer lloc, el professorat (millora de la formació i motivació). El segon aspecte general prioritzat és l'atenció a l'alumnat (acompanyament, orientació, diversificació d'itineraris al final de l'ESO i, sobretot, atenció a les necessitats específiques), i el tercer la necessitat de consensuar polítiques educatives més globals i estables en el temps.

Experiències d'altres llocs

Finalment, quant a les **experiències d'altres llocs** que puguin aportar referents al sistema educatiu de Catalunya en la lluita contra el fracàs escolar, la majoria de les persones entrevistades citen els models escandinaus, sobretot el finlandès. Tot i això, es recomana prudència a l'hora de valorar l'aplicació de les seves pràctiques, atès que són fruit de contextos socioculturals difícilment imitables. En segon lloc, una part rellevant dels actors socials valora positivament alguna de les característiques de determinats models educatius de l'Europa continental, com ara l'holandès i l'alemany, però sobretot el francès pel que fa a la com-

paginació de l'escolarització obligatòria amb el món del treball i a la definició de Zones d'Educació Prioritària (ZEP). En tercer lloc, es comenten algunes experiències de comunitats autònomes espanyoles, com és el cas del País Basc, per la seva gestió de la Formació Professional i la integració de les diverses etapes educatives en un mateix centre d'ensenyament, o Navarra, per la integració dels serveis externs en el propi centre. El model anglosaxó ha tingut molt poc pes en el discurs de les persones entrevistades.

6. ESTRATÈGIES PÚBLIQUES DE REDUCCIÓ DEL FRACÀS ESCOLAR

6.1. Polítiques i mesures

A partir de la segona meitat del segle XX i coincidint amb l'expansió de l'Estat del Benestar en la majoria de països desenvolupats, els principals textos jurídics sobre drets fonamentals reconeixen el dret de totes les persones a l'educació.⁶⁵ El reconeixement d'un dret subjectiu per la norma fonamental d'un Estat, com ara la seva constitució, suposa que aquest assumeix la tasca de garantir-ne i protegir-ne l'exercici real i efectiu per part de totes les persones que en són titulars.

Així es reflecteix en la majoria de textos jurídics, que atribueixen als poders públics el deure de garantir un accés universal a l'educació, amb independència del sexe, l'origen, l'ètnia o la religió de la persona. La importància que té l'educació per a la persona, la societat i el seu desenvolupament queda també reflectida i enunciativa per les normes, a continuació del reconeixement del dret, atès que s'afirma que l'objecte de l'educació és el desenvolupament ple de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals (art. 27.2 CE).⁶⁶

Cal tenir en compte però, que a Espanya aquest reconeixement va ser més tardà que a la resta de països europeus, fet que sumat a la també més tardana universalització i extensió del sistema educatiu, ha condicionat el passat i present del nivell formatiu de la població. És a dir, la universalització de l'accés al sistema educatiu públic i l'extensió de l'educació obligatòria fins els 14 anys (1970) i fins els 16 (1990) ha tingut lloc més tard que a la resta dels països del nostre entorn i ha provocat que una part significativa de la població, avui activa en el mercat de treball, tingui només els estudis obligatoris (l'any 2009 el 55,7% de la població de més de 16 anys tenia com a màxim els estudis secundaris obligatoris, segons l'EPA).

En aquest context, les polítiques educatives no només responen als objectius estrictament pedagògics, sinó que són l'instrument per garantir el respecte i compliment dels principis d'igualtat, llibertat i participació en la vida política, econòmica, cultural i social, esdevenint mecanismes de producció i representació de la societat. En concret, un dels principals objectius que s'ha assignat a les polítiques educatives és el de promoure la igualtat, per tal que les diferències d'origen condicionin el mínim possible els èxits educatius i socials de la ciutadania (Fundació Caixa Catalunya, 2009).

Seguint l'anàlisi descrit en l'*Informe de la Inclusió Social a Espanya 2009* (Fundació Caixa Catalunya, 2009), es pot considerar que aquest objectiu té diferents manifestacions, en funció de com s'interpreti el principi d'igualtat:

- a) La *igualtat en l'accés a l'educació* comporta la universalització de l'escolarització en determinades etapes de la vida i l'eliminació de les barreres que impedeixen l'accés de determinats grups.
- b) La *igualtat d'oportunitats* suposa proporcionar una atenció igualitària a tots els estudiants. Les mesures previstes són diverses: distribució equitativa dels recursos educatius, beques i ajuts a l'estudi que eliminin les barreres econòmiques d'accés i model escolar comprensiu que estimuli l'educació per a individus de diferents grups o col·lectius socials en posició menys avantatjosa i els ofereixi una educació de qualitat; entre d'altres.⁶⁷

⁶⁵ Com ara l'article 26 de la Declaració universal de drets humans (San Francisco, 1948) i l'article 2 del Protocol núm. 1 al Conveni europeu per la protecció dels drets humans i les llibertats fonamentals (París, 1952). A Espanya aquest reconeixement va venir més tard, a través de l'article 27 de la Constitució Espanyola (1978). Cal destacar també que l'article 21 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (2006) també reconeix aquest dret.

⁶⁶ En el mateix sentit, l'article 26.2 de la Declaració universal de drets humans estableix que "L'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana i l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals; afavorirà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups ètnics o religiosos, i promourà el desenvolupament de les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau".

⁶⁷ Aquestes mesures han estat sovint criticades perquè poden comportar el risc que no es reconegui la diversitat de capacitats i motivacions de l'alumnat, que podria suposar l'augment del fracàs dels estudiants amb menys talent i la frustració de les expectatives dels que en tenen més.

- c) La recerca de la *igualtat dels resultats que produeix l'educació* pretén que aquests resultats siguin iguals tant pels col·lectius en situació desfavorable com per la població en general. Des d'aquesta perspectiva s'adopten mesures de discriminació positiva en tant que es destinen majors recursos educatius a individus amb problemes d'aprenentatge o a grups socioeconòmics que fan front a diverses situacions adverses que afecten la seva capacitat de desenvolupament educatiu (pobresa, desconeixement de la llengua comuna, etc.).
- d) La *igualtat en les conseqüències dels resultats educatius*, des d'una perspectiva sociolaboral. És a dir, la combinació de les polítiques educatives i les polítiques actives d'ocupació, faciliten la transició escola – treball dels col·lectius amb dificultats d'inserció (pel seu sexe, origen, ètnia...).

En els darrers 30 o 40 anys la majoria dels estats desenvolupats han modificat els seus sistemes educatius amb la voluntat de democratitzar l'educació i garantir la igualtat, en els termes ja descrits. El model d'escola comprensiva aglutina el conjunt de mesures adoptades. Ara bé, malgrat les diferències entre els països pel que fa a la seva implantació i els seus efectes, nombrosos experts consideren que la desigualtat continua existint en els sistemes educatius comprensius (Fernández Enguita i Levin, 1989; Enkvist, 2009; Carabaña, 2009; entre d'altres).

Desigualtat i rendiment acadèmic són dues variables amb múltiples interaccions, tal com s'ha demostrat en els capítols anteriors d'aquest i altres estudis. Atesa la pluralitat de factors que hi incideixen i la importància que té la formació en el desenvolupament de les persones i de l'economia i la competitivitat, els darrers anys les polítiques educatives han passat de centrar-se en la igualtat d'oportunitats a fer-ho en la igualtat dels resultats que comporta l'educació, és a dir, s'han focalitzat en l'objectiu d'incrementar la qualitat de l'educació impartida, per tal de millorar el nivell formatiu de la població en general.

També durant els darrers anys (i sobretot des de finals dels anys noranta), hi ha hagut un canvi conceptual (i de fons) en el contingut mateix de l'educació impartida. És a dir, sense modificar-ne les matèries i els coneixements, s'ha passat a donar èmfasi en les competències bàsiques que s'ensenyen en les aules.⁶⁸

En conseqüència, sota aquest concepte de competències bàsiques i garantit el seu correcte assoliment per l'alumne durant l'educació obligatòria, totes les persones haurien de poder desenvolupar-se social i professionalment de manera satisfactòria en una societat canviant i altament competitiva com l'actual.

En aquest context, la publicació dels resultats de l'avaluació de competències que duu a terme l'OCDE mitjançant PISA ha estat un revulsiu pels sistemes educatius avaluats. Deixant de banda els inevitables rànquings, hi ha determinats països que destaquen per sobre dels altres pels bons resultats del seu alumnat, fet que ha incrementat l'interès polític i acadèmic sobre els seus sistemes educatius. Els estudis realitzats mostren diferències i semblances en la concepció i organització de l'educació, sovint determinades per la mateixa configuració i característiques del propi Estat.

A continuació s'exposen les principals mesures i tendències que segueixen les polítiques públiques de l'àmbit educatiu dels estats membres de la UE per incrementar els resultats acadèmics de l'alumnat. Es parteix del marc comunitari, on s'exposen les principals iniciatives de la Unió en el marc de l'educació i la formació, en segon lloc s'analitzen les actuacions dutes a terme pels estats membres, amb especial referència a Espanya, i finalment s'exposen, sense ànims d'exhaustivitat, algunes mesures dutes a terme per les comunitats autònomes, fent especial menció a les impulsades a Catalunya.

6.1.1. Iniciatives de la Unió Europea

Les competències de la Unió Europea sobre educació, formació professional i joventut es regeixen pel principi de subsidiarietat (Planas *et al.*, 2004), atès que el seu paper es redueix al foment de la cooperació entre els estats membres i, en cas que sigui necessari, al suport i complementarietat de les mesures estatals, sent competència exclusiva dels estats el contingut de l'ensenyament i l'organització del sistema educatiu.⁶⁹

⁶⁸ Es pot definir competència bàsica com "la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, la qual cosa implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació". Font: intranet de la Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat (<http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/index.php?module=P%E0gines&func=display&pageid=28>)

⁶⁹ Article 149 del Tractat constitutiu de la Comunitat Europea (versió consolidada publicada en el DOUE C 321 E, de 29.12.2006).

Malgrat això, els sistemes d'educació i formació i la seva modernització van ser una de les prioritats comunitàries en el marc de l'Estratègia de Lisboa, que va fixar l'objectiu estratègic de convertir l'economia europea en la més competitiva i dinàmica del món, capaç de créixer econòmicament de manera sostenible amb més i millors llocs de treball i major cohesió social. L'educació i la formació professionals passen a ser un element central en la nova Estratègia Europa 2020, atès que fixa com un dels objectius a assolir la millora del nivell educatiu de la població.

Així, i atesos els resultats del programa "Educació i Formació 2010",⁷⁰ basat en el mètode obert de coordinació i iniciat el 2002 en el marc de l'Estratègia de Lisboa, el Consell de la UE, en la reunió dels ministres d'Educació del 12 de maig de 2009, va adoptar un marc estratègic per a la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació ("ET 2020", en les sigles en anglès)⁷¹ que substitueix el programa "Educació i Formació 2010" i que estableix que l'objectiu primordial de la cooperació europea seguirà sent el suport al desenvolupament dels sistemes d'educació i formació en els estats membres, des de la perspectiva de l'aprenentatge permanent.

Aquest marc té els quatre objectius estratègics següents: fer realitat l'aprenentatge permanent i la mobilitat; millorar la qualitat i l'eficàcia de l'educació i la formació; promoure l'equitat, la cohesió social i la ciutadania activa; i incrementar la creativitat i la innovació, inclòs l'esperit empresarial, en tots els nivells de formació i educació.

La millora del rendiment de l'alumnat i la lluita contra el fracàs escolar se situen de manera transversal entre el segon i el tercer objectiu, per als quals el Consell resalta algunes mesures a adoptar pels estats membres, fet que pot interpretar-se com les solucions que s'aporten des de les instàncies comunitàries per fer front a aquest repte.

Pel que fa a la millora de la qualitat i l'eficàcia (segon objectiu estratègic), s'afirma que cal garantir que totes les persones puguin adquirir competències clau, desenvolupant a la vegada l'excel·lència i l'atractiu de tots els nivells formatius. El Consell considera que per assolir aquesta igualtat d'oportunitats els estats membres han de centrar la seva atenció en:

- elevar el nivell de les qualificacions bàsiques, com ara l'alfabetisme i les nocions aritmètiques elementals, fent més atractives les matemàtiques, la ciència i la tecnologia;
- potenciar les competències lingüístiques;
- garantir una docència d'alta qualitat, que comporta oferir una formació inicial del professorat adequada, un desenvolupament professional continu i fer de la docència una opció atractiva de carrera;
- millorar la governança i la direcció dels centres educatius i impulsar uns sistemes eficaços per garantir la qualitat, amb la utilització eficaç i sostenible dels recursos, ja siguin públics o privats.

El tercer objectiu estratègic, que com s'ha enunciat busca promoure la equitat, la cohesió social i la ciutadania activa, parteix de la necessitat de garantir la igualtat dels resultats que produeix l'educació. Cal que totes les persones, amb independència de les seves circumstàncies personals, socials i econòmiques, adquireixin i desenvolupin durant tota la seva vida unes aptituds professionals específiques així com competències clau necessàries per a la seva ocupabilitat. Des d'aquesta perspectiva, el Consell proposa als estats que abordin els desavantatges educatius oferint una educació preescolar d'alta qualitat, suport específic i una educació inclusiva. L'objectiu darrer és que tots els educands completin la seva educació, i si és necessari, recórrer a l'educació compensatòria i facilitar un aprenentatge més personalitzat.

Tal com s'ha comentat, la consecució d'aquests objectius comunitaris segueix el mètode obert de coordinació, que afavoreix l'assoliment d'objectius comuns amb el màxim respecte a les situacions particulars de cada Estat.⁷² El marc estratègic "ET 2020" proposa monitoritzar la consecució dels quatre objectius estratègics

⁷⁰ Sobretot pel que fa a l'assoliment dels indicadors europeus de referència el 2010. Per a més informació sobre el grau de consecució dels objectius, veure els *Indicadors europeus de referència en educació i formació*, de la col·lecció Indicadors socioeconòmics i laborals del CTESC, núm. 29, juliol – agost 2009 (en línia: http://www.ctescat.cat/doc/doc_19455432_1.pdf).

⁷¹ DOUE C 119, de 28.05.2009.

⁷² Aquest mètode es basa principalment en la identificació i la definició comuna d'objectius que han de complir-se (objectius adoptats pel Consell); en una sèrie d'instruments de mesura definits conjuntament (estadístiques, indicadors, directrius); i finalment, "l'avaluació

comentats a través de cinc indicadors o valors de referència, que varien lleugerament dels establerts en el programa "Educació i formació 2010".

Així, en relació a l'objecte del present estudi es reiteren dos objectius, ambdós per l'horitzó 2020: en primer lloc que el percentatge de joves de quinze anys amb un baix rendiment en lectura, matemàtiques i ciències sigui inferior al 15%; i en segon lloc que la proporció d'abandonament prematur sigui inferior al 10%, entenent "abandonament prematur" com la població de 18 a 24 anys o bé no graduada en educació secundària o bé graduada però que no ha cursat o no ha titulat estudis secundaris postobligatoris. Un tercer objectiu analitzat en el programa "Educació i Formació 2010" i que el Consell no reitera en el marc estratègic "ET 2020" és el percentatge mínim del 85% de la població de 20 a 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris.⁷³

Per al període 2009-2011 el Consell ha fixat les àrees que considera prioritàries i que en relació als dos objectius que afecten el fracàs escolar són les següents:

- a) Pel que fa a l'objectiu estratègic número 2, millorar la qualitat i l'eficàcia de l'educació, el Consell insta als estats a enfortir:
 - l'aprenentatge d'idiomes, per tal que els ciutadans es comuniquin en dos idiomes, a banda de la seva llengua materna, així com oferir a les persones immigrades oportunitats per aprendre la llengua del país d'acollida;
 - el desenvolupament professional del professorat i altre personal docent (com ara el que té funcions directives o d'orientació); i
 - les actuacions de cooperació entre estats que afectin les aptituds bàsiques en lectura, matemàtiques i ciències, per tal de millorar-ne la docència i incrementar els nivells d'alfabetització de tota la població.
- b) En relació a l'objectiu estratègic número 3, que busca fomentar l'equitat, la cohesió social i la ciutadania activa, els estats membres reben les següents propostes del Consell:
 - lluitar contra l'abandonament prematur, reforçant els plantejaments preventius, establint una cooperació més estreta entre els sectors de l'educació general i de la formació professional, i suprimint els obstacles que impedeixen als que abandonen prematurament l'escola poder tornar-hi;
 - reforçar la cooperació entre els estats pel que fa a l'educació preescolar (accés equitatiu i generalitzat, sense perdre qualitat), atenció a les necessitats educatives específiques de l'alumnat d'origen immigrant així com de l'alumnat amb necessitats educatives especials (en endavant, NEE), fomentant per aquest darrer col·lectiu l'educació inclusiva i personalitzada, la determinació precoç de les seves necessitats i disposar de serveis ben coordinats.

Dos d'aquests elements (alumnat immigrant i professorat) van ser debatuts pel Consell, el 26 de novembre de 2009, tal com reflecteixen les conclusions publicades. Així, pel que fa a l'atenció educativa a l'alumnat immigrant,⁷⁴ el Consell insta als governs a adoptar mesures de caràcter intersectorial, així com a reforçar els mecanismes contra la discriminació, per tal de promoure la seva integració social i una ciutadania activa. El Consell recomana un seguit de mesures a adoptar amb aquesta finalitat. Tot i que en l'apartat següent s'analitzen amb més detall les mesures adoptades pels estats per atendre a l'alumnat nouvingut, aquestes són algunes de les actuacions que identifica el Consell com a idònies: augmentar la permeabilitat dels itineraris educatius; suprimir els obstacles interns dels sistemes escolars; millorar la qualitat de les escoles i reduir les diferències entre elles, centrant els esforços per atreure i mantenir els millors professors i enfortir la funció de la direcció en les escoles amb baix rendiment; potenciar l'accés a l'educació i a la assistència in-

comparativa", és a dir, la comparació dels resultats dels estats membres i l'intercanvi de les millors pràctiques (supervisió efectuada per la Comissió Europea).

⁷³ Pel que fa a la resta de valors de referència del rendiment mitjà europeu (les conclusions del Consell utilitzen aquest concepte com a sinònim de "valors de referència europeus") únicament es manté l'indicador relatiu a l'aprenentatge permanent (l'any 2020, com a mínim el 15% de les persones adultes de 25 a 64 anys ha de participar en l'aprenentatge permanent). L'indicador relatiu a l'educació superior es canvia perquè ja s'ha assolit (vegeu l'Informe de la Comissió Europea sobre l'assoliment dels objectius de Lisboa; 2009) i estableix que per l'any 2020 com a mínim el 40% de les persones de 30 a 34 anys han d'haver finalitzat l'educació superior (nivells CITE 5 i 6). D'altra banda, s'afegeix un nou indicador relatiu a l'educació en la primera infància: per l'any 2020 com a mínim el 95% dels nens d'entre quatre anys i l'edat d'escolarització obligatòria han de participar en l'educació en la primera infància.

⁷⁴ DOUE C 301, d'11.12.2009.

fantil d'alta qualitat; oferir un ensenyament més personalitzat i un suport individualitzat; facilitar formació especialitzada per gestionar la diversitat lingüística i cultural i per dotar de competències interculturals als equips de direcció i al professorat; ensenyar la llengua del país d'acollida i preveure el manteniment i la millora de la llengua del país d'origen; garantir la qualitat dels plans d'estudi; proporcionar majors recursos a les escoles situades en zones amb desavantatges, entre d'altres.

Pel que fa al desenvolupament professional del professorat i dels directors dels centres docents,⁷⁵ el Consell insta als estats a que adoptin mesures per tal que la professió docent atregui i mantingui a persones del màxim nivell i que els professors rebin una preparació i un suport suficients per poder assumir les seves responsabilitats de manera efectiva. Aquest suport s'ha de plasmar tant en l'etapa inicial (suport personal i professional) com al llarg de la seva carrera, amb la possibilitat de poder fer autoavaluacions i avaluacions externes per poder detectar les necessitats de desenvolupament professional. També es recomana fomentar els plans d'intercanvi i mobilitat tant a escala nacional com internacional.

A banda del marc estratègic "ET 2020", i el seu antecedent, el programa "Educació i formació 2010", cal ressaltar el programa genèric de l'Aprenentatge Permanent (*Lifelong Learning Programme*, en anglès). Aquest es divideix en quatre subprogrames que se centren en diferents etapes educatives, tots ells amb la finalitat darrera de permetre a totes les persones gaudir d'oportunitats formatives a Europa. Un dels més coneguts és el programa *Erasmus*, centrat en l'educació superior; però també n'hi ha d'altres, com ara el *Leonardo da Vinci*, aplicable a la formació professional, el *Grundtvig*, a la formació de les persones adultes i finalment, el programa *Comenius*, centrat en les escoles.

La finalitat del programa *Comenius* és desenvolupar el coneixement de la gent jove i el personal educatiu sobre la diversitat de cultures europees, llenguatges i valors. Els seus objectius són: millorar i incrementar la mobilitat de l'alumnat i del professorat en els diferents estats membres; destacar i incrementar les associacions entre les escoles dels estats membres, per tal que el nombre d'alumnes que participen en les activitats educatives arribi als tres milions l'any 2010; fomentar l'aprenentatge d'idiomes, els continguts innovadors basats en les TIC i la millora de les tècniques i pràctiques educatives; fomentar la qualitat de la dimensió europea en la formació del professorat; i, per acabar, millorar les tècniques pedagògiques i la direcció de centres.

6.1.2. Iniciatives estatals

L'anàlisi de les polítiques educatives dutes a terme pels estats per incrementar els nivells de rendiment de l'alumnat i reduir-ne el fracàs escolar pot enfocar-se des de diverses perspectives. Una primera es pot focalitzar en l'Estat, és a dir, descriure amb major o menor detall les diferents mesures adoptades per cada país; mentre que una segona perspectiva pot centrar-se en la tipologia de mesures previstes, i a partir d'aquí descriure'n els destinataris, les característiques i els seus objectius, i a la vegada incloure en cada tipologia les diferents actuacions dutes a terme pels estats.

L'anàlisi descrita en aquest apartat adopta aquesta darrera perspectiva: a partir de la classificació que resumeix la taula 22, es defineix i se situen en cada tipologia les diferents mesures estatals detectades en la recerca documental. La tipologia de mesures que es presenta s'ha elaborat a partir de la classificació efectuada per Douglas Willms (2006) i per altres que contenen diversos estudis del Centre d'Investigació i Documentació Educativa (CIDE, 2002, 2004 i 2005).⁷⁶

La principal finalitat d'aquesta classificació és facilitar l'explicació de les diferents mesures adoptades pels estats i poder perfilar com afronten les polítiques educatives aquest repte, sense pretendre ser una classificació universal i exhaustiva. Cal tenir en compte que més d'una vegada una mateixa mesura pot ser classificada en diferents categories, en funció del criteri al que es doni prevalença o des de la perspectiva què s'analitzi.

⁷⁵ Conclusiones publicadas en el DOUE C 302, de 12.12.2009.

⁷⁶ Centro de Investigación y Documentación Educativa (2002). *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la Interculturalidad*. Madrid: CIDE.

Ferrer, F.; Naya, L.; Valle, J. (CIDE, 2004). *Convergencias de la educación secundaria inferior en la Unión Europea*. Madrid: CIDE (Col·lecció Investigación, núm. 158).

CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: CIDE (Col·lecció Investigación, núm. 168).

D'altra banda, i atesa la configuració territorial d'Espanya, en aquest apartat es fa referència principalment a les mesures previstes amb caràcter general, comunes a totes les comunitats autònomes i per tant, previstes a la Llei orgànica d'educació (LOE). En el següent apartat i seguint la classificació aquí establerta es detallen aquelles mesures adoptades per les comunitats autònomes que es poden destacar a tall d'exemple, amb especial referència a Catalunya.

En aquest punt convé fer una reflexió prèvia relativa a la importància de la inversió pública en educació. Si bé aquesta és necessària, no es condició suficient per garantir un elevat rendiment acadèmic de l'alumnat. No sempre els països amb un major nivell de despesa pública educativa tenen més èxit educatiu. Ara bé, els recursos econòmics són necessaris per afrontar grans reformes (com la que va viure el sistema educatiu espanyol els primers anys de la democràcia)⁷⁷ i per garantir que els plans i programes que s'endeguen compten amb els recursos humans i materials suficients per assolir els seus objectius amb èxit.

Tot seguit s'exposa la tipologia de les mesures adoptades pels estats. El criteri emprat per una primera classificació de les mesures és el destinatari d'aquestes. Així, com es pot comprovar a la taula següent, es poden establir tres tipus d'actuacions: les destinades al sistema educatiu, a l'alumnat i al professorat. Sota aquesta tipologia s'estructura l'explicació posterior.

TAULA 22. Tipologia de mesures adoptades pels estats per combatre el fracàs escolar.

DESTINATARI	TIPUS DE MESURES	
Sistema educatiu	Intervencions estructurals	
	Intervencions inclusives	Reduir la segregació interescolar
		Reduir la segregació intraescolar
Alumnat	Mesures compensatòries de desfasaments acadèmics	
	Mesures compensatòries de desigualtats socioeconòmiques	
	Específiques per a l'alumnat d'origen immigrantori	Orientació i acollida
		Ensenyament llengua vehicular
		Adaptacions curriculars
	Programes alternatius per l'alumnat que no finalitza l'educació secundària obligatòria.	
Professorat	Ingrés a la capacitació docent	
	Formació inicial	
	Formació contínua	
	Material docent específic	

Font: elaboració pròpia.

6.1.2.1. Mesures dirigides al sistema educatiu

Generalment les mesures que afecten el sistema educatiu són universals, aplicables a tot el sistema i en determinen la pròpia configuració. Malgrat això, aquestes actuacions es poden classificar en dos subtipus:

- i) *Intervencions estructurals*, que afecten les característiques estructurals de l'escola o del sistema. S'inclouen en aquest subtipus un ampli ventall de mesures: la reducció de la ràtio alumne/professor, la reducció de la mida de les escoles, la millora de les instal·lacions dels internats (Holanda), les accions destinades a incrementar la participació de la família en l'escola i la vida escolar dels fills (Dinamarca, Holanda). Les modificacions curriculars adoptades en el marc d'un canvi del sistema educatiu també poden considerar-se intervencions estructurals, atès que afecten a la configuració del propi sistema.

Els darrers anys molts estats han modificat l'estructura dels estudis secundaris, detectant-se dues tendències diferents: d'una banda, s'ha tendit a organitzar l'educació secundària inferior (CITE 2) en cicles

⁷⁷ CES, 2009.

o fases, fugint dels “anys de progressió” o cursos;⁷⁸ i de l'altra, es retarda l'especialització, atès que aquesta acostuma a donar-se a una edat major del que es donava abans (Ferrer *et al.*; 2004).

Atorgar als centres educatius autonomia per adaptar el currículum general a la situació concreta del centre és també una mesura freqüent en la majoria d'estats de la UE (Bèlgica, Dinamarca, Finlàndia, Anglaterra) tot i que el nivell d'autonomia dels centres varia d'un país a un altre (Ferrer *et al.*; 2004). Per exemple, la LOE estableix que la competència per regular les mesures d'atenció a la diversitat, organitzatives i curriculars pertany a les administracions educatives, mentre que els centres podran exercir la seva autonomia per establir una organització flexible dels ensenyaments, que es concreta en organitzar els grups i les matèries de manera flexible i en l'adopció de les mesures d'atenció a la diversitat adequades a les característiques del seu alumnat (article 22.4 i 6).⁷⁹

D'altra banda, una de les mesures identificades per Willms (2006) com la més emprada per la majoria d'estats de l'OCDE és la d'incrementar l'avaluació de les escoles i dels sistemes escolars a través de l'avaluació dels resultats de l'alumnat i la transparència d'aquesta avaluació. Aquesta mesura es fonamenta en l'argument que una major avaluació motivarà els administradors i professors a millorar l'ambient d'estudi i a proporcionar una millor instrucció a l'alumnat. La manera d'avaluar l'alumnat i els centres varia molt d'un estat a un altre.

Així, trobem casos com Finlàndia on s'avalua a tot l'alumnat l'assoliment de les competències clau del currículum i a nivell nacional (sobre una mostra d'alumnes) es fan diferents tipus d'avaluacions (que no porten a cap tipus de certificació) sobre els resultats de l'aprenentatge, avaluacions temàtiques i avaluacions de programa educatiu. D'altra banda, França ha estès la cultura de l'avaluació tant a l'alumnat com als centres, i classifica aquests darrers segons les seves taxes d'èxit. Alemanya preveu l'avaluació del seu sistema mitjançant estudis internacionals (PISA, PIRLS) i nacionals, amb la creació de l'Institut per a l'Assegurament de la Qualitat de l'Educació (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006).

A Espanya, la LOE dedica un títol complet a l'avaluació del sistema educatiu (el sisè) i en situa com a responsables l'*Instituto de Evaluación* i els organismes competents de les comunitats autònomes (article 142). L'avaluació, que s'ha de concretar en plans plurianuals, versarà sobre tots els àmbits del sistema educatiu espanyol (article 141): sobre els processos d'aprenentatge i els resultats dels alumnes, sobre l'activitat del professorat, sobre els processos educatius, sobre la funció directiva (previst també a l'article 146), sobre el funcionament dels centres docents (amb les especificitats previstes per l'article 145), sobre la inspecció i sobre les pròpies administracions educatives. Pel que fa a l'avaluació de l'alumnat, la LOE preveu com a mínim dues proves de diagnòstic (una a quart de primària i l'altra el segon curs de secundària) per comprovar l'assoliment de les competències bàsiques del currículum. Els resultats d'aquestes proves tenen caràcter formatiu i intern, i en cap cas poden permetre elaborar una classificació dels centres (article 144.2 i 3). D'altra banda, el Ministeri d'Educació espanyol ha decidit impulsar, de manera coordinada amb les comunitats autònomes i en el marc de la LOE, la realització d'avaluacions generals de final d'etapa (a 6è de primària i a 4rt d'ESO), de caràcter mostral.

- j) *Intervencions inclusives*, que busquen incloure en les escoles generals els estudiants que hi són marginats, ja sigui per la seva discapacitat, per pertànyer a una ètnia minoritària o perquè la seva família tingui un estatus socioeconòmic baix. Aquesta és una visió àmplia de l'alumnat amb necessitats educatives especials, hi ha països en que només consideren l'alumnat amb discapacitat.

En aquest punt convé fer una menció específica al concepte d'alumnat amb “necessitats educatives especials”, atès que respon a diferents concepcions de l'escola i l'alumnat. Aquest concepte va ser introduït per l'informe Warnock a finals dels anys setanta i va permetre passar de posar èmfasi en les discapacitats de l'alumne a les condicions que requereix l'atenció educativa de cada alumne, és a dir, als suports o recursos que necessiten alguns alumnes per diferents motius. Amb posterioritat aquest concepte

⁷⁸ És destacable l'estructura del sistema educatiu holandès: dividit en una sèrie de nivells de diversos cursos cadascun (del nivell més baix al més alt: VWO, HAVO, MAVO, VBO) als que l'alumnat hi accedeix en funció del seu nivell acadèmic. Una vegada es finalitza un dels nivells baixos, es pot accedir al penúltim any del següent nivell. D'aquesta manera, els alumnes poden obtenir el nivell més alt de l'educació secundària en menys temps. Les decisions errònies que es puguin adoptar els primers anys de l'educació secundària no tenen perquè impedir que l'alumne obtingui la màxima titulació, sinó que possiblement allargaran el camí per aconseguir obtenir-la (CIDE, 2002).

⁷⁹ El mateix article 22 enumera les mesures que es poden adoptar amb aquesta finalitat: adaptacions del currículum, integració de les matèries en àmbits, agrupaments flexibles, desdoblaments de grups, oferta de matèries optatives, programes de reforç i programes d'atenció personalitzada per a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu.

ha estat substituït per alguns per l'expressió "barreres per a l'aprenentatge i la participació", que dóna més importància al context per afectar les possibilitats d'aprenentatge de cada persona.⁸⁰

La definició concreta dels col·lectius que s'inclouen sota aquest concepte depèn de cada Estat. Així, la LOE distingeix els motius pels quals l'alumnat pot tenir necessitat específica de suport educatiu: per tenir necessitats educatives especials (en endavant, NEE; derivades de discapacitat o trastorns greus de conducta), per dificultats educatives específiques d'aprenentatge, per les seves altes capacitats, per haver-se incorporat tard al sistema educatiu o per condicions personals o d'història escolar.⁸¹

L'escola inclusiva i els principis en què es fonamenta busquen la màxima integració d'aquest alumnat amb la resta, amb plena garantia de la seva atenció individualitzada i de l'assoliment dels objectius educatius per part de tot l'alumnat. Les intervencions inclusives poden anar encaminades a reduir la segregació interescolar (entre escoles) o interclasses (dins una mateixa escola):

- Reducció de la segregació interescolar: es tracta d'evitar el fenomen de la segregació entre centres educatius per motius d'estatus socioeconòmic de l'alumnat o pel seu origen. Algunes de les mesures comporten la redefinició de les zones de matriculació associades a cada escola; l'establiment del percentatge de l'alumnat amb determinades característiques (com ara tenir un origen immigrat) que ha de ser escolaritzat en els centres públics i privats concertats (Espanya).⁸² A Àustria, per exemple, l'alumnat no austríac és escolaritzat en les escoles generals en la mateixa aula que els nacionals. Per establir una classe separada es necessita l'autorització del Ministeri Federal d'Educació, Ciència i Cultura, que només l'atorga en casos especials i d'urgència (CIDE, 2002).⁸³
- Reducció de la segregació interclasses, o dins de les escoles: comporta, per exemple, que alumnes amb discapacitat assisteixin a les classes generals. Aquestes actuacions es comenten amb més detall en l'apartat relatiu a les mesures dirigides a l'alumnat per tal de compensar desfasaments acadèmics.

Ara bé, cal tenir en compte que tots els estats membres de la UE compten amb escoles especials per atendre l'alumnat que presenta necessitats educatives especials, per tal d'adaptar l'ensenyament a les seves necessitats. Malgrat això, el percentatge d'escolarització en aquestes escoles és bastant baix (tot i les variacions entre estats) atès que hi ha una marcada tendència cap a la integració d'aquest alumnat en les escoles generals, que en molts casos disposen d'aules específiques (Ferrer *et al.*; 2004).⁸⁴

6.1.2.2. Mesures dirigides a l'alumnat

Dins d'aquesta tipologia s'inclouen la majoria de mesures analitzades, atès que són el rendiment i les capacitats de l'alumnat el que s'intenta millorar. Les actuacions dirigides a l'alumnat poden tenir un caràcter universal, és a dir, són aplicables a tots els alumnes amb independència de les seves característiques, o un caràcter específic per a determinats col·lectius, en funció del seu rendiment acadèmic, de les seves aptituds intel·lectuals, del seu estatus socioeconòmic i del seu origen ètnic, entre d'altres.

Un clar exemple són les modificacions curriculars. Com s'ha comentat en l'anterior apartat, poden considerar-se mesures estructurals, que afecten el sistema educatiu en general, però si s'adopta la perspectiva de l'alumnat, també poden incloure's en aquest apartat, atès que els afecten directament, ja sigui de manera general (modificacions dels currículums establerts per cursos o cicles)⁸⁵ o específica (modificacions dels cur-

⁸⁰ Referències extretes de l'apartat 4.1 del Pla d'acció "Aprendre junts per viure junts" (2008-2015).

⁸¹ Articles 71 i ss.

⁸² Article 87.1 LOE.

⁸³ D'altra banda, i a tall d'exemple, també es pot incloure dins aquesta tipologia de mesures altres actuacions que s'han dut a terme als Estats Units, com ara el transport de l'alumnat fins el centre escolar (en bus, per exemple) i la fusió d'escoles o la creació d'escoles "imant" en entorns amb estatus socioeconòmic baix.

⁸⁴ Per exemple, a Espanya, l'escolarització d'aquest alumnat es regeix pels principis de normalització i inclusió i que es pot establir en unitats o centres d'educació especial, fins els 21 anys, únicament quan les seves necessitats no puguin ser ateses en el marc de les mesures d'atenció a la diversitat dels centres ordinaris (article 74.1 de la LOE).

⁸⁵ Escòcia ha elaborat un "currículum per l'excel·lència", fruit d'un procés de consulta i participació de tots els agents implicats en el sistema educatiu, i fortament lligat als objectius d'equitat i excel·lència (OCDE, 2007). D'altra banda, el currículum nacional de Finlàndia (establert el 1994) no està centrat en l'adquisició de coneixements, sinó en la capacitat de l'alumnat per aplicar els coneixements adquirits a la vida diària. Aquest fet marca una transició d'un currículum basat en coneixements a un altre basat en competències (EURYDICE, 2002).

rículums per adaptar-los a les necessitats educatives o a les característiques pròpies de determinats alumnes).⁸⁶

A banda de les modificacions curriculars, hi ha altres mesures que afecten l'alumnat, tal com recull la taula 22, i que segons la seva finalitat es poden classificar en:

- a) *Mesures compensatòries de desfasaments acadèmics*: van dirigides a proporcionar un currículum específic o recursos educatius addicionals als estudiants en funció del seu rendiment acadèmic. En aquesta categoria s'inclou l'alumnat que tingui una necessitat educativa especial pel fet de tenir dificultats específiques d'aprenentatge, per les seves altes capacitats intel·lectuals o per haver-se incorporat tard al sistema educatiu (entre aquests darrers cal incloure l'alumnat d'origen immigrant, que alhora és destinatari d'un conjunt de mesures específiques que es tracten més endavant).

Tots els estats proporcionen a l'alumnat amb NEE programes educatius especials, basats en el contacte proper alumne/professor; formació en grups reduïts amb un docent especialista (grups de reforç a Finlàndia, Alemanya, Hongria⁸⁷ i Espanya⁸⁸), ja sigui a la classe o en un espai separat; increment del temps destinat a la lectura (Alemanya); programes d'adaptació curricular (Espanya, Finlàndia); avaluació diferenciada de la resta de l'alumnat (alguns països també preveuen aquesta avaluació diferenciada per a l'alumnat d'origen immigrant);⁸⁹ activitats extraescolars; cursos de recuperació durant les vacances (França); i monitoratge de l'alumnat, que comporta que els alumnes més avançats ajuden als que ho estan menys (Bèlgica, Anglaterra); entre d'altres.

Cal destacar les mesures de suport a aquest alumnat que proporcionen els serveis educatius complementaris d'orientació professional i psicopedagògica, a Espanya, Alemanya i Bèlgica, entre d'altres països; sense oblidar el paper fonamental dels tutors en la detecció de les dificultats i en el suport i orientació que proporcionen.

Finlàndia també preveu programes de reforç per aquells alumnes que per diferents motius (com ara una malaltia) no poden assistir a les classes durant un període llarg de temps.

Algunes d'aquestes mesures es poden qualificar de *preventives ex ante* (dirigides a nens que es considera que presenten risc de fracàs escolar quan entren a l'educació preescolar) o *preventives ex post* (destinades per nens que no progressen adequadament els primers anys d'escolarització). Així, podem citar el cas de Finlàndia, que en la reforma del currículum nacional que va emprendre l'any 2002 es van preveure mètodes de detecció precoç de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge ja des de la llar d'infants i l'educació infantil (prevenció *ex-ante*), a banda de preveure que els dos primers anys de la primària es reforça la lectura, l'escriptura i la parla per l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge i si les dificultats persisteixen els cursos posteriors, les classes de reforç amb docents especialitzats, se centren en les matemàtiques i les llengües estrangeres (prevenció *ex-post*).

D'altra banda, cal tenir en compte que en algunes ocasions la repetició de curs es pot considerar inclosa en aquest tipus de mesures, atès que es fonamenta en el rendiment acadèmic de l'alumne, però només en els casos que impliqui una modificació del currículum o que l'alumne compti amb recursos instruksionals addicionals. La majoria d'estats de la UE preveuen la repetició de curs (excepte la comunitat francòfona de Bèlgica, on no és possible a la secundària),⁹⁰ si bé no tots preveuen mesures complementàries. En-

⁸⁶ Com a exemple es poden citar els programes de diversificació curricular que preveu la LOE per a l'alumnat de tercer curs de l'ESO (prèvia avaluació), que poden comportar que es prevegi assolir els objectius de l'etapa amb una modificació de la metodologia, que comporti un canvi en l'organització dels continguts, les activitats pràctiques i, si s'escau, les matèries (article 27.1 LOE). Aquests programes poden també aplicar-se a aquell alumnat que hagin cursat segon d'ESO i no estiguin en condicions de promocionar a tercer i que a la vegada hagin repetit algun cop a la secundària (article 27.2 LOE). Aprofundint en aquesta possibilitat, el *Pla d'acció 2010-2011* del Ministeri d'Educació, amb la finalitat de flexibilitzar al màxim el sistema educatiu per adaptar-se a les necessitats de l'alumnat, preveu la diversificació de l'oferta al final de l'ESO: una primera opció a 4rt orientada al batxillerat, una segona opció, també a 4rt, orientada a la formació professional i una tercera, dirigida a l'alumnat de 3r que no està en condicions d'accedir al 4rt curs, que permet l'elecció entre repetir 3r, continuar amb un programa de diversificació curricular o cursar un PQPI (mesures 11 i 12).

⁸⁷ A Hongria les classes especials (complementàries) es destinen per aquells alumnes d'origen immigrant que no assoleixen els objectius curriculars (CIDE, 2002).

⁸⁸ La LOE preveu programes específics de reforç o de recuperació de les competències bàsiques per aquell alumnat que no les assoleixi en el curs previst (articles 20.4 i 24.8).

⁸⁹ CIDE, 2005.

⁹⁰ Els motius pels quals es pot repetir un curs són diferents en cada estat: en funció dels criteris que marqui el centre (Països Baixos), el rendiment acadèmic de l'alumne (comunitat flamenca de Bèlgica, Alemanya, Grècia, Espanya, Luxemburg i Àustria), sense ensenyament per un llarg període de temps (Dinamarca), excepcionalment en cas de malaltia (comunitat germanoparlant de Bèlgica) i excepcionalment Irlanda i Regne Unit. Per a més informació vegeu: Centro de Investigación y Documentación Educativa (2000). "La repe-

tre aquestes darreres es poden destacar: l'opció de canvi d'escola a principi de curs (Alemanya); instrucció addicional en petits grups per evitar que l'alumne repeteixi curs (Àustria); adaptacions curriculars (Espanya);⁹¹ traspàs de l'alumne a un sistema d'ensenyament paral·lel de menor demanda en cas que repeteixi dos cursos (Holanda); programes individuals durant l'educació secundària (Suècia); (Ferrer et al.; 2004).

Per últim, també hi ha programes específics per alumnes amb alt rendiment o superdotats. La Llei orgànica d'educació espanyola preveu l'establiment de normes per a flexibilitzar la duració de cadascuna de les etapes del sistema educatiu amb independència de l'edat d'aquests alumnes (article 77). D'altra banda, cal mencionar el programa pilot d'aprofundiment de coneixements per a l'alumnat de primària i secundària amb més capacitat i motivació per aprendre, previst pel Ministeri d'Educació i emmarcat en el *Pla d'acció 2010-2011* del Ministeri, en l'objectiu número 1, dirigit a assolir l'equitat i l'excel·lència.

- b) *Mesures compensatòries de desigualtats socioeconòmiques*: van dirigides a proporcionar recursos econòmics addicionals per l'alumnat amb estatus socioeconòmic baix, per tal de millorar-ne les circumstàncies econòmiques. Els principals instruments són les beques, els ajuts i les transferències directes (com ara l'ajut per menjador, residència, adquisició de material escolar ...). En aquest àmbit les mesures són variades i en trobem en tots els estats membres. Algunes són universals (Finlàndia garanteix a l'alumnat un àpat gratuït al dia) i d'altres específiques. Per exemple, en el sistema escolar austríac, els centres públics són gratuïts (com en la resta d'estats) i tots els alumnes tenen dret als llibres de text a un preu molt reduït (determinat pel programa de llibres de text) amb independència de la seva nacionalitat o situació com a residents. A més, els alumnes de totes les famílies que reben una ajuda poden utilitzar el transport públic a preu molt reduïts per a traslladar-se al seu centre escolar (CIDE, 2002).

L'Estat espanyol compta amb un sistema de beques i ajuts (condicionat al nivell d'ingressos familiar i al rendiment acadèmic de l'alumne) que disposa d'una font de finançament doble: per una banda el Ministeri d'Educació i Ciència, i per l'altra les administracions educatives de les comunitats autònomes, que en l'àmbit de les seves competències també convoquen beques i ajuts. Una novetat del curs 2009-2010, és la creació per part del Ministeri d'una nova modalitat de beca compensatòria, anomenada de "manteniment" i destinada específicament a l'alumnat en situació de més risc d'abandonament del sistema educatiu, identificat com els que assisteixen als programes de qualificació professional inicial. Aquesta beca s'atorga a l'alumnat que, a banda de complir els requisits generals de nivell d'ingressos familiar, cursi el mòdul voluntari d'aquests programes.⁹²

D'altra banda, cal ressaltar que les ajudes econòmiques no només poden classificar-se entre les dirigides a l'alumnat, atès que alguns estats, com ara Bèlgica, tenen formules compensatòries per determinades escoles, en funció de l'estatus socioeconòmic de l'alumnat que hi assisteix; o també suport econòmic específic a les zones que acullen refugiats i sol·licitants d'asil, a Gal·les. A la vegada, dins de les escoles aquests recursos poden tenir diferents finalitats, ja siguin universals o específiques, per determinats col·lectius d'alumnes en funció del seu nivell socioeconòmic.

Alguns països, com ara Hongria, preveuen un conjunt d'ajuts econòmics per a col·lectius específics determinats per la seva situació personal i econòmica (i que per tant es podrien classificar en la tipologia següent). Entre aquests ajuts podem destacar l'assumpció pel govern de les despeses de manutenció, desplaçament i materials escolars, plaça de llar d'infants o de la institució de protecció del menor en cas d'alumnes que tenen una protecció temporal o han sol·licitat asil com a menors no acompanyats; i reemborsament del cost de 360 hores d'ensenyament de la llengua hongaresa (o qualsevol) per tal de posar-se al dia (CIDE, 2002).

Cal tenir en compte un darrer conjunt de mesures destinades a compensar les persones, grups i àmbits territorials que es troben en situacions desfavorables, per tal de fer efectiu el principi d'igualtat en

tición de curso en la educación obligatoria en la Unión Europea" a *Boletín CIDE de temas educativos*. Madrid: CIDE. (Núm. 2). En línia: [<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/bol002nov00.pdf>]

⁹¹ L'article 28.7 de la LOE preveu que en cas que un alumne repeteixi curs cal adaptar les condicions curriculars a les necessitats de l'alumne i cal que estiguin orientades a la superació de les dificultats detectades.

⁹² La quantia prevista és de 1.350€ per alumne. Aquesta beca s'abona de manera fraccionada i la seva obtenció queda condicionada a l'aprofitament acadèmic de l'alumne durant el curs (art. 4.2 del Reial decret 922/2009, de 29 de maig, pel que s'estableixen els llindars de renda i patrimoni familiar i les quanties de les beques i ajudes a l'estudi del Ministeri d'Educació pel curs 2009-2010; BOE núm. 131, de 30.05.2009).

l'exercici del dret a l'educació. L'escola rural, important a Espanya per exemple, és un clar destinatari d'aquest tipus d'actuacions.⁹³

- c) *Mesures específiques per a l'alumnat d'origen immigrant*: atesa l'especial situació en què es troba aquest alumnat, la majoria d'estats han impulsat una sèrie d'actuacions per tal de facilitar-ne l'acollida i la integració en el sistema educatiu. Cal incloure dins d'aquesta tipologia aquells alumnes que pertanyen a una minoria ètnicocultural, o que arriben a un estat en qualitat de refugiats o asilats polítics.

Aquest alumnat té unes característiques personals, socials i sovint econòmiques que dificulten el seu èxit educatiu en un sistema educatiu d'un país que no és el propi. La manera en què els estats han abordat aquesta situació ha evolucionat al llarg dels darrers anys. Hi ha estats amb més tradició de rebre persones estrangeres, com ara Alemanya, Àustria, Holanda i Suècia,⁹⁴ que compten amb polítiques d'estrangeria des dels anys setanta i que ja preveïen mesures específiques de l'àmbit educatiu, tot i que basades en una doble estratègia: d'una banda d'assimilació (que comportava mesures de suport a l'adquisició de la llengua del país d'acollida) i de l'altra de reintegració (mesures per a la promoció de la llengua materna dels nens), des de la creença que l'estada de la població estrangera seria temporal, que transcorregut un cert període de temps, retornarien al país d'origen.⁹⁵

L'increment general de la població immigrada que s'ha registrat els darrers anys en la majoria d'estats membres de la UE ha canviat de manera important les polítiques públiques dirigides a aquest col·lectiu. En l'àmbit educatiu la majoria de mesures adoptades han anat encaminades a facilitar la integració de l'alumnat immigrant al sistema, garantint en primer lloc el màxim d'informació i en segon lloc lluitant contra la barrera que suposa una nova llengua. L'anàlisi de les mesures adoptades mostra com es considera que aquests dos elements (desconeixement del sistema i llengua vehicular) són els principals impediments d'aquest alumnat per tenir èxit acadèmic.

Cal tenir en compte que la majoria d'estats no han adoptat aquestes mesures de manera aïllada, sinó en el marc d'una planificació general, que comprèn diferents àmbits d'actuació: laboral, serveis socials, educatius, habitatge, etc. Algunes d'aquestes mesures no es limiten a un únic àmbit d'actuació, sinó que es fonamenten en la col·laboració estreta dels organismes responsables dels serveis socials i de l'educació, com ara les "Escoles àmplies" (*Brede School*) a Holanda. Aquesta col·laboració es basa en el fet que moltes vegades un baix rendiment escolar està relacionat amb una situació sociocultural desfavorable. L'enfocament de l'Escola àmplia comprèn de manera íntegra l'educació, l'ajuda dels pares i el suport escolar, des d'un plantejament que engloba la cura, el benestar i els aspectes culturals i socials de l'alumnat (CIDE, 2002).

Pel que fa a les principals mesures adoptades en l'àmbit educatiu cal destacar:

- Orientació i acollida en l'àmbit escolar: amb la finalitat d'afavorir la integració de l'alumnat immigrant en els diferents nivells educatius i donar suport a les famílies per afavorir la seva adaptació al sistema educatiu. Com a mesures destacades es poden citar les següents: donar informació escrita sobre el sistema en diferents llengües (comunitat flamenca de Bèlgica, Holanda, Dinamarca, França, Luxemburg, Hongria, Àustria, Portugal, Espanya); servei d'interprets (comunitat francesa i la germanoparlant de Bèlgica, Dinamarca, França, Itàlia, Suècia, Anglaterra, Islàndia); personal de suport i mediadors (República Txeca, Espanya, Itàlia, Luxemburg, Holanda, Portugal, Eslovàquia, Finlàndia, Escòcia); reunions addicionals dirigides especialment a famílies d'origen immigrant amb una finalitat integradora i de foment de la participació (Espanya, França, Lituània, Finlàndia, Suècia), (CIDE, 2005).
- Ensenyament de la llengua vehicular a l'escola: com ja s'ha comentat, el desconeixement de la llengua vehicular de l'ensenyament és un seriós impediment per aquests alumnes, a banda de les dificultats culturals i d'encaix que els pot ocasionar. Generalment s'opta per la immersió lingüística, en la que

⁹³ La LOE preveu mitjans i recursos específics per les escoles rurals (article 82).

⁹⁴ Illner, Jagoda; Pfaff, Ulrich. "Alumnos inmigrantes en los centros escolares del Norte de Rin-Westfalia". Van Bortel, Roger. "Educación, elemento clave para una integración eficaz". Fleck, Elfie. "Alumnos inmigrantes en centros educativos austríacos: el reto de la diversidad lingüística y cultural". Börgstrom, Maria. "La relación de la sociedad y la escuela sueca con niños de otro origen étnico y lingüístico". Tots quatre a: Centro de Investigación y Documentación Educativa (2002). *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la Interculturalidad*. Madrid: CIDE.

⁹⁵ Sota aquesta perspectiva la necessitat de garantir la continuïtat de l'ensenyament de la llengua materna era fonamental. En l'actualitat es considera important en termes d'identitat i coneixement de diverses llengües però no des de la perspectiva d'un futur retorn al país d'origen.

l'alumnat rep classes intensives de la llengua vehicular de l'ensenyament durant l'horari escolar ordinari o classes bilingües, impartides tant en la llengua vehicular com en la seva llengua materna. Cal destacar el cas d'Àustria, que qualifica l'alumnat d'origen immigrat que no té un nivell suficient de competència en alemany per seguir les classes ordinàries com a "alumnes extra-matriculats", per un període màxim de dos anys, fet que permet al professorat no avaluar-los com a la resta de l'alumnat (durant aquests dos anys), si bé si que poden promocionar al curs següent.⁹⁶

La majoria dels estats han previst plans d'atenció lingüística i cultural; aules de suport lingüístic (Alemanya,⁹⁷ Finlàndia, Itàlia, Espanya,⁹⁸ Àustria); aprenentatge i desenvolupament de la llengua i la cultura materna (Àustria, Dinamarca, Finlàndia, Holanda, Àustria i Suècia⁹⁹); classes bilingües (Alemanya); tutories a casa (Suècia, Alemanya); recursos materials i humans addicionals; programes que combinen joc i lectura des de la llar d'infants, per tal d'enfortir les habilitats socials i el domini de la llengua (Holanda); etc. Cal tenir en compte que determinats països amb més d'una llengua oficial (com ara Espanya, Holanda, Luxemburg, Bèlgica, Gal·les¹⁰⁰ o Suècia) proporcionen també instrucció en les diferents llengües oficials.

Alguns estats no segueixen uns criteris estandarditzats per determinar quin tipus de suport lingüístic s'aplica a l'alumnat immigrat, fet que pot incrementar el risc de fracàs escolar d'aquest col·lectiu. Així, en l'estudi elaborat pel CIDE (2002) s'esmenta el cas d'Hongria, que assigna els estudiants estrangers nouvinguts a una classe general en funció de la seva edat i els proporciona una classe addicional de llengua o els situa en una classe que està molt per sota del nivell corresponent per edat, però on la simplicitat del currículum els permet concentrar-se en aprendre la llengua vehicular.

En general, hi ha poca informació disponible sobre l'efectivitat d'aquestes mesures. Podem citar el cas de Suècia, on les avaluacions fetes per l'Agència Nacional d'Educació demostren que tant els alumnes estrangers com els d'origen estranger nascuts a Suècia acaben l'educació primària sense obtenir qualificacions altes en les diferents matèries o bé amb una nota mitjana inferior a la dels seus companys suecs. A la secundària el nombre d'alumnes d'origen estranger que té nota suficient per entrar a la universitat és menor que els alumnes suecs (CIDE, 2002).

- Adaptacions curriculars per atendre de manera específica la diversitat, dins i fora de l'aula. Aquestes adaptacions es donen en tots els estats membres, a excepció d'Irlanda, Luxemburg i Regne Unit, sobre els que no hi ha dades disponibles (Ferrer *et al.*; 2004).
- d) *Programes alternatius per l'alumnat que no finalitza l'educació secundària inferior o obligatòria.* Una darrera tipologia de mesures són aquells programes alternatius per l'alumnat que no assoleix els objectius de l'educació secundària obligatòria. Malgrat existir en la majoria de països de la UE, les diferències entre ells són notables. Així, es pot destacar com Suècia compta amb programes individuals dins de l'educació secundària superior; Dinamarca i Finlàndia preveuen cursos pont per poder accedir als nivells educatius següents; Àustria imparteix un curs pre-professional; Alemanya organitza un any voluntari d'especialització (Ferrer *et al.*, 2004); i Espanya compta amb els Programes de

⁹⁶ Ara bé, en realitat els criteris d'avaluació generals no han tingut en compte aquestes especialitats, de tal manera que es qualifica a aquest alumnat com a la resta, si bé s'intenta que el professorat tingui en compte la situació individual d'aquests alumnes (CIDE, 2002).

⁹⁷ Alemanya preveu "classes preparatòries" per a l'alumnat que no té coneixements suficients d'alemany per a poder participar a les classes ordinàries. La finalitat d'aquestes classes preparatòries és facilitar la transició a les classes ordinàries, en un termini màxim de dos anys (CIDE, 2002).

⁹⁸ L'article 79 (apartats 1 i 2) de la LOE preveu que les autoritats educatives competents (és a dir, les autonòmiques) estableixin programes específics per a aquest alumnat amb caràcter simultani a l'escolarització de l'alumnat en els grups ordinaris.

⁹⁹ Fins als anys noranta es va fomentar clarament l'ensenyament de la llengua materna, si bé aquesta situació va canviar per donar més èmfasi en l'aprenentatge del suec. Van eliminar-se les ajudes establertes l'any 1975 per aprendre la llengua materna i es van restringir els requisits per rebre classes d'aquesta. Cal situar aquests canvis en la crisi econòmica i estructural que va patir Suècia en la dècada dels anys noranta. Malgrat una creixent "marginació" que va patir "el fet estranger", van sorgir per iniciativa privada moltes escoles "independents", centrades en nens amb un origen ètnic i lingüístic diferent del suec i que van prioritzar el manteniment de les herències culturals, centrant-se més en la cultura i la religió i no tant a través de la llengua (escoles islàmiques i escoles finlandeses). Aquest fet va crear un conflicte de valors entre aquestes escoles i el Ministeri d'Educació: entre l'obligació d'afavorir l'herència cultural i la integració de l'alumnat a la societat sueca, que exigeix que tots els alumnes rebin la mateixa escolarització. D'altra banda, i atès que la responsabilitat de les escoles s'ha descentralitzat i els directors decideixen el destí dels recursos, l'ensenyament de la llengua materna i del suec varia en funció de les escoles, no és, per tant, homogeni en tot el país (CIDE, 2002).

¹⁰⁰ La zona nord-oest de Gal·les ha establert unitats que proporcionen als alumnes nouvinguts de 7 a 11 anys una base de llengua i cultura gal·leses durant un trimestre. A continuació poden integrar-se en el centre de primària gal·lès més proper. Per a l'alumnat de 5 a 7 anys aquesta iniciació es dona en el mateix centre de primària, de tal manera que quan tenen 11 anys tot l'alumnat està capacitat per assistir a una escola polivalent bilingüe (gal·lès/anglès). Aquesta pràctica s'ha ampliat a l'alumnat menor de 16 anys que no parla ni anglès ni gal·lès (CIDE, 2002).

Qualificació Professional Inicial.¹⁰¹ Cal tenir en compte també el cas d'Holanda, que l'any 1999 va aprovar un Pla d'actuació contra l'abandonament prematur, per tal de garantir que els joves (fins 23 anys) que havien abandonat l'escola obtinguessin alguna qualificació professional.

En aquest apartat cal destacar el contracte de treball per a la formació (article 11.2 de l'Estatut dels Treballadors), que preveu que en cas que el treballador amb un contracte per a la formació no hagi finalitzat l'ESO, la formació que rebí estigui encaminada a obtenir-ne el títol de graduat.

6.1.2.3. Mesures dirigides al professorat

Molts estudis identifiquen el professorat com el principal motor del canvi i n'emfasitzen la seva importància en el rendiment de l'alumnat. Aconseguir que les persones més aptes es dediquin a la docència, oferir-los una bona formació i el merescut reconeixement social i prestigi professional, són algunes de les claus per millorar el rendiment de l'alumnat (Barber i Mourshed, 2007).

Les actuacions que afecten el professorat són difícils de classificar, atès que moltes mesures es poden dur a terme al llarg de la vida professional del docent i no estan acotades en un moment determinat. Malgrat això, diferenciarem la instrucció inicial de la contínua, amb una referència prèvia a la selecció i ingrés al cos docent.

- e) *Ingrés a la capacitat docent.* Un aspecte sovint no analitzat en tractar la instrucció inicial dels docents és la selecció i l'entrada a la funció docent. Un estudi que analitza les característiques dels sistemes educatius amb més èxit a partir de les dades PISA (Barber i Mourshed, 2007; també conegut com l'«informe McKinsey») afirma que aquests països parteixen de la base que les persones més aptes són les que han d'exercir la docència, per la qual cosa, tot el sistema de selecció, formació i ingrés al cos docent està estructurat per seleccionar-les sota aquest criteri d'excel·lència, la qual cosa eleva l'estatus social de la professió, n'atorga autoritat i prestigi i alhora atreu també les persones més preparades. Així, la majoria d'aquests estats opten per ser molt selectius abans de formar els futurs professionals en lloc de ser selectius una vegada ja hi ha moltes persones formades per ser docents (Finlàndia, i fora de la UE, Singapur, Boston, Chicago, Nova York i Corea del Sur).¹⁰²
- f) *Formació inicial.* En aquest àmbit cal destacar la importància que s'assigna a la formació pedagògica, la formació sobre les estratègies d'avaluació, i sobre gestió de l'aula, entre d'altres. A banda, hi ha temes comuns tant a la formació inicial com a la contínua, com ara les noves metodologies didàctiques que intenten disminuir el nombre de classes magistrals i apostar per metodologies que afavoreixin l'aprenentatge independent i ben estructurat, així com el treball per projectes (Alemanya) i l'aprendre a treballar en equip (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006).

Amb la finalitat d'augmentar i millorar la formació pedagògica del professorat de secundària del sistema educatiu espanyol, la LOE (articles 94, 95, 97 i 100) estableix que a banda de la formació inicial d'aquest professorat, que ha de ser de grau com a mínim, la formació pedagògica i didàctica ha de tenir nivell de postgrau. El curs 2009-2010 va començar a impartir-se en les universitats espanyoles el màster d'orientació professional, i que va substituir l'antic certificat d'aptitud pedagògica (CAP). Aquest màster té una durada de 60 crèdits ECTS durant un any acadèmic, amb la possibilitat de cursar-lo a temps parcial durant dos anys acadèmics, d'acord amb la universitat que l'imparteixi. D'altra banda, es preveu la realització d'una fase de pràctiques en centres educatius.

D'altra banda, cal ressaltar les mesures del *Pla d'acció 2010-2011* del Ministeri incloses en l'objectiu número 11 («Professorat: reconeixement professional i social del docent») dirigides a modificar la formació inicial del professorat dels diferents nivells educatius, amb la col·laboració de les universitats.¹⁰³

¹⁰¹ Previstos amb caràcter general a l'article 30 de la LOE.

¹⁰² En les conclusions de la reunió del dia 26 de novembre de 2009, el Consell recull els resultats d'aquest estudi, en afirmar que és fonamental "garantir que el personal seleccionat per a l'ensenyament i els llocs de direcció sigui del màxim nivell i més adaptat a les funcions que ha de complir" i que a la vegada cal "donar al professorat de tots els nivells el nivell més alt de formació inicial i desenvolupament personal permanent, fet que alhora contribuirà a millorar tant la situació de la professió com el seu atractiu".

¹⁰³ Les accions previstes són: dur a terme un projecte d'investigació entre el Ministeri, el *Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencia*, i l'*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA) per modificar la formació inicial del professorat per ensenyar a l'alumnat a treballar per competències; la difusió de bones

Per acabar, cal tenir en compte les mesures específiques dirigides al professorat que atén alumnat d'origen immigrat, que poden considerar-se formació inicial o contínua, en funció dels seus destinataris. En aquest marc, molts estats preveuen formació addicional sobre els sistemes educatius d'origen, sobre la llengua i la cultura maternes, sobre intermediació... Així es pot esmentar el cas d'Àustria, on les escoles de magisteri han adaptat el currículum dels estudis a la realitat intercultural de les escoles: s'ofereixen com a assignatures optatives "Alemany com a segona llengua" (atès que s'imparteix a les escoles amb alumnat d'origen immigrat, tal com s'ha comentat en l'anterior apartat) i "Educació intercultural" (CIDE, 2002).

D'altra banda, el manual per a la formació inicial del professorat a Anglaterra (*Raising the Attainment of Minority Ethnic Pupils*) insta al professorat en pràctiques a entendre les diferències de comportament de les diferents ètnies i a conèixer i utilitzar estratègies que millorin el rendiment acadèmic, proporcionant consells i recomanacions (CIDE, 2002).

- g) *Formació contínua.* A banda dels temes comentats en la formació inicial, molts estats preveuen formació específica destinada als equips directius de les escoles (Alemanya), així com la celebració de jornades, seminaris i congressos per tal de difondre aspectes innovadors de la recerca en l'àmbit educatiu i bones pràctiques (Àustria, Finlàndia). Alguns estats preveuen programes d'acompanyament als nous professors, per part dels professors amb més experiència, com ara a Bèlgica. D'altra banda, es poden destacar actuacions formatives específiques per al professorat espanyol que atén l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals, com ara els cursos virtuals universitaris dirigits a mestres de primària i professors de secundària, organitzats en el marc de les previsions de l'article 72 de la LOE.¹⁰⁴
- h) *Material docent específic.* Hi ha estats, com ara Àustria, que compten amb materials docents específics elaborats pel Ministeri Federal d'Educació, Ciència i Cultura, des d'una perspectiva intercultural i destinats a l'alumnat d'entre deu i catorze anys per proporcionar més recursos didàctics i més informació al professorat que tracta amb alumnat de diferents perfils ètnicoculturals (CIDE, 2002).

6.1.3. Iniciatives a l'Estat espanyol

6.1.3.1. Planificació i estratègies

Tant el govern central com els governs autonòmics tenen competències sobre el sistema educatiu espanyol. Correspon al primer establir amb caràcter bàsic la regulació de les condicions d'obtenció, expedició i homologació de títols acadèmics i professionals així com les normes bàsiques per al desenvolupament del dret a l'educació reconegut a l'article 24 de la Constitució Espanyola (art. 149.1.30 CE), en el marc de l'establiment de les condicions bàsiques que garanteixin la igualtat de tots els espanyols en l'exercici dels drets constitucionals (art. 149.1.1 CE).

Així, la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE) regula el sistema educatiu espanyol, n'estableix els principis i finalitats, l'estructura i ordenació dels ensenyaments, la regulació dels centres docents, les funcions, la formació i mesures de reconeixement i suport del professorat, la participació, l'autonomia i el govern dels centres i l'avaluació del sistema. D'altra banda, totes les comunitats autònomes (a excepció de les ciutats de Ceuta i Melilla) són competents des de l'any 2000, any en què van finalitzar les darreres transferències, per a completar la normativa bàsica dictada pel govern central així com la regulació dels aspectes no bàsics del sistema educatiu i alhora la competència executiva d'aquesta normativa.

Si bé generalment s'afirma que les transferències de les competències educatives han implicat la descentralització de la gestió del sistema educatiu espanyol (CES, 2009), estudis recents de l'OCDE que analitzen el grau d'autonomia i capacitat de decisió de les diferents instàncies educatives (govern central, regió, municipi i centre) conclouen que el sistema espanyol respon fonamentalment a un model centralitzat, on el govern central és qui pren les decisions principals i determina la configuració del sistema. Ara bé, aquest fet no impedeix que les comunitats autònomes, en exercici de les seves competències (normatives de desenvolupa-

pràctiques a les universitats; i incidir en la formació inicial del professorat en matèria d'igualtat i violència de gènere i atenció a la diversitat, incloent l'atenció de l'alumnat amb més capacitat i motivació per aprendre (mesura 3 de l'objectiu 11 del citat Pla d'acció).

¹⁰⁴ Cursos organitzats per l'*Instituto de formación del profesorado, investigación e innovación educativa*, del Ministeri d'Educació, amb la col·laboració del *Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades*.

ment i executives) puguin endegar polítiques educatives pròpies.¹⁰⁵ Tal com es podrà observar de la descripció de les mesures i actuacions previstes, hi ha una elevada pluralitat de plans i programes, que compten amb la participació i finançament del Ministeri, però que la seva concreció depèn de les polítiques que finalment endeguin les comunitats autònomes.

En aquest context, i tenint en compte els actuals reptes de l'educació a Espanya, el Ministeri d'Educació va intentar adoptar un Pacte Social i Polític per l'Educació amb tots els actors de l'àmbit educatiu (administracions autonòmiques, partits polítics, agents socials, comunitats educatives, famílies, alumnat i societat en general) que no va obtenir el suport necessari. Ara bé, el debat i el consens assolit en alguns aspectes ha servit de base per al Ministeri per fixar els objectius que ha de complir l'Educació la propera dècada, i que s'han concretat en el *Pla d'acció 2010-2011*, aprovat pel Consell de Ministres el 25 de juny de 2010, i al que ja s'ha fet referència anteriorment.

El Pla i els objectius sistematitzen l'actuació de les administracions educatives amb l'objectiu final i prioritari d'assolir l'èxit educatiu de tots els estudiants. A aquest objectiu cal afegir-ne 11 més que tracten diferents aspectes més específics, com ara la flexibilitat del sistema educatiu, la cultura de l'avaluació, la formació professional, les noves metodologies i les TIC, l'aprenentatge dels idiomes, la política de beques i ajuts a l'estudi postobligatori, la modernització i internacionalització del sistema universitari, el professorat i l'educació inclusiva, entre d'altres.

El Pla concreta per a cada objectiu en un seguit de mesures a adoptar, la normativa a desenvolupar, el calendari i si escau, el programa de cooperació territorial relacionat. En el desenvolupament de la majoria de les actuacions previstes serà necessària l'actuació de les comunitats autònomes. En aquest sentit, acompanya al Pla un document que conté relacionats tots els programes de cooperació territorial vigents, amb un detall dels seus objectius, característiques, actors, calendari, pressupost i avaluació prevista.¹⁰⁶

Una de les mesures previstes amb la finalitat de flexibilitzar el sistema, és la modificació del 4rt curs d'ESO, que adquireix un caràcter orientador, amb dues opcions, una enfocada al batxillerat i l'altra a la formació professional, si bé el sistema serà flexible i els alumnes sempre podran reorientar la seva elecció. D'altra banda, i com ja s'ha comentat, es preveu reforçar l'atenció a l'alumnat d'altres capacitats, mesures formatives pel professorat per millorar l'adquisició de les competències bàsiques per part de l'alumnat, actuacions de foment de la lectura, etc. El Pla d'acció també preveu la continuïtat d'algunes mesures ja en funcionament, com ara el PROA, el Pla Educa3 o el programa Escola 2.0.

A banda d'aquest Pla d'acció més genèric, cal també tenir en compte altres plans i programes vigents que tenen una incidència en la lluita contra el fracàs escolar:

1. **Pla de suport a la implantació de la LOE**, previst a la memòria econòmica de la LOE i aprovat el 2006. Preveu la subscripció de convenis entre el govern central i les administracions autonòmiques en els àmbits destacats en aquest pla.¹⁰⁷ En relació a l'objectiu del present estudi cal destacar dos àmbits: la millora de l'èxit escolar i la lluita contra l'abandonament escolar prematur. Pel que fa a la millora de l'èxit escolar, es preveuen línies de finançament específiques per permetre l'aplicació de les mesures previstes per la LOE per millorar el rendiment acadèmic de l'alumnat.¹⁰⁸

D'altra banda, per tal de reduir l'abandonament escolar prematur, es preveu donar suport a les actuacions que tinguin com a objectiu reduir l'impacte dels factors que incideixen en l'abandonament del sistema educatiu sense la titulació corresponent, incloent tant programes de retenció d'estudiants en el sistema com programes de segona oportunitat, per tal de permetre que els joves que han abandonat es reincorporin al sistema.

¹⁰⁵ Pedró, Francesc. "Autonomia escolar, eficiència i equitat: lliçons de les comparacions internacionals", conferència impartida en el Congrés sobre l'Èxit Educatiu i l'Autonomia de Centres, celebrat a Barcelona els dies 23, 24 i 25 de novembre.

¹⁰⁶ Tant el Pla com el document sobre els programes de cooperació territorial poden descarregar-se al següent web: <http://www.educacion.es/horizontales/iniciativas/plan2010-2011.html>

¹⁰⁷ Es poden consultar els convenis signats al següent web: <http://www.educacion.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-implantacion-loe/convenios-ccaa.html>

¹⁰⁸ Aquestes actuacions han estat comentades en l'apartat anterior: mesures per a reforçar les capacitats bàsiques de l'alumnat (article 24.8 LOE); programes de reforç (articles 20.3 i 28.5 LOE); modificacions organitzatives com ara agrupacions flexibles, desdoblaments de grups; millora del temps dedicat a la lectura; millora de les habilitats en matemàtiques; programes de reforç de la tutoria; etc.

Un exemple de les actuacions que es poden endegar en el marc d'aquest pla les conté el darrer conveni signat entre el Ministeri d'Educació i el Govern de la Generalitat el desembre de 2009.¹⁰⁹ Es preveuen mesures destinades a lluitar contra l'abandonament escolar prematur i a millorar l'èxit escolar, dos àmbits del Pla d'implantació de la LOE que en aquest conveni comprenen les inversions més importants, tal com concreta la taula 23, que també enumera les diferents actuacions que es duran a terme en el marc dels diferents programes. D'altra banda, cal també destacar el programa de formació del professorat, que preveu exclusivament formació en estratègies didàctiques d'orientació i planificació per evitar l'abandonament escolar, així com el programa pilot d'extensió del temps escolar.

¹⁰⁹ Publicat al DOGC núm. 5576, de 26.02.2010 i al BOE núm. 50, del mateix dia, 26.02.2010.

TAULA 23. Principals actuacions previstes en el conveni de col·laboració del Ministeri d'Educació i el Departament d'Educació. Catalunya, 2009-2010

Programa	Eixos	Descripció de les actuacions	Finançament
Formació del professorat	Formació en estratègies didàctiques d'orientació i planificació dirigida a evitar l'abandonament escolar primerenc.	Inclou cursos d'iniciació, seminaris d'aprofundiment i seminaris per a l'elaboració de projectes interdisciplinaris.	Ministeri d'Educació: 1.199.436€
		Destinatari: professorat d'ESO.	Departament d'Educació: 1.799.154€
Millora de l'èxit escolar	Estratègies: a) Reforç de les capacitats bàsiques en primària i secundària. b) Suport a l'alumnat que promocioni a primària i secundària sens haver superat totes les àrees o matèries. c) Mecanismes de reforç tan aviat com es detectin dificultats d'aprenentatge a la primària. d) Suport a actuacions en les àrees o matèries amb menor índex d'èxit e) Suport a la varietat de l'oferta en secundària: programes de diversificació curricular.	Actuacions: a) Grups reduïts de reforç b) Agrupaments flexibles - aules obertes c) Tutories compartides d) Activitats complementàries (tallers)	Ministeri d'Educació: 5.246.230€
		Destinatari: alumnat que ha finalitzat l'educació primària i que previsiblement pot tenir dificultats a l'ESO.	Departament d'Educació: 7.869.345€
		Activitats de seguiment de l'alumnat i les famílies (tècnic/a en integració social)	Ministeri d'Educació: 5.893.869€
		Programes singulars (dins les aules obertes)	Departament d'Educació: 8.840.803€
Reducció de l'abandonament prematur de l'escolarització	Actuacions orientades a la retenció dels estudiants en el sistema	Unitats de suport a l'educació especial (USEE)	
		Unitats d'escolarització compartida	
Programa pilot per a l'extensió o modificació del temps escolar	Actuacions de segona oportunitat	Tutoria d'orientació acadèmica i laboral per alumnes que han abandonat de 16 a 24 anys	
		Coordinació de la tutoria i l'orientació	
		Foment de l'aplicació dels aprenentatges en diferents contextos reals, concrets i propers a l'alumnat.	Ministeri d'Educació: 1.338.256€
		Tractament interdisciplinari de determinats continguts treballats en el currículum ordinari.	
		Activitats que fomentin la comunicació, el protagonisme de l'alumnat, la gestió dels errors i coresponsabilitat.	
		Aplicació de diferents opcions metodològiques per afavorir respostes adequades als interessos i als diferents ritmes d'aprenentatge de l'alumnat.	Departament d'Educació: 2.007.384€
		Activitats que facilitin la interacció entre iguals, l'ajuda mútua, el treball en equip i la cooperació.	
		Utilització de múltiples recursos didàctics per treballar un mateix contingut o competència.	
		Activitats d'innovació educativa fruit de la reflexió dels equips docents.	

Font: elaboració pròpia.

El Ministeri d'Educació ha signat convenis amb la resta de comunitats autònomes, que concreten per cada territori les mesures a adoptar en l'horitzó temporal 2009-2010 i el finançament de cada adminis-

tració.¹¹⁰ Les mesures previstes en aquests convenis coincideixen majoritàriament amb les previstes a Catalunya, si bé algunes són diferents. Així, destaquen les següents:

- i) Pel que fa al programa de formació del professorat, tant a Andalusia com a Extremadura es preveu formació en funció dels resultats de l'alumnat del centre en les avaluacions de diagnòstic, mentre que en aquestes comunitats (i també a l'Aragó, les Illes Balears, Castella Lleó i la Comunitat Valenciana) es preveu formació específica pel professorat dels PQPI.
- j) Dins el programa de millora de l'èxit escolar destaquen les següents mesures:
 - o A Andalusia es preveu la disminució de la ràtio d'alumnes per classe en centres de primària i d'ESO que tenen altes taxes d'alumnes escolaritzats amb desfasaments en competències bàsiques (segons els resultats de les proves de diagnòstic).
 - o Programes específics destinats a l'alumnat amb altes capacitats a l'Aragó, Canàries, La Rioja, Astúries i la Comunitat valenciana.
 - o Serveis d'informació, sensibilització i orientació per a les famílies (Illes Canàries i Extremadura)
 - o Ampliació dels serveis d'orientació a l'alumnat (Galícia i Astúries).
 - o Formació pel professorat sobre atenció a la diversitat (Galícia).
 - o Valoració inicial de les competències de l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu per proporcionar-li l'escolarització més adequada a les seves capacitats (La Rioja i Castella Lleó).
 - o Programa experimental de la Comunitat valenciana per a la inserció socioeducativa de l'alumnat de primària a través de la formació artística.
- k) En el marc del programa específic de reducció de l'abandonament escolar prematur cal destacar:
 - o Moltes comunitats (Andalusia, Illes Balears, Astúries, Castella Lleó, Castella La Manxa, Madrid, Illes Canàries) preveuen l'increment de l'oferta formativa per facilitar l'obtenció del graduat escolar, l'accés a la formació postobligatòria (ja sigui FP com batxillerat, també en la modalitat a distància).
 - o Campanyes de sensibilització, informació i orientació (Aragó, Castella La Manxa, Castella Lleó, Astúries).
 - o Suport específic a l'alumnat amb situació social desfavorable, com ara immigrants o minories ètniques (sobretot gitana), a Cantàbria, La Rioja i Astúries.
 - o Les Illes Balears, Astúries i la Comunitat valenciana han previst actuacions amb el suport d'associacions empresarials i dels sindicats, per apropar l'alumnat amb la realitat del mercat de treball (com les «Rutes laborals» a Astúries o les visites o estances en empreses a la Comunitat valenciana, en el marc del programa experimental d'orientació per a l'alumnat de 4rt d'ESO).
 - o Algunes comunitats tenen o preveuen l'elaboració de plans específics, com ara el *Pla integral d'absentisme escolar* (d'Astúries) i el *Plans regionals de prevenció, seguiment i control de l'absentisme i l'abandonament escolar* (a Múrcia i a Castella Lleó).
 - o Elaboració de material docent específic per atendre alumnes amb baix rendiment i potencial d'abandonar l'escola o per informar sobre els PQPI (Illes Balears i Castella Lleó)

¹¹⁰ El Ministeri ha signat convenis de col·laboració amb totes les comunitats autònomes, a excepció del País Basc i de Navarra. Aquests convenis s'han publicat en el BOE núm. 50, de 26.02.2010, igual que el signat amb la Generalitat de Catalunya.

- l) En el programa pilot per l'extensió o modificació del temps escolar, es poden destacar les següents actuacions:
- o Programa «envelliment actiu», per a professors jubilats amb participació educativa voluntària, i que donen suport a la formació del professorat (Aragó).
 - o Activitats de reforç per la tarda en horari extraescolar i durant les vacances d'estiu (Illes Canàries, Cantàbria, Extremadura,¹¹¹ La Rioja, Illes Balears i Astúries).
2. **Pla per reduir l'abandonament escolar**, aprovat a finals de l'any 2008 per part de la Conferència Sectorial d'Educació. L'objectiu últim del pla és reduir l'abandonament escolar prematur a la meitat l'any 2012.¹¹² Per a l'any 2009 el Ministeri d'Educació ha decidit destinar-hi 121 milions d'euros. Segons el *Pla d'acció 2010-2011* és un dels programes a reforçar.
3. El **Pla PROA** (Programes de Reforç, Orientació i Suport) és un altre projecte de cooperació territorial entre el Ministeri d'Educació i les comunitats autònomes i que el *Pla d'acció 2010-2011* reforça i amplia. L'objectiu dels PROA és abordar les necessitats associades a l'entorn sociocultural de l'alumnat mitjançant tres programes de suport als centres educatius: el programa d'acompanyament escolar a la primària, el programa d'acompanyament escolar a la secundària i el programa de suport i reforç a l'educació secundària. Els programes es fonamenten en un doble compromís: per una banda, de l'administració (per aportar més recursos i professorat, més formació, materials adequats, millora de les instal·lacions i instruments per valorar els resultats), i de l'altra dels centres, que han de plantejar programes d'actuacions (fixar nivells de millora, objectius...) i implementar efectivament els canvis.
- El *Pla d'acció* del Ministeri preveu l'extensió dels programes a l'alumnat de 3r i 4rt de primària (amb la intenció d'avançar el moment de la detecció dels problemes d'aprenentatge) i també l'extensió als centres privats concertats, atès que fins ara només eren aplicables als centres públics.
4. El Ministeri compta amb altres programes de cooperació territorial que incideixen en aspectes també rellevants pel rendiment de l'alumnat, i que el document que acompanya el *Pla d'acció 2010-2011* inclou en el bloc destinat als programes de millora del rendiment escolar de l'alumnat: el **Programa Educa3**, destinat a millorar i ampliar l'oferta d'educació infantil inicial (de 0 a 3 anys); el **Programa per a la consolidació de les competències bàsiques** com a element essencial del currículum; el **Programa de foment de la lectura i la millora de les biblioteques escolars**; el **Programa d'aprofundiment de coneixements**, destinat a l'alumnat amb més capacitats; i la subscripció amb caràcter experimental de **contractes programa amb els centres** per incrementar l'èxit escolar. Cal afegir també els programes inclosos en el bloc de modernització del sistema educatiu: el **Programa Escola 2.0**; el **Pla d'impuls de l'aprenentatge de llengües estrangeres**; i el **Programa ARCE** (agrupacions o xarxes de centres educatius i institucions públiques de l'àmbit de l'educació), que té com a finalitat establir vies de comunicació per permetre la creació d'agrupacions de centres ubicats en diferents comunitats autònomes per a desenvolupar projectes comuns.

A banda de la planificació estatal i les mesures autonòmiques adoptades sota aquesta estructura, cal tenir en compte també aquelles mesures pròpies de cada comunitat autònoma. Entre aquestes destaquen les dirigides a l'alumnat d'origen immigrat adoptades en base a l'article 79 de la LOE, que com ja s'ha comentat en l'anterior apartat poden ser considerades un subtipus dins de les intervencions destinades a l'alumnat. Totes les comunitats autònomes, en especial aquelles amb un major percentatge d'aquest alumnat, han engegat actuacions per aquest col·lectiu específic.

L'àmbit educatiu és un més dels tractats pels plans generals sobre la immigració i la seva integració en la nostra societat. Així, es poden citar, entre d'altres, el *Pacte Nacional per a la Immigració (2008) a Catalunya*, el *Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009)* i el *Plan integral para la convivencia intercultural en Aragón (2008-2011)*. Algunes d'aquestes mesures es comentaran a continuació, en la descripció de les mesures autonòmiques de lluita contra el fracàs escolar.

¹¹¹ Cal destacar que es preveu oferir un servei gratuït de transport i de menjador escolar per l'alumnat que no resideix en el mateix municipi on està ubicat el centre educatiu.

¹¹² Segons IDESCAT, a partir de les dades de l'INE, l'any 2007 el 31% de les persones espanyoles d'entre 18 i 24 anys tenia com a nivell formatiu més alt assolit l'educació secundària obligatòria. El Pla va fixar reduir aquest percentatge a la meitat, el 15% aproximadament.

A banda d'aquests plans específics que afecten la població immigrada, cal també tenir en compte els plans i programes que endeguen les comunitats autònomes en exercici de les seves competències i a iniciativa pròpia. Així, pel que fa a Catalunya, es pot ressaltar el *Pacte Nacional per a l'Educació* (2006) basat en l'acord majoritari de tots els agents de la comunitat educativa sobre els principals reptes del sistema educatiu a Catalunya. Entre molts altres aspectes, el Pacte va proposar l'adopció d'una sèrie de mesures per millorar el rendiment acadèmic de l'alumnat. Una bona part d'aquestes mesures van ser recollides a la Llei 12/2009, d'educació de Catalunya,¹¹³ aprovada el juliol del 2009.

Un altre exemple és el *Programa per garantir el dret a l'educació: eradicació de la desescolarització i de l'absentisme escolar* impulsat pel Departament d'Educació, Universitats i Investigació del Govern basc amb el Departament d'Acció Social de les Diputacions i l'Associació de Municipis Bascos, amb l'objectiu últim d'aglutinar esforços de professionals dels àmbits educatius, social i judicial (Arregui i Sainz, 2007).

Finalment, cal també tenir en compte altres plans que afecten l'àmbit educatiu, si bé el seu contingut no es restringeix únicament a aquest àmbit. Un exemple d'àmbit estatal és l'*Estratègia Economia Sostenible*, que preveu l'adopció d'un conjunt de reformes per tal crear ocupació i assolir un nou model econòmic. Aquesta estratègia compta amb dos instruments: la Llei d'economia sostenible i un conjunt de reformes que afecten diferents àmbits i que s'iniciaran durant el 2010. El Projecte de Llei d'economia sostenible s'estructura al voltant de cinc eixos, sent la innovació i la formació professional un d'ells.

Un altre exemple d'àmbit català és l'*Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana*, que dedica una línia en exclusiva (la 5, dins el bloc 2) a les mesures per afavorir l'èxit escolar, i que s'analitzen en l'apartat següent.

Una reflexió final i prèvia a la descripció de les mesures impulsades per les comunitats autònomes per combatre el fracàs escolar, és la constatació que són moltes les iniciatives que s'emprenen des de diferents instàncies públiques i, atenent a les dades sobre les taxes de graduació en ESO i de continuïtat dels estudis secundaris postobligatoris, d'eficàcia discutible. La definició clara de l'objectiu últim que totes les actuacions han de perseguir (que no pot ser d'altre que l'escolarització amb èxit de tot l'alumnat) i la concreció de les mesures per tal de satisfer aquest objectiu contribuiria en major grau al seu compliment.

Ara bé, cal també tenir en compte que les actuacions que es duen a terme en l'actual alumnat es reflecteixen en les dades de graduació i de continuïtat dels estudis en els cursos posteriors, a mesura que assoleixin les edats i els nivells educatius corresponents. És a dir, són mesures d'efectes a mig i llarg termini, la qual cosa demana una certa espera per la consecució dels resultats desitjats.

6.1.3.2. Mesures autonòmiques de reducció del fracàs escolar.

L'objectiu d'aquest apartat és fer una revisió de les actuacions impulsades per les administracions autonòmiques per millorar els resultats acadèmics de l'alumnat, a partir de la classificació presentada a la taula 22. Cal tenir en compte que una mateixa mesura, en funció de la perspectiva que s'adopti o de l'element que es doni importància, pot ser considerada d'un tipus o d'un altre.

D'altra banda, i atesa la diversitat d'actuacions i d'iniciatives que se centren en la lluita contra el fracàs escolar, el resum que a continuació es presenta no considera les mesures endegades per totes i cadascuna de les disset comunitats autònomes, atès que l'objectiu d'aquest l'apartat no és fer un repàs exhaustiu i complet, sinó classificar la tipologia de les mesures i assenyalar-ne algunes de destacades, fent especial incidència en les dutes a terme a Catalunya.

Mesures dirigides al sistema educatiu

Com ja s'ha dit anteriorment, les mesures dirigides al sistema acostumen a ser universals, aplicables a tot el sistema, i que a la vegada es poden classificar en dos subtipus: estructurals i inclusives.

- a) *Intervencions estructurals.* Aquestes intervencions afecten les característiques estructurals del propi sistema o de l'escola. Com un primer exemple de mesura estructural es poden citar els estudis de diagnòs-

¹¹³ DOGC núm. 5422, de 16.07.2009.

tic de les causes i del perfil de l'alumnat que abandona, així com les campanyes de sensibilització per donar valor a la formació, previstes en el *Pla de suport a la implantació de la LOE*. Aquestes actuacions es complementen amb d'altres, previstes al *programa per reduir l'abandonament escolar* del Ministeri d'Educació, com ara les mesures de sensibilització i d'implicació dels agents socials per fomentar una cultura educativa i laboral que doni prioritat, com a mínim, a la tinença del títol en ESO o una qualificació professional inicial en l'accés dels joves a l'ocupació.

En segon lloc, cal tenir en compte els projectes d'innovació pedagògica i curricular, previstos a l'article 84 de la llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació de Catalunya (en endavant, LEC). Entre els seus objectius hi ha estimular la capacitat d'aprenentatge i l'èxit escolar. Poden referir a un o més centres i poden comportar vinculacions amb la universitat, amb els sectors econòmics o amb altres organitzacions.

Una tercera mesura estructural són els serveis educatius de suport de què disposen la majoria de centres educatius. A Catalunya estan regulats a l'article 86 de la LEC. La seva funció principal és proporcionar suport i assessorament als centres, al professorat, a l'alumnat i a les famílies. Són equips multiprofessionals de variada tipologia, entre els que destaquen els següents:

- Els serveis educatius de zona, que presten suport als centres educatius d'una zona específica. N'hi ha de tres tipus: els centres de recursos pedagògics (CRP), els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) i els Equips d'assessorament als centres i al professorat en llengua i cohesió social (ELIC).
- Els serveis educatius específics, que presten serveis a un entorn educatiu ampli, un servei o una àrea territorial. En són dos: els centres de recursos educatius per a deficients auditius (CREDa) i els centres de recursos educatius per a deficients visuals (CREDV).
- Els camps d'aprenentatge (CdA), que són una xarxa de serveis situats en contextos singulars que donen suport al professorat per tal que l'alumnat assoleixi objectius d'aprenentatge relacionats amb l'estudi del medi, a partir de projectes que es desenvolupen en estades al camp d'aprenentatge, en activitats a l'entorn o en el centre mateix.
- Cal també tenir en compte els serveis digitals i telemàtics que ha de facilitar el Departament d'Educació als centres i que estan orientats a millorar el desenvolupament de l'activitat educativa (article 89 LEC).

Tal com ja s'ha comentat en analitzar les intervencions dels estats membres en aquest àmbit, l'autonomia de centres s'ha convertit els darrers anys en una mesura freqüent, malgrat les diferències entre els estats. El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, en el marc dels objectius comunitaris en l'àmbit de la formació, el *Pacte Nacional per a l'Ocupació*, el *Pla de Govern 2007-2010*, el *Programa PROA* i el *Pla de suport a la implantació de la LOE*, promou des de l'any 2005 el Projecte per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics, que té com a finalitat incrementar els resultats educatius, millorar la cohesió social i prevenir l'abandonament prematur en els centres educatius públics a través de l'impuls de l'equitat, l'excel·lència, l'autonomia, la millora de la qualitat i la inclusivitat. Està previst que el curs 2009-2010 es compti ja amb els primers informes d'avaluació dels projectes iniciats l'any 2005.¹¹⁴

A banda d'aquesta iniciativa, l'autonomia dels centres educatius ha adquirit una rellevància fonamental, atès que la LEC la considera un dels instruments del Servei d'Educació de Catalunya per assegurar l'equitat i l'excel·lència de l'activitat educativa (article 90.3). L'autonomia dels centres educatius es projecta sobre tres àmbits: el pedagògic, l'organitzatiu i la gestió dels recursos humans i materials. L'autonomia pedagògica, que comporta a concretar a partir del marc curricular establert, els objectius, les competències bàsiques, els continguts, els mètodes pedagògics i els criteris d'avaluació (article 97.1), ha d'anar orientada a les necessitats de l'alumnat, amb la finalitat d'assolir les competències bàsiques i el màxim aprofitament educatiu (article 97.4). En cap cas, pot suposar la discriminació en l'admissió d'alumnes (article 97.2).

¹¹⁴ L'apartat següent de l'estudi explica una experiència concreta d'un centre amb un Pla d'autonomia (IES Ernest Lluch i Martí, a Cu- nit), entès com una eina per assolir l'èxit escolar i afavorir també la integració de l'alumnat immigrant.

La LEC estableix que la màxima expressió de l'autonomia dels centres es concreta en el projecte educatiu, regulat a l'article 91 de la LEC. En la seva definició cal tenir en compte les necessitats educatives de l'alumnat així com les característiques socials i culturals del context escolar (article 91.3).

D'aquest marc normatiu es deriva que l'autonomia del centre, concretada en el seu projecte educatiu, busca adaptar al màxim la pedagogia, l'organització i la gestió a les necessitats del seu alumnat, amb les seves especificitats i particularitats, amb l'objectiu darrer de garantir-ne l'èxit educatiu.

El Decret 102/2010, de 3 d'agost,¹¹⁵ desenvolupa els preceptes de la LEC relatius a l'autonomia dels centres educatius amb la finalitat que l'exercici d'aquesta autonomia sigui compatible amb el funcionament integrat del sistema. El Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius configura la direcció com l'element vertebrador d'aquesta autonomia. Així, el Decret de la direcció dels centres educatius públics¹¹⁶ complementa el Decret d'autonomia de centres i preveu una direcció amb major autonomia i competències, si bé l'avaluació del seu rendiment és més rigorosa i pot comportar, en cas de ser negativa, la no renovació del mandat. El Decret no preveu un únic model de direcció i introdueix la figura del directiu professional docent, a la que atorga més funcions que a la direcció ordinària. D'altra banda, el Decret configura el projecte de direcció com un dels principals instruments per fer efectiu el projecte educatiu del centre, els objectius pedagògics del qual han d'anar encaminats a la millora dels resultats educatius (articles 24.1 i 25.2 del Decret 155/2010).

D'altra banda, cal recordar que la mesura 23 de l'*Acord estratègic* també preveu els plans estratègics dels centres per tal de promoure'n la seva autonomia com una de les eines per millorar la qualitat del servei i l'èxit escolar.

Un cinquè tipus de mesures que afecta el sistema educatiu en general són aquelles dirigides a incrementar la participació de les famílies en la vida escolar dels seus fills. Així, el *Programa per reduir l'abandonament escolar* del Ministeri preveu mesures en aquest sentit: fomentar l'assistència dels pares a les reunions amb el professorat i crear centres de suport familiar o "escoles de pares", entre d'altres. En la mateixa línia, el *Programa PROA* compta tant amb actuacions dirigides a les famílies com amb actuacions dirigides a l'entorn, que suposen l'organització d'activitats extraescolars, l'acompanyament escolar i les actuacions per preveure l'absentisme escolar. Aquestes actuacions i d'altres similars s'enquadren dins l'objectiu número 10 del *Pla d'acció 2010-2011* del Ministeri, centrat en la convivència i l'educació en valors.

D'altra banda, la voluntat dels progenitors és tinguda en compte a Catalunya per determinar l'escolarització de l'alumnat amb NEE (article 19.6 del Decret 75/2007, de 27 de març, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres en els ensenyaments sufragats amb fons públics).¹¹⁷ De manera similar, al País Basc es preveu la participació dels representants legals, i si s'escau, dels alumnes, en les decisions que afectin l'escolarització i en les que afectin la resposta educativa a les necessitats específiques (article 13 Decret 118/1998, de 23 de juny, d'ordenació de la resposta educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, en el marc d'una escola comprensiva i integradora).¹¹⁸

Amb la finalitat d'incrementar la implicació de la família en la vida escolar dels fills, la Comunitat de Madrid ha creat un nou portal web que permet fer un seguiment de l'activitat acadèmica dels fills (inclou també de l'avaluació, assistència, incidències i dades de l'històric acadèmic).¹¹⁹

En la mateixa línia de les actuacions per fomentar la participació de les famílies, es poden incloure aquelles iniciatives que obren el centre escolar a l'entorn social immediat, és a dir, al poble, la ciutat o el barri. A Catalunya aquestes actuacions s'estructuren en els plans educatius d'entorn, que són instruments per donar una resposta integrada i comunitària a les necessitats educatives dels membres més joves de la societat, coordinant i dinamitzant l'acció educativa en els diferents àmbits de la vida dels infants i joves. Van adreçades a tot l'alumnat i a tota la comunitat educativa, però amb una especial sensibilitat pels sectors socials més desafavorits.

¹¹⁵ DOGC núm. 5686, de 05.08.2010.

¹¹⁶ DOGC núm. 5753, d'11.11.2010.

¹¹⁷ DOGC núm. 4852, de 29.03.2007.

¹¹⁸ BOPV núm. 130, de 13.07.1998.

¹¹⁹ En línia: http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarSeguimientoAcademico.icm

Entre d'altres objectius preveuen incrementar l'èxit acadèmic mitjançant la incentivació i el suport, així com l'orientació i el seguiment. Exemples de mesures d'incentivació i suport, que a la vegada comporten projectes que impliquen a tota la comunitat educativa, són les comunitats d'aprenentatge, l'aprenentatge servei, les activitats de suport a la tasca escolar i les biblioteques obertes, entre d'altres. Les mesures d'orientació i seguiment es desglossen en programes d'orientació acadèmica organitzats pel Departament, programes d'orientació professional, tallers d'iniciació professional, formació d'adults, escolarització oberta (que alhora comporta tres accions diferents: desenvolupament de les competències bàsiques en entitats laborals col·laboradores, Espai de Guiatge d'Inserció i Tastet d'Oficis).

Com ja s'ha constatat anteriorment, si es consideren aïlladament cadascuna de les mesures previstes en els plans educatius d'entorn poden classificar-se en les altres tipologies que s'exposen en aquest apartat. En aquest cas però, el criteri per classificar-les ha estat el fet que són previstes i articulades per un pla, d'acord amb uns objectius concrets, i uns efectes generals sobre la comunitat educativa i la comunitat immediata al centre. D'altra banda, l'*Acord estratègic* (mesura 23) considera que els plans educatius d'entorn són una bona eina per impulsar la inclusió, en especial en aquelles àrees d'escolarització que tinguin una menor taxa d'èxit escolar.¹²⁰ Així mateix, el *Pacte nacional per la immigració* els situa com una bona pràctica, que compta amb la implicació de l'entorn social i cultural del centre, i en valora els bons resultats assolits. Tot i això, preveu que cal millorar-los, consolidar-los i potenciar-los, com a estratègia educativa en xarxa més enllà de l'escola.

D'entre les mesures previstes en els plans educatius d'entorn cal destacar les comunitats d'aprenentatge, presents no només a Catalunya,¹²¹ sinó també al País Basc, Illes Balears, Castella la Manxa, Castella Lleó, Extremadura, Andalusia i Aragó, entre d'altres comunitats.

D'altra banda, i a l'empara de l'ús social dels centres públics que preveu la LEC (article 165), la Generalitat de Catalunya destina una línia d'ajuts per als ajuntaments i les AMPA per a l'organització d'activitats fora de l'horari lectiu, amb la finalitat d'obrir els centres a l'entorn, connectar l'escola amb la societat, i implicar les famílies en la vida dels centres. Altres comunitats, com ara Madrid, organitzen aules obertes de música, dansa, teatre, biblioteca i esport, fet que suposa obrir els centres per la tarda. La Comunitat de Múrcia també organitza activitats similars.

Moltes d'aquestes mesures tenen en compte que la societat actual és fortament intercultural. Així, es pot destacar com el *II Plan integral para la inmigración en Andalucía* preveu accions de suport i reconeixement als centres per a que organitzin activitats interculturals dirigides a tots els sectors del barri, poble, biblioteques o zona educativa en què es troba el centre. D'altra banda, a Múrcia es preveuen programes de desenvolupament d'espais socioeducatius per l'alumnat d'ètnia gitana fora del centre escolar. La participació de la població gitana en el centre educatiu, la mediació intercultural i les comunitats d'aprenentatge són també mesures específiques per aquest col·lectiu que preveu el *Pla integral del Poble Gitano a Catalunya* (2006).

L'educació intercultural ha esdevingut també una necessitat i una millora dels currículums que s'imparteixen en les escoles. La convivència pacífica d'una pluralitat de cultures en un mateix territori i l'enriquiment que això suposa ha comportat que algunes comunitats, com ara Catalunya i el País Basc, prevegin el desenvolupament d'un currículum educatiu intercultural i inclusiu per a tota la població escolar (*Pacte Nacional per a la Immigració de Catalunya* i el *Pla de Ciutadania i Immigració 2009-2012*) i la promoció de l'educació intercultural en tot l'alumnat del centre (*Programa de Interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado*, del País Basc).

L'avaluació dels resultats de l'alumnat i del sistema és una altra mesura estructural que cal destacar, com ja s'ha comentat en l'anterior apartat. La LEC hi dedica el Títol XI, i afirma que una de les finalitats de l'avaluació del sistema educatiu és contribuir a millorar la qualitat, l'eficiència i l'equitat del sistema (article 182.2 a). Per dur a terme aquesta activitat avaluadora la LEC crea l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació, que substituirà l'actual Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Altres comunitats, com ara el País Basc, també tenen organismes amb funcions similars (*Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa*).

¹²⁰ Segons el darrer informe qualitatiu de seguiment de l'Acord (de data 31.03.2009), el curs 2008-2009 un total de 80 municipis van signar una pròrroga del conveni amb el Departament d'Educació per desenvolupar 95 plans educatius d'entorn.

¹²¹ Es pot consultar una relació dels centres que compten amb una comunitat d'aprenentatge al següent enllaç: <http://utopiadream.info/red/tiki-index.php?page=Catalunya&structure>

Catalunya compta des de l'any 2005 amb un *Pla d'Avaluació global*, amb la finalitat inicial de coordinar totes les accions avaluadores dutes a terme pel Departament d'Educació a fi de garantir l'eficàcia i l'eficiència del sistema i d'orientar les avaluacions dels centres educatius. Aquest Pla es concreta temporalment en un pla plurianual, que preveu l'avaluació exhaustiva i esglaonada d'una etapa educativa (primària, secundària, formació professional...).

D'altra banda, a Catalunya l'avaluació dels resultats de l'alumnat se centra en l'assoliment de les competències bàsiques. Des de l'any 2001 s'ha avaluat l'assoliment de les competències bàsiques per part de l'alumnat de 10 i de 14 anys (al final de quart d'educació primària i de segon d'ESO). Aquestes proves eren elaborades i corregides pel professorat del centre de l'alumnat avaluat, és a dir, tenien un caràcter intern.

L'any 2009 es va canviar el caràcter de les proves, és a dir, l'avaluació es va realitzar amb caràcter extern i a l'alumnat de sisè de primària. Les proves han estat elaborades per professorat extern i han estat corregides per docents que no corresponen al centre educatiu on està adscrit l'alumnat. El curs 2008-2009 es van avaluar les competències bàsiques en llengua catalana, llengua castellana i matemàtiques, i el 2009-2010 es va afegir l'avaluació de les competències en anglès. Els resultats finals es faciliten als centres escolars i a les famílies. Els primers reben la informació sobre el conjunt del seu alumnat mentre que els segons reben informació sobre la prova del seu fill/a.

Un vuitè tipus de mesures estructurals són aquelles endegades amb l'administració local en col·laboració amb les administracions educatives. Pel que fa a Catalunya es pot citar, per exemple, el programa «Millora de l'èxit escolar», impulsat per la Diputació de Barcelona, i que compta amb la participació dels municipis i consells comarcals de la demarcació, el Departament d'Educació, les escoles, les AMPA, etc. L'objectiu del programa és afavorir l'escolarització dels nens de 3 a 16 anys amb el disseny d'estratègies i la implementació d'accions globals en el territori. Un altre exemple és el *Pla Jove contra l'abandonament*, impulsat pel Consorci d'Educació de Barcelona i que comporta oferir suport als centres en el moment de transició de l'alumnat sense graduat de secundària.

Per acabar, cal tenir en compte aquelles actuacions dirigides a una etapa del sistema educatiu en concret, com ara el *Pla de millora de la secundària*, previst al *Pla de Govern 2007-2010*. Aquest Pla d'àmbit català concep que el centre educatiu decideixi de forma més directa el seu funcionament ordinari i garanteix els recursos adients per a desplegar els respectius projectes educatius i adaptar-se millor a l'entorn més immediat per tal de donar resposta a les necessitats que aquest li requereix. Va començar a aplicar-se el curs 2006-2007 a uns 300 instituts públics. Aquests han elaborat un projecte de millora per a un període de tres anys, adaptat a les seves necessitats, amb el seguiment i suport del Departament d'Educació. Els objectius genèrics dels plans de millora són incrementar el nombre de graduats d'ESO, millorar el rendiment general de l'alumnat, incrementar l'autoconfiança dels equips docents, així com el suport del Departament a aquests equips. Aquest pla s'impulsa en compliment de les recomanacions del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu per combatre el fracàs escolar.¹²²

Una altra mesura aplicada únicament en una etapa educativa ha estat la implantació de la sisena hora en l'escolarització de l'alumnat de primària a Catalunya. Aquesta mesura, prevista pel *Pacte Nacional per l'Educació*, es concep com un instrument d'equitat educativa (en eliminar les diferències en les hores lectives de l'alumnat dels centres públics i dels centres privats concertats). La sisena hora no pot comportar l'ampliació del currículum de la primària, sinó que s'ha de destinar al suport educatiu, i respon al centre decidir com l'organitza i quin àmbit treballa (desenvolupament de l'hàbit lector, desenvolupament de la llengua oral com a mitjà de comunicació pública, desenvolupament de les habilitats matemàtiques i desenvolupament de la sensibilitat artística). La sisena hora es va començar a implantar el curs 2006-2007.

¹²² Algunes de les mesures previstes són: assessorament al centre per al disseny i l'aplicació del projecte; formació per als equips directius; major assumpció de responsabilitats per al professorat (major retribució econòmica i major dedicació); increment del complement de la tutoria d'ESO fins a 73,77 euros i formació per a la tutoria; aportació de recursos addicionals (entre els 12.400 i els 50.000 euros); dotació de professorat i d'equipaments TIC per a les aules de les àrees artístiques; dotació de 100 professors, a mitja jornada, i 100 equipaments d'aules per a projectes relacionats amb l'atenció a la diversitat; suport d'altres professionals i serveis complementaris; suport de personal tècnic informàtic (dotació per a 50 instituts); increment del suport de la Inspecció; elaboració del Pla de convivència escolar de l'institut; facilitar més la col·laboració de les AMPA i ajuntaments. Font: nota de premsa del Departament del dia 20.09.2006.

- b) *Intervencions inclusives*: la finalitat és incloure en les escoles generals els estudiants que ja sigui per la seva discapacitat, per pertànyer a una ètnia minoritària o perquè la seva família tingui un estatus socioeconòmic baix, en són marginats.

Abans de classificar les diferents mesures analitzades, cal fer una menció específica sobre el concepte d'alumnat amb necessitats educatives específiques establert per la LEC, d'igual manera que s'ha fet anteriorment amb la LOE. El defineix a l'article 81.3 i en distingeix de dos tipus: *alumnat amb necessitats educatives especials* per motiu de discapacitat, amb trastorns greus de personalitat o de conducta o que pateixen malalties degeneratives greus, i *alumnat amb necessitats educatives específiques* derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu o derivades de situacions socioeconòmiques especialment desfavorides. Tot i això, la disposició addicional sisena de la LEC preveu la revisió periòdica del concepte. Altres comunitats també defineixen aquest concepte, si bé amb matisos diferents.¹²³

Com ja s'ha dit *supra*, les intervencions inclusives poden anar encaminades a reduir la segregació interrescolar o interclasses. El Pla d'acció «Aprendre junts per viure junts» (2008-2015) elaborat pel Departament d'Educació català afirma que la inclusió implica evitar deixar fora de la vida escolar ordinària qualsevol alumne. No es tracta d'incorporar els exclosos, sinó de construir un sistema capaç de donar resposta a les necessitats de cadascú. L'objectiu d'aquest Pla és afavorir l'educació de qualitat per a tots, fent èmfasi en potenciar l'accés de l'alumnat amb condicions personals de discapacitat a l'educació inclusiva, com un dels eixos bàsics de la qualitat del sistema educatiu català.

- Una de les principals mesures per reduir la segregació interrescolar és l'escolarització equilibrada de l'alumnat en tots els centres. La LEC configura aquest principi com un dels principis ordenadors de la prestació del Servei d'Educació de Catalunya, fent especial referència a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (article 43.1 e). Sota aquest principi s'ha d'articular també l'oferta educativa (article 44.2). Al llarg del text de la LEC es poden observar diferents manifestacions d'aquest principi, entre les que destaquen les següents:
 - o L'administració educativa ha d'establir territorialment la proporció màxima d'alumnat amb necessitats educatives específiques que poden ésser escolaritzats en cada centre en l'accés als nivells inicials de cada etapa (article 48.1).
 - o El Departament pot autoritzar de manera excepcional i motivada una reducció del nombre de llocs escolars per grups tant per atendre alumnat amb necessitats educatives específiques (inclosos els d'incorporació tardana), i una ampliació fins el 10% d'aquest nombre en cas exclusiu d'alumnat d'incorporació tardana (article 48.2).
 - o Establiment de les mateixes àrees d'influència per a centres públics i privats, per tal de garantir la igualtat en l'aplicació de les normes d'admissió (art. 48.3).¹²⁴
 - o Les zones educatives (regulades a l'article 176 LEC) tenen dos objectius fonamentals: millorar la distribució dels alumnes amb necessitats educatives específiques d'una banda, i de l'altra millorar els resultats educatius. Per assolir el primer objectiu les zones educatives es configuren com unitats de programació de l'oferta formativa, i pel que fa al segon permeten l'intercanvi d'experiències entre centres de la mateixa zona i també poden permetre consensuar un model educatiu per zona.

En aquesta mateixa línia, el *Pacte nacional per a la immigració de Catalunya* també dóna importància a l'escola inclusiva, en afirmar que cal garantir que en l'accés al sistema educatiu, amb independència del caràcter del centre, no es discrimini per cap tipus de raó ni convicció moral, religiosa o de qualsevol altra naturalesa. De manera coherent amb aquestes previsions, el *Pla de Ciutadania i Im-*

¹²³ Així, l'article 2 del Decret 118/1995 del País Basc no diferencia entre necessitats educatives especials i específiques. Defineix les necessitats educatives especials com "las de aquellos alumnos y alumnas que requieran en un período de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, así como las de aquellos alumnos y alumnas que requieran atención específica debido a condiciones personales ligadas a altas capacidades intelectuales". D'altra banda, la normativa d'algunes comunitats remet directament a la LOE (com ara l'article 13 de l'Ordre 3320/2007, de 20 de juny, per la que es regulen per la Comunitat de Madrid la implantació i l'organització de l'educació secundària obligatòria).

¹²⁴ Aquestes normes es troben en el Decret 75/2007, de 27 de març, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres en els ensenyaments sufragats amb fons públics (DOGC núm. 4852, de 29.03.2007).

migració 2009-2012 destaca com un dels àmbits a consolidar i reforçar la distribució equitativa de l'alumnat d'origen immigrat.

La Comunitat de Madrid també disposa d'una xarxa de centres d'atenció preferent per a l'escolarització d'alumnat amb discapacitat motora, auditiva i trastorns generalitzats del desenvolupament, si bé el principi general és d'escolarització en els centres ordinaris.¹²⁵

D'altra banda, el *Programa de Interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado del País Basc* preveu també l'adopció de mesures per a garantir la distribució equilibrada de l'alumnat d'incorporació fora de termini.

Pel que fa a l'alumnat d'origen immigrat, el *Plan integral para la convivencia intercultural en Aragón* té un objectiu concret relatiu a l'èxit escolar d'aquest alumnat i una acció específica per tal de treballar sobre els criteris de selecció de centre de la població immigrat per a garantir l'equitat i l'equilibri de l'escolarització de l'alumnat.

Un segon gran tipus de mesures inclusives encaminades a reduir la segregació interescolar són les dotacions addicionals que reben determinats centres educatius, per tal de poder garantir una escolarització adequada i de qualitat al seu alumnat. Així, l'article 48.5 de la LEC preveu recursos addicionals per aquells centres que hagin signat un acord de corresponsabilitat en funció de les característiques socioeconòmiques de la zona i la tipologia de famílies de l'alumnat que atén el centre. En la mateixa línia, l'article 201.1 de la LEC preveu la possibilitat d'establir un finançament addicional per a centres amb estratègies orientades a assegurar l'equitat i a fer possible la millora dels resultats educatius. Aquest finançament addicional ha de permetre que els centres que el rebin garanteixin la gratuïtat total de l'horari escolar. També es preveuen convenis amb els ens locals per aportar recursos extraordinaris a plans i programes socioeducatius i activitats extraescolars (art. 201.3).

Aquests recursos addicionals poden referir-se a equipaments, dotacions econòmiques addicionals (Madrid),¹²⁶ recursos humans i materials addicionals,¹²⁷ dotació de noves tecnologies i software específic per als centres que duen a terme actuacions de compensació educativa (Múrcia).

Cal afegir també les dotacions addicionals per a l'escolarització de la població immigrada, en aquells centres que ho precisin: un suport específic als centres que hagin fet projectes de centre interculturals i plans d'acollida d'Andalusia, dotació de recursos humans i econòmics extraordinaris als centres que escolaritzin un nombre significatiu d'alumnat immigrat, com ara coordinadors d'interculturalitat (País Basc) o auxiliars de conversa (La Rioja).

- Un segon gran tipus de mesures inclusives són les que busquen reduir la segregació intraescolar o interclasses, amb la inclusió a les classes generals dels alumnes amb NEE. La LOE estableix que l'escolarització de l'alumnat que té NEE es regeix pels principis de normalització i inclusió (article 74). De la mateixa manera, els criteris que han de regir l'organització pedagògica dels centres educatius catalans (article 77 LEC) són el desenvolupament de les capacitats de l'alumnat per permetre la plena integració social i laboral i la incorporació a estudis superiors (lletra b) i l'adequació dels processos d'ensenyament al ritme d'aprenentatge individual mitjançant pràctiques educatives inclusives i si s'escau, de compensació (lletra d). El principi d'escola inclusiva també es reflecteix en l'article 81, que estableix els principis que han de regir l'organització pedagògica dels centres per a l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives específiques. Pel que fa a l'alumnat amb NEE es preveu amb caràcter previ a l'escolarització, l'avaluació de les seves necessitats, l'elaboració d'un pla individualitzat i l'assessorament a cada família afectada. Només després de l'avaluació de les necessitats d'aquest alumnes i d'analitzar els recursos disponibles, si es considera que no poden ser atesos en centres ordinaris, s'han d'escolaritzar en centres d'educació especial.

¹²⁵ Així, en principi l'alumnat està escolaritzat en el grup que li correspon per edat en un centre ordinari, que compta amb una aula de suport per a l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament, amb un mestre de suport i un tècnic educatiu, així com material didàctic específic. Cal tenir en compte que la jornada escolar de cada alumne es distribueix entre aquests dos espais educatius, incrementant el temps en l'aula de referència en funció de la progressió de cada alumne.

¹²⁶ Recentment s'ha aprovat el *Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en Centros Públicos Prioritarios*. La finalitat del pla és millorar la qualitat de l'educació en centres que, per les característiques socioeconòmiques i socioculturals de la població que escolaritzen, precisen un enfocament específic, per part tant de la Conselleria d'Educació com dels propis centres.

¹²⁷ Tant els centres públics com els concertats del País Basc disposen de professorat consultor en els centres d'educació infantil i primària i professorat orientador a la secundària (articles 9.1 i 11 del Decret 118/1998).

El Pla d'acció «Aprendre junts per viure junts» relaciona els recursos personals especialitzats de suport de què poden disposar els centres per garantir l'educació inclusiva i de qualitat:

- o Professorat de suport: mestres d'educació especial, mestres de pedagogia terapèutica i professorat de psicologia i pedagogia a secundària, i professorat d'aula d'acollida i mestres d'audició i llenguatge en ambdues etapes.
- o Personal auxiliar de suport: personal tècnic d'educació infantil, monitors/ores de suport a l'autonomia de l'alumnat amb discapacitat, educadors d'educació especial, auxiliars d'educació especial i tècnics/ques d'integració social.
- o Professionals especialistes dels serveis educatius: logopedes o fisioterapeutes.

Cadascun d'aquests recursos personals de suport ha de col·laborar amb el professorat en l'atenció a les necessitats específiques de l'alumnat de cada centre, relacionades amb problemes de mobilitat, amb manca d'autonomia, amb dificultats en el llenguatge o la comunicació, amb dificultats relacionals i de comportament o amb greus dificultats d'aprenentatge. Aquests suports s'han de dur a terme sempre que sigui possible i adequar-se als objectius i la tasca que es desenvolupa dins de l'aula ordinària. Així mateix, i en funció de l'escolarització d'alumnat amb importants necessitats específiques de suport en un centre, aquest pot comptar també amb una unitat de suport a l'educació especial (USEE) o professorat de suport per a l'agrupament d'alumnat amb sordesa. Les USEE són un recurs personal de suport que complementa els altres de què disposa el centre i s'orienta especialment a facilitar la participació i l'aprenentatge de l'alumnat amb manca d'autonomia derivada de discapacitats motores, discapacitats intel·lectuals severes o trastorns greus del desenvolupament i/o de la conducta en entorns escolars ordinaris.

La resposta a les necessitats educatives especials de l'alumnat basc es regeix pels mateixos principis que a Catalunya. Es parteix de l'escolarització en l'aula ordinària, amb els mitjans i recursos disponibles i les adaptacions curriculars oportunes, i es reserven els elements de suport addicional pels casos més greus.¹²⁸ D'altra banda, i pel que fa a la infraestructura de les escoles, el mateix Decret 118/1998 preveu l'aprovació d'un pla de supressió gradual de les barreres arquitectòniques i urbanístiques dels centres educatius, per tal de garantir que els alumnes amb alguna discapacitat motora puguin ser escolaritzats en centres ordinaris (article 9.2).

D'altra banda, cal també tenir en compte l'objectiu número 12 del Pla d'acció 2010-2011 del Ministeri, titulat «Educació inclusiva, diversitat i interculturalitat: dret a la diferència sense diferència de drets», que preveu mesures de detecció precoç de necessitats específiques de suport educatiu, mesures de suport i de formació del professorat, sobretot dirigides a millorar l'atenció a l'alumnat amb discapacitat.

La lluita contra la segregació intraescolar no només es limita al centre, sinó que hi ha una sèrie d'actuacions que incideixen fora d'aquest però que van encaminades a incloure i atreure l'alumnat als centres. Així, es pot destacar el suport socioeducatiu a famílies i menors en situació de risc que afecti en l'oci i el temps lliure i en el reforç extraescolar, que es presta a l'Aragó. Així mateix, el *Plan integral para la convivencia intercultural en Aragón* preveu mesures per proporcionar suport a la coordinació dels centres escolars amb les xarxes socials, per afavorir situacions d'acompanyament.

Són també importants les mesures per lluitar contra l'absentisme escolar. Tant el Departament d'Educació de Catalunya com el seu homòleg de la Comunitat de Madrid han signat convenis amb les administracions locals per tal de prevenir i fer un seguiment de l'absentisme escolar.¹²⁹ Una iniciativa recent que cal destacar és l'aprovació del *Pla de millora de l'escolarització i de tractament de l'absentisme escolar (2008)*, elaborat pel Consorci d'Educació de Barcelona en col·laboració amb els representants de tots els agents implicats en l'atenció a l'absentisme escolar de la ciutat. El protocol

¹²⁸ El Decret 118/1995 preveu diferents mesures (articles 16 a 26), com ara les adaptades dins el centre ordinari, aules per a l'alumnat sord en les escoles ordinàries amb personal docent que utilitzi la llengua dels signes, reforç educatiu i suport a l'aprenentatge.

¹²⁹ La lluita contra l'absentisme escolar ha estat també un dels principals reptes de les administracions educatives els darrers anys. Molts municipis catalans han adoptat protocols d'actuació per reduir-lo. Aquests protocols es caracteritzen per establir un circuit d'intervenció sobre el qual s'estableixen les diferents fases d'actuació: detecció (generalment per part del centre educatiu), diagnòstic i primera intervenció (en la que s'avalua la situació i s'adopten mesures d'intervenció), que en primer lloc comporta citar a la família. També es preveu un seguiment dels casos detectats i la derivació als serveis socials o altres instàncies externes a l'escola, si escau. Les àrees de l'Administració impulsores d'aquests protocols de detecció i intervenció són generalment els serveis personals i d'educació de l'administració local (García, 2001 i 2005).

d'actuació previst en aquest Pla es fonamenta en el treball en xarxa de tots els agents implicats (l'administració educativa, la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, la Fiscalia de menors, cossos de seguretat i serveis socials, entre d'altres).

Els protocols d'absentisme de les Illes Balears preveuen un conjunt d'actuacions que afecten diferents àmbits de la vida escolar: pla d'acollida per a alumnes nouvinguts, foment de la relació amb les famílies, treball sobre la motivació escolar de l'alumnat, atenció especial en els canvis d'etapa... (Consell Econòmic i Social de les Illes Balears, 2009).

Mesures dirigides a l'alumnat

Igual que en el cas de l'anàlisi de les mesures estatals, les actuacions que incideixen en l'alumnat són les més nombroses i variades. En aquest apartat se segueix la mateixa classificació que la presentada en la taula 22: mesures compensatòries de desfasaments acadèmics, mesures compensatòries de diferències socioeconòmiques, mesures específiques per a l'alumnat d'origen immigrat (orientació i acollida en l'àmbit escolar, compensació de deficiències lingüístiques i adaptacions curriculars), i els programes alternatius per l'alumnat que no finalitza l'ESO.

- a) *Mesures compensatòries de desfasaments acadèmics*: són aquelles que comporten adoptar un currículum específic o proporcionar recursos educatius addicionals als estudiants, en funció del seu rendiment acadèmic.

Amb caràcter previ a l'adopció de mesures de reforç i suport, és molt important la detecció precoç de les necessitats educatives especials que pugui tenir un determinat alumnat. Per aquest motiu, la LEC preveu l'atenció i la detecció precoç de NEE a l'educació infantil (article 56.3). Així mateix, el Decret basc 118/1998 estableix que la detecció de NEE es farà en el moment més precoç possible, abans de l'educació primària.

Una altra mesura preventiva fonamental és l'orientació. El *Pla de suport a la implantació de la LOE* preveu actuacions per tal de reduir el nombre d'alumnes amb risc d'exclusió: reforç de l'orientació i programes específics per a l'alumnat amb alteracions del comportament, problemes de conducta greus i altres dificultats d'aprenentatge. Ara bé, l'orientació també pot permetre recuperar l'alumnat que ha abandonat el sistema (és a dir, pot tenir efectes *ex post*), per la qual cosa el Pla també preveu unitats d'orientació (ja siguin internes o externes al sistema) i xarxes de suport a l'estudi i/o tutories per a joves amb dificultats d'incorporació als règims ordinaris, entre d'altres.

L'*Acord de mesures per a l'ocupació juvenil a Catalunya 2009-2012* dona a l'orientació una importància cabdal, en ser una línia estratègica del tercer eix d'actuacions (dedicat a la "Formació, l'orientació i la inserció"). Una de les actuacions previstes, per exemple, és l'ampliació del sistema d'orientació acadèmica i professional dels centres formatius, i la seva coordinació amb el Servei d'Ocupació de Catalunya (actuació 3.1.2).

Un cop s'han detectat les necessitats educatives específiques d'un determinat alumnat, el sistema preveu una sèrie de mesures de reforç de caràcter ordinari, i si aquestes no resulten suficients, es preveuen mesures extraordinàries. L'article 13.2 del Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria¹³⁰ enuncia les mesures d'atenció a la diversitat que es poden adoptar: agrupaments flexibles, el reforç en grups ordinaris, el desdoblament de grups per reduir la ràtio quan faci falta,¹³¹ les adaptacions curriculars, la integració de matèries per àmbits, els programes de diversificació curricular i els programes personalitzats per aquells alumnes amb necessitats específiques de reforç educatiu.

L'article 6 de l'Ordre EDU/295/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals dels procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria,¹³² preveu una sèrie de mesures, que com ja s'ha comentat, únicament s'apliquen en cas que les ordinàries no siguin suficients. Les primeres mesures ordinàries refereixen a adaptacions a la programació general, destinades a

¹³⁰ DOGC núm. 4915, de 26.06.2007.

¹³¹ I sempre que sigui una opció metodològica coherent amb el projecte educatiu (article 79.3 LEC).

¹³² DOGC núm. 5155, de 18.06.2008.

respondre les necessitats de tot l'alumnat.¹³³ En cas que aquestes actuacions no siguin suficients es preveuen els programes de diversificació curricular, que comporten una organització de continguts i de matèries del currículum diferent a l'establert amb caràcter general i una metodologia específica i personalitzada. L'article 59.4 de la LEC estableix que els programes de diversificació curricular a l'ESO han d'estar orientats a la consecució del Graduat, i que aquests poden incloure activitats regulars fora dels centres, amb la col·laboració, si escau, de les administracions locals.

En cas que aquests programes també resultin insuficients, cal elaborar un pla individualitzat, que ha de recollir el conjunt d'ajudes, suports i adaptacions que pugui necessitar en els diferents moments i contextos escolars. Pot comportar que algunes àrees o part de les àrees no s'imparteixin. El responsable d'elaborar-lo és el tutor/a, amb la col·laboració d'altres professionals docents i del centre o dels serveis educatius, i amb la participació dels pares i de l'alumne, si escau. També poden intervenir-hi professionals d'altres àmbits, com el social o de la salut. El pla ha d'indicar els suports que ha de rebre l'alumne per fer efectiva la seva participació en les activitats del centre. Sempre que sigui possible ha de comptar amb els recursos del centre, tant els humans com els materials: els seus companys i companyes, el professorat i altre personal, per facilitar la seva inclusió en la comunitat i promoure en tot l'alumnat la dignitat, la solidaritat entre iguals i el respecte vers la diferència.

La resta de comunitats autònomes preveuen mesures similars, si bé amb algunes diferències. Per exemple, al País Basc es preveu reforç educatiu de dos tipus: en grup (de caràcter preventiu en aquelles àrees en què el grup té majors dificultats) i individualitzat. Els centres estableixen un Pla de reforç educatiu, en el que es fixen les mesures organitzatives (Arregui i Sainz, 2007).

A l'Aragó es disposa d'aules d'innovació, on es fan activitats de suport a l'aprenentatge, entre d'altres. A la Comunitat de Madrid el reforç educatiu se centra preferentment en els aprenentatges instrumentals bàsics en les àrees de llengua castellana i literatura i de matemàtiques. Altres mesures de suport ordinari en aquesta Comunitat són donar més hores a determinades matèries (sobretot les instrumentals), prèvia aprovació de l'administració educativa (art. 12.2 c Ordre 3320/2007), així com els estudis dirigits (art. 12.2 d Ordre 3320/2007).

Els Programes d'intervenció educativa adoptats a les Illes Balears s'elaboren en el marc del projecte curricular de l'etapa, amb la finalitat de permetre al centre donar resposta a les necessitats educatives de l'alumnat, a partir dels recursos humans i materials del centre (Consell Econòmic i Social de les Illes Balears, 2009). La Comunitat de Madrid també compta amb Programes d'intervenció educativa. Els horaris de les classes de les matèries de caràcter instrumental permeten el desdoblament de les classes, fet que crea, en horari simultani, un grup ordinari i un grup de reforç a partir d'un grup ordinari, o bé dos grups ordinaris i un grup de reforç a partir de dos grups ordinaris. Els alumnes integrants en un grup de reforç, un cop han superat els problemes d'aprenentatge que van motivar la seva inclusió en el grup, es reincorporen en el grup ordinari corresponent (art. 12.2. b Ordre 3320/2007).

D'altra banda, els Programes d'intervenció educativa de les Illes Balears també preveuen tutories individualitzades. Aquestes accions estan en la mateixa línia que les contingudes en el *Pla de suport per la implantació de la LOE*, que preveu xarxes de suport a l'estudi i/o tutories per a joves amb dificultats d'incorporació als règims ordinaris.

Les actuacions extraordinàries que s'apliquen a la Comunitat de Madrid en cas que les ordinàries no hagin estat suficients són els grups específics de compensació educativa, els grups específics singulars i les aules de compensació educativa.

El País Basc també compta amb projectes d'intervenció educativa específica, en els que els centres defineixen l'acció educativa a dur a terme amb l'alumnat que es troba en situacions socials o culturals desfavorables¹³⁴ i amb l'alumnat que manifesta dificultats greus d'adaptació escolar. A més a més es preveuen programes complementaris d'escolarització, quan no han estat suficients les mesures ordinàries. Aquests programes es desenvolupen fora del context escolar ordinari. Tenen caràcter individual i tempo-

¹³³ Algunes d'aquestes actuacions ordinàries són: activitats amb diferent grau de complexitat per assolir un determinat objectiu, i identificar quines són les més adequades per a cada alumne entre les opcions previstes a la programació; noves activitats que permetin a aquest alumnat aprendre i participar plenament a l'aula, planificar mesures de reforç de matèries o àmbits si les adaptacions incorporades a les programacions són insuficients per a determinats alumnes; avaluar prenent com a referent les opcions recollides específicament en les programacions.

¹³⁴ I que per tant podria ser considerat una mesura compensatòria de diferències socioeconòmiques i analitzada tot seguit.

ral (poden durar com a màxim un curs acadèmic). Preveuen la realització d'activitats manuals i prelaborals, però sense pretendre una iniciació professional, sinó que tenen una finalitat motivadora i afavoreixen l'aprenentatge dels continguts educatius.

Similars a aquests programes són els tallers d'educació compensatòria, organitzats a les Illes Balears, de 3-4 mesos de durada i que tenen per finalitat motivar a l'alumnat amb manca d'expectatives. Un exemple és el Programa Alter Palma.

Una atenció educativa específica és la que rep en totes les comunitats l'alumnat que no pot assistir a un centre escolar per motiu de la seva hospitalització o malaltia que li impedeix l'assistència. La finalitat d'aquest suport és garantir la continuïtat de l'estudi. Les aules hospitalàries i el suport domiciliari es presta a Catalunya,¹³⁵ País Basc (article 25 Decret 118/1998), Andalusia, Madrid, Múrcia, La Rioja, entre d'altres comunitats.

L'alumnat amb altes capacitats també rep una atenció especial, però diferent de les mesures comentades. A banda de la flexibilització de la durada de les etapes educatives que preveu la LOE (article 77), es poden adoptar altres mesures, com ara els programes d'enriquiment extracurricular fora de l'horari escolar previstos a la Comunitat de Madrid (article 14 de l'Ordre 3320/2007).

- b) *Mesures compensatòries de desigualtats econòmiques*: són aquelles que proporcionen recursos econòmics addicionals per a l'alumnat amb un estatus socioeconòmic baix. Responen a aquesta categoria les beques i ajuts a l'estudi que atorguen tant el Ministeri d'Educació com les comunitats autònomes.¹³⁶

Pel que fa a Catalunya destaca el programa per la reutilització dels llibres de text, amb l'objectiu d'estendre'n la gratuïtat;¹³⁷ l'ajut individual de desplaçament, que té en compte les condicions geogràfiques de la zona, la distància que hi ha del domicili familiar al centre docent i la situació socioeconòmica de les famílies per aquell alumnat que no li correspon la gratuïtat del servei escolar de transport; els ajuts pel servei escolar de menjador; i l'ajuda per l'adquisició de llibres de text i material didàctic complementari i informàtic,¹³⁸ entre d'altres.

La resta de comunitats autònomes també preveuen ajuts específics com ara les ajudes de menjador (Madrid, Múrcia, País Basc), ajudes individualitzades de transport (Madrid, Múrcia, País Basc), llibres de text gratuïts per a determinats alumnes (Madrid, Múrcia), residència (Múrcia); etc.

D'altra banda i amb la finalitat de fomentar la continuïtat dels estudis secundaris postobligatoris hi ha també una sèrie de beques i ajuts per aquesta etapa educativa. Pel que fa a Catalunya es pot destacar el sistema de beques específiques previst a l'article 200 de la LEC. Un exemple n'és la convocatòria de les beques de bon rendiment per a l'alumnat de quart d'ESO que obtingui una qualificació superior a 8.¹³⁹ L'objectiu d'aquestes beques és incentivar l'alumnat amb bon rendiment escolar a cursar ensenyaments postobligatoris, compensant la manca d'ingressos com a conseqüència de la dedicació a l'estudi, per tal d'evitar que per raons econòmiques abandoni els seus estudis en detriment de la seves aptituds i fomentar la continuïtat dels estudis, a la formació professional o al batxillerat.

Altres beques atorgables en aquesta etapa refereixen al desplaçament i la residència¹⁴⁰ i són comunes a altres comunitats, com ara Andalusia.

¹³⁵ Amb la particularitat que mentre duri l'atenció domiciliària, aquests alumnes poden disposar d'un ordinador portàtil.

¹³⁶ En aquesta categoria també es podrien incloure les dotacions econòmiques addicionals que reben determinats centres educatius en funció de les característiques del seu alumnat, que ja s'han comentat en tractar les mesures inclusives encaminades a reduir la segregació interescolar.

¹³⁷ Ordre EDU/85/2009, d'11 de març, per la qual s'aproven les bases generals de les línies de subvenció del Departament d'Educació i les bases específiques dels programes que les integren, i s'obre la convocatòria pública per a l'any 2009 (DOGC núm. 5336, d'11.3.2009).

¹³⁸ Ordre EDU/423/2010, de 26 de juliol, per la qual es convoquen ajuts per a l'adquisició de llibres de text i material didàctic complementari i informàtic per a l'alumnat escolaritzat en centres sostinguts amb fons públics durant el curs 2010-2011. (DOGC núm. 5704 de 31.08.2010).

¹³⁹ Ordre EDU/436/2010, de 8 de setembre (DOGC núm. 5714, de 14.09.2010).

¹⁴⁰ Ordre EDU/435/2010, de 8 de setembre, per la qual s'aproven les bases que regeixen la concessió de beques de desplaçament i de residència, destinades a l'alumnat que cursa determinats ensenyaments postobligatoris en centres educatius de Catalunya sostinguts amb fons públics i resideix a comarques amb baixa densitat de població, i s'obre la convocatòria de concurs públic per al curs 2010-2011 (DOGC núm. 5714, de 14.09.2010).

A aquestes beques cal afegir les que convoca el Ministeri d'Educació, i que van destinades a compensar l'absència d'ingressos de naturalesa laboral a conseqüència de la dedicació a l'estudi; les despeses de desplaçament entre el domicili familiar de la persona sol·licitant i el centre d'estudis o el centre de pràctiques del cicle formatiu; les despeses de residència, durant el curs, fora del domicili familiar; l'adquisició de material escolar; les despeses d'escolarització en centres no sostinguts o parcialment sostinguts amb fons públics; el manteniment (alumnat del segon any dels PQPI); i els suplementos de ciutats.¹⁴¹

Per tal de compensar la major dedicació econòmica que han de destinar les famílies a l'escolarització de l'alumnat amb discapacitat, el Ministeri també preveu ajudes per aquest col·lectiu sota diferents conceptes,¹⁴² així com subsidis per a l'alumnat amb necessitats educatives especials associades a discapacitat o trastorn greu de conducta i pertanyent a famílies nombroses.

Per últim cal fer una referència expressa a l'escola rural. A Catalunya des de l'any 1988¹⁴³ es compta amb les Zones Escolars Rurals (ZER), enteses com un agrupament de diferents escoles amb un projecte educatiu comú i que comparteixen recursos humans i materials. La seva finalitat és oferir el servei d'ensenyament en condicions de major qualitat en zones de baixa demografia escolar. Altres comunitats, com ara Múrcia i l'Aragó, també compten amb una important presència de l'escola rural.

- c) *Mesures específiques per a l'alumnat d'origen immigrat.* Com ja s'ha comentat anteriorment, l'alumnat d'origen immigrat té una sèrie de dificultats educatives addicionals per poder assolir l'èxit educatiu. Per aquest motiu, les administracions competents endeguen actuacions per compensar aquestes dificultats, la majoria d'elles en el marc d'una planificació més general d'atenció a la població immigrada.

D'igual manera que s'ha fet en analitzar les mesures estatals (apartat 6.1.2.2) les mesures dirigides a l'alumnat d'origen immigrat es classifiquen en tres categories generals: d'orientació i acollida, de compensació de les deficiències lingüístiques i d'adaptació dels currículums.

- Orientació i acollida en l'àmbit escolar. Una de les mesures més adoptades en les comunitats autònomes amb un percentatge significatiu de població immigrat són les aules d'acollida. En trobem a Catalunya, Andalusia, Aragó, País Basc, entre d'altres. En aquestes aules es proporciona informació sobre el procés d'escolarització i l'organització del sistema educatiu (sovint es disposa de fullets explicatius en diferents llengües). A Catalunya es van implantar per primer cop el curs 2004-2005. La implantació d'una aula d'acollida implica una dotació docent, una dotació informàtica, material didàctic, un pla de formació i assessorament sistemàtic.¹⁴⁴

Una experiència única a l'Estat espanyol pel que fa a l'acollida inicial de l'alumnat nouvingut i les seves famílies són els Espais de Benvinguda Educativa (EBE) implantats per primera vegada a Catalunya el curs 2008-2009, amb tres espais a Reus i un a Vic. Cal afegir un nou EBE a Cornellà el curs 2009-2010.¹⁴⁵ Aquests espais són gestionats de manera conjunta entre el Departament d'Educació i els ajuntaments dels municipis on es troben ubicats, en el marc dels protocols de coresponsabilització que han signat ambdues administracions.

En els EBE l'alumnat i les seves famílies reben assessorament i acompanyament per part d'un equip de professionals especialitzats per tal que coneguin tots els aspectes de l'educació en el municipi d'acollida. L'objectiu és determinar quins són els coneixements del futur alumnat i orientar les seves famílies per tal d'incorporar-los al sistema educatiu amb plenes garanties. Els professionals de l'EBE són: una professora de llengua i cohesió social, un tècnic d'integració social, una educadora social i una monitora de lleure. L'alumnat assisteix a l'espai en horari de matí, de 9 a 13h. Durant

¹⁴¹ Ordre EDU/1782/2010, de 29 de juny, per la que es convoquen beques i ajuts a l'estudi de caràcter general i de mobilitat, per a alumnat que cursi estudis postobligatoris i superiors no universitaris per al curs 2010-2011 (BOE núm. 161, de 03.07.2010).

¹⁴² Ensenyament, transport escolar, menjador escolar, residència escolar, transport per a trasllat de cap de setmana (alumnes interns en centres d'educació especial), transport urbà, llibres i material didàctic, reeducació pedagògica i del llenguatge).

¹⁴³ Decret 195/1988, de 27 de juliol, sobre la constitució de zones escolars rurals per a centres públics d'ensenyament primari (DOGC núm. 1032, de 19.08.1988). Aquest Decret va ser substituït pel Decret 198/1996, de 12 de juny, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació infantil i primària (DOGC 2218, de 16.06.1996) i la normativa que l'ha modificat.

¹⁴⁴ L'apartat següent d'aquest estudi analitza amb més detall un exemple concret d'aula d'acollida, centrat en la integració d'aquest alumnat i en l'aprenentatge de la llengua, a través de la participació en el programa de Ràdio Gràcia "Gràcia al dia".

¹⁴⁵ Atesos els resultats positius de l'experiència pilot el curs 2008-2009 es va acordar prorrogar els EBE tres cursos més (Resolució EDU/2312/2009, de 29 de juliol, per la qual es prorroga i s'amplia l'experiència dels espais de benvinguda educativa; DOGC núm. 5452, de 27.08.2009).

les tardes, els infants i joves participen d'aquelles activitats emmarcades dins del pla educatiu d'entorn, com són sortides a indrets propers: mercat, museus, biblioteques, espais municipals o ús dels transports públics. Les famílies, per la seva banda, reben formació (10 hores) sobre aspectes que els poden ser d'utilitat i que estan lligats al coneixement de l'entorn: com funciona el sistema educatiu, el sanitari o com és la ciutat. Durant el curs 2008-2009 la mitjana d'estada a l'EBE de Vic va ser de tres setmanes de mitjana i als de Reus, un mes i mig.¹⁴⁶

Una altra iniciativa catalana a destacar és el portal web d'acollida de Catalunya, impulsat per la Secretaria per a la Immigració del Govern de Catalunya amb la finalitat de donar informació bàsica a totes les persones que acaben d'arribar a Catalunya o que pretenen fer-ho. Compta amb un apartat específic sobre educació.¹⁴⁷

La importància de l'orientació educativa i professional per evitar l'abandonament educatiu i formatiu prematur és emfasitzada tant al *Pacte nacional per a la immigració* com a la renovació de l'*Acord estratègic* (mesura 25).

Altres mesures d'orientació i acollida a l'alumnat immigrant suposen l'elaboració d'un pla individual, com ara al País Basc, posar a disposició del centre un servei de traductors i intèrprets per facilitar l'acollida (també a Andalusia, Madrid, Múrcia).

L'alumnat d'ètnia gitana també és destinatari d'actuacions específiques a Catalunya (*Pla integral del Poble Gitano*), alguna d'elles ja comentada en les mesures estructurals dels sistema. Pel que fa a l'orientació i atenció específica per a aquest alumnat, el Pla preveu la participació de diferents membres d'aquesta comunitat en els centres educatius, cercant sobretot la implicació de les dones i nenes, per potenciar-ne l'educació, així com l'elaboració d'un pla d'acollida específic, formació per a familiars, accions d'orientació, informació i seguiment per a l'accés de la joventut gitana als estudis de cicles formatius de grau mitjà i superior, així com als universitaris. Altres comunitats, com ara Múrcia i el País Basc, compten també amb actuacions específiques per aquesta població.

- Ensenyament de la llengua vehicular a l'escola. L'aprenentatge de la llengua vehicular de l'ensenyament es realitza de manera integrada, tant en les aules ordinàries com en les específiques per a l'alumnat nouvingut i que desconeix la llengua. La LEC preveu el dret de l'alumnat que s'incorpora al sistema educatiu sense conèixer una de les dues llengües oficials a rebre suport lingüístic específic (article 10.2), que inclou l'acollida personalitzada i atenció lingüística per iniciar l'aprenentatge del català. Una mesura nova que recull el *Pla de Ciutadania i Immigració* (i que deriva de les previsions del *Pacte Nacional per a la Immigració*) és la formació en llengua catalana durant les vacances d'estiu per a tots els alumnes que arribin per reagrupament familiar.

Altres comunitats també tenen aules d'acollida i plans d'acollida lingüística on s'ensenya el català (Illes Balears) i el castellà, com ara Andalusia,¹⁴⁸ l'Aragó i la Comunitat de Madrid. D'altra banda, la normativa de la Comunitat de Madrid preveu un servei de suport itinerant per a l'alumnat immigrant, que comporta la dedicació d'un nombre variable de professors per a l'alumnat que no coneix el castellà en centres que no disposen de suport permanent per no tenir un nombre suficient d'alumnes que justifiqui la presència continuada d'un mestre, o que s'escolaritza durant el curs.

Com ja s'ha comentat anteriorment, la formació de la llengua i la cultura d'origen de l'alumnat nouvingut rep també una atenció especial en els centres educatius. Així, tant a Andalusia, com Aragó i Múrcia es dona suport a programes per a l'ensenyament de la llengua i la cultura d'origen, sovint amb la col·laboració dels països d'origen de la població immigrant.¹⁴⁹ Cal destacar que Múrcia compta amb programes de manteniment de la llengua i la cultura dels grups minoritaris, amb la col·laboració d'institucions públiques i entitats privades sense ànim de lucre (rep una atenció prioritària la llengua i cultura àrab i marroquí).

- Adaptacions curriculars. La modificació del currículum és una mesura que es pot classificar com rígida a l'estructura del sistema (de fet la introducció de la perspectiva intercultural en els currículums català i basc s'ha comentat anteriorment) o bé com compensatòria de desfasaments acadè-

¹⁴⁶ Font: notes de premsa del Departament d'Educació dels dies 21.07.2009 i 19.11.2009.

¹⁴⁷ http://www10.gencat.cat/WebAcollida/AppJava/ca/Menu_Principal/Educacio/Educacio.jsp?sub=0&pag=tcm:393-87560-64

¹⁴⁸ Tot i que també es preveu un curs d'ensenyament de castellà en línia.

¹⁴⁹ Així ho preveu el *II Plan integral para la inmigración en Andalucía (2008-2011)*.

mics, també ja comentades. Ara bé, dins d'aquesta categoria es poden incloure altres mesures compensatòries com ara la disminució de la ràtio a temps parcial en funció de l'assistència del grup d'alumnat d'origen immigrat a les organitzacions flexibles dels grups de reforç i de suport educatiu (prevista pel *II Plan Integral para la Inmigración* d'Andalusia), o l'atenció educativa complementària que es presta a La Rioja.

D'altra banda, cal destacar les normes que conté l'Ordre 445/2009, de 6 de febrer, per la que es regula la incorporació tardana i la reincorporació d'alumnes a l'ensenyament bàsic del sistema educatiu espanyol,¹⁵⁰ aplicable a la Comunitat de Madrid, i segons la qual aquest alumnat, si presenta un desfasament en el seu nivell de coneixements de dos o més anys, pot ser escolaritzat en l'ESO en un o dos cursos inferiors als que li correspondria per l'edat.

- d) *Programes alternatius per a l'alumnat que no finalitza l'ESO*. Amb caràcter previ a la realització d'algun programa, l'orientació sobre les diferents possibilitats formatives i les vies existents per a reincorporar-se al sistema és fonamental, i està prevista pel *Programa per reduir l'abandonament escolar* del Ministeri.

La principal mesura a destacar en aquest apartat és els Programes de qualificació professional inicial (PQPI). Aquests programes van dirigits a l'alumnat major de 16 anys que no ha obtingut el graduat en ESO i tenen per objectiu que tots els alumnes assoleixin competències professionals pròpies d'una qualificació de nivell 1 en l'estructura del Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals previst per la Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les Qualificacions i la Formació Professional, per tal de garantir la possibilitat que s'insereixin al mercat de treball i a la vegada puguin ampliar les seves competències bàsiques per continuar els seus estudis.

A nivell català estan previstos a l'article 60 de la LEC i regulats al Decret 140/2009, de 8 de setembre.¹⁵¹

Atesa la seva importància, el *Programa per reduir l'abandonament escolar* enuncia la necessitat d'augmentar l'oferta de places d'aquests programes, per tal que tots els centres els puguin oferir de manera ordinària. D'igual manera, la mesura 20 de l'*Acord estratègic* preveu l'impuls dels PQPI, el seu disseny i la consolidació de la nova oferta, que incorpori els principals valors dels programes de garantia social i en corregeixi les mancances, així com el desenvolupament dels mòduls per a l'obtenció del graduat en ESO, en coordinació amb Educació Permanent.

D'altra banda, en la categoria de programes i mesures dirigits a joves que han abandonat el sistema sense graduar-se es poden incloure altres actuacions previstes, com ara les que considera el *Pla de suport a la implantació LOE*: realització d'activitats educatives presencials o a distància, amb una organització i un horari adaptat per facilitar la formació de joves que ja treballin; programes d'escolarització compartida que facilitin la formació i la qualificació professional; cursos preparatoris d'accés a l'educació secundària per a persones adultes i d'accés als cicles formatius; programes per a zones determinades (rurals, industrials, turístiques...); entre d'altres.

Altres actuacions destacables són les previstes pel *Programa per reduir l'abandonament escolar*, com ara les "Escoles de segona oportunitat", que suposa destinar centres d'educació d'adults que ofereixin alternatives destinades a joves que han abandonat el sistema sense cap qualificació i que vulguin obtenir el graduat en ESO o accedir a la secundària postobligatòria, així com classes de reforç i extraordinàries per als joves de 16 i 22 anys per tal d'obtenir el títol en ESO el més aviat possible. A més, aquest Pla també preveu l'establiment de mecanismes per a oferir als alumnes que no han acabat l'ESO la possibilitat de rebre un informe sobre el grau d'adquisició de les competències bàsiques, de tal manera que aquesta certificació els faciliti el reingrés als estudis en un futur.

El mencionat Pla també preveu l'augment de l'oferta d'ensenyaments de formació professional de grau mitjà, arts plàstiques i disseny i dels ensenyaments esportius, així com el foment de passarel·les entre nivells d'estudis, en desenvolupament de l'article 41 de la LOE: regular les proves d'accés per tal que l'alumnat dels PQPI pugui accedir a l'FP de grau mitjà, i a la vegada l'alumnat de grau mitjà pugui accedir a l'FP de grau superior.

¹⁵⁰ BOCM núm. 42, de 19.02.2009.

¹⁵¹ DOGC núm. 5463, de 14.09.2009.

En l'àmbit català cal destacar també la previsió a la LEC (article 63) de la responsabilitat del Govern d'establir una oferta formativa que faciliti l'alternança entre formació i treball, per tal que des de diferents vies totes les persones puguin completar els ensenyaments obligatoris, així com la formació d'adults dirigida específicament a les persones de més de 16 anys amb un contracte laboral que els dificulta l'assistència als centres educatius (article 70.2 LEC). Cal també tenir en compte la formació no presencial (article 55 LEC), que es concep com un mecanisme més per estendre la formació a tota la població i que amb aquesta finalitat s'ha organitzat per permetre la simultaneïtat de la formació i treball. D'altra banda, per aquell alumnat que cursa l'educació bàsica en la modalitat no presencial es preveu la regulació d'un procediment específic per obtenir el títol de graduat en ESO (disposició addicional 17a de la LEC).

En compliment d'aquestes previsions, i atesa l'actual situació econòmica i laboral, el Govern de la Generalitat ha aprovat el Programa d'Experiència Professional per a l'ocupació juvenil (*Programa Suma't*)¹⁵² dirigit a joves aturats de 18 a 25 anys i en situació de fracàs escolar (és a dir, que no hagin finalitzat l'ESO), per tal d'incrementar la seva formació i ocupabilitat. És un programa de formació en alternança amb el treball, mitjançant la formalització de contractes per a la formació, on es preveuen ajuts destinats tant a la formació com als costos laborals. D'entre les actuacions de formació previstes, hi ha la dirigida a l'obtenció del títol de graduat en ESO, impartida per l'Institut Obert de Catalunya.

Finalment, cal tenir en compte les previsions de l'article 7.8 del Decret basc 118/1998 que estableix que l'alumnat amb NEE derivades d'una discapacitat que tingui 16 anys i que a judici de l'equip directiu no pugui obtenir el GESO, pot accedir a una formació adaptada que el capaciti per la seva incorporació al mercat de treball. Aquesta formació es pot estendre fins els 20 anys.

Mesures dirigides al professorat.

El professorat també pot ser destinatari d'actuacions endegades per les administracions per tal de millorar la seva capacitat i alhora l'exercici de la professió, amb la finalitat última de millorar la docència i els resultats de l'alumnat. Seguint la classificació presentada en la taula 22, aquestes mesures poden estar centrades en la formació inicial, en la contínua i en l'elaboració de material docent específic i l'aplicació de noves metodologies a l'aula.

- a) *Formació inicial.* La determinació concreta del contingut d'aquesta formació depèn en exclusiva de les universitats, tot i que la LEC preveu la possibilitat d'establir convenis entre el Departament competent en matèria d'educació i les universitats per definir i organitzar la formació inicial del professorat i garantir la qualitat d'aquesta (article 109.3 LEC).

La major autonomia que disposen les universitats per configurar els plans d'estudi en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior va ser una oportunitat per modificar i adaptar els continguts d'aquesta formació. D'altra banda, el curs 2009-2010 ha començat a impartir-se en nou universitats catalanes el nou màster de formació del professorat d'educació secundària obligatòria, batxillerat i formació professional.

D'altra banda, i amb la finalitat d'aproximar la formació inicial a la realitat diària de les escoles, el *Plan integral para la convivencia intercultural en Aragón* preveu la revisió dels plans de formació universitària per tal que incloguin la competència intercultural, la gestió de la diversitat i l'ensenyament del castellà com a llengua estrangera.

Cal destacar també la formació específica per als equips directius que preveu el Decret 155/2010 de la direcció dels centres educatius. Aquest Decret preveu l'obligació dels candidats/es seleccionats per a l'exercici de la direcció d'un centre de cursar un programa específic de formació amb caràcter previ al seu nomenament (article 28), si bé en determinats casos aquests candidats/es poden resultar-ne exempts (per exemple, si acrediten una experiència mínima de quatre anys en la direcció d'un centre i amb una avaluació positiva de la seva tasca). El Decret dóna importància a la formació (tant inicial com contínua) de la direcció, atès que la direcció és considerada com a fonamental per al compliment efectiu del projecte educatiu del centre i garantia de l'autonomia d'aquest.

¹⁵² Ordre TRE/500/2010, de 25 d'octubre (DOGC núm. 5746, de 02.11.2010)

- b) *Formació contínua*. La importància de la formació permanent és clau per l'èxit educatiu de l'alumnat. En conseqüència, la mateixa LEC l'estableix com un dret i un deure del professorat (articles 29.2c i 110.2). Segons la Llei d'educació aquesta formació ha d'anar encaminada a actualitzar la qualificació professional i a millorar les pràctiques educatives, especialment amb relació al projecte educatiu del centre (article 110). Així mateix, es preveuen facilitats per a dur a terme la formació permanent (és a dir, que s'imparteixi preferentment en horari laboral, facilitar l'accés del professorat a titulacions universitàries que comportin una millora de la pràctica educativa, foment d'intercanvis de professorat entre centres educatius de Catalunya i de la resta de l'Estat o d'altres països; llicències o permisos retribuïts, estades en empreses i institucions, accés gratuït a les biblioteques i museus dependents dels poders públics, ajudes en cas d'haver fet activitats educatives fora dels centres...).

Des de l'any 2005 Catalunya compta amb el *Pla Marc de Formació Permanent 2005-2010*, entès com una guia per organitzar activitats de formació del professorat del Departament d'Educació, que s'ha de complementar amb els plans de formació anuals. El Pla Marc fixa les prioritats formatives del professorat català en cinc grans àmbits: formació per avançar cap a una escola inclusiva,¹⁵³ formació per millorar en àrees curriculars i introduir determinades innovacions en el sistema educatiu,¹⁵⁴ formació per utilitzar les noves tecnologies de la informació i la comunicació a les aules i els centres educatius,¹⁵⁵ formació per a la millora personal i el desenvolupament professional dels docents i dels professionals dels serveis educatius,¹⁵⁶ i per acabar, formació per a la gestió dels centres educatius i els serveis educatius.¹⁵⁷

En el marc de la detecció de necessitats específica per al professorat de la secundària obligatòria, el Pla identifica tres àmbits formatius clau per reduir el nombre d'alumnes que no obté el graduat en ESO: la millora de la gestió de l'aula, l'avaluació i l'acció tutorial.

Com ja s'ha vist, la formació permanent pot focalitzar-se en diferents àmbits, ja siguin pedagògics o relatius al contingut curricular. Un dels àmbits que rep una atenció especial, atesa la realitat social dels centres educatius i les característiques de l'alumnat, és la formació relativa a l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant i l'atenció a la diversitat cultural que comporta. Una correcta atenció i inclusió educativa contribueix sens dubte a l'èxit escolar d'aquest alumnat. Així, el *Pla Marc de Formació Permanent* del professorat català estableix que l'objectiu últim de la formació per la interculturalitat és inserir a l'alumne dins el sistema educatiu. Com ja s'ha comentat, la formació per acollir i atendre l'alumnat nouvingut és un àmbit destacat pel Pla Marc.

De manera similar a Catalunya, el *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía*, preveu activitats formatives i assessorament específic al professorat dels centres que atenen a l'alumnat d'origen immigrant, així com la creació de plataformes d'intercanvi de bones pràctiques en l'àmbit de la formació del professorat i la interculturalitat. Tant a Andalusia com al País Basc es preveuen també cursos específics de formació en llengües estrangeres pel professorat que atén aquest alumnat.

D'altra banda, el *Plan integral para la convivencia intercultural en Aragón* preveu incloure la competència intercultural, l'atenció a la diversitat i l'ensenyament del castellà com a llengua estrangera en els plans anuals de formació i facilitar l'assistència a aquesta formació, així com la realització d'unes jornades sobre educació intercultural, per tal de presentar bones pràctiques en matèria d'estratègies educatives.

A banda de la immigració a l'escola, altres àmbits reben una atenció formativa que cal destacar. Així, el *Pla d'acció «Aprender juntos per viure juntos»* de Catalunya, en la mateixa línia del *Pla Marc de Formació*

¹⁵³ El Pla preveu que les activitats formatives en aquest àmbit s'haurien de centrar en l'acollida a l'alumnat nouvingut i d'incorporació tardana o en risc de marginació; atenció a la diversitat a l'ESO (aules obertes, unitats d'adaptació curricular, projectes singulars...); tutoria; formació en coeducació; formació en convivència i mediació; educació especial; audició i llenguatge; relació amb les famílies; comunitats d'aprenentatge; diversitat cultural (currículum ocult i superació d'estereotips per raons de gènere, d'origen cultural i altres).

¹⁵⁴ En aquest àmbit la formació ha de permetre millorar la metodologia d'algunes àrees i a la vegada actualitzar el coneixement del professorat en aquestes àrees o en determinats nivells. També ha de permetre fer innovacions en les diverses àrees del currículum. Així, en el cas del professorat de l'ESO es preveu formació en llengua, llengües estrangeres, matemàtiques, ciències de la natura, ciències socials i tecnologia, i en d'altres matèries com la música, l'educació visual i plàstica, i l'educació física.

¹⁵⁵ La formació en les TIC busca impulsar a l'aula l'ús d'aquestes tecnologies. Es preveu formació en informàtica bàsica i avançada, recursos informàtics per a l'ensenyament, projectes telemàtics col·laboratius i formació per a l'ús de nous equipaments.

¹⁵⁶ En aquest àmbit es tenen en compte aspectes relacionats amb el lloc de treball (com ara l'ús de la veu) i amb la vida personal (educació socioemocional, gestió de l'estrès...).

¹⁵⁷ En aquest darrer àmbit la formació ha de donar resposta a les necessitats de determinats professionals derivades del lloc de treball que ocupen en el sistema educatiu (de comandament o de servei a altres professionals docents). Les seves tasques inclouen la gestió, l'impuls dels equips de treball, el lideratge, la introducció d'innovacions i de canvis en el funcionament dels centres, entre d'altres.

Permanent, preveu formació específica pel professorat, equips directius, professionals dels serveis educatius i personal de suport (educadors/ores i monitors/ores) i alhora estableix que aquesta formació ha de penetrar també en els plans d'estudis que elaboren les universitats i que capaciten les persones per a la docència.

L'alumnat amb NEE també necessita una atenció especial per garantir-ne l'èxit acadèmic. El *Programa per reduir l'abandonament escolar* del Ministeri preveu programes de formació en tècniques d'aprofitament del potencial de l'alumnat, així com en tècniques de diagnòstic precoç de les dificultats, atenció educativa i seguiment d'estudiants amb risc d'abandonament educatiu prematur.

A més, cal tenir en compte les actuacions del *Pla d'acció 2010-2011* de reforç de la formació permanent del professorat, que ha d'impulsar el Ministeri amb la col·laboració de les comunitats autònomes. D'entre les actuacions previstes destaca la formació en les noves tecnologies (en el marc de l'objectiu número 5, titulat «Noves formes d'ensenyar i aprendre») i les mesures 4 i 5, dins l'objectiu número 11 («Professorat: reconeixement professional i social del docent»), que preveuen entre d'altres actuacions, la combinació d'activitats docents presencials i d'altres en línia, l'organització d'un congrés estatal de formació del professorat, un congrés sobre el màster de professor de secundària, i la constitució d'un grup tècnic de treball en formació del professorat, integrat per representants del Ministeri i de les comunitats autònomes.

D'altra banda, també cal tenir en compte l'escola rural i les seves particularitats. A Múrcia, per exemple, el professorat d'aquests centres rep formació permanent per adequar la seva capacitat a l'alumnat d'aquest entorn, així com per a la participació en programes europeus i en activitats d'innovació.

- c) *Material docent específic i noves metodologies*. El *Programa per reduir l'abandonament escolar* del Ministeri anticipa la creació de recursos de suport per a docents i altres professionals que intervenen en l'atenció educativa de l'alumnat en risc de fracàs.

Pel que fa a l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant, també hi ha material docent específic, com ara els materials de suport per als centres i per al professorat que atengui alumnat d'origen immigrant, a Andalusia, i les actuacions de la comunitat d'Aragó dirigides a seleccionar, analitzar, editar, distribuir i difondre a tots els centres educatius les publicacions i els estudis sobre les processos educatius relacionats amb la població escolar d'origen immigrant, les bones pràctiques i els recursos didàctics existents.

L'Acord de mesures per l'ocupació juvenil a Catalunya 2009-2012 preveu l'elaboració d'eines i materials didàctics per a l'orientació en el desenvolupament de la carrera professional dels joves. Aquest material s'adreça al professorat i als tutors/es dels últims cursos de l'ESO, batxillerat i FP.

En aquest apartat cal fer referència al projecte "Escola 2.0", impulsat pel Ministeri d'Educació i que es va implantar per primer cop el curs 2009-2010. El seu objectiu és convertir les classes de 5è i 6è de primària i 1r i 2n d'ESO en aules digitals, amb pissarres digitals i connexió sense fils a internet, en les què el professor té un ordinador portàtil i cada alumne disposa també d'un ordinador personal ultraportàtil. Aquest projecte es fonamenta en la necessitat de modernitzar el sistema educatiu espanyol i alhora incrementar-ne la qualitat i l'èxit acadèmic de l'alumnat.

A Catalunya aquest projecte es concreta en el programa "eduCAT 1x1" i comportarà a llarg termini i de manera progressiva la substitució dels llibres de text en paper per llibres de text electrònics gratuïts per a l'alumnat. Els llibres electrònics són continguts en format digital que abracen la totalitat del currículum oficial de les matèries que tenen com a objecte i fan servir, en un grau raonable, la potència del mitjà digital (animacions, simulacions, vídeos, entre d'altres) amb diversos objectius combinats: transmetre informació, desenvolupar habilitats, potenciar actituds, etc.

Estan integrats per mòduls o seccions més o menys equivalents als capítols d'un llibre de text convencional, inclouen una mena d'itinerari recomanat que enllaça els diferents mòduls i contenen recursos o referències a recursos d'Internet com a material complementari.

Una primera avaluació del projecte feta en base a les opinions de directors i directores de centres participants,¹⁵⁸ reflecteix una valoració general positiva dels objectius del projecte, la tipologia d'ordinadors emprada, la relació qualitat / preu que presenten, la cura que n'ha tingut l'alumnat i que ha contribuït en un any a millorar les competències digitals i de tractament de la informació per part de l'alumnat. En canvi, s'han valorat negativament les infraestructures de xarxa de què disposaven els centres, el funcionament dels serveis de telecomunicacions i la immaduresa dels productes digitals per al curs 2009-2010. D'altra banda, el professorat també reclama major formació en aquest àmbit.

Consideracions finals

Aquí finalitza l'exposició i el comentari de les principals polítiques públiques i mesures adoptades per les administracions autonòmiques amb la finalitat de millorar l'èxit educatiu de l'alumnat. Com ja s'ha comentat, el centre d'interès ha estat Catalunya, si bé s'ha intentat trobar altres experiències, més o menys similars, empreses per altres comunitats.

A tall de resum final, i per clarificar l'anàlisi, la taula següent conté les principals mesures aplicades a Catalunya i que s'han comentat en aquest subapartat.

¹⁵⁸ Garcia, Eugeni. (2010). *Informe d'avaluació. El projecte eduCAT1x1. Una aproximació en la perspectiva de les directores i directors de centres participants (curs 2009-2010)*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

TAULA 24. Principals mesures adoptades a Catalunya per lluitar contra el fracàs escolar

DESTINATARI	TIPUS DE MESURES
Sistema escolar	Projectes d'innovació pedagògica i curricular
	Serveis educatius de suport
	Autonomia de centres
	Projecte per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics (PMQCE)
	Decret 102/2010 d'autonomia dels centres educatius
	Plans educatius d'entorn
	Desenvolupament d'un currículum educatiu intercultural i inclusiu
	Avaluació
	Pla d'avaluació del Departament d'Educació (avaluació específica de cada etapa educativa)
	Avaluació assoliment competències bàsiques a sisè de primària (2009 i 2010)
	Actuacions centrades en una etapa concreta
	Pla de millora de la secundària
Alumnat	Sisena hora en l'escolarització a primària
	Reduir la segregació interescolar
	Escolarització equilibrada de l'alumnat en tots els centres
	Dotacions addicionals per determinats centres educatius
	Intervencions inclusives
	Escola inclusiva. Mitjans:
	Reduir la segregació intraescolar
	a) Professorat de suport, personal auxiliar de suport i professionals especialistes
	b) Unitat de suport a l'educació especial (USEE)
	Mesures contra l'absentisme escolar
	Mesures compensatòries de desfasaments acadèmics
	Detecció precoç NEE (educació infantil, art. 56.3 LEC)
	Mesures ordinàries: agrupaments flexibles, reforç en grup ordinaris, desdoblaments de grups per reduir la ratio, adap. curriculars, integració de matèries per àmbits.
	Mesures extraordinàries: programes de diversificació curricular, programes personalitzats (pla individual).
	Aules hospitalàries i suport domiciliari
	Mesures compensatòries de desigualtats socioeconòmiques
	Beques i ajuts a l'estudi
	Beques menjador, transport, llibres de text...
	Reutilització dels llibres de text
	Foment continuïtat dels estudis secund. postoblig.: beca pel bon rendiment alumnat de 4rt d'ESO.
	Zones escolars rurals (ZER)
	Mesures específiques per a l'alumnat d'origen
	Orientació i acollida
	Aules d'acollida
	Espais de Benvinguda Educativa (EBE)

	immigrat		Portal web d'acollida de Catalunya
			Mesures específiques per l'alumnat d'ètnia gitana (Pla integral del Poble Gitano)
		Ensenyament llengua vehicular	Dret de l'alumnat a rebre suport lingüístic específic (art. 10.2 LEC). Inclou acollida personalitzada i atenció lingüística
			Formació en llengua catalana durant les vacances d'estiu
		Adaptacions curriculars	
	Programes alternatius per l'alumnat que no finalitza l'educació secundària obligatòria.	PQPI (art. 60 LEC i Decret 140/2009, de 8 de setembre)	
		Alternança formació i treball (art. 63 LEC).	
		Formació d'adults (art. 70 LEC)	
		Formació no presencial (art. 55 LEC) - Institut Obert de Catalunya	
Professorat	Formació inicial	Master de formació del professorat de secundària	
	Formació contínua	Pla Marc de Formació Permanent 2005-2010	Àmbits formatius que s'analitzen: cap a l'escola inclusiva, millora en àrees curriculars i introduir innovacions en el sistema educatiu, ús de les TIC, millora personal i el desenvolupament professional i gestió dels centres educatius i els serveis
			Àmbits clau per reduir el núm. d'alumnes que no es gradua: millora de la gestió de l'aula, avaluació i acció tutorial
			Formació sobre l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant i atenció a la diversitat cultural
	Material docent específic	Projecte "eduCAT 1x1" (dins el projecte estatal "Escola 2.0")	

Font: elaboració pròpia.

6.2. Recull d'experiències i bones pràctiques

Actualment, el nivell educatiu general de tots els grups socials és motiu de preocupació per als responsables governamentals. El nivell general assolit en el sistema educatiu, els mecanismes de segona oportunitat i la relació entre els coneixements adquirits per l'experiència són objecte d'atenció especial. Tal com es desprèn de l'apartat anterior, de polítiques i mesures per combatre el fracàs escolar, a tots els països existeixen iniciatives i bones pràctiques que difereixen en un o altre aspecte. No obstant això, destaquen algunes tendències generals.

Els estudis sobre les dificultats d'aprenentatge posen de manifest, de manera gairebé unànime que quan els alumnes es retarden de forma considerable en l'aprenentatge dels coneixements i habilitats, especialment en la lectura, l'escriptura i les matemàtiques, el risc de desinterès i d'abandonament prematur és més elevat. Així, les dificultats en la lectura condicionen la resta dels aprenentatges i condueixen a que l'alumnat percebi la tasca d'aprendre com a massa complexa i poc satisfactòria. En aquest sentit, algunes iniciatives van encaminades al foment de la lectura i al reforç de la capacitat lectora, fins i tot en etapes prèvies a l'escolarització.

D'altra banda, no tots els alumnes disposen de les condicions adequades per realitzar les tasques que els professors/es els demanen de fer a casa. Normalment, aquests alumnes presenten més dificultats en els aprenentatges escolars, els quals poden agreujar-se a causa de la situació familiar i personal. Com a conseqüència d'això, existeixen iniciatives encaminades a que el centre escolar, especialment en l'educació secundària, disposi dels mitjans necessaris per ajudar els alumnes en aquestes tasques.

També es constata la necessitat d'incentivar l'aprenentatge d'una manera més activa, flexible, accessible i oberta, la qual atorgui major protagonisme a l'alumnat. En aquest sentit, tenen un paper altament rellevant les TIC. Tanmateix, cal apuntar la necessitat de preparació adequada del professorat en aquestes matèries i de recursos informàtics per part de l'escola.

S'observen també mesures encaminades a dotar els centres de major autonomia, ja que són aquests els que han de valorar les diverses alternatives possibles per aconseguir un ensenyament de major qualitat que redueixi, al mateix temps, el baix rendiment de determinats alumnes. Aquesta major autonomia reclama noves formes d'organització dels centres, de participació de la comunitat educativa i d'altres agents socials i de descentralització de l'educació.

En la investigació educativa existeix l'ampli consens que la participació dels pares en l'educació dels fills/es i la col·laboració amb els objectius escolars és una de les eines principals per assegurar un bon progrés educatiu dels alumnes. En aquesta línia, algunes de les bones pràctiques que s'han dut a terme tenen per objectius afavorir la formació dels pares i fomentar la participació dels pares al centre educatiu. Ara bé, la formació del professorat és també un factor essencial i aquesta exigeix un conjunt de coneixements, actituds personals i estratègies didàctiques i pedagògiques. És per això que s'incideix en la formació permanent del professorat. És necessària l'existència de plans de formació extraordinaris que orientin la reflexió del professorat sobre les estratègies d'ensenyament més adequades, sobretot de cara als alumnes amb major risc de baix rendiment escolar, desmotivació i fracàs escolar.

Gran part de les reflexions realitzades posen de manifest que és positiu que s'emprenguin les mesures adequades per tal que els professors, de manera conjunta amb la comunitat educativa, puguin assumir noves funcions com ara el seguiment més personalitzat dels alumnes, l'orientació i comunicació amb els pares, la participació en projectes col·lectius i les xarxes de centres i de relacions amb les institucions socials, entre d'altres.

Després d'aquest repàs, a grans trets, sobre les tendències observades, pel que fa a la lluita contra el fracàs escolar, s'ha fet un recull de bones pràctiques, les quals poden servir com a marc per abordar la reducció del fracàs escolar. Tal com es pot observar a la taula 22 de l'apartat anterior, aquestes es poden classificar, segons a qui vagin destinades en: mesures que afecten el sistema escolar, mesures dirigides a l'alumnat i mesures dirigides al professorat. La majoria de bones pràctiques que es presenten a continuació no poden classificar-se en una tipologia concreta, sinó que aborden el sistema escolar, l'alumnat i el professorat de manera més o menys transversal. A l'hora de fer la selecció de les bones pràctiques, ens hem trobat amb la

limitació que moltes de les actuacions no estan avaluades, bé perquè fa poc temps que s'han començat a implantar o bé perquè l'avaluació en qüestió no està publicada. En aquest sentit, també cal tenir present que a l'hora de realitzar innovacions o modificacions, és necessari adaptar-les al marc legal en què aquestes s'emparen. Així doncs, s'han escollit les pràctiques amb un mínim d'avaluació que aportin algun distintiu o alguna metodologia diferent que hagi estat positiva i, al mateix temps, que exemplifiqui la classificació de les polítiques i mesures per combatre el fracàs escolar de l'apartat anterior.

Tal com es pot observar a les fitxes que es presenten a continuació, s'ha fet una descripció de 6 bones pràctiques:

- 1. ACCÉS. Programa d'acompanyament de les Comunitats educatives.**
- 2. Experiències educatives compartides.**
- 3. El treball en equip i la tutoria de l'alumnat. Pla d'autonomia de centre i Pla d'acció tutorial.**
- 4. L'aula d'acollida se'n va a la ràdio.**
- 5. Persevera, a través de les dificultats, per fortes que siguin.**
- 6. Experiència del col·legi Claret, a partir del coneixement del sistema educatiu finlandès.**

Per tal de sistematitzar la informació a cadascuna de les pràctiques s'ha incidit en els ítems següents: bona pràctica, classificació (basant-se en l'apartat anterior d'aquest estudi), àmbit d'actuació, període d'aplicació, agents promotores, situació de partida, objectius, proposta, resultats obtinguts i fonts d'informació. La pràctica 1 consta també de 8 subapartats, atès que presenta diverses línies d'actuació diferenciades entre elles.

Bona pràctica 1. ACCÉS. Programa d'acompanyament de les Comunitats educatives

Bona pràctica

ACCÉS. Programa d'acompanyament de les Comunitats educatives

Classificació

Aquesta pràctica reforça la idea de la **comunitat educativa**, entesa com a aprenentatge dialògic, el qual inclou el conjunt de la comunitat que ensenya i aprèn. Considera, fonamentalment, un conjunt de mesures dirigides a l'alumnat (beques, formació prelaboral, mecanismes de segona oportunitat), en el marc de la comunitat educativa.

Àmbit d'actuació

Catalunya: Barcelona (barris del Carmel, Ciutat Vella), Santa Coloma de Gramenet, Sant Boi, Salt, Tarragona.

Període d'aplicació

Cursos 2008, 2009 i 2010

Agents promotores

Àrea d'inclusió Social de Caixa Catalunya:

- Conveni Marc (19/09/08) entre l'Obra Social de Caixa Catalunya, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i el Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya que impulsa la creació d'espais de col·laboració recíproca, seguint i intercanvi.
- Conveni del Departament de Treball (entre l'Obra Social de Caixa Catalunya, el Servei d'Ocupació de Catalunya i el Fons Social Europeu) que preveu el cofinançament del programa ACCÉS per al període 2008-2010, a càrrec del programa operatiu d'intervenció comunitària del Fons Social Europeu (2007-2013) en l'eix 3 d'intervenció: augment i millora del capital humà.

Situació de partida

El Programa ACCÉS neix amb l'esperit de ser un recurs d'acompanyament tècnic i econòmic de les comunitats educatives d'un territori concret. Per tal d'abraçar la multidimensionalitat que presenta el fet educatiu i millorar l'índex d'èxit escolar dels joves, l'Àrea d'inclusió Social de Caixa Catalunya es va proposar treballar en xarxa, articulant el nou programa a partir de comunitats educatives.

Objectius

Millorar la situació educativa dels joves entre 10 i 16 anys, com a franja prioritària, amb problemàtiques associades al fracàs escolar i a la transició escola - treball.

Proposta

En el marc del Programa ACCÉS, Caixa Catalunya identifica un determinat àmbit territorial en el qual implementa el seu programa, contacta amb la comunitat educativa, atorga el suport econòmic i tècnic per a endegar les iniciatives en favor de l'assoliment de l'èxit educatiu que es prioritzen i, finalment, vehicula les accions en el territori a través d'una entitat de referència (una entitat social) amb la qual Caixa Catalunya estableix una aliança estratègica.

Les línies d'acció del Programa, desenvolupades a les fitxes que es presenten a continuació, són les següents:

Línies d'acció directa:

- A) Dispositius de formació prelaboral i inserció laboral per a joves.
- B) Beques de formació i inserció laboral d'adolescents i joves.
- C) Sensibilització de la comunitat educativa.
- D) Mecanismes de prevenció del fracàs escolar i de la segona oportunitat educativa.
- E) Xarxa d'Entitats ACCÉS.

Línies d'acció STAFF – Caixa Catalunya:

- F) Plataforma telemàtica.
- G) Observatoris locals i Auditoria d'impacte
- H) Mobilització de l'experiència i laboratori d'idees.

Aquest Programa es desenvolupa en base al criteri de la **territorialitat**. En aquest sentit, cal tenir en compte:

- Punt ACCÉS. Cada territori en el qual s'implementa el conjunt d'accions directes del Programa en la seva totalitat. Per tal d'adquirir aquesta implementació territorial es tenen en compte els requisits següents: indicadors d'exclusió general i socioeducativa significatius; xarxa social proactiva, potencial i/o desenvolupada; entitat social competent i compromesa amb el territori; almenys un centre públic de primària i/o secundària emprenedor i la predisposició activa de l'administració local competent.
- Territori llavor: Territoris en què únicament s'implementa una de les accions directes del programa. Aquests poden esdevenir Punts ACCÉS en un futur.

TAULA 1. Punts ACCÉS, territoris i entitats socials de referència.

Punts	Territoris	Entitats socials de referència
ACCÉS Sant Boi	Sant Boi de Llobregat, barris de Marianao i Molí Nou-Ciutat Cooperativa	Fundació Marianao
ACCÉS Carmel	Barcelona, barri del Carmel	ADSIS
ACCÉS Salt	Salt (Girona)	SER.GI
ACCÉS Santa Coloma	Santa Coloma de Gramenet, barris de Fondo i Santa Rosa	Casal d'infants
ACCÉS Tarragona	Tarragona, barris de Ponent	Casal d'infants

TAULA 2. Territoris llavor, barris i entitats socials de referència

Territoris llavor	Barris	Entitats socials de referència
Lleida	Centre històric i la Mariola	PROSEC, CIJA
Badalona	Sant Roc	Pere Closa
Ciutat Vella	Raval, Sant Pere i Santa Caterina	Casal dels Infants, J.Salvador Gavina i Adsis

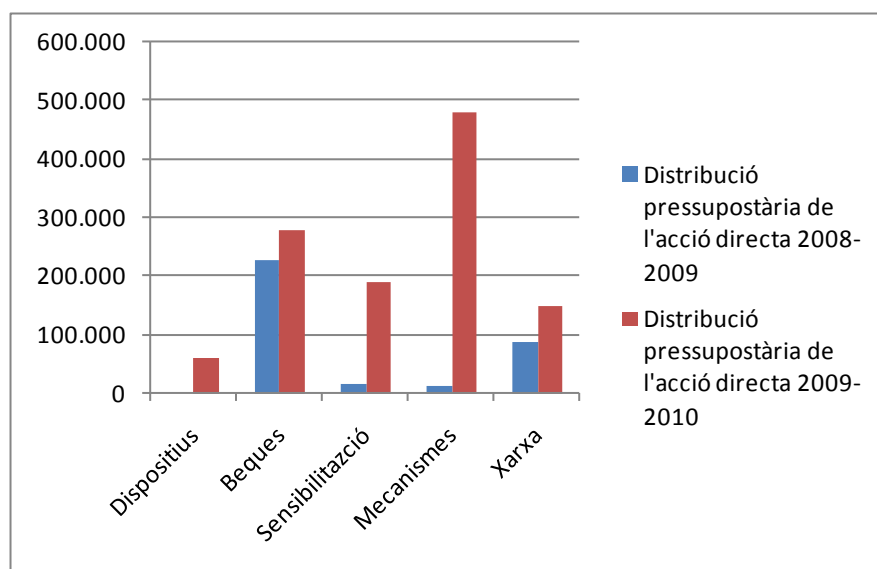
Situació actual

TAULA 3. Nombre d'actuacions i beneficiaris del Programa ACCÉS

Curs 08-09	Nombre d'actuacions							Beneficiaris		
	PA Salt	PA Carmel	PA Sant Boi	PA Santa Coloma	PA Tarragona	Territoris llavor	Total	Joves	Entitats	Hores
A)Dispositius	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B)Beques	2	1	1	0	0	9	13	193	0	4.842
C)Sensibilització	2	0	0	2	0	0	4	86	14	987
D)Mecanismes	0	0	0	3	0	0	3	106	7	552
E)Xarxa	1	1	1	0	0	0	3	0	50	3.746
Total	5	2	2	5	0	9	23	385	71	10.127

Curs 09-10	Nombre d'actuacions							Beneficiaris		
	PA Salt	PA Carmel	PA Sant Boi	PA Santa Coloma	PA Tarragona	Territoris llavor	Total	Joves	Entitats	Hores
A)Dispositius	0	0	1	0	0	0	1	24	0	108
B)Beques	2	1	1	1	1	3	9	190	0	4.000
C)Sensibilització	2	2	2	2	2	0	10	325	26	1.519
D)Mecanismes	1	3	4	6	3	0	17	445	13	4.832
E)Xarxa	1	1	1	1	1	0	5	0	66	2.825
Total	6	7	9	10	7	3	42	984	105	13.284

GRÀFIC 1.Distribució pressupostària del Programa ACCÉS



Fonts d'informació:

<http://www.dep.net/>, <http://www.cetei.info/> i document fruit de la Primera Jornada tècnica, de 30 de novembre de 2009.

A continuació es presenta el desenvolupament de les línies d'acció directa i les línies d'acció STAFF del Programa, així com l'avaluació i els resultats obtinguts si escau.

Línia A. Dispositius de formació prelaboral i inserció social per a joves.**Línia d'acció directa del Programa ACCÉS**

Dispositius de formació prelaboral i inserció social per a joves.

Classificació

Mesura dirigida a l'alumnat, compensatòria de diferències socioeconòmiques i també de desfassaments acadèmics. Atès que moltes vegades l'alumnat en situació de risc de fracàs escolar sol ser d'origen immigrat, aquesta mesura també pot ser classificada com a mesura específica per a l'alumnat d'origen immigrat, si s'escau.

Proposta

Dispositius centrats en el desenvolupament d'itineraris d'inserció personalitzats que poden arribar a cobrir totes les fases del procés formatiu del jove: acollida del jove en situació de vulnerabilitat, diagnòstic de la seva situació sociolaboral, definició del pla d'inserció, orientació professional, formació i/o capaciació d'habilitats socials, relacionals i tècniques i, finalment, retorn al sistema educatiu reglat o intermediació laboral a l'empresa (d'inserció o ordinària), incloent-hi el seguiment posterior.

Resultats obtinguts

Al curs 2009-2010 s'inicia una actuació al Punt ACCÉS Sant Boi amb 24 joves en situació de fracàs escolar.

Encara no hi ha una avaluació però els indicadors de resultat previstos són els següents:

- Percentatge de joves inserits laboralment (65% dels beneficiaris).
- Percentatge de joves inserits formativament (25% dels beneficiaris)

Línia B. Beques de formació i inserció laboral d'adolescents i joves.**Línia d'acció directa del Programa ACCÉS**

Beques de formació i inserció laboral d'adolescents i joves

Classificació

Mesura dirigida a l'alumnat, amb l'objectiu de compensar les diferències socioeconòmiques.

Proposta

Beques d'ajut a l'estudi per a joves, personalitzades, tutoritzades i gestionades a través d'entitats socials i distribuïdes per tot el territori català. Hi ha dos models d'atorgament: el d'estudis (per a fomentar la continuïtat de l'educació dins de l'ensenyament reglat obligatori i postobligatori) i el laboral (a través d'un itinerari formatiu de caire prelaboral que persegueix la inserció laboral a curt – mig termini)

Resultats obtinguts

Curs 2008-2009: 193 beques atorgades, de les quals 148 en modalitat d'estudis i 45 en modalitat laboral. Inversió: 227.284 euros.

Resultats finals:

- El 92% dels joves beneficiaris segueixen formant-se una vegada finalitzats els estudis coberts per la beca (22% superior a l'indicador previst).
- El 83% dels becaris assoleixen l'objectiu formatiu finançat per la beca (8% superior a l'indicador previst).
- El 100% dels participants que cursaven l'últim any d'un Cicle Formatiu de grau mitjà o de grau superior s'han graduat amb 48 i 33 punts percentuals per sobre de les respectives taxes de graduació a Catalunya.
- El 86% dels participants que cursaven quart d'ESO s'han graduat. La taxa de graduació ha incrementat 9 punts percentuals per sobre de la taxa de graduació d'ESO de Catalunya.

Curs 2009-2010: S'incorporen a l'acció el Punt ACCÉS Santa Coloma i el barri històric de Lleida. Inversió aproximada: 280.000 euros.

Línia C. Sensibilització de la comunitat educativa.

Línia d'acció directa del Programa ACCÉS

Sensibilització de la comunitat educativa

Classificació

Mesura de caire estructural, dirigida al sistema escolar.

Proposta

Es tracta de mesures de sensibilització i dinamització de totes les instàncies i agents socioeducatius del territori ACCÉS de caràcter flexible i molt adaptades a la realitat de la comunitat educativa: foment de la participació de les famílies en l'educació dels fills/es, foment de la sensibilització i participació dels joves en el seu entorn escolar i comunitari més immediat, formació especialitzada dels agents educatius, entre d'altres.

Resultats obtinguts

Curs 2008-2009: 4 actuacions endegades en diferents Punts ACCÉS amb 86 joves beneficiaris i 14 entitats de la comunitat educativa beneficiàries. Inversió: 18.000 euros.

Resultats finals:

- Augment del 25% de la participació de les famílies en els centres escolars implicats.

- 8% més de beneficiaris respecte el còmput total previst.

Curs 2009-2010: S'inicien 10 actuacions en aquesta línia d'acció (6 de noves i 4 de continuïtat). Inversió aproximada: 190.000 euros.

Línia D. Mecanismes de prevenció del fracàs escolar i de segona oportunitat educativa.

Línia d'acció directa del Programa ACCÉS

Mecanismes de prevenció del fracàs escolar i de segona oportunitat educativa

Classificació

Mesures dirigides a compensar els desfassaments acadèmics de l'alumnat.

Proposta

N'hi ha de dos tipus:

- Intervencions individualitzades de prevenció de les causes que generen situacions de fracàs escolar de l'alumne a nivell del sistema educatiu reglat (desmotivació i desvinculació del centre escolar), social (atenció a la diversitat socioeconòmica, cultural, de gènere...de l'alumnat) i familiar (referent fonamental de construcció de l'individu). Les mesures que s'adopten són les següents: espais individualitzats i/o grups de treball de reforç educatiu; programes de diversificació curricular; coordinació entre primària i secundària per articular dispositius de detecció precoç entre etapes educatives i actuacions de prevenció de l'absentisme, entre d'altres.
- Mecanismes de segona oportunitat per a la reincorporació d'alumnes amb itineraris de fracàs escolar al sistema educatiu reglat.

Resultats obtinguts

Curs 2008-2009: 3 actuacions endegades al Punt ACCÉS de Santa Coloma amb 106 joves beneficiaris i 7 entitats de la comunitat educativa beneficiàries.

Resultats finals:

- El percentatge de millora del nivell d'aprenentatge dels beneficiaris atesos ha estat del 40%, assolint el 70% dels joves el seu objectiu formatiu.

Curs 2009-2010: 17 actuacions endegades. Inversió aproximada: 480.000 euros.

Línia E. Xarxa d'entitats ACCÉS.**Línia d'acció directa del Programa ACCÉS**

Xarxa d'entitats ACCÉS

Classificació

Aquesta línia d'actuació té l'objectiu de crear una xarxa per tal de compartir totes les pràctiques innovadores i, d'aquesta manera, fer-ne difusió. Es Podria considerar que estan dirigides al sistema escolar i als professors però també tenen una clara repercussió sobre l'alumnat que es beneficia de les experiències.

Proposta

- Consolidació de la xarxa global i de les xarxes territorials.
- Establiment de circuits de gestió conjunta de les actuacions.
- Intercanvi d'experiències i definició dels objectius compartits.
- Disseny de noves actuacions de caràcter innovador.

Resultats obtinguts

Curs 2008-2009: 3 xarxes territorials endegades i consolidades als Punts ACCÉS de Salt i Carmel i una Xarxa global composta per 15 entitats socials de tot Catalunya.

Durant el curs 2009-2010 s'inicien les xarxes territorials de 2 punts ACCÉS: Santa Coloma i Tarragona.

Línia F. Plataforma telemàtica**Línia d'acció STAFF del Programa ACCÉS**

Plataforma telemàtica

Classificació

Aquesta línia d'actuació té l'objectiu de crear una xarxa per tal de compartir totes les pràctiques innovadores i, d'aquesta manera, fer-ne difusió. Es Podria considerar que estan dirigides al sistema escolar i als professors però també tenen una clara repercussió sobre l'alumnat, en la mesura dels beneficis de les experiències.

Proposta

- Àrea d'espai de comunicació i informació obert per a la descripció del programa, especificació de les accions endegades, difusió de bones pràctiques,...
- Àrea d'intranet restringida a les entitats ACCÉS, que compta amb un aplicatiu informàtic.

Línia G. Observatoris locals i auditoria d'impacte**Línia d'acció STAFF del Programa ACCÉS**

Observatoris locals i auditoria d'impacte

Classificació

Pràctica destinada a tots els agents implicats en l'educació, de cara a aconseguir millores i reptes de futur.

Proposta

Elaboració d'un quadre d'indicadors per a l'anàlisi de la realitat socioeducativa dels territoris ACCÉS, així com un requadre d'indicadors d'avaluació de l'acompliment/impacte social del programa que permeti comparar les dades de cada curs, estudiar els canvis i ajustar les accions, i identificar nous perfils i noves propostes.

Resultats obtinguts

Curs 2008-2009: Es crea el protocol i la metodologia per a la construcció dels quadres d'indicadors d'anàlisi i d'avaluació amb el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Es finalitzen els informes de diagnosi socioeducativa dels Punts ACCÉS: Carmel, Salt i Sant Boi de Llobregat. Inversió: 12.000 euros.

Curs 2009-2010: S'inicien els informes de diagnosi socioeducativa dels Punts ACCÉS de Santa Coloma i Tarragona juntament amb els territoris de Ciutat Vella i Lleida. Inversió aproximada: 15.000 euros. L'indicador de resultat d'aquest curs és que s'han finalitzat els informes de diagnosi socioeducativa de tots els Punts ACCÉS i s'ha fet una monitorització anual dels quadres d'anàlisi i avaluació de l'acompliment i de l'impacte social del programa.

Línia H. Mobilització de l'expertesa i laboratori d'idees.**Línia d'acció STAFF del Programa ACCÉS**

Mobilització de l'expertesa i laboratori d'idees

Classificació

Pràctica destinada a tots els agents implicats en l'educació, de cara a aconseguir millores i reptes de futur.

Proposta

Prospecció de territoris, entitats i projectes innovadors d'Espanya i d'Europa per articular trobades d'intercanvi, compartir metodologies i resultats amb l'objectiu de transferir el coneixement adquirit pel Programa ACCÉS de forma transnacional.

Resultats obtinguts

- Primera jornada tècnica del Programa ACCÉS (novembre 2009)
- Identificació d'un partner transnacional i organització de la primera trobada d'intercanvi, amb previsió de realitzar-se l'any 2010.

Bona pràctica 2. Experiències educatives compartides

Bona pràctica

Experiències educatives compartides

Classificació

Aquesta pràctica està basada en **l'aplicació de mesures dirigides a l'alumnat que combinen l'aprenentatge a l'aula amb l'aprenentatge pràctic fora de l'aula**, les quals també poden ser considerades com a mesures d'atenció a la diversitat i que tenen per objectiu compensar els desfassaments acadèmics. També es consideren algunes mesures de caire estructural, com la disminució de la ràtio d'alumnes per classe.

Àmbit d'actuació

Catalunya: s'ha dut a terme a 24 escoles i, posteriorment, s'ha entrevistat tots els agents participants (família, escoles, professors...). D'aquesta part qualitativa se n'ha extret una sèrie de conclusions i unes idees clau per endegar un pla d'escolaritat compartida.

Període d'aplicació

Curs 2004-2005

Agents promotores

Els principals agents promotores han estat, fonamentalment, els instituts i els ajuntaments, els quals han actuat com a institució col·laboradora. En base a aquesta col·laboració s'han classificat els Instituts en quatre tipologies:

- IES A: municipis on només hi ha un IES que compta amb el suport de l'ajuntament (8 centres). Tota l'experiència gira al voltant d'un eix troncal: la tutora (organitza, fa seguiment de l'alumnat, coordina els professionals i està alerta del seguiment de les 19 hores setmanals que l'alumnat està fora del centre).
- IES B: poblacions més grans que disposen de més d'un institut on l'ajuntament dóna suport individual a cada centre segons les propostes que aquest presenta (4 centres).
- IES C: inclou vies diferents de participació (de vegades no és ben bé l'ajuntament qui promou l'experiència, sinó una fundació o una empresa de serveis sense ànim de lucre (5 centres). És la línia pedagògica la que empeny l'ajuntament i marca un projecte de futur.

- IES D: Municipis mitjans i gran on hi ha diversos instituts (7 centres) que tots duen a terme la mateixa experiència coordinada des de l'ajuntament. És l'institut que hi dedica menys hores i l'experiència representa més aviat una orientació laboral de pocs alumnes.

Situació de partida

- Aquesta experiència s'inicia amb l'obtenció de la relació de 24 experiències educatives compartides, enteses com aquelles que es desenvolupen dins del marc i l'horari escolar ordinari, amb alumnat majoritàriament d'ESO i de difícil integració a l'aula ordinària. Aquest alumnat assisteix a unes sessions formatives impartides fora del centre, majoritàriament amb el suport d'educadors que no són professionals de l'IES i gestionades o cogestionades amb una altra institució.
- Després d'aquestes experiències, es realitzen entrevistes amb els professionals de referència (novembre i desembre 2004 i gener de 2005).
- Tot seguit es realitza un estudi descriptiu de les 24 iniciatives escollides i s'extreuen les primeres conclusions generals (febrer 2005).
- Es fa un estudi dels 4 casos seleccionats (març, abril i maig 2005)
- S'analitzen els casos i s'elaboren les conclusions (juny 2005)
- S'elabora la memòria final i el resultat del projecte (juliol 2005).

Objectius

Compensar els desfassaments acadèmics de l'alumnat de difícil integració. En aquest sentit, cal tenir en compte que la finalitat d'aquesta experiència és educadora i no professionalitzadora.

Proposta

Es realitzen activitats fora dels centres:

- Tallers professionalitzadors: l'alumnat marxa unes hores de l'institut per assistir a uns tallers que es fan en unes instal·lacions gestionades directament o indirecta per l'ajuntament o altres institucions especialitzades en integració social amb educadors especials. Normalment l'alumne no fa un únic taller per curs, sinó que és rotatori.
- Activitats d'aprenentatge essencialment pràctiques: fetes fora del centre i impartides amb el suport directe d'educadors externs.
- Estada a l'ajuntament o a empreses molt vinculades a l'ajuntament (integració de l'alumne a la brigada, estada a CEIPs- administració i menjador- llars d'infants, biblioteca).
- Tastets d'oficis: activitats fora del centre que mostren una visió dels diferents oficis. El professorat decideix quins alumnes van a cada activitat. Les activitats estan lligades a escoles d'ensenyament reglat o no reglat del municipi i a empreses del tema que es treballa.
- Treball d'altres serveis públics (dins dels instituts). Es tracta d'educadors de carrer que poden fer tallers com Orientació i Ús del temps de lleure (4h) i conductes saludables (1h), que també poden donar suport a l'hora de tutoria.

Eines de seguiment del procés d'ensenyament – aprenentatge:

- Hi ha centres que posen una o diverses notes a cada classe (una d'aprenentatge i una altra d'actitud).
- Memòria o diari que l'estudiant va fent a casa o a l'institut, amb la finalitat de plasmar, reflexionar i desenvolupar les tasques externes que va duent a terme.
- Les proves dels currículums adaptats s'avaluen de manera diferent segons els objectius marcats. De vegades, es fa la mateixa prova que a la resta de l'alumnat, tenint en compte només algunes de les respostes. Altres vegades es fa una prova específica.
- Agendes per a fer el seguiment de l'empresa o taller.
- Butlletins. Hi ha instituts en què s'utilitza el butlletí de l'IES i les activitats externes ocupen el lloc de crèdits variables. Altres hi fan constar que l'alumne segueix una adaptació curricular i també hi ha la mostra de butlletins que són informes especials.

Estratègies d'atenció a la diversitat en els instituts:

- Individuals: adaptacions curriculars, atencions personalitzades o en petit grup.
- Organitzatives per desdoblaments: subgrups a les matèries instrumentals o bé per ritmes d'aprenentatge o bé mantenint els grups de tutoria i fent-ne un altre de més lent.
- Organitzatives per ritmes d'aprenentatge.
- Altres estratègies: baixada uniforme de la ràtio màxima professor – alumnes per curs ; aula oberta, aula d'acollida; crèdits variables especials (competències socials, tècniques d'estudi, orientació, mediació de conflictes, reforç de lectura); treball d'un altre professor a l'aula durant algunes hores.

Resultats obtinguts

Els resultats s'han obtingut de les conclusions elaborades a partir de les entrevistes fetes als agents implicats en les experiències compartides (d'una banda famílies i estudiants, i de l'altra, professorat i educadors).

Famílies i estudiants:

Aspectes positius:

- Satisfacció amb la nova manera de treballar. Els nois i noies estan millor a l'Institut, no presenten conflictes i tenen més bons resultats acadèmics.
- Els alumnes opinen que els seus pares els han donat més llibertat per escollir.
- Els alumnes expliciten que, atès que treballen en grup reduït, el professorat els fa més cas i això els dóna seguretat i confiança per a tirar endavant.

Aspectes negatius:

- Els alumnes manifesten que fer menys hores que els seus companys els fa sentir que perden oportunitats.

- Quan se'ls demana si recomanarien a altres estudiants seguir amb el mateix model escolar, la resposta és que si fossin alumnes sense problemes acadèmics preferirien seguir amb els estudis ordinaris i posteriorment batxillerat.

Professorat i educadors:

Aspectes positius:

- Bona predisposició dels professionals i de les institucions que hi participen.
- Les experiències es plantegen com a una eina més d'atenció a la diversitat que ajuda a la integració de l'alumnat amb dificultats d'integració escolar.

Aspectes negatius:

- Es troba a faltar claredat en el marc legal i es constata la posició ambigua del Departament de Treball.

D'aquestes experiències se n'extreu un **pla per engegar una escolaritat compartida**. Idees clau:

- Es bo per als instituts tenir disponibles un gran nombre d'estratègies d'atenció a la diversitat.
- Quan es té un nombre d'alumnes de difícil integració, amb el qual s'han esgotat les estratègies del centre, cal demanar col·laboració.
- És important oferir una activitat real fora de l'IES.
- Cal comptar amb el vist-i-plau del claustre i del consell escolar per muntar l'experiència.
- Cal parlar amb cada alumne, fer-li la proposta i, si accepta, convocar la família.
- Tot seguit, cal concretar el projecte i decidir:
 - Agrupació de l'alumnat: o bé integrat en grups ordinaris o bé formant un grup propi. Cal tenir en compte que els resultats d'avaluació indiquen que del que forma un grup propi n'aprova el 71%. En canvi, del que forma un grup ordinari n'aprova el 55%.
 - Professorat que hi participa: a ser possible, voluntari, de nombre reduït i si l'alumnat està en un grup propi, és positiu que imparteixi més d'una matèria.
 - Educadors externs que hi participen.
 - Perfil de l'alumnat.
 - Objectius del curs i normes.

Fonts d'informació

Maria Teresa Ferrer Fàbregas. Treball supervisat per Joan Subirats Humet (catedràtic de Ciència Política i director de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques de la UAB) i Josep Alsinet i Caballeria (Inspector d'Educació), "Experiències educatives compartides"

Bona pràctica 3. El treball en equip i la tutoria de l'alumnat. Pla d'autonomia de centre i Pla d'acció tutorial.

Bona pràctica

Pla d'autonomia de centre i Pla d'acció tutorial

Classificació

Aquesta experiència pren com a referent bàsic una mesura dirigida al **sistema escolar**, de caire estructural, el Pla d'Autonomia de Centres que és l'eina per assolir l'èxit escolar. Fomenta també la integració de l'alumnat immigrant, el qual és majoria al centre. D'altra banda, aplica un pla d'acció tutorial, que inclou la tutoria individualitzada com a mesura dirigida a l'alumnat amb necessitats especials. El centre també disposa d'un Pla PROA.

Àmbit d'actuació

Institut Ernest Lluch i Martí (Cunit, Baix Penedès)

Període d'aplicació

2006-2009

Agents promotors

- Pla PROA (Programes de Reforç, Orientació i Recolzament): projecte de cooperació territorial entre el Ministeri d'Educació i les Comunitats Autònomes. El Pla PROA ofereix recursos als centres educatius per a contribuir a debilitar els factors generadors de les desigualtats i garantir l'atenció als col·lectius més vulnerables per a millorar la formació i prevenir els riscos de fracàs escolar.
- PAC (Pla d'Autonomia de Centres) amb el Departament d'Educació (acord entre el centre educatiu i el Departament d'Educació).
- PMQCE (Projecte per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics) amb el Departament d'Educació.
- El propi Institut i els agents implicats.

Situació de partida

Centre amb vuit anys de funcionament que ha passat de ser una secció a un Institut i que ha inaugurat un nou edifici dotat d'instal·lacions àmplies i modernes. És l'únic institut de la població, per la qual cosa n'assumeix tots els adolescents. Tal com s'ha esmentat anteriorment, és un centre PAC i PROA des del 2007. L'Institut té 430 alumnes (385 d'ESO i 45 de Cicles Formatius de Grau Mitjà). En general, són fills i filles d'immigrants procedents de la resta d'Espanya i també del nord d'Àfrica i Sudamèrica. Aproximadament el 30% dels alumnes són estrangers amb més de 20 nacionalitats diferents. Els 45 alumnes dels cicles formatius es reparteixen en un 50% de l'alumnat del propi centre i el 50% restant d'altres poblacions limítrofes.

Objectius

- Millorar els resultats educatius.

- Millorar la cohesió social.
- Consolidar el centre com a referent comarcal.

Proposta

Les bases del treball en equip es construeixen mitjançant el Pla d'Autonomia de Centres, el qual s'utilitza com a eina metodològica.

Els criteris bàsics són els següents:

- Corresponsabilitat.
- Rigor en l'acompliment de les funcions ("Ningú mira cap a una altra banda").
- Realització d'afirmacions contrastades, no suposicions.
- Discussions positives. El director de l'escola afirma que "Mentre més discussions hi hagi, més passos endavant es faran".
- Delegació enfront de la centralització. Al començament hi havia un claustre de 12 professors qual s'ha anat ampliant.
- Clima laboral positiu.
- Presa de decisions en el moment necessari.
- Autoavaluació i reconeixement de les disfuncions.
- Criteris comuns.

En el període 2006-2007 s'ha posat en marxa un Projecte d'innovació pedagògica, un Pla de millora de la qualitat del servei educatiu i un projecte singular DESC-OBRE, amb col·laboració de l'Ajuntament i el Departament d'Educació.

Al 2007 s'ha dut a terme el Projecte d'Autonomia de Centre 2007, s'ha concedit el PROA, el qual ha aportat recursos econòmics, i s'ha realitzat un mapa estratègic.

Al període 2008-2009 s'han desenvolupat els objectius i estratègies.

L'estructura resultant ha estat la creació dels següents òrgans de gestió:

- Comissió pedagògica: equip directiu, coordinador/a de riscos, coordinadors activitats extraescolars, coordinador/a lingüístic, caps de departament.
- Grup impulsor PROA: equip directiu i 4 coordinadors/es.
- Reunions periòdiques dels equips docents cada setmana.
- Reunions de tutors/es

El centre també disposa d'un **Pla d'acció tutorial**. Les bases d'aquest Pla són acompanyar, assessorar i orientar l'alumne. Cal tenir en compte que el professor/a tutor no és especialista, sinó docent. La tutoria està considerada com una tasca d'equip i, com a pas previ, es realitza una anàlisi de context (alumnat, professorat, situació familiar, entorn).

La tutoria depèn del desenvolupament maduratiu de l'alumne. Així doncs, és diferent la tutoria en els diferents cursos d'ESO. A primer i a segon d'ESO es treballen els hàbits d'estudi, l'autoestima i els valors. En canvi, a tercer i quart d'ESO, així com als cicles formatius, la tutoria va més encaminada cap a l'orientació laboral i acadèmica.

L'estructura que es segueix s'inicia amb la planificació de l'acció tutorial des de Coordinació pedagògica, a través de la qual es determinen les línies de treball clares, es defineixen els objectius i es diversifiquen les activitats. Tal com s'ha comentat anteriorment, es realitzen les reunions de tutors una vegada a la setmana. La tutoria es pot subdividir en tres branques: aplicació del Pla d'acció tutorial a les aules, la tutoria grupal i la tutoria individual, que és la que gaudeix d'elements més singulars.

Aquesta tutoria individual està destinada als alumnes amb necessitats educatives especials. Es caracteritza per la corresponsabilització de les famílies, i la realitzen dues terceres parts del Claustre entre les persones que no són tutores.

L'alumne tutoritzat es determina a les reunions de l'equip docent i es té en compte l'empatia entre el tutor i l'alumne. La ràtio aproximada és de 2 a 3 alumnes per tutor individual. La tutoria individual s'exerceix en horari lectiu, amb un increment voluntari de la permanència. Per tal d'avaluar l'activitat, es fa una fitxa de seguiment dels resultats acadèmics, una fitxa de registre de la disciplina i una fitxa d'observacions. Durant l'any 2008-09 hi ha hagut 41 alumnes tutoritzats.

Resultats obtinguts

De l'activitat duta a terme en aquest centre, se n'ha extret una sèrie de conclusions:

- La base de la metodologia ha estat el Pla d'Autonomia de Centre. D'aquest en destaquen els marges d'autonomia, els mètodes de registre, el rigor, els recursos addicionals i l'efecte de catalització de les bases de treball.
- Destaca la dificultat de transmetre el PAC a pares i alumnes, tot i que s'ha realitzat molta formació dins del centre, per exemple, un curs de mediació escolar.
- L'equip directiu planteja traspasar el projecte a d'altres equips, per no perpetuar-se.
- L'autonomia de centres no és garantia d'èxit educatiu, sinó que facilita l'èxit, sempre i quan s'adopti la metodologia adequada i els equips siguin professionals, sense obviar la necessària participació de tota la comunitat educativa.

Cal destacar que els objectius del PAC es treballen mitjançant estratègies, les quals es tradueixen en activitats concretes i avaluables. Es quantifica el grau d'aplicació, la qualitat de l'execució i el grau d'impacte de cadascuna d'elles. Finalment, mitjançant un aplicatiu informàtic s'aconsegueix tenir una visió general dels avenços assolits, per objectius, estratègies i activitats, de tal manera que es pugui redefinir el Pla per al curs següent.

Fonts d'informació

Congrés sobre èxit educatiu i autonomia de centres (Barcelona 23, 24 i 25 de novembre de 2009).

Bona pràctica 4. L'aula d'acollida se'n va a la ràdio.

Bona pràctica

L'aula d'acollida se'n va a la ràdio

Classificació

És una **experiència específica per a l'alumnat d'origen immigrant**. Destaca també el fet que la integració d'aquest col·lectiu es procura des del punt de vista lingüístic.

Àmbit d'actuació

IES Vila de Gràcia (Barcelona)

Període d'aplicació

2006

Agents promotors

Tutora de l'aula d'acollida

Situació de partida

Des dels seus inicis, l'IES Vila de Gràcia s'ha caracteritzat per la participació en projectes pedagògics públics promoguts pel Departament d'Educació i per l'Ajuntament de Barcelona.

Objectius

- Proporcionar espais d'ús real en contextos comunicatius.
- Integrar l'ús dels mitjans de comunicació.
- Afavorir el coneixement del nou entorn social.
- Contribuir al coneixement de l'alumnat nouvingut.
- Fomentar l'ús social de la llengua que s'aprèn.

Proposta

Aquesta experiència està dirigida a l'alumnat de secundària mitjançant l'aplicació es treballen les competències següents: competència comunicativa lingüística i audiovisual; tractament de la informació i competència digital; competència d'autonomia i iniciativa personal i competència social i ciutadana.

Treball competencial:

A l'aula d'acollida:

- Es prepara la presentació personal oralment i per escrit. Per fer l'activitat escrita, s'utilitza un processador de textos, amb els recursos d'edició i correcció que proporciona.
- Es fa una simulació del programa de ràdio, d'acord amb les indicacions que s'han fet arribar des de la direcció del programa (es té molt en compte la vocalització i que el discurs sigui entenedor).
- Es prepara l'itinerari per al desplaçament fins a l'estudi de la ràdio mitjançant mapes del barri i la pàgina web de l'Ajuntament de Barcelona. Es treballen també els aspectes socioculturals que tenen a veure amb les normes de comportament en els desplaçaments a peu i en el transport públic de la ciutat.

Itinerari:

- Amb el mapa de recorregut que s'ha fet i, amb la supervisió de la tutora, els alumnes guien el recorregut que s'ha de seguir i els mitjans de transport que cal utilitzar.

Als estudis de Ràdio Gràcia:

- Es fa una visita guiada a les instal·lacions de la ràdio amb l'objectiu de conèixer el funcionament intern d'una ràdio.
- Comença el programa "Gràcia al dia" i els alumnes, a demanda del presentador, fan una presentació personal i expliquen les seves experiències amb el suport de la tutora de l'aula d'acollida.

Resultats obtinguts

L'experiència ha estat positiva ja que, a més de permetre l'aprenentatge significatiu, s'ha aconseguit fer una activitat en un context comunicatiu d'ús real de la llengua i, a més, s'ha contribuït al coneixement del nou entorn per part de l'alumnat nouvingut.

Fonts d'informació

Pàgina web de l'IES Vila de Gràcia : <http://www.xtec.es/centres/a8045483/>

L'aula d'acollida. Caixa d'eines 04. Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social. Departament d'Educació 2005. (<http://www.xtec.cat/lic/intro/caixa.htm#4>)

Bona Pràctica 5: Persevera, a través de les dificultats, per fortes que siguin

Bona pràctica

Persevera, per severa, per se vera “Persevera, a través de les dificultats, per fortes que siguin”

Classificació

Aquesta **experiència està dirigida a l'alumnat**. Podria classificar-se com a projecte d'innovació educativa.

Àmbit d'actuació

IES de l'Arboç (Tarragona)

Període d'actuació

2007-2008

Agents promotores

- Professorat del centre educatiu.
- Departament d'Educació, a través del Programa de biblioteca escolar puntedu.

Situació de partida

El programa s'inicia el curs 2007-2008 arran d'una exposició que el mateix equip de docents li ha donat el format final. S'elabora en el marc de les activitats organitzades entorn del projecte d'innovació educativa “punedu” del centre i pretén fomentar l'educació en valors.

Objectius

- Cultura de l'esforç.
- Educació en valors.
- Foment del respecte.
- Foment de la tolerància.
- Motivació per al treball.

Proposta

Es tracta d'una exposició itinerant, formada per 12 baners, amb l'objectiu de transmetre a l'alumnat de secundària del segle XXII el missatge de la cultura de l'esforç continuat, utilitzant el personatge de la mitologia grega, Odisseu. A través de la narració en primera persona de les seves principals aventures relacionades amb situacions i experiències conegudes i/o viscudes per l'alumnat, Odisseu demostra que poden ser moltes les dificultats en els estudis i en la vida quotidiana aplicant la intel·ligència i el sentit comú.

Mitjançant l'aplicació d'aquesta pràctica l'aplicació es treballen les competències següents: competència lingüística; competència artística i cultural; competència en el tractament de la informació; competència d'aprendre a aprendre; competència d'autonomia i iniciativa personal i competència social i ciutadania.

Treball competencial:

A l'aula:

- Es fa una lectura de textos dels baners i se selecciona el tema que es vulgui analitzar amb més profunditat, així com les activitats (geografia, mitologia, història de l'art...) que es considerin més rellevants. Important: obrir el debat amb els alumnes perquè donin la seva opinió i prenguin consciència de la relació entre el dia a dia i el que li passa a Odisseu.
- Es poden aprofitar dites llatines per reflexionar sobre la seva validesa, encert o desencert, així com la seva aplicació actual.
- Les imatges dels baners poden ser utilitzades com a pretext per fer recerca, mitjançant les noves tecnologies.
- A mesura que es desenvolupa l'activitat els alumnes completen una fitxa de joc, tot responant una sèrie de preguntes.
- En acabar la visita a l'exposició, es recomana una nova sessió a l'aula per avaluar els aprenentatges adquirits, recorrent a la metodologia de l'autoavaluació (el professor/a revisarà les respostes correctes juntament amb els i les seves alumnes, i establirà un barem de puntuació).

A l'exposició:

- Metodologia del treball col·lectiu. Es promourà també el desenvolupament de l'autonomia personal de l'alumnat, facilitant-li la fitxa del joc per tal que cada alumne/a, en funció de les seves capacitats i del seu ritme de resolució de dificultats, la vagi completant a mesura que visita l'exposició.

Resultats obtinguts

Valoració positiva: demostració que la vida quotidiana és plena de mites grecs i que val la pena conèixer-los bé per saber-ne treure profit.

Cal destacar la participació i l'esforç del professorat encarregat de dur a terme el guiatge.

La fitxa de joc que han de completar els alumnes l'ajuden a captar l'atenció i a fer-lo reflexionar.

Mitjançant aquesta pràctica s'educa l'alumne fent-li despertar la cultura de l'esforç i la superació, i fomentant el sentiment de solidaritat i respecte entre el jovent a través de suggeriments, exhortacions i exercicis que desenvolupen i enforteixen les seves qualitats i aptituds humanes.

Fonts d'informació:

<http://www.xtec.cat/practicomp/pdf/iesarboc.pdf>

Bona pràctica 6. Experiència del col·legi Claret, a partir del coneixement del sistema educatiu finlandès

Bona pràctica

Experiència del col·legi Claret, a partir del coneixement del sistema educatiu finlandès

Classificació

Es prioritzen les **mesures dirigides al professorat** (formació del professorat) i també algunes mesures dirigides al sistema escolar, de caire estructural.

Àmbit d'actuació

Col·legi Claret (Barcelona).

Període d'aplicació

2003-2007

Agents promotors

Director de l'escola

Situació de partida

Investigació de les principals característiques del sistema educatiu finlandès, per tal de realitzar propostes de millora a l'escola Claret. Algunes de les característiques més rellevants del sistema finès són les següents:

- La família finesa és la principal responsable de l'educació dels seus fills.
- Els nens finesos entren en el sistema escolar als 7 anys.
- Les ràtio professor – alumnes són més baixes.
- Existeixen professors de suport des del primer curs de primària.
- El professor de secundària realitza la formació en les facultats de la seva especialització (matemàtiques, literatura ...). Una vegada finalitza aquesta especialització ha de superar també diverses proves per accedir a la Facultat d'Educació (capacitat d'empatitzar, capacitat d'explicació ...). I un cop superada aquesta prova el futur professor/a ha de realitzar estudis pedagògics de més de 1.400 hores – estudi. Una vegada ja formats, els docents són seleccionats pels directors de les escoles. Els directors/es són seleccionats pel consell Municipal.

Objectius

- Continuitat del caràcter propi de l'escola.

- Innovació pedagògica.
- Alta taxa de graduació en ESO.
- Qualitat i excel·lència de l'alumnat.

Proposta

Innovacions i avaluacions 2003-2004

- S'estructura en l'etapa d'Educació Infantil un projecte de prevenció en l'educació emocional, incentivat pel - doctor Bisquerra de la Universitat de Barcelona (2000).
- S'amplia la relació amb les famílies potenciant el moviment FEAC (família, escola, acció compartida) en 6 grups d'uns 150 pares i 25 professors.
- Es prioritza com a política de direcció l'atenció a la diversitat, organitzada des de P5 fins a quart d'ESO.
- S'organitzen uns equips de coordinació i direcció de primària, ESO i Batxillerat.
- En ESO es prioritza que cada tutor/a tingui una hora de tutoria per a reunir-se amb els pares, i una hora per a poder conversar amb els alumnes.
- En l'apartat de formació del professorat, s'incentiva la formació de 5 professors en estratègies per alumnes amb TDAH (trastorn per dèficit en l'atenció i hiperactivitat). L'escola participa en un projecte pilot de la Universitat Ramon Llull que s'ofereix a realitzar voluntàriament un seguiment mitjançant l'observació dels nous professors/es. Els resultats d'ambdues formacions són positius per a tot el claustre.

Avaluacions: A finals de curs es realitzen enquestes als professors, pares i mares, i alumnes sobre el clima del centre. Es realitzen també avaluacions de la competència lectora de tots els alumnes entre tercer de primària i quart d'ESO.

Innovacions i avaluacions 2004-2005

- Creació d'equips d'investigació. Tres professors d'educació primària dediquen dues hores cada setmana a actualitzar tot el material (fitxes, exàmens, pràctiques, projectes...) que treballen els alumnes entre primer i sisè de primària. L'objectiu és realitzar una auditoria de tot el que es duu a terme i comparar-ho amb allò que es programa, per tal de realitzar propostes de millora.
- Creació de comissions de treball transversals al centre. El seu objectiu és estructurar l'escola per millorar la qualitat del servei educatiu. Posteriorment, aquestes comissions s'obren als pares i mares i als alumnes i versen sobre: atenció a la diversitat, avaluació, immigració, ecologia, potenciació de les festes culturals, potenciació de la lectura, atenció social al barri o ciutat, TIC i comunicació i convivència. Per poder difondre l'enorme quantitat d'anàlisi i de propostes de millora es fan, a final de curs, unes jornades d'avaluació, innovació i investigació.

Avaluacions: es comencen les avaluacions sistemàtiques de tot el professorat per part dels alumnes de primer de Primària i segon de batxillerat. Posteriorment, l'equip directiu s'entrevista amb tot el professorat. Al final del curs totes les comissions i l'equip directiu avaluen el treball realitzat. Més de la meitat de les propostes d'aquests equips són dutes a terme a la pràctica durant el mateix curs.

Innovacions i avaluacions curs 2005-2006

- Es mantenen els equips d'investigació, les comissions de treball transversals al centre i les jornades d'avaluació creades en el període anterior.
- A principi de curs s'ofereix a totes les famílies un dossier informatiu per escrit, una mena de contracte durant el curs. En finalitzar el curs tot el professorat realitza dins del centre un curs sobre avaluació, especialment sobre PISA i les aplicacions internes al centre.

Avaluacions: es comunica a la comunitat educativa els resultats finals de les avaluacions dels equips d'investigació i propostes de millora. Es presenten els resultats finals de les avaluacions i accions de les comissions, es torna a avaluar tot el professorat per part de tots els alumnes, s'organitza una autoavaluació del professorat, com a conseqüència dels diferents informes derivats de les valoracions dels alumnes.

Innovacions i avaluacions 2006-2007

- Es creen nous equips d'investigació en Educació Primària: en llengua castellana, llengua anglesa i plàstica.
- Es reorganitzen les comissions de treball i innovació adaptant-les a les noves necessitats.
- Es manté la jornada d'innovació i s'inicia l'experiència de Ràdio "Claret".

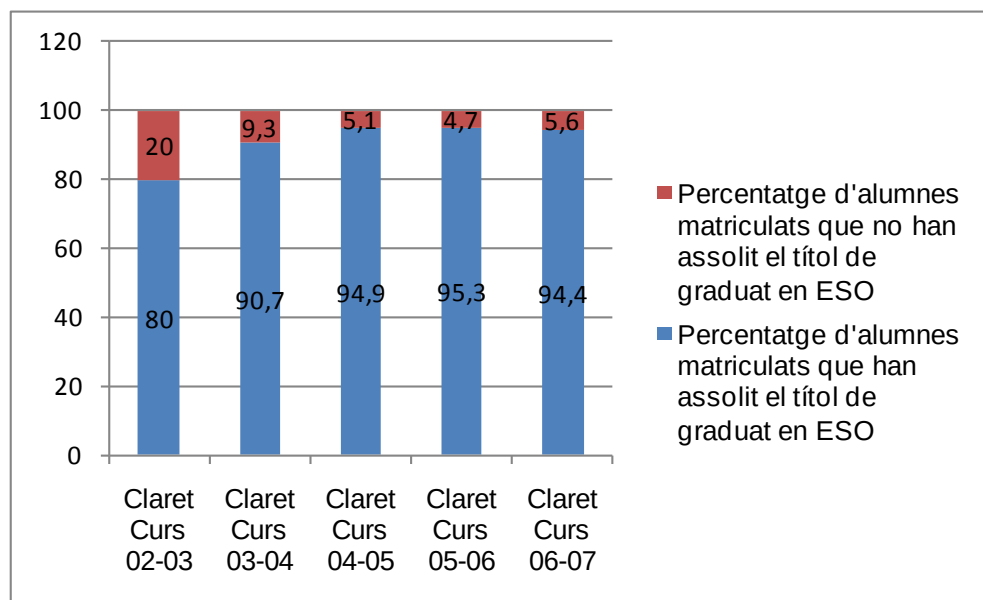
Avaluacions: es disposa dels primers resultats parcials de les avaluacions dels equips d'investigació amb propostes inicials de millora, així com els primers resultats parcials de les innovacions de les noves comissions. D'altra banda, es manté l'avaluació de tots els alumnes sobre el professorat, i l'autoavaluació posterior del mateix.

Resultats obtinguts

Tal com es pot observar al gràfic següent, des de l'any 2002-03 hi ha hagut una tendència de disminució del fracàs escolar. En els darrers cursos la taxa de no graduats s'ha reduït del 20% al 5,6%.

GRÀFIC 2. Evolució del percentatge d'alumnes de quart d'ESO que assoleixen el graduat (Col·legi Claret Barcelona)

Unitats: Taxa d'aprovat

**Fonts d'informació**

Melgarejo Draper, Javier (2002). Avaluació de l'eficàcia dels objectius de caràcter propi del col·legi Claret de Barcelona.

OCDE (2001) L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles? OCDE. París.

7. Consideracions i recomanacions

El CTESC a partir dels resultats obtinguts en aquest estudi vol posar de manifest les següents consideracions i recomanacions en relació amb el risc de fracàs escolar a Catalunya a l'educació bàsica (primària i secundària obligatòria).

7.1.1. Conceptualització del “fracàs escolar”

Sobre el concepte: de “fracàs escolar” a “fracàs del sistema educatiu”

Els darrers anys les institucions internacionals i de la Unió Europea han centrat el seu interès en la millora de la formació de la població, tant des del punt de vista quantitatiu (increment del nombre de persones amb educació reglada o acreditada) com qualitatiu (increment del nivell formatiu). A banda de la innegable contribució de l'educació a la igualtat d'oportunitats i al desenvolupament social i democràtic, es ressalta també el seu paper essencial per garantir la competitivitat present i futura d'un país. Així, l'educació obligatòria ha de bregar amb dos objectius que generen tensió: d'una banda, la qualitat i l'excel·lència, i de l'altra, la inclusió social.

L'estudi verifica que en relació amb altres països de l'OCDE, el sistema educatiu català és integrador i igualador però no assoleix l'excel·lència ja que hi ha pocs alumnes en els nivells superiors de competències de PISA-2006 i massa en els nivells més baixos (un de cada cinc). A més, Catalunya ocupa la novena posició en el rànquing de les deu comunitats autònomes analitzades. La recerca permet concloure que el sistema educatiu no obté els resultats esperats en no produir l'èxit escolar i els nivells d'excel·lència previstos per l'any 2010 pel Consell de la UE de Lisboa 2000 i l'Estratègia Europea per l'Ocupació i, previsiblement, en tenir dificultats per assolir els establerts al programa “Educació i Formació 2020” (ET 2020).

Tot i els diversos significats que pot tenir el concepte de fracàs escolar, els resultats de l'estudi li donen el significat de procés acumulatiu: el fracàs escolar es construeix al llarg de la trajectòria escolar de l'alumnat. En aquest sentit, l'observació i l'experiència empírica copsades a l'estudi donen per vàlids els indicadors de “fracàs escolar” que fan referència al no-assoliment de les competències bàsiques i a l'abandonament escolar a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), i també, els indicadors de risc de fracàs escolar com ara l'absentisme escolar i les dificultats d'aprenentatge que comporten que l'alumnat no obtingui el graduat en ESO. Així mateix, els resultats conclouen que la repetició de curs també s'ha de considerar com a indicador de risc de fracàs escolar o de fracàs del sistema educatiu, atès que:

- El percentatge d'alumnat repetidor en el centre incideix en la probabilitat relativa de risc de fracàs escolar mitjançant “l'efecte company”, és a dir, el rendiment acadèmic d'un determinat alumne està influenciat pel dels seus companys.
- La totalitat dels centres amb elevats percentatges de repetició, de més del 40%, són públics. En aquests centres, les puntuacions en les competències de PISA-2006 se situen per sota de la mitjana, s'observa una elevada presència d'alumnat d'origen immigratori (de més del 17%), i hi ha un significatiu menor percentatge de pares i/o mares amb formació universitària. En aquests centres i com a mesura compensatòria, la dotació de recursos és més elevada.

Finalment, els resultats de l'estudi ens fan replantejar el concepte de “fracàs escolar” pel concepte més ampli de “fracàs del sistema educatiu”.

Atenint-nos a aquesta reflexió,

1. Seria convenient que el departament amb competències en matèria d'educació fes públiques, mitjançant la seva pàgina web, dades actualitzades, periòdiques i detallades referides al fracàs escolar a Catalunya, i proporcionés informació sobre la repetició escolar.
2. S'hauria de fer un esforç per millorar les dades estadístiques disponibles, actualment no es disposa de dades de tipus longitudinal per conèixer les trajectòries dels estudiants. En aquest sentit, la creació d'una eina similar al desenvolupament de l'història social o de la Història

Clínica Compartida podria ajudar, d'una banda, a disposar de la informació de cada estudiant durant tota seva trajectòria educativa, facilitant els processos de detecció precoç del risc de fracàs escolar, i de l'altra, a disposar de dades estadístiques de l'alumnat en un moment determinat (transversals) o al llarg del temps (longitudinals).

Sobre on es troba l'alumnat amb risc de fracàs escolar i què el caracteritza

L'estudi ens proporciona informació sobre on hi ha més probabilitat de trobar l'alumnat amb risc de fracàs escolar i n'associa algunes característiques i predisposicions específiques relacionades amb el nivell baix de competències matemàtica, científica i lectora, sense que aquesta **associació** impliqui en absolut causalitat:

- Ser noi amb un nivell baix de competències en lectura i/o, en segon lloc, en matemàtiques.
- Ser noia amb un nivell baix de competències en matemàtiques i ciències.
- Tenir dificultats cognitives, emocionals, relacionals i conductuals.
- Tenir un procés d'escolarització difícil, amb repeticions de curs diverses.
- Pertànyer a famílies amb un nivell socioeconòmic, cultural, relacional, normatiu/disciplinari i laboral precari:
 - o els nois i noies d'origen immigratori de primera generació, i en el cas dels nois, també els de segona generació;
 - o els que parlen castellà a casa, però sobretot, una llengua estrangera si es compara amb els que parlen català a casa;
 - o els que tenen mares sense estudis i pocs recursos culturals (llibres) i educatius (ordinador) a la llar;
 - o els que tenen pares i/o mares amb ocupacions de coll blau no qualificat i expectatives ocupacionals pròpies també de coll blau.
- Assistir a centres públics amb: una presència d'alumnat d'origen immigratori molt elevada (més del 20%); un nivell educatiu dels pares i sobretot de les mares baix; una qualificació professional dels pares i mares baixa (coll blau no qualificat); i que no tenen orientador/a professional en el propi centre per guiar l'alumnat en la carrera acadèmica i professional.

Sobre el moment en què es detecta i visualitza el fracàs escolar

Els primers indicis de risc de fracàs escolar o del sistema educatiu poden aparèixer ja a l'etapa d'educació infantil. S'observa un decalatge entre el moment en què se solen detectar els primers indicis del fracàs escolar (a l'educació infantil i els primers cursos de l'educació primària, coincidint amb l'aprenentatge de la lecto-escriptura) i el moment en què aquest es visualitza i s'aborda en el sistema educatiu (en la transició de l'educació primària a la secundària, coincidint amb el pas de la infantesa a l'adolescència).

Aquesta separació temporal entre el moment de la detecció precoç del risc de fracàs escolar, d'una banda, i el moment en què s'assumeix i se li dona resposta institucional, de l'altra, condiciona l'estructura i la dinàmica del fracàs escolar i dificulta la possibilitat de reconduir amb èxit i eficàcia la trajectòria escolar de l'alumnat.

La importància de la detecció precoç és emfasitzada per la Unió Europea (en el marc del programa Educació i Formació 2020) així com pel Pla d'acció 2010-2011 del Ministeri d'Educació espanyol. En aquest sentit, cal destacar dues previsions del Pla: la voluntat de seguir fomentant i estenent l'educació infantil inicial (Pla Educa3) d'una banda, i l'extensió dels PROA (Programa de Reforç i Orientació i Suport) a 3r i 4rt de primària de l'altra, amb la finalitat d'avançar la detecció dels problemes d'aprenentatge. En aquest sentit, l'estudi destaca la detecció precoç (ja des de l'educació infantil) i les mesures preventives que s'adopten en el sistema educatiu finlandès.

En aquest punt, cal fer una menció especial a la importància de l'educació infantil no només en la detecció precoç dels dèficits de competències, sinó en el seu paper en la consecució de la igualtat d'oportunitats, atès que facilita la socialització i l'adquisició inicial de les competències bàsiques per part de l'alumnat. En el nostre sistema educatiu, la pràctica universalització de l'educació infantil de segon cicle (de 3 a 5 anys) garanteix l'adquisició, entre d'altres, de la competència lingüística, que esdevé fonamental per l'alumnat d'origen immigratori i que garanteix que l'alumnat iniciï l'educació obligatòria en unes majors condicions d'igualtat.

Atesa l'exposició anterior, es considera que,

3. La detecció primerenca dels indicis de risc de fracàs escolar d'un/a alumne hauria de ser un dels elements importants del sistema educatiu per tal que s'apliquin les mesures pertinents abans que el risc prengui dimensions irreversibles. Per això, cal que el sistema educatiu es doti dels recursos i les eines diagnòstiques que alertin oportunament sobre aquests riscos i orientin les mesures pertinents, de manera ben individualitzada, i mitjançant els serveis d'orientació psicopedagògica i la pràctica escolar.
4. S'hauria de considerar la importància de l'escolarització primerenca dels infants ja que afavoreix la integració social i lingüística dels nens i nenes d'origen immigratori i de la resta de la població infantil.

Sobre les conseqüències individuals i socials del fracàs escolar

Els resultats de l'estudi vinculen el rendiment escolar baix amb l'existència d'un tipus de mercat de treball (precar i amb una productivitat del treball baixa) i d'organització social (que condiciona la progressivitat i permeabilitat en l'escala laboral i social). També s'hi relaciona l'abandonament escolar prematur, és a dir, el percentatge de joves de 18 a 24 anys graduats com a màxim en ESO que deixa d'estudiar i que constitueix un dels indicadors que permet fer comparacions internacionals. En aquest sentit, les conseqüències socials del fracàs escolar tenen a veure amb el perfil baix de capital humà, el poc valor afegit de l'economia, el debilitament de la cohesió social i la pèrdua de qualitat democràtica.

Pel que fa a les conseqüències personals del fracàs escolar, la recerca ens indica que els i les joves que surten del sistema educatiu sense el títol de graduat en ESO i sense cap qualificació professional es troben, d'una banda, amb més dificultats sociolaborals i més risc d'exclusió laboral, i de l'altra, amb la frustració de les expectatives, l'autoestima baixa i la desafecció per l'aprenentatge. En aquest sentit, el fracàs escolar i l'abandonament escolar prematur afecta negativament la participació d'aquestes persones en la formació al llarg de la vida.

Adicionalment, no millorar l'èxit escolar a l'ensenyament obligatori i no incrementar el nombre de joves que continuen estudis postobligatoris té altres repercussions socioeconòmiques, d'una banda, disminueix el retorn a la societat de la despesa feta, i de l'altra, cal destinar més recursos en polítiques actives de formació.

Atesa l'exposició anterior, es considera que,

5. Caldria incrementar l'oferta dels programes destinats a l'alumnat de secundària en risc de fracàs escolar (PQPI, ACCÉS, PROA, diversificació curricular...), amb finalitats professionalitzadores o educadores, per combatre els efectes socials i personals del fracàs escolar.
6. Si bé es valora positivament la potenciació de les passarel·les cap a la formació professional, s'hauria de garantir que el seu funcionament no afectés negativament la qualitat i el prestigi que els estudis professionalitzadors tenen en les empreses i el conjunt de la ciutadania.
7. S'haurien d'establir ponts sòlids i reals entre els departaments amb competències en matèria d'educació i de treball per avançar en programes específics de seguiment de l'alumnat que abandona la secundària obligatòria i la postobligatòria.
8. S'haurien de fomentar estratègies de promoció del valor de l'educació, així com informar sobre els problemes socials i laborals associats al fracàs escolar. És necessari que la societat

en general tingui present l'esforç econòmic i social que suposa la universalització de l'educació i que cal implicació i compromís per millorar-ne els resultats. En aquest sentit, s'haurien de difondre missatges de gran impacte per conscienciar la societat del cost d'oportunitat de no aprofitar l'educació.

9. S'hauria d'impulsar des de l'Administració, d'una manera transversal i utilitzant tots els mitjans directes i indirectes al seu abast, el reconeixement social de les persones pels seus esforços i assoliments formatius, culturals i científics.

7.1.2. Els factors individuals, familiars i d'identitat en l'explicació del risc de fracàs escolar

Sobre els factors explicatius individuals i la condició de discapacitat

L'estudi constata que el sentit i la mesura de la influència de les característiques individuals sobre el rendiment escolar depenen fonamentalment del context escolar, però també del context familiar i socioeconòmic en què s'insereix l'alumnat (sistemes educatius més o menys inclusius, continuïtats i discontinuïtats entre la família i l'escola, grau d'accés a recursos i entorns educadors, entre altres).

En aquest sentit, la intel·ligència cognitiva es configura com un condicionant de partida dels resultats escolars de l'alumnat en determinats contextos socioeducatius, mentre que en d'altres pot esdevenir un factor determinant i, fins i tot, predictor de les trajectòries escolars i sociolaborals.

És remarcable la rellevància que té la intel·ligència cognitiva en la concreció dels resultats escolars de l'alumnat, així com la possibilitat d'ajustar a l'alça les prediccions socioeducatives d'aquesta característica personal mitjançant actuacions en els àmbits de la motivació (participació en processos d'ensenyament i aprenentatge significatius), el benestar personal (autoestima elevada, expectatives positives i representacions socials compartides favorables) i l'esforç personal (organització de l'ús del temps quotidià i establiment d'equilibris presencials entre les obligacions escolars i el lleure, entre d'altres).

En el cas de Catalunya, l'estudi apunta l'existència de mesures de diferenciació institucional per atendre la diversitat de l'alumnat. Tanmateix, s'observen desigualtats socioeducatives en funció del sexe i l'edat.

- Pel que fa al sexe, d'una banda, la proporció de noies situades en els nivells més baixos de competència matemàtica i científica és superior a la dels nois, i inferior quant a la lectura; de l'altra, la condició immigratòria de primera i segona generació incrementa el risc de fracàs escolar en els nois, mentre que en les noies es limita només a la primera generació.
- Pel que fa a l'edat, encara que l'alumnat enquestat a PISA-2006 té 15 anys, es donen percentatges més alts d'alumnes situats en els nivells més baixos de competències entre els i les que han nascut uns mesos més tard que la mitjana. Així, en el cas de les noies, l'edat de les alumnes disminueix el risc de fracàs escolar, i malgrat que totes les alumnes tenen 15 anys, aquelles més properes a 16 tenen menys probabilitat de risc de fracàs escolar que les de menys edat. Aquest efecte calendari no és significatiu en els nois.

En relació amb la **condició de discapacitat**, el rendiment escolar de l'alumnat amb discapacitat està condicionat per les característiques del sistema educatiu i per la tipologia de la discapacitat.

Així, les discapacitats relacionades amb l'aprenentatge, l'aplicació de coneixements i la relació amb altres persones constitueixen, generalment, un desavantatge més gran de cara a la consecució de l'èxit escolar que no pas les de tipus visual, auditiu i de mobilitat.

Tanmateix, el sentit i la mesura de l'efecte de la discapacitat sobre l'assoliment dels objectius escolars també depèn del context d'inserció escolar de l'alumnat. Les rigideses del sistema educatiu, els dèficits en l'atenció individualitzada, o les insuficiències del sistema de detecció, diagnòsi i tractament precoç incremen-

ten el risc de fracàs escolar dels i les alumnes amb discapacitat que estan integrats en el sistema educatiu ordinari.

Atenent a aquestes consideracions, el CTESC considera que

10. El sistema d'agrupament de l'alumnat hauria de garantir la millor atenció educativa tot adaptant-se a les necessitats i característiques personals de l'alumnat, i, al mateix temps, assegurar la millora de l'autoimatge i de la valoració personal. En aquest sentit, s'haurien d'atendre els aspectes emocionals i, de manera indispensable, l'ampliació de les expectatives de l'alumnat.

Sobre els factors explicatius familiars en general

L'estudi constata que l'atribució de causalitat entre les característiques familiars i els resultats escolars guanya intensitat a mesura que el discurs es trasllada dels factors materials (estatus socioeconòmic) als simbòlics (capital cultural) i d'aquests als relacionals (ambient familiar).

Així, el nivell d'ingressos familiar es representa socialment com un condicionant de partida del risc de fracàs escolar de l'alumnat, mentre que els recursos i les pràctiques culturals, d'una banda, i els estils de socialització i el valor de l'escola, de l'altra, es representen com a elements explicatius d'aquest fenomen dinàmic i multifactorial.

Sobre els factors explicatius familiars relacionats amb l'estatus socioeconòmic

L'estatus socioeconòmic familiar es representa socialment com una característica que condiona, però en cap cas determina, el risc de fracàs escolar de l'alumnat. Així doncs, a l'estudi predomina una actitud crítica contrària al determinisme econòmic segons la qual els efectes potencialment negatius derivats d'un nivell socioeconòmic baix poden restar compensats a través del capital cultural familiar i, sobretot, de l'ambient familiar.

Tot i això, es detecta que existeix una **associació** entre l'estatus socioeconòmic familiar i el nivell de competències de l'alumnat.

- D'una banda, l'ocupació dels pares i mares i els recursos econòmics de la llar són característiques familiars rellevants a l'hora de descriure l'alumnat amb el nivell més baix de competències matemàtica, científica i lectora de Catalunya.
- De l'altra, la presència en els centres d'ensenyament d'una majoria de pares i mares en ocupacions de coll blanc qualificat disminueix el percentatge d'alumnes situats en el nivell inferior de competències matemàtica, científica i lectora degut a l'"efecte company".

Els resultats de l'estudi apunten que l'estatus socioeconòmic familiar no és una característica **determinant significativa o explicativa** del risc de fracàs escolar a Catalunya. En concret,

- No es constata que l'ocupació dels pares tingui cap efecte significatiu.
- Però pel que fa a les noies, l'ocupació de les mares sí que és significativa. Així, les alumnes amb mares en ocupacions de coll blanc qualificat tenen una menor probabilitat relativa de fracassar escolarment que la resta d'alumnat.
- La riquesa de la llar tampoc resulta significativa, probablement perquè la variable utilitzada a PISA-2006 sigui una variable intermediària de la riquesa (no de la renda), que no s'ha construït a partir de paràmetres monetaris sinó de la possessió de determinats béns.

En aquest sentit, l'estudi apunta una reducció progressiva generalitzada dels efectes de l'estatus socioeconòmic familiar (particularment de l'ocupació del pare) en la determinació de la probabilitat d'experimentar situacions de risc de fracàs escolar i, contràriament, un increment dels efectes derivats del capital cultural familiar (concretament, del nivell d'estudis de la mare).

Sobre els factors explicatius familiars relacionats amb el capital cultural

El capital cultural familiar es representa socialment com una característica explicativa del risc de fracàs escolar de l'alumnat. Des d'una perspectiva sistèmica s'admet que el baix nivell d'estudis de la població influeix negativament sobre els resultats escolars de l'alumnat. Tot i així, els tres factors considerats com a potencialment explicatius de risc de fracàs escolar són: l'estil de socialització familiar, el valor atorgat per la família a l'educació formal i l'escola, i els recursos i pràctiques culturals familiars.

En concret, existeix una **associació** entre el capital cultural familiar i el nivell de competències de l'alumnat:

- En primer lloc, el nivell d'estudis dels pares i mares són característiques familiars rellevants a l'hora de descriure l'alumnat amb el nivell més baix de competències matemàtica, científica i lectora de Catalunya.
- En segon lloc, el percentatge d'alumnes de famílies que parlen una llengua estrangera que se situa en el nivell més baix de competència matemàtica, científica i lectora és dues vegades superior que el d'alumnes de famílies castellanoparlants, i quatre vegades superior que el d'alumnes de famílies catalanoparlants.
- En tercer lloc, s'observa que hi ha una associació entre la disponibilitat de recursos culturals familiars (nombre de llibres i tinença i ús d'ordinador) i el nivell de competències de l'alumnat.
- Finalment, la presència en els centres d'ensenyament d'una majoria de pares i mares amb estudis superiors disminueix el percentatge d'alumnes situats en el nivell inferior de competències matemàtica, científica i lectora degut a l'"efecte company". És a dir, un millor clima educatiu del centre, entès com el nivell d'estudis mitjà dels pares i mares dels alumnes, disminueix la probabilitat que els alumnes se situïn en el nivell inferior de competències matemàtica, científica i lectora.

A més, en l'anàlisi dels factors explicatius l'estudi apunta que el capital cultural familiar –mesurat en base a la disponibilitat de llibres i la tinença i ús d'ordinador a la llar familiar- és una **característica determinant significativa o explicativa** del risc de fracàs escolar a Catalunya. Ara bé, l'ús de l'ordinador només incideix en el cas dels nois ja que l'usen en percentatge més alt que les noies.

- El nivell d'estudis dels pares, en canvi, només és lleugerament significatiu en el cas de les mares i per a les noies.
- Tot i l'associació, tampoc és significativa la llengua parlada a la llar en la determinació del risc de fracàs escolar de l'alumnat.

Sobre els factors explicatius familiars relacionats amb l'ambient familiar

Dels resultats de l'estudi es desprèn que l'ambient familiar es representa socialment com el factor explicatiu familiar més important del risc de fracàs escolar de l'alumnat. Un estil de socialització basat en el consens i la negociació familiar, l'existència d'horaris reguladors dels temps quotidians i la valoració de la cultura de l'esforç, l'educació formal i els referents normatius escolars condicionen favorablement l'experiència i els resultats escolars de l'alumnat, més enllà del nivell d'estudis dels pares i mares i dels ingressos familiars.

En aquest sentit l'estudi concreta que,

- Unes més grans expectatives ocupacionals en els nois redueix **significativament** el risc de fracàs escolar. Aquest fet va en la direcció assenyalada en relació amb l'ambient familiar, ja que les expectatives estan fortament influïdes per l'entorn socioeconòmic familiar. Que aquesta variable no incideixi en el cas de les noies es pot interpretar en base a una dificultat més gran de rendibilitzar els estudis adquirits en el mercat de treball, de manera que a igualtat de condicions familiars, les expectatives ocupacionals de les noies són més baixes que les dels nois.

Sobre els factors explicatius d'identitat i la condició immigratòria

El món dels i les joves es relaciona amb un conjunt de pràctiques i consums culturals distanciat, quan no oposat, al món de l'escola i als requisits institucionals per a l'èxit escolar. L'estudi posa de manifest que els referents d'identitat de l'entorn comunitari es perceben majoritàriament com una característica explicativa del risc de fracàs escolar de l'alumnat.

- Concretament, el grup d'iguals, el carrer i les xarxes virtuals, en tant que espais relacionals privilegiats pels i les joves, són durament estigmatitzats degut als distanciament i marges d'autonomia que mantenen respecte de la presència i control dels adults.
- Tampoc no se li suposa cap funció educadora als valors dels i les joves, els quals es representen socialment com un sistema de referents aliè a la cultura de l'esforç i el reconeixement de l'autoritat adulta i escolar.

Pel que fa a la **condició immigratòria**, l'estudi apunta que l'origen immigratori de l'alumnat es representa socialment com una característica personal o familiar que condiciona a la baixa el rendiment escolar.

- D'una banda, les diferències culturals atribuïdes a l'alumnat d'origen immigratori s'interpreten majoritàriament com a dèficits o desavantatges en comparació amb l'alumnat autòcton. La llengua, per exemple, esdevé un marcador d'identitat d'una diferència cultural productora de desigualtats socioeducatives.
- De l'altra, s'observa un procés en què s'estereotipa l'alumnat d'origen immigratori i s'externalitzen les causes del risc de fracàs escolar fora de la institució escolar, contràriament a la conceptualització general i dominant d'aquest fenomen.

Així mateix, es constata que el risc de fracàs escolar de l'alumnat d'origen immigratori està relacionat amb a) el dèficit de recursos en els centres d'ensenyament, tant en termes quantitatius com qualitatius (manca d'adaptació del sistema a la diversitat i les necessitats educatives específiques; b) el biaix classista i/o culturalista del sistema educatiu (per exemple, el currículum de continguts); i c) l'estatus socioeconòmic que diferencia la condició immigratòria, almenys durant les primeres fases del periple migratori en el país de destí.

En concret, l'estudi apunta que existeix una **associació** entre la condició immigratòria i el nivell de competències:

- L'alumnat d'origen immigratori (particularment de primera generació) té més probabilitats de situar-se en el nivell més baix de competències en matemàtiques, ciències i lectura a Catalunya.

La condició immigratòria és una característica **determinant significativa o explicativa** del risc de fracàs escolar a Catalunya. La condició immigratòria de primera generació incrementa el risc de fracàs escolar de les noies, mentre que en el cas dels nois aquesta determinació es manté també a la segona generació.

En relació amb aquests factors familiars i d'identitat, el CTESC proposa les següents recomanacions:

11. S'hauria de garantir l'efectiu compliment de les mesures d'integració social i educativa previstes en la Llei d'acollida de les persones immigrades.
12. Calen mesures sobre l'entorn immediat de l'alumnat (barri, ciutat, població...) i ofertes que responguin als seus requeriments i interessos personals (culturals, esportius, aficions, etc). En aquest sentit, s'haurien de recolzar fermament les associacions juvenils (caus, esplais, etc.) dotant-les d'espais i de recursos suficients, en tant que constitueixen una alternativa d'oci juvenil que pot ajudar a combatre l'efecte perjudicial per al rendiment escolar identificat en els espais d'oci de caràcter més desestructurat.
13. Caldria garantir l'accés per a tot l'alumnat a una àmplia oferta de serveis i activitats complementàries i extraescolars fora de l'horari escolar i amb dimensió educativa.
14. S'haurien d'avaluar les necessitats educatives de l'alumnat de l'ESO, tenint en compte les característiques personals, la situació social i familiar, el seu context juvenil i les estratègies

d'ensenyament i aprenentatge del centre atès que tenen un pes important en el comportament i en l'aprenentatge escolar.

7.1.3. Les polítiques educatives i la institució escolar

Sobre el model educatiu i la política educativa

Tal com es desprèn de l'estudi, les diverses reformes educatives no han acabat d'abordar amb profunditat les relacions entre els diversos elements del sistema educatiu (administracions, comunitat, direcció, professorat, família i alumnat), ni l'estructura d'aquest. En aquesta línia, l'estudi ha copsat la percepció negativa de les polítiques educatives per excés de regulació i improvisació i per falta d'eficiència i participació. Així,

- La prolongació de l'escolaritat obligatòria i l'ampliació de les oportunitats de formació a tot l'alumnat han comportat canvis importants en el funcionament dels centres educatius. Els resultats de l'estudi ens permeten apuntar que el model educatiu, adequat en teoria, no obté els resultats esperats a la pràctica.
- Si bé l'estudi s'ha focalitzat en la reducció del fracàs escolar, l'anàlisi de les mesures adoptades ha constatat l'elevada dispersió i pluralitat d'aquestes, fet que reflecteix la manca d'un rumb clar en la política educativa. En aquest sentit, és benvinguda la intenció del Pla d'acció 2010-2011 del Ministeri d'Educació de situar com a objectiu primer i prioritari la millora del rendiment escolar de tot l'alumnat.
- El sistema social, econòmic i polític condiciona l'escola de tal manera que en els darrers anys els objectius educatius s'han ampliat considerablement i de manera que a l'escola se li demana que contribueixi a l'adquisició de les competències socials, interrelacionals, d'actuació social i emocionals, entre d'altres àmbits. Per tant, la tendència és la de potenciar les competències bàsiques o clau.

Davant d'aquesta situació, el CTESC fa les següents propostes,

15. S'haurien de consensuar les directrius educatives bàsiques entre tots els actors polítics i agents socials evitant qualsevol tipus d'instrumentalització política. Es considera que l'educació forma part d'un projecte de país i que, per tant, la definició dels principis del model educatiu haurien de tenir estabilitat.
16. El departament amb competències en matèria d'educació hauria d'elaborar una política educativa rigorosa, sistemàtica, global i coherent en què es constati les necessàries interrelacions de les distintes actuacions i programes que s'impulsin i, al mateix temps, s'explicitin les prioritats i el ritme d'aplicació.
17. S'hauria de garantir l'escolarització de l'alumnat en tots els centres sostinguts amb fons públics amb criteris idèntics, mitjançant procediments de matriculació transparents i únics, sense cap tipus de selecció ni exclusió i assegurar la distribució equitativa de l'alumnat.
18. El Govern hauria d'impulsar polítiques de descentralització educativa en el territori i en tots els centres educatius sense obviar la responsabilitat d'acompanyament, assessorament i suport als centres.
19. S'haurien de consensuar les competències bàsiques indispensables i els sabers associats que ha d'assolir l'alumnat al final de l'etapa d'educació obligatòria. En aquest sentit, caldria construir un currículum flexible i adaptable, que respongui a les necessitats instrumentals del món actual i a la diversitat de l'alumnat. Així, el currículum de l'etapa caldria establir-lo en termes de competències bàsiques prioritzant les més transversals i, a la vegada, els continguts bàsics per assolir-les. En general, cal garantir la transmissió i assumpció de les competències que necessita qualsevol alumne per convertir-se en una persona adulta funcional i garantir el desenvolupament màxim de les seves capacitats.

Sobre les mesures i iniciatives per reduir el fracàs escolar

La recerca posa de manifest que s'ha adoptat un elevat nombre de mesures i iniciatives, sovint no estructurades en plans o programes, si bé els darrers anys s'observa un cert esforç de sistematització, com el que conté el Pla d'acció 2010-2011 del Ministeri d'Educació i els convenis de col·laboració signats entre el Ministeri i les administracions autonòmiques, en el marc de desenvolupament de la LOE. Malgrat això, hi ha mesures que esdevenen iniciatives aïllades i poc connectades.

Una excepció clara són les mesures educatives d'atenció a l'alumnat d'origen immigratori, en general incloses en plans d'abast més general i combinades amb altres actuacions de caràcter social, sanitari, d'habitatge i laboral. L'estudi analitza els diferents plans autonòmics d'atenció a la població immigrada i menciona, en l'àmbit comparat, les Escoles Obertes d'Holanda.

Tal com ha recollit l'estudi, es té la percepció que les mesures es fan amb poc debat i reflexió, tant en el moment de la definició i planificació com en el de la implementació i posterior avaluació. De fet, es constata com l'avaluació de les mesures és escassa, i la majoria de les vegades, inexistent. Cal afegir la manca de continuïtat d'algunes de les experiències iniciades. Aquest dos elements provoquen una percepció negativa pel que fa a la implementació, i per tant, en l'assoliment dels objectius teòrics d'alguns dels plans i programes. Un exemple destacat són els Plans de millora o els Plans educatius d'entorn. Aquesta percepció no s'ha pogut contrastar, atesa l'escassa o nul·la avaluació de les mesures observada.

D'altra banda, l'estudi ressalta la poca publicitat de moltes de les iniciatives dutes a terme, fet que en dificulta el coneixement per part de la comunitat educativa i els experts. Aquesta dificultat ha estat especialment contrastada en l'elaboració del recull de bones pràctiques que conté l'apartat 6 de l'estudi, ja que hi ha poques experiències pedagògiques avaluades i publicades.

L'estudi apunta que no es poden copiar les mesures implantades en altres estats. Cal tenir en compte les característiques pròpies de cada Estat, en l'àmbit econòmic, social, polític i cultural. És interessant saber les mesures que donen bons resultats però cal adaptar-les a cada país.

Atès el que s'ha exposat,

20. Caldria que les administracions competents elaboressin un pla d'abast general, transversal i a llarg termini, atesa la dimensió del fracàs escolar i les seves conseqüències.
21. Caldria fomentar la participació de tots els agents en la definició i implementació de les mesures i iniciatives per reduir el fracàs escolar. Per assolir aquest objectiu són necessàries tres condicions prèvies: dotar-se d'un període de temps per reflexionar i debatre, centrar el debat en base a estudis que aportin dades objectives i explicatives del fracàs escolar, i, alhora, tenir voluntat de diàleg i consens.
22. Caldria millorar (o crear-ne, perquè són inexistents) els mecanismes de difusió de les mesures endegades, tant en la zona educativa com entre zones educatives i en l'àmbit de tot el sistema educatiu. Cal publicitar-ne els punts forts, els punts febles i els resultats. La difusió s'hauria de dirigir tant als centres i professorat com a la comunitat científica.
23. S'hauria de millorar el coneixement acumulat en base a les experiències pedagògiques que es desenvolupen a les aules i als centres educatius, i especialment, les que s'avaluen i es publiquen.
24. S'haurien de facilitar estratègies a l'educació secundària obligatòria amb la finalitat que el jove de menys de setze anys que no està interessat en continuar estudiant pugui acostar-se a la vida laboral, i, en aquesta línia, fomentar el coneixement i la formació d'oficis.

Sobre l'efecte del model d'organització escolar i del funcionament dels centres en la construcció del fracàs escolar

La cultura escolar sobre la que s'organitza el centre educatiu s'ha de situar en el centre del procés de canvi, atès que el model d'organització escolar contribueix a explicar part del risc de fracàs escolar o del sistema educatiu. En aquest sentit, els resultats de l'estudi alerten de possibles dèficits pel que fa al treball en equip a les escoles, la flexibilitat en la concreció del currículum oficial, l'autonomia i professionalització de la direcció, la relació escola i família, l'autonomia de centre o els mètodes d'ensenyament. No obstant això, cal tenir en compte el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, que formalitza les previsions de la Llei d'educació relatives a l'autonomia de centres en les seves tres vessants (pedagògica, organitzativa i de gestió) i concretada en el projecte educatiu de centre i en el projecte de direcció. El desenvolupament i l'aplicació que en facin els centres pot condicionar positivament la situació descrita a l'estudi.

En segon lloc, l'adaptació de l'escola als canvis socials i tecnològics és lenta, pel que fa a la resposta organitzativa i l'atenció a la diversitat, i els efectes de les mesures es contrasten a mig i llarg termini. L'estudi posa de manifest que la comunitat educativa demana temps i calma per aprofundir.

Finalment, les normes generals establertes no haurien d'ofegar l'autonomia, la capacitat de decisió i la iniciativa dels centres escolars per incidir en la plantilla, la innovació i la recerca, la formació del professorat i millorar la qualitat de l'ensenyament. Els resultats de l'estudi ens indiquen que el principi d'autonomia escolar és positiu conceptualment –la construcció d'un projecte educatiu i curricular propi adaptat a l'alumnat que acull l'escola i a l'entorn social del centre educatiu ha de permetre la millora dels resultats escolars– però controvertit a la pràctica. En aquest sentit, l'estudi concreta que:

- Resulta **significativa** la grandària del municipi on se situa el centre escolar en el cas dels nois, atès que el municipis més grans tenen una major probabilitat de risc de fracàs escolar per l'efecte del context extern al centre en els resultats acadèmics.
- La titularitat del centre és **significativa**, independentment de les característiques de l'alumnat i les famílies. Així, l'assistència als centres privats concertats incideix positivament en el rendiment escolar dels nois i les noies, però l'assistència a centres privats no concertats només incideix positivament en els nois. Aquest resultat ha de ser considerat amb precaució, atesos dos elements. D'una banda, el reduït nombre de centres que participen a la mostra de PISA-2006 a Catalunya, i de l'altra, els resultats que consistentment apareixen a altres estudis multivariants referits al conjunt d'Espanya, que apunten a una incidència neutra i, en alguns casos, positiva, de la titularitat pública dels centres sobre els resultats de les avaluacions de competències.

Considerant això exposat,

25. Caldria aprofundir en l'autonomia i personalitat pròpia dels centres, i incorporar fórmules que millorin la col·laboració del sistema públic amb el sector privat.
26. L'autonomia de centres públics, en el marc de les orientacions generals establertes per l'administració educativa, hauria de permetre que la gestió i coordinació educativa en els centres fos compartida entre diverses persones i òrgans col·lectius en el marc d'unes direccions de centres amb més capacitat de decisió, amb més suport i amb més lideratge educatiu i pedagògic.
27. L'autonomia de centres ha de ser compatible amb l'establiment per part de l'Administració d'uns mínims indispensables perquè els centres garanteixin l'equitat i la qualitat. En aquest sentit, és indispensable assegurar que els centres disposin d'òrgans de cooperació docent i d'estructures i serveis d'orientació educativa, acadèmica i professional.
28. L'orientació personal, acadèmica i professional ha d'estar present en la pràctica educativa des del primer curs de l'ESO i en el desenvolupament de les distintes unitats didàctiques i la concreció dels continguts curriculars.
29. Davant el consens existent en relació amb el paper clau dels orientadors/es en la millora del rendiment escolar i del coneixement de les necessitats del mercat laboral, caldria reflexionar

sobre el contingut, la metodologia i les estratègies de l'activitat de l'orientador/a. A més, caldria fer un esforç per desenvolupar recursos i eines que facilitessin la tasca d'orientació.

30. La pràctica i dinàmica escolars en el desenvolupament del projecte educatiu de centre, i en concret, les normes d'organització i funcionament del centre, haurien de considerar la diversitat cultural i les distintes sensibilitats de l'alumnat i les famílies pel que fa a la valoració de l'educació, la importància que li atorguen a l'aprenentatge escolar, la forma d'entendre i planejar la convivència i la de resoldre els conflictes, de tal manera que se'n sentin reconeguts i se'n faciliti la col·laboració i adaptació a les dinàmiques educatives escolar, sense renunciar als valors propis de l'escola.
31. Els serveis educatius del sistema haurien de participar en les reunions que realitzen els equips docents a fi que puguin desenvolupar amb qualitat la tasca d'assessorament i suport al professorat en els processos educatius i instructius, i així ho ha de considerar l'organització i el funcionament del centre.
32. S'hauria d'incidir en l'estructura de l'ESO perquè aquests estudis fossin més flexibles i oberts amb l'objectiu d'adaptar-los a les diverses necessitats, interessos i motivacions de l'alumnat i perquè el major nombre d'alumnes assoleixi la titulació corresponent. En aquesta línia, cal acabar amb la unicitat d'opcions i insistir més en el caràcter orientador del quart curs i en el creixement dels Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI). En aquest darrer cas, cal que no s'estableixin restriccions perquè només un percentatge de l'alumnat que hagi cursat aquest programa, sigui quin sigui, accedeixi a la FP de grau mitjà.
33. S'hauria d'avaluar si el canvi d'ubicació física de l'alumnat en el pas de l'educació primària a l'ESO incideix en el risc de fracàs escolar de manera significativa, i, si fos així, replantejar-se l'organització de les infraestructures de l'escola pública. En aquest sentit, caldria fer un seguiment dels instituts - escola (3-16 o 3-18) que han associat la primària i la secundària.

Sobre la direcció escolar i el professorat en relació amb el fracàs escolar

Dels resultats de l'estudi es pot afirmar que la professionalització de la direcció escolar hauria de permetre assolir més qualitat en l'educació, atès que permetria liderar un projecte escolar i un equip humà que contribuirien a reforçar-ne l'autoritat i el reconeixement social. No obstant això, l'excés de responsabilitats i funcions en l'àmbit de la gestió, o, la manca de preparació específica, poden generar discrecionalitat i desvirtuar-ne l'objectiu.

El professorat constitueix un element clau del sistema educatiu i es configura com un agent de canvi important. A més, altres estudis en base a PISA apunten l'efecte positiu de la bona relació entre el professorat i l'alumnat, del suport del professorat a l'alumnat durant el procés d'aprenentatge, d'un bon clima de disciplina a l'aula i de la cooperació entre el professorat. Per tant, l'opinió del col·lectiu s'ha tenir en compte en qualsevol procés de reforma. Els resultats de l'estudi atorguen rellevància a l'actuació del professorat en el sistema, sobretot, pel que fa a les experiències, les expectatives i el rendiment escolar de l'alumnat.

De l'estudi es desprèn que la pràctica professional del professorat de secundària ha canviat, atès que la universalització de l'educació, l'ensenyament comprensiu fins els 16 anys i les demandes socials han modificat i ampliat considerablement les finalitats i els objectius dels estudis de secundària obligatoris. S'introdueixen noves maneres d'ensenyar que es basen no tant en l'aprenentatge de nuclis de coneixements conceptuals, sinó en la incorporació de l'educació en valors i en l'aprenentatge d'estratègies procedimentals.

El professorat ha de procurar que tothom assoleixi els objectius i la titulació de graduat en l'ensenyament obligatori, la qual cosa implica que la pràctica docent ha d'adaptar-se i ajustar-se a les distintes capacitats i interessos de l'alumnat. Aquests reptes requereixen nous contextos educatius i noves estructures curriculars capaces d'assessorar-los i donar-los suport, noves organitzacions per abordar els temes col·lectivament, qüestions que no se'ls ha proporcionat suficientment.

L'estudi recull la percepció majoritària que l'autoritat i el reconeixement social del professorat s'han vist afectats i que aquest treballa en unes altres condicions (de més rotació i menys compromís personal) que no

afavoreixen la seva tasca. D'altra banda, el rebuig de l'alumnat a un tipus d'aprenentatge escolar tradicional així com les condicions d'accés a la funció docent, han fet augmentar la desorientació i desmotivació del professorat.

La formació inicial i professionalitzadora del professorat segueix sent l'assignatura pendent. L'adaptació dels estudis universitaris a l'Espai Europeu d'Educació Superior (en el marc del Procés de Bolonya) ha estat una oportunitat no del tot aprofitada per modificar els programes d'estudis i adaptar-los als nous requeriments educatius. Tot i això, l'estudi mostra que la substitució del Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP) pel nou Màster Professional de Secundària ha generat moltes expectatives, atès que el rol educador i vocacional del professorat i no el d'instructor s'associa amb un menor risc de fracàs escolar. Tanmateix, els resultats de l'estudi posen de manifest les mancances en la formació continua del professorat relacionades amb la centralitat (externa i sense tenir en compte les necessitats del centre escolar), la individualització (l'elecció de la formació és personal, no de l'equip humà i docent del centre) i la poca innovació d'aquest tipus de formació.

En aquest sentit cal esmentar la bona pràctica número sis de l'apartat 6.2 "Recull d'experiències i bones pràctiques" del capítol sisè de l'estudi que prioritza les mesures de formació professional dirigides al professorat basant-se en el model finlandès mitjançant la creació d'equips d'investigació i comissions de treball transversals al centre escolar.

Davant d'aquests arguments,

34. Caldria garantir que el sistema d'ingrés al cos docent incorporés els i les professionals que, tan pels coneixements com per les habilitats, disposessin d'un perfil psicoprofessional ajustat a les funcions del lloc de treball.
35. L'Administració i l'equip directiu de centres hauria de garantir la millora de les condicions laborals i de treball dels distints professionals que treballen en els centres educatius.
36. Caldria desenvolupar mesures per afavorir l'estabilitat dels equips docents.
37. Els processos de selecció i preparació de les direccions escolars s'haurien de millorar amb la finalitat de desenvolupar la tasca de lideratge educatiu. En aquest sentit, caldria potenciar la formació compartida i l'intercanvi d'experiències amb altres direccions escolars.
38. Les direccions escolars, amb el suport de l'administració educativa, s'haurien d'implicar en la millora dels aspectes educatius i pedagògics dels centres, no només en les funcions de gestió. Les direccions escolars haurien d'esdevenir els referents pedagògics dels centres i de motivació i millora de les competències del professorat.
39. L'organització i el funcionament de centres hauria de servir també pel creixement personal i professional del professorat, per la qual cosa és fonamental impulsar processos d'innovació i recerca educativa i col·laborar amb les universitats i altres institucions.
40. La formació inicial, sobretot l'actual Màster del professorat de secundària, hauria d'incidir en els aspectes psicopedagògics i didàctics i, en especial, en la manera d'adaptar el currículum i l'avaluació dels aprenentatges a les diverses necessitats educatives, així com en les estratègies de gestió de l'aula.
41. La formació contínua del professorat també s'hauria de millorar per aprofundir en els aspectes més rellevants. Així, l'oferta formativa s'hauria d'ajustar als requeriments canviants de la societat del coneixement i hauria d'adequar-se a criteris científics. Caldria promoure fórmules com ara les estades en altres centres o serveis i l'elaboració de materials i l'assessorament sobre bones pràctiques existents.
42. Caldria reforçar la formació contínua en metodologies i tecnologies aplicades per afavorir-ne la implementació, com en el cas del Projecte eduCAT1x1 que té com a objectiu integrar les tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC) en els centres educatius.
43. S'hauria de tutoritzar el professorat de nova incorporació a les escoles mitjançant una figura

semblant a la de l'“entrenador/a” (metodologia de *coaching* i *mentoring*). La resta del professorat també hauria de tenir la possibilitat d'accedir a aquest tipus de recurs, amb l'objectiu de millorar i/o desenvolupar habilitats específiques. Els tutors/es del professorat amb més reconeixement haurien de fer menys classes per formar i recolzar la tasca de la resta del professorat.

44. S'hauria de garantir el treball cooperatiu i col·laboratiu del professorat que treballa en un mateix grup classe i curs en els centres escolars, a fi que es prenguin decisions compartides (curriculars, d'avaluació, d'agrupament, metodològiques) i s'actui segons el que s'ha acordat. Això ha de comportar que l'acció tutorial del centre sigui compartida i fruit de l'acord de l'equip docent de grup i curs.
45. Caldria incentivar el professorat en base a criteris objectius que valoressin les seves aportacions, implicació, esforç i resultats, mesurats a partir d'indicadors vàlids i fiables.
46. S'hauria de dotar el professorat dels instruments pertinents, tant des d'un punt de vista institucional com personal, per fer efectiva la seva autoritat a l'aula.

Sobre les relacions del professorat, la família i la comunitat en la reducció del fracàs escolar

Una part del professorat de secundària se sent exigit, poc valorat i recolzat, pressionat, i considera que tot i que els docents n'ostentin el lideratge, la responsabilitat de l'educació ha de ser compartida entre l'escola i la família. En aquesta línia, els resultats de l'estudi apunten:

- Que la col·laboració entre el professorat i la família té molta importància, però que actualment, en les relacions entre aquests dos elements del sistema educatiu (professorat i família) predomina la desconfiança i la divergència pel que fa a l'atribució i execució de responsabilitats educatives, així com la manca de mesures d'acompanyament i participació familiar i social.
- Que el risc de fracàs escolar es redueix si alguns pares i mares insten al centre per a que l'alumnat d'aquest obtingui alts resultats, la qual cosa indica la necessitat de col·laboració dels pares i les mares amb els centres escolars.

L'estudi apunta que la permeabilitat entre aula, centre educatiu i comunitat pot millorar l'experiència de l'alumnat i canviar el sentit que l'alumnat atorga a l'experiència escolar, ja que per una part de l'alumnat el risc de fracàs escolar es pot incrementar per les experiències viscudes fora del centre educatiu. En aquesta línia cal esmentar la bona pràctica número tres de l'apartat 6.2 “Recull d'experiències i bones pràctiques” del capítol sisè de l'estudi que combina l'aprenentatge a l'aula amb l'aprenentatge fora de l'aula.

Davant d'aquests resultats, el CTESC fa les següents propostes:

47. La normativa d'organització i funcionament escolar hauria de considerar les disponibilitats de les diverses famílies, així com les diferents realitats culturals i, en especial, la varietat d'expectatives i valoracions que es tenen del fet educatiu i de l'aprenentatge escolar. Aquesta normativa hauria de facilitar la participació de les famílies, a través de mesures de millora organitzativa i horària.
48. S'haurien impulsar programes adreçats a les famílies que treballin la confiança mútua entre elles i el professorat i que abordin el debat i col·laboració conjunta de l'educació de l'alumnat.
49. Cal garantir que tots els centres d'ensenyament disposin dels recursos suficients que permetin l'assessorament i la tutoria individual i col·lectiva amb les famílies.
50. El centre escolar hauria de treballar en xarxa i en col·laboració amb altres centres de la mateixa zona de tal manera que fos possible la coordinació dels diversos projectes educatius de centre i l'aprofitament de recursos.

51. Els centres haurien de treballar amb altres instàncies educatives i socials del territori (també amb els distints agents) de tal manera que es permetés l'elaboració de projectes educatius de territori (ciutat, població, districte, etc) per impulsar actuacions conjuntes, globals i coordinades. Des d'aquesta perspectiva, s'ha de procurar el lligam i col·laboració amb l'entorn laboral.

Sobre la incidència de les estratègies d'ensenyament i aprenentatge en la construcció del “fracàs escolar”

L'estudi ha recollit l'opinió general que la metodologia d'ensenyament que s'utilitza habitualment no és l'adequada, segueix sent la tradicional, l'eficàcia no està prou contrastada, i no està enfocada a la millora dels resultats.

L'estudi reconeix la importància de l'adequació de les instal·lacions, els espais, i la tecnologia per millorar la qualitat de l'ensenyament, i recull la percepció majoritària que la introducció de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació a l'Aula s'ha fet sense previsió i planificació, i que si bé és una eina d'innovació necessària, no canviarà la pràctica sociocultural si no va acompanyada de criteris pedagògics, programari, continguts, didàctica, metodologia de treball i formació del professorat.

De l'estudi també es desprèn que les activitats participatives i cooperatives que ajuden a experimentar l'èxit, i en concret, l'èxit escolar, poden contribuir a minorar el risc de fracàs escolar. En aquest sentit, altres estudis de caire comparatiu destaquen que les activitats d'estímul cap a l'aprenentatge a l'aula i l'orientació de la pràctica docent cap a l'èxit acadèmic tenen un efecte positiu en el rendiment escolar.

En concret, hi ha algunes experiències recollides en l'apartat 6.2 “Recull d'experiències i bones pràctiques” del capítol sisè de l'estudi, com ara la bona pràctica cinc, que representen una innovació educativa en el sentit que treballa les competències lingüístiques, artístiques i culturals, de tractament de la informació, d'aprendre a aprendre, d'autonomia i iniciativa personal, socials i de ciutadania.

Davant d'aquesta realitat, es fan les següents recomanacions

52. Davant la manca d'estudis disponibles, caldria incrementar la recerca sobre les dinàmiques educatives i relacionals que es produeixen dins de l'aula.
53. La pràctica docent del procés d'ensenyament i aprenentatge a l'aula hauria d'estar presidida per l'adaptació metodològica i curricular envers la diversitat de necessitats educatives que es manifesten a l'aula (respecte a les capacitats, motivacions i interessos) i els diferents estils d'aprenentatge. De la mateixa manera, els agrupaments de l'alumnat n'haurien de respectar les necessitats, de tal manera que l'agrupament extern a la pròpia aula, d'existir, hauria de ser específic i subjecte a la consecució dels objectius establerts.
54. Els criteris d'avaluació de l'alumnat haurien de ser amplis i adaptar-se a les necessitats educatives diverses d'aquest.

Sobre la quantitat, qualitat i gestió dels recursos materials i humans en la lluita contra el fracàs escolar

L'estudi apunta que la despesa en educació en relació amb el Producte Interior Brut de Catalunya (del 3,09% l'any 2009 segons les darreres dades de la Memòria socioeconòmica del Consell de Treball Econòmic i Social) està per sota de la mitjana de l'OCDE (del 5,2% l'any 2007), i que la comunitat educativa considera que hauria d'augmentar.

Els resultats de l'estudi ens permeten afirmar que la quantitat i la qualitat dels recursos humans i materials no són suficients, falten orientadors/es, professorat especialitzat i de suport, i en alguns casos les infraestructures, les instal·lacions i l'arquitectura de les aules no són les adequades o no estan ben mantingudes.

Davant d'aquesta consideració,

55. S'hauria de millorar la dotació de recursos del sistema escolar, principalment, mitjançant l'increment, la millora i l'eficiència en la gestió. S'entén que la lluita contra els nivells actuals de risc de fracàs escolar requereix un increment dels recursos tant humans com materials. En aquest sentit, es proposa millorar les infraestructures i la dotació dels recursos humans (personal, hores...), i incrementar els recursos dirigits a l'atenció individualitzada i a la diversitat.
56. Caldria impulsar polítiques compensatòries i dotar els centres de les estratègies més adequades a fi que facin una veritable educació inclusiva, coeducativa i que tinguin en compte la diversitat cultural, mitjançant l'increment de recursos en els centres ubicats en els llocs més desfavorits i/o en els centres amb major nombre d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge. En aquest sentit, caldria assegurar el finançament just i equitatiu dels centres, sense discriminar per titularitat jurídica, tenint en compte les característiques específiques d'aquests, les necessitats de l'entorn que han de cobrir i les despeses a què han de fer front.
57. S'han de garantir els recursos necessaris per poder realitzar el canvis que s'introdueixin en les opcions acadèmiques dels dos darrers cursos de l'escolarització obligatòria.

Sobre les mesures d'atenció a la diversitat destinades a prevenir el fracàs escolar

L'organització escolar, les opcions pedagògiques i culturals dels centres, i la manera que l'escola atén les diferències pot generar desigualtats reals o bé pot servir per lluitar contra aquestes. Els resultats de l'estudi ens indiquen que l'escola catalana no s'acaba d'adaptar amb la pràctica a les necessitats i les diferències d'aptituds per aprendre de l'alumnat.

No obstant això, cal tenir en compte que un nombre d'alumnes creixent s'ha incorporat en la darrera dècada a l'escola catalana, i que s'han introduït programes de lluita contra el fracàs escolar com ara els programes de diversificació curricular i els Programes de Qualificació Professional Inicial. L'estudi reconeix aquest esforç d'integració de l'alumnat d'origen immigratori.

L'atenció social i educativa de l'alumnat d'origen immigratori a Espanya ha estat valorada positivament, atès que com ja s'ha comentat, ha comportat l'actuació coordinada de diferents instàncies administratives, sovint articulada sota un pla d'àmbit general. Cal tenir en compte però, que aquestes actuacions són relativament recents i que encara no es disposa de resultats a llarg termini. L'Estat espanyol té menys experiència i menys condicionants que altres estats europeus en la repercussió social i educativa del fenomen immigratori, la qual cosa li permet aprendre dels errors i igualar o superar els encerts.

En aquest sentit, cal diferenciar l'atenció de l'alumnat d'origen immigratori escolaritzat des de les etapes inicials, sobretot a l'educació infantil, d'aquell d'incorporació tardana al sistema educatiu. Pel que fa al primer, com ja s'ha constatat, l'educació infantil esdevé clau en la integració a la societat d'acollida i en l'aprenentatge de la llengua vehicular, de manera que iguala, en gran mesura, la situació amb la de l'alumnat autòcton. En canvi, per a l'alumnat d'incorporació tardana és fonamental, a banda de l'acollida inicial, que el sistema educatiu faci una bona avaluació del nivell de coneixements (generals i de la llengua vehicular) per prendre les mesures compensatòries més adients. La majoria de comunitats autònomes preveuen aquesta avaluació, si bé amb resultats diferents: a Madrid es pot arribar a escolaritzar un alumne fins i tot en dos cursos anteriors al que li correspondria segons l'edat, mentre que a Catalunya només es pot fer en un curs anterior.

En general, l'estudi apunta que l'aplicació de les mesures destinades a l'atenció de la diversitat té moltes mancances, en alguns casos per incompliment de la normativa, en d'altres per insuficiència de les mesures o per com aquestes es gestionen. I pel que fa a la concreció de les mesures i les estratègies organitzatives i curriculars per atendre la diversitat, els resultats de l'estudi ens indiquen el següent:

- La importància de l'atenció personalitzada de l'alumnat amb necessitats específiques, ja que contribueix al redreçament de la trajectòria escolar i a l'objectiu que cada individu aconsegueixi l'èxit o l'excel·lència personal. No obstant això, l'estudi posa de manifest la dificultat pràctica que tenen els centres escolars a l'hora de fer les adaptacions curriculars.

- La percepció positiva de les mesures dirigides a l'alumnat amb necessitats específiques, com ara les aules d'acollida. En aquesta línia, cal esmentar la bona pràctica número quatre recollida a l'apartat 6.2 "Recull d'experiències i bones pràctiques" del capítol sisè de l'estudi "L'aula d'acollida se'n va a la radio".
- La importància dels programes que incorporen elements d'inserció i aproximació laboral.
- Les reserves en l'aplicació d'estratègies com ara l'agrupament flexible, atès que tot i que pot resultar positiva en la trajectòria escolar de l'alumnat, si s'utilitza dins l'aula o en algunes assignatures fora de l'aula ordinària, pot tenir resultats adversos si s'utilitza en totes les assignatures.

En aquest sentit, algunes anàlisis de l'estudi mostren que agrupar l'alumnat per capacitat en aules diferents augmenta la probabilitat relativa de risc de fracàs escolar.

- Les mancances profundes i generalitzades en l'àmbit de l'atenció a la salut mental, i en concret, en l'atenció educativa i sociosanitària, la col·laboració amb altres entitats i institucions, i la manca de personal especialitzat i de suport, entre d'altres.

En aquesta línia, cal esmentar les mesures dirigides a l'alumnat de la bona pràctica número un de l'apartat 6.2 "Recull d'experiències i bones pràctiques" del capítol sisè de l'estudi, per millorar la situació educativa dels joves entre 10 i 16 anys, amb problemàtiques associades al fracàs escolar.

Per tot això, considerem el següent:

58. Els currículums també s'haurien d'adaptar a l'alumnat que sobresurt pels bons resultats, a fi que ells i elles en particular, i la societat en el conjunt, no desaprofitin el seu talent.
59. Cal adequar la política d'inclusió educativa amb l'objectiu de trobar l'equilibri entre la voluntat inclusiva de tot l'alumnat i l'atenció adequada a les necessitats educatives especials.
60. Caldria continuar impulsant mesures transitòries per a l'alumnat d'origen immigratori amb la finalitat que assoleixi una competència lingüística i un coneixement de l'entorn suficients per ser integrats en les aules ordinàries.
61. El nombre d'aules d'acollida s'hauria d'ampliar perquè puguin ser ateses les necessitats més extremes de l'alumnat d'origen immigratori. Aquesta atenció de caràcter temporal i individualitzat s'ha de compartir amb l'atenció que reben en l'aula ordinària del grup classe de referència. Es fan necessàries actuacions *ad hoc* i estructurals, així com incrementar els serveis educatius dels Equips d'assessorament als centres i al professorat en llengua i cohesió social (ELIC).
62. S'haurien de promoure activitats i espais de convivència on tot l'alumnat pugui reeixir malgrat les seves diferències, de manera que les mesures d'atenció a la diversitat no comportin segregació.
63. D'acord amb el principi de la inclusió educativa o d'una escola per a tothom, els centres educatius específics d'educació especial haurien de poder actuar com a centres de recursos i suport als centres ordinaris en què s'incorpori l'alumnat amb discapacitat.
64. Les normes de convivència i la mediació en els conflictes que s'han originat pel comportament de l'alumnat haurien de considerar les diverses maneres que té l'alumnat d'entendre les relacions personals, grupals i la resolució de conflictes.
65. Els centres haurien de disposar dels mitjans perquè el conjunt de la comunitat educativa, i en especial els professionals de l'educació, entenguin amb profunditat i sàpiguen utilitzar adequadament les distintes mesures d'atenció a la diversitat que estan previstes en la LOE. Els centres també han de garantir que aquestes mesures, i/o altres programes (Unitats de Suport a l'Educació Especial –USEE- i Programes de Reforç, Orientació i Suport –PROA- entre altres) es posin en marxa adequadament prèvia avaluació de les necessitats de l'alumnat. Així mateix, l'administració hauria de proporcionar l'estabilitat necessària a aquests programes.

Sobre l'avaluació de centres, del professorat i de l'alumnat

D'altra banda els resultats de l'estudi ens informen que la concepció del principi d'avaluació de centres, professorat i alumnat és positiva, però que l'aplicació pot no ser-ho per manca de recursos i continuïtat en el temps, en la informació de retorn, i en el tractament singular dels centres.

Cal tenir en compte que un dels objectius de la LOE és integrar la cultura de l'avaluació en el sistema educatiu. Amb aquesta finalitat, la Llei preveu l'avaluació del sistema i dels seus agents, mitjançant diferents avaluacions parcials. Ara bé, l'estudi no ha pogut constatar els resultats d'aquest potencial avaluador de la LOE, probablement degut a una política de difusió i publicitat inadequada. Malgrat això, en el Pla d'acció 2010-2011 del Ministeri preveu la introducció d'algunes mesures com a resultat d'avaluacions que s'han dut a terme, fet que pot reflectir un avanç significatiu en aquest sentit.

Davant d'aquesta situació, el CTESC considera el següent:

66. Es recomana introduir la cultura de l'avaluació en tot el sistema educatiu perquè les diverses avaluacions serveixin per millorar l'administració educativa, les polítiques i la qualitat del sistema.
67. El sistema d'avaluació dels centres hauria de ser transparent i garantir la validesa i la fiabilitat. Els resultats agregats obtinguts i la metodologia emprada haurien de ser públics.
68. Atès que els resultats de les avaluacions censals de competències i, particularment, l'avaluació a 6è de Primària i la futura avaluació a 4rt d' ESO, permeten identificar les situacions de risc de fracàs escolar d'una sèrie de centres educatius, seria convenient que el Departament d'Educació, guiat pels resultats de les avaluacions específiques orientades a reduir el risc de fracàs escolar, focalitzés i intensifiqués les actuacions en aquestes centres.
69. S'hauria de garantir que el conjunt d'avaluacions que es duen a terme en els centres s'efectuï en les condicions adients, amb els instruments d'avaluació pertinents, que la correcció i obtenció de resultats respongui a criteris objectius i verificables, i que aquests resultats siguin contingents, és a dir, serveixin per aplicar mesures de millora, dotar dels recursos necessaris, incentivar els centres, etc.
70. S'hauria de reconèixer i incentivar els centres educatius en base a criteris objectius que valorin les seves aportacions, implicació, esforç i resultats, mesurats a partir d'indicadors vàlids i fiables. En aquest sentit, és fonamental donar a conèixer i transferir les bones pràctiques detectades per beneficiar el sistema educatiu en el seu conjunt.
71. Davant de les diverses avaluacions de l'alumnat (internes i externes), caldria millorar la comunicació dels resultats a les famílies per evitar possibles problemes d'interpretació o comprensió, donant un paper actiu als professionals del centre.
72. Per poder atendre totes aquestes recomanacions i complir amb les seves funcions, caldria garantir l'autonomia real i efectiva de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació.

8. ANNEXOS

8.1. Annex 1: la repetició de curs a Catalunya

El sistema educatiu espanyol preveu la repetició de com a màxim un curs en l'educació primària, en cas que l'alumne no hagi assolit les competències bàsiques (article 20.4 LOE) i un màxim de dos cursos en l'ESO (article 28.6 LOE). En ambdues etapes, la repetició de curs és una mesura orientada a la superació de les dificultats detectades en l'alumne, per la qual cosa la LOE preveu que juntament amb la repetició s'adoptin altres mesures associades, com ara un pla específic de recuperació o reforç de les competències bàsiques o la modificació del currículum per assolir una major adaptació a les necessitats de l'alumne.

Si bé la repetició pot ser emprada com una variable que indica una certa probabilitat a tenir fracàs escolar, en el capítol sis d'aquest estudi també s'estudia com a mesura per combatre'l, atès que en la majoria de països es preveu associada a una sèrie de mesures addicionals compensatòries i de reforç, per adaptar el currículum a les necessitats de l'alumne que no l'assoleix de manera satisfactòria.

L'anàlisi de les dades PISA, efectuada en el capítol quatre, ha identificat una sèrie de variables personals, familiars i escolars que afecten la probabilitat de repetir dels alumnes i que per tant, poden tenir una incidència en el fracàs escolar d'aquests.

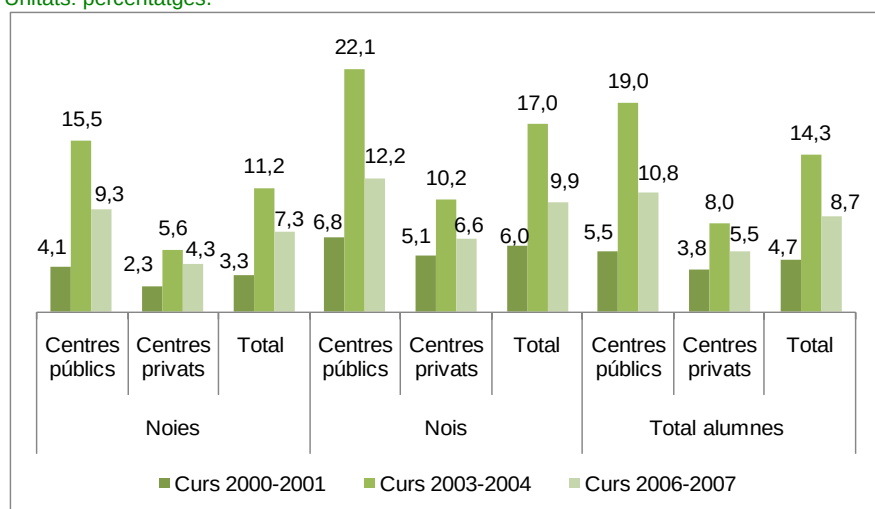
Com ja s'ha vist, les variables personals del sexe i l'origen i la variable escolar de la titularitat del centre tenen efectes sobre la probabilitat de fracàs escolar. A continuació i a partir de les dades facilitades pel Departament d'Educació, s'analitzen breument les dades de repetició de l'alumnat de segon i de quart d'ESO en tres cursos: 2000-2001, 2003-2004 i 2006-2007.

La tria d'aquests cursos respon a la voluntat de reflectir de manera simplificada l'evolució del sistema educatiu dels darrers anys i la selecció dels dos cursos de l'ESO respon a que a segon (fins l'aprovació de la LOE) finalitzava el primer cicle de l'ESO i a quart, el segon cicle i tota l'ESO.¹⁵⁹

En el gràfic següent s'aprecia en primer lloc, que no hi ha una tendència clara en l'evolució de la taxa de repetició, si bé el darrer curs analitzat és més alta que el primer. En tots els cursos la taxa de repetició de les noies és inferior a la dels nois, i inferior en els centres privats en comparació amb la dels públics (en molts casos és la meitat).

GRÀFIC 4. Taxa de repetició a 2n d'ESO per sexe i titularitat del centre. Catalunya, cursos 2000-01, 2003-04 i 2006-07

Unitats: percentatges.



Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades pel Departament d'Educació.

¹⁵⁹ Des de l'aprovació de la LOE, desapareixen els dos cicles en què es dividia l'ESO, i passa a comprendre quatre cursos acadèmics (amb caràcter general).

Les dades de l'origen de l'alumne repetidor faciliten una informació addicional, si bé no diferencien si l'alumnat d'origen estranger és de primera o segona generació. La distribució interna de l'alumnat repetidor segons sexe i origen al llarg dels tres cursos presenta una evolució creixent del pes de l'alumnat estranger entre l'alumnat repetidor, tant en centres públics com privats.

Així, en el cas de les noies i per tots els centres, el curs 2001-2002¹⁶⁰ el 91,8% de les alumnes repetidores eren d'origen espanyol i el 8,2%, d'origen estranger; mentre que el curs 2007-2008 aquests percentatges eren del 74,5% i 25,5%, respectivament. En els nois es dona la mateixa situació si bé fins i tot una mica més acusada: el curs 2001-2002 el 94% dels alumnes repetidors eren d'origen espanyol, mentre que el curs 2007-2008 ho eren el 73,5%, i paral·lelament, els alumnes repetidors d'origen immigratori van passar del 6% al 26,5%.

Com ja s'ha comentat, no hi ha una tendència clara en l'evolució del nombre de d'alumnat repetidor, si bé s'observa que el curs 2007-2008 el nombre és superior al del curs 2001-2002.¹⁶¹ Malgrat ser positives les variacions relatives del nombre d'alumnat repetidor, la de l'alumnat d'origen estranger és clarament superior a la de l'alumnat autòcton (676,1% i 58,3%, respectivament).

TAULA 25. Alumnat repetidor a 2n d'ESO segons sexe, origen i titularitat del centre. Catalunya, cursos 2001-2002, 2004-2005 i 2007-2008

Unitats: nombre d'alumnes.

Curs	Noies						Nois						Total alumnes						Total alumnes
	Centres públics		Centres privats		Total centres		Centres públics		Centres privats		Total centres		Centres públics		Centres privats		Total centres		
	Nac	Imm	Nac	Imm	Nac	Imm	Nac	Imm	Nac	Imm	Nac	Imm	Nac	Imm	Nac	Imm	Nac	Imm	
2001-2002	606	71	306	11	912	82	1.125	98	753	21	1.878	119	1.731	169	1.059	32	2.790	201	2.991
2004-2005	2.158	533	683	60	2.841	593	3.477	785	1.345	104	4.822	889	5.635	1.318	2.028	164	7.663	1.482	9.145
2007-2008	1.299	529	491	84	1.790	613	1.795	824	831	123	2.626	947	3.094	1.353	1.322	207	4.416	1.560	5.976

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades pel Departament d'Educació.

Les dades de repetició de l'alumnat de quart d'ESO presenten alguna diferència respecte de les de l'alumnat de segon. Pel que fa a la taxa de repetició, tal com s'observa al gràfic següent, en els centres públics es dona la mateixa situació comentada en la taxa de repetició de segon d'ESO: no hi ha una tendència evolutiva clara, i alhora es reproduïx l'increment destacat de la taxa el curs 2003-2004 que no troba continuïtat en el curs 2006-2007. Ara bé, en els centres privats s'aprecia una lleugera davallada de la taxa al llarg dels cursos, amb independència del sexe de l'alumnat.

De nou, la taxa de repetició dels nois és superior a la de les noies i la dels centres públics superior a la dels centres privats.

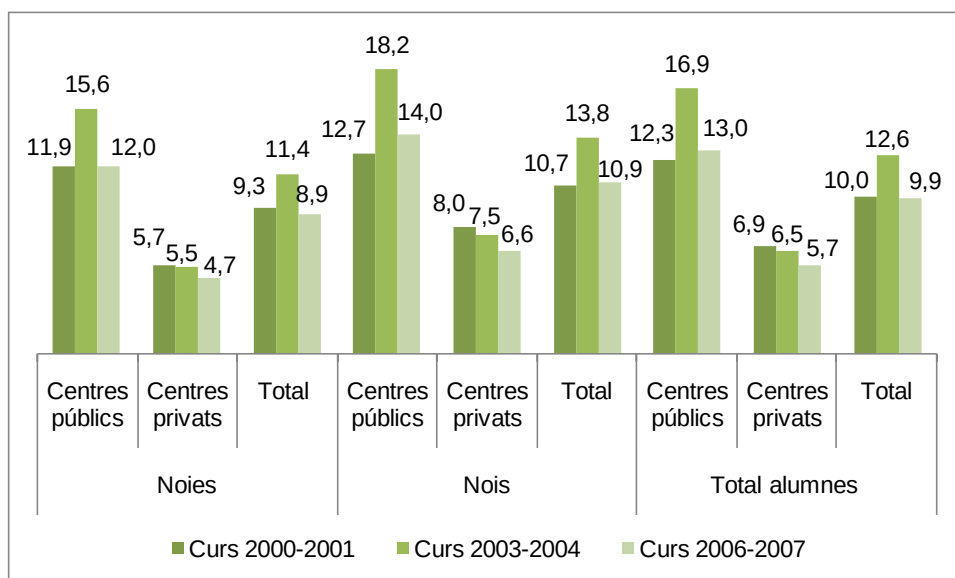
Una altra diferència respecte de les taxes de repetició a segon d'ESO és que a quart acostumen a ser més elevades que a segon, sent més acusada el curs 2000-2001 (10% i 4,7% respectivament). Aquesta diferència es dona clarament en els centres públics i privats de tots els cursos, a excepció del l curs 2003-2004.

¹⁶⁰ Els cursos analitzats en aquest paràgraf no coincideixen amb els de les taxes de repetició. L'explicació ve donada pel mateix càlcul de la taxa de repetició (del curs X): (alumnat repetidor en el curs X+1 / alumnat matriculat en el curs X)*100. Així, per exemple, l'alumnat repetidor del curs 2001-2002, s'empra per calcular la taxa de repetició del curs 2000-2001, sobre els matriculats en aquest curs.

¹⁶¹ Gairebé es dupliquen, en passar el 2.991 a 5.976, mentre que el nombre d'alumnes matriculats en aquests cursos incrementa el 8,7%.

GRÀFIC 5. Taxa de repetició a 4rt d'ESO per sexe i titularitat del centre. Catalunya, cursos 2000-01, 2003-04 i 2006-07

Unitats: percentatges.



Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades pel Departament d'Educació.

Les dades de la taula següent mostren com també a quart d'ESO i des d'un punt de vista evolutiu, incrementa el pes de l'alumnat d'origen immigrant sobre el total d'alumnat repetidor, en passar del 4,5% al 30,8%. Entre les noies passa del 4,8% al 32,9% i entre els nois, del 4,2% al 29%.

A diferència de segon d'ESO, el nombre d'alumnat repetidor en funció del seu origen té un comportament diferenciat. A segon d'ESO, entre els cursos 2001-2002 i 2007-2008, creixia l'alumnat repetidor, si bé els d'origen immigratori amb una major intensitat. En canvi, a quart d'ESO, l'alumnat d'origen espanyol que repeteix davalla en termes absoluts (el 38,4%) i en canvi el d'origen estranger creix de manera significativa (el 483,6%), amb independència del sexe i la titularitat del centre.

TAULA 26. Alumnat repetidor a 4rt d'ESO segons sexe, origen i titularitat del centre. Catalunya, cursos 2001-2002, 2004-2005 i 2007-2008

Unitats: nombre d'alumnes.

Curs	Noies						Nois						Total alumnes						Total alumnes
	Centres públics		Centres privats		Total centres		Centres públics		Centres privats		Total centres		Centres públics		Centres privats		Total centres		
	Nac	Imm	Nac	Imm	Nac	Imm	Nac	Imm	Nac	Imm	Nac	Imm	Nac	Imm	Nac	Imm	Nac	Imm	
2001-2002	2.223	137	809	17	3.032	154	2.501	148	1.224	15	3.725	163	4.724	285	2.033	32	6.757	317	7.074
2004-2005	2.330	670	675	70	3.005	740	2.967	721	991	66	3.958	787	5.297	1.391	1.666	136	6.963	1.527	8.490
2007-2008	1.332	759	475	128	1.807	887	1.666	812	687	151	2.353	963	2.998	1.571	1.162	279	4.160	1.850	6.010

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades pel Departament d'Educació.

8.2. Annex 2: guió d'entrevista

Estructura de l'entrevista:

- 1.-Contacte
- 2.-Conceptualització
- 3.-Factors explicatius
- 4.-Valoració de les accions
- 5.-Recomanacions
- 6.-Tancament

1.-Contacte (5 minuts)

1.1.-Presentació

- o Persones entrevistadores
- o CTESC.

1.2.-Breu descripció de la recerca

- o Estudi sobre el fracàs escolar a Catalunya a partir d'una anàlisi documental, d'una explotació estadística específica de PISA 2006 i d'un conjunt d'entrevistes en profunditat.

1.3.-Breu descripció dels objectius generals

- o Caracteritzar l'alumnat en situació de risc de fracàs escolar, identificar els factors explicatius del risc de fracàs escolar, i establir els criteris bàsics d'una política destinada a reduir el fracàs escolar.

1.4.-Explicació de la metodologia de l'entrevista

- o Durada aproximada: 60 minuts
- o Tractament anònim de la informació
- o Inclusió en l'informe final d'un llistat de noms de participants.
- o Estructura de l'entrevista.
- o Enregistrament de la informació: mitjançant gravadora de veu¹⁶²

2.- Conceptualització del fracàs escolar (5 minuts)

Es pretén obtenir informació al voltant de les representacions científiques i socials del fracàs escolar (fracàs individual vs. del sistema, homogeneïtat vs. diversitat interna del fracàs, etc.) en funció del perfil dels actors socials entrevistats per tal de conèixer, a partir d'aquest primer posicionament, els discursos (dominants o no) relacionats amb aquest fenomen i les seves conseqüències.

Temes a tractar:

2.1.-Què s'entén per “fracàs escolar”?

2.2.-Quines són les **característiques més rellevants de l'alumnat** en què es concentra aquest fenomen?

2.3.-Quines són les **conseqüències** individuals i socials del fracàs escolar?

¹⁶² No s'ha de posar en marxa la gravadora fins a obtenir el vist-i-plau de la persona a entrevistar.

3.- Factors explicatius del risc de fracàs escolar en l'alumnat (20 minuts)

Es pretén accedir a la diversitat d'atribucions científiques i socials del risc de fracàs escolar en funció del perfil dels actors socials entrevistats per tal de conèixer, en base a un conjunt de preguntes específiques, els discursos (dominants o no) relacionats amb els factors explicatius d'aquest fenomen (nombre de variables considerades, ponderació de les mateixes, etc.), així com, en darrer terme, els posicionaments que existeixen en relació amb el contínuum de la individualització vs. socialització del fracàs escolar.

A diferència de la segona part del guió, on s'espera que les persones entrevistades responguin de manera relativament espontània, en aquesta tercera part es relaciona un conjunt de preguntes (des de la 3.2. fins a la 3.11) amb un interès intrínsec però igualment orientat vers la consecució d'una resposta reflexionada al voltant dels factors explicatius del risc de fracàs escolar (pregunta 3.12.).

Temes a tractar:

3.1.-En quin moment de la trajectòria escolar de l'alumnat es pot començar a detectar els primers indicis del fracàs escolar?

3.2.-Quina importància tenen les característiques individuals (intel·ligència, dificultats d'aprenentatge, motivació, característiques psicològiques, etc.) sobre el risc de fracàs escolar?

3.3.-En quina mesura considera que es poden explicar les dificultats de rendiment escolar d'una part de l'alumnat en base a la seva condició de discapacitat?

3.4.-Com condiona l'estatus socioeconòmic familiar el rendiment escolar de l'alumnat?

3.5.-I el capital cultural familiar (nivell d'estudis dels progenitors, ús d'internet a casa, número de llibres, llengua d'ús familiar, etc.)?

3.6.-Considera que l'ambient familiar té algun tipus d'influència sobre el risc de fracàs escolar de l'alumnat? (dinàmiques relacionals dins l'espai domèstic, establiment i seguiment de normes, etc.).

3.7.-Es pot explicar el risc de fracàs escolar a partir dels referents identitaris de l'alumnat (grup d'iguals, estils de vida, barri / entorn comunitari, religió, etc.)?

3.8.-Com diria que condiona l'origen immigrat de l'alumnat el seu rendiment escolar?

3.9.-Quina relació hi ha entre la pràctica docent i el risc de fracàs escolar de l'alumnat (motivació del professorat, expectatives sobre l'alumnat, estratègies d'ensenyament, etc.)?

3.10.-Quins factors institucionals ens poden ajudar a entendre millor el risc de fracàs escolar a Catalunya (recursos, organització, currículum, formació del professorat, etc.)?

3.11.-Quina valoració fa, en aquest sentit, del model escolar actual?

3.12.-Quins dels factors mencionats fins ara considera més importants a l'hora d'explicar el risc de fracàs escolar?

4.- Valoració de les actuacions (15 minuts)

Es pretén conèixer la valoració dels actors socials entrevistats sobre les actuacions que es duen a terme a Catalunya per millorar els resultats escolars i combatre el fracàs escolar, amb la finalitat d'identificar els seus punts forts i febles, així com possibles omissions en els criteris d'actuació política.

A continuació voldríem conèixer la seva valoració, tant en sentit positiu com negatiu, dels programes o polítiques que es duen a terme a Catalunya per millorar el rendiment escolar de l'alumnat i, més concretament, combatre el fracàs escolar. En aquest sentit, quina opinió li mereixen les actuacions en els següents àmbits?¹⁶³

¹⁶³ En cas que la persona entrevistada tingui dificultats per identificar actuacions d'acord amb la classificació per àmbits proposada, es pot enunciar alguns dels següents exemples per reconduir l'entrevista: Projectes d'Autonomia dels Centres (PAC), Plans de millora (PM)¹⁶³, Plans educatius d'entorn, Programes d'Innovació Educativa, processos d'avaluació, formació del professorat, reducció del

4.1.-Centres d'ensenyament (organització, autonomia, entorn comunitari, processos d'avaluació, etc.).

4.2.-Funció directiva i docent (formació inicial i contínua, reconeixement social i professional, autoritat, etc.).

4.3.-Recursos (inversions, millora de les infraestructures, TICs, contractació de personal especialitzat, etc.).

4.4.-Metodologia d'ensenyament (ús de les TICs, aprenentatge cooperatiu, rol de l'alumnat, relació amb l'entorn, etc.).

4.5.-Alumnat amb necessitats específiques (d'estatus socioeconòmic baix, d'origen immigrat, amb dificultats d'aprenentatge, amb trastorns de la conducta, etc.).

D'altra banda...

4.6.-Quines actuacions considera que funcionen millor?

4.7.-Què és allò que troba a faltar en la lluita contra el fracàs escolar?

5.- Recomanacions (10 minuts)

Es pretén obtenir dos tipus d'informació. En primer lloc, una diversitat d'opinions respecte de quins haurien de ser els àmbits prioritaris d'actuació en contra del fracàs escolar per tal de conèixer, també, la mesura orientativa amb què els actors socials entrevistats atomitzen aquest fenomen o, per contra, adopten una perspectiva relacional que emfasitzi la interdependència entre els diferents àmbits d'acció social (sistema educatiu, família, barri / entorn comunitari, mercat de treball, etc.). En segon lloc, un conjunt de recomanacions a l'entorn dels criteris d'actuació que, segons l'opinió de les persones entrevistades, s'haurien de posar en marxa per mitigar el risc al fracàs escolar a Catalunya (àmbits d'actuació, agents socials implicats, actuacions específiques vs. globals, etc.).

Temes a tractar:

5.1.-Quins haurien de ser segons el seu parer els àmbits d'actuació prioritaris en la lluita contra el fracàs escolar a Catalunya: sistema educatiu, família, barri / entorn comunitari, mercat de treball, etc.?

5.2.-Segons el seu punt de vista, quines recomanacions faria per reduir el fracàs escolar a Catalunya?

5.3.-Quines haurien de ser les prioritats?

5.4.-Què és el que pot aprendre Catalunya de l'experiència d'altres llocs?

6.-Tancament (5minuts)

6.1.-Recull de dades bàsiques relacionades amb el perfil de la persona entrevistada.

6.2.-Recull de documentació rellevant, si s'escau.

6.3.-Compromís de devolució, en la mesura del possible.

6.4.-Suggeriments d'altres informants clau a entrevistar, si s'escau.

9. BIBLIOGRAFIA I DOCUMENTACIÓ

- Abburrà, L. (2005). *As good as the others. Northern Italian students and their peers in other European regions*. Istituto Ricerche Economico Sociali del Piemonte. November.
- Allison, P. D. (2002). *Missing Data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Andersson, E. (2004). "From valley of sadness to hill of happiness: the significance of surroundings for socioeconomic career." *Urban Studies*, vol. 41, núm. 3, pp. 641-659.
- Arregui Martínez, Amaia; Sainz Martínez, Alicia. (2007). *Abandono escolar. Segundo ciclo de ESO*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI).
- Barber, Michael; Mourshed, Mona. (2007). *Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Título original: "How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top", McKinsey & Company, Social Sector Office. En línia [http://www.mckinsey.com/clientervice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf]
- Benito, A. (2007). "La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar". *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, núm. 7, pp 1-11.
- Blanca Eliche, Nuria (2008). *Fracaso escolar: causas y soluciones*. Almeria: Háblame edicions (col·lecció didàctica).
- Bonal, Xavier (director) et al (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- Borland, M. V.; Howsen, R. M.; Trawick, M. W. (2005). "An investigation of the effect of class size on student academic achievement." *Education Economics*, vol. 13, n. 1, pp. 73-83.
- Brännström, L. (2007): *Making their Mark. Disentangling the Effects of Neighbourhoods and School Environment on Educational Achievement*. Stockholm: Institute for Future Studies.
- Brindusa, Anghel; Cabrales, Antonio (julio 2010). *The Determinants of Success in Primary Education in Spain*. Madrid: FEDEA, Documento de Trabajo 2010-20, Serie Talento, Esfuerzo y Movilidad Social.
- Calero, J. i Escardíbul, J. O. (2007). "Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003". *Hacienda Pública Española*, vol. 183, núm. 4, pp. 33-66.
- Calero, J. i Escardíbul, J. O. (2009). "Los que se quedan atrás. Un estudio comparativo de la pobreza educativa y sus causas en tres países europeos", Vicenç Navarro (dir.) *La situación social en España III*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 387-423.
- Calero, J. y S. Waisgrais (2009). "Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA" *Papeles de Economía Española*, n. 119, pp. 86-98.
- Calvente Medina, Isabel (2008). *Claves del fracaso escolar*. Màlaga: EDIPED (Edicions didàctiques i pedagògiques).
- Carabaña, Julio (2009). "Los debates sobre la reforma de las enseñanzas medias y los efectos de ésta en el aprendizaje" en *Papeles de economía española. La educación en España*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros.
- Cardús, Salvador (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La campana.
- Castillo Carbonell, Miquel (coord.) et al (2006). *Cómo evitar el fracaso escolar en secundaria. Orientación y tutoría: Recursos*. Madrid: Ministeri d'Educació i Ciència. NACEA, S.A. Edicions.

- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2000). "La repetición de curso en la educación obligatoria en la Unión Europea" a *Boletín CIDE de temas educativos*. Madrid: CIDE. (Núm. 2). En línia: [http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/bol002nov00.pdf]
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2002). *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la Interculturalidad*. Madrid: CIDE.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: CIDE (Colección Investigación, núm. 168).
- Cohen, J.; Cohen, P.; West, S. G.; Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coleman, J. E. A. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Consejo Económico y Social de España (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Informe 1/2009. Madrid: Consejo Económico y Social de España.
- Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya (2009). *Indicadors europeus de referència en educació i formació*. Indicadors socioeconòmics i laborals, núm. 29, juliol – agost 2009. Barcelona: el Consell. [en línia: http://www.ctescat.cat/doc/doc_19455432_1.pdf]
- Consell Econòmic i Social de les Illes Balears (2009). *Dictamen 7/2009, del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*. Palma: el Consell.
- Consell Escolar de Catalunya (2005). *Conviure i treballar junts*. Barcelona: Jornada de reflexió.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2006). *L'avaluació de centres. Canvis per a la millora*. Barcelona: Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya (Quaderns d'Avaluació, núm. 5)
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2007). *Informe per a la millora dels resultats del sistema educatiu a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya (Informe d'avaluació, núm. 10).
- Corten, R.; Dronkers, J. (2006). "School Achievement of Pupils From the Lower Strata in Public, Private Government-Dependent and Private Government-Independent Schools: A cross-national test of the Coleman-Hoffer thesis." *Educational Research and Evaluation*, vol. 2, pp. 179-208.
- Chiswick, B. R.; N. DebBurman (2004). "Educational attainment: analysis by immigrant generation." *Economics of Education Review*, vol. 23, pp. 361-379.
- Dills, A. K. (2005). "Does cream-skimming curdle the milk? A study of peer effects." *Economics of Education Review*, vol. 24, núm. 1, pp. 19-28.
- Douglas Willms, J. (2006). *Learning divides: ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Dronkers, J. (2008). "Education as backbone of inequality- European education policy: constraints and possibilities". A F. Becker, K. Duffek i T. Mörschell (Eds.): *Social Democracy and Education. The European Experience*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung, pp. 50-135.
- Dronkers, J.; Robert, P. (2008). "Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent and private independent schools. A cross-national analysis". *Educational Policy*, vol. 22, núm. 4, pp. 541-577.
- Enkvist, Inger (2009). "La influencia de la nueva pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia" en *Papeles de economía española. La educación en España*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros.

Fernández Enguita, Mariano; Levin, Henry M. (1989). "Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa" en *Revista de Educación*, núm. 289.

Fernández Enguita, Mariano (2009). Ponència presentada a la jornada "Políticas de integración en el sistema educativo español". Organitzades per la Fundación Alternativas, el 24 de febrer de 2009. Madrid, la Fundació.

Ferrer, F.; Naya, L.; Valle, J. (2004). *Convergencias de la educación secundaria inferior en la Unión Europea*. Madrid: CIDE (Col·lecció Investigación, núm. 158).

Fertig, M. (2003). "Who's to Blame? The Determinants of German Students' Achievement in the PISA 2000 Study." *IZA Discussion Paper Series*, 739.

Fundació Caixa Catalunya (2009). *Informe de la Inclusió Social a Espanya 2009*. Barcelona: la Fundació.

García Alegre, Eugeni. (2010). *Informe d'avaluació. El projecte eduCAT1x1. Una aproximació en la perspectiva de les direccions i directors de centres participants (curs 2009-2010)*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. [En línia: <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d%27avalua/Pdf%20i%20altres/Statisc%20file/eduCAT1x1.pdf>] Consulta: 05.11.2010. *Introduïm les dates de consulta??*

García Gracia, M.I. (2001). *L'absentisme escolar en zones socialment desafavorides, el cas de la ciutat de Barcelona*. PHD Tesi (Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona). [En línia: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0114102-162443/>]

García Gracia, M.I. (2005). "Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo; luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales", a *Aula Abierta*. Núm. 86. [En línia: <http://www.xtec.es/lic/convivencia/conflictos/absentisme.html>]

González Guerrero, Miguel (2005). *El fracaso escolar en la enseñanza secundaria. Una función de producción educativa*. Badajoz: editorial @becedario.

Gottfredson et al. (1994), *Mainstream Science on Intelligence*, Wall Street Journal.

Goyette, K. A. (2008). "College for some to college for all: Social background, occupational expectations, and educational expectations over time." *Social Science Research*, vol. 37, pp. 461–484.

Green, W. H. (2003). *Econometric Analysis, fifth edition*. Prentice Hall.

Grup de Recerca d'Educació i Treball de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB (1998). *Aproximacions a la garantia social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Gutierrez-Domènech, Maria (2009). *Factors determinants del rendiment educatiu: el cas de Catalunya*. Barcelona: "La Caixa" Servei d'estudis (Documents d'economia, núm. 15).

Hanushek, E. A.; Luque, J. A. (2003): "Efficiency and equity in schools around the world." *Economics of Education Review*, vol. 22, núm. 5, pp. 481-502.

Hanushek, E. A.; Kain, J. F.; Markman, J. M.; Rivkin, S. G. (2003): "Does peer ability affect student achievement?" *Journal of Applied Econometrics*, vol. 18, núm. 5, pp. 527-544.

Herrnstein, R.J., (1971). "IQ". *Atlantic Monthly Press* (Setembre, 43-64)

Hox, J. (2002): *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*. London: Lawrence Erlbaum.

INE (2008): *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008 (EDAD2008)*. [En línia: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&type=pcaxis&path=/t15/p418&file=inebase>]

- Jimerson, S. R.; Anderson, G. E.; Whipple, A. D. (2002): "Winning the battle and losing the war: examining the relation between grade retention and dropping out of high school". *Psychology in the Schools*, vol. 39, núm. 4, pp. 441-457.
- Kang, C. (2007): "Classroom peer effects and academic achievement: Quasi-randomization evidence from South Korea." *Journal of Urban Economics*, vol. 61, núm. 3, pp. 458-495.
- Kao, G.; Tienda, M. (1995): "Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth." *Social Science Quarterly*, vol 76, núm. 1, pp. 1-19.
- López-Turley, R. N.; Santos, M.; Ceja C. (2007): "Social origin and college opportunity expectations across cohorts." *Social Science Research*, vol. 36, núm. 3, pp. 1200-1218.
- Lupton, R. (2005): "Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods." *British Educational Research Journal*, vol. 31, núm. 5, pp. 539-604.
- Mancebón, M. J.; Muñiz, M. A. (2003): "Aspectos clave de la evaluación de la eficiencia productiva en la educación secundaria." *Papeles de Economía Española*, vol. 95, pp. 162-187.
- Marchesi Ullastres, Álvaro (2004). *Que serà de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Marchesi Ullastres, Álvaro; Hernández Gil, Carlos (coords.) (2003). *El fracaso escolar una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Martínez, Xavier; Homs, Oriol (1992). *El fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.
- MEC (2007). PISA 2006. *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación.
- MEC (2009). *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2008 (Curso 2005-06)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Molina García, Santiago (1998). "El fracaso escolar en España". *European Journal of Teacher Education* (vol. 21, núm. 2/3, pàg. 325-343).
- Navarrete Moreno, Lorenzo (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Institut de la Joventut. Ministeri de Treball i Assumptes socials.
- OECD (2009). *PISA 2006. Technical Report*. Paris: OECD.
- Olmedo (2007): "Reescribiendo las teorías de la reproducción social: influencia de la clase social en las trayectorias educativa y laboral del alumnado granadino de Secundaria y Bachillerato." *Revista de Educación*, vol. 343, núm. Mayo-agosto, pp. 477-501.
- Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (2007). *OECD Review of the Quality and Equity of Education Outcomes in Scotland. Diagnostic Report*. OCDE. En línia: [<http://www.oecd.org/dataoecd/2/50/39744132.pdf>]
- Pena Jové, Pere (2005). *Generació L. Els fills de la reforma educativa*. Barcelona: Proa.
- Pérez-Díaz, Víctor; Rodríguez, Juan Carlos; Sánchez Ferrer, Leonardo (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundació "La Caixa" (Col·lecció estudis socials, núm. 5).
- Perrenoud, Philippe (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Edicions Morata i Fundació Paidea (col·lecció pedagògica: educació crítica).
- Planas, Jordi; Subirats, Joan; Riba, Clara; i Bonal, Xavier (2004). *La escuela y la nueva ordenación del territorio*. Barcelona: Octaedro – Fies (sèrie "La escuela del nuevo siglo", núm. 4)

- Prats, Joaquim; Raventós, Francesc; Gasòliba, Edgar et al (2005). *Els sistemes educatius europeus ¿Crisi o transformació?*. Barcelona: Fundació "la Caixa" (Col·lecció Estudis Socials, núm. 18).
- Rong, X. L.; Grant, L. (1992): "Ethnicity, Generation, and School Attainment of Asians, Hispanics and Non-Hispanic Whites." *The Sociological Quarterly*, vol. 33, núm. 4, pp. 625-636.
- Rué Domingo, Joan (2003). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: Centre d'Investigació i Documentació Educativa (CIDE). Ministeri d'Educació i Ciència.
- Ruiz, Mercè (Dir.); Tuset, Núria (Coord.) ; Olivella, Marta; Ferrer, Lluís (2008). *Oferta formativa de la formació professional a Catalunya i les qualificacions requerides per les empreses*. Barcelona: Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya.
- Serason, Seymour B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona. Ediciones Octaedro, S.L.
- Scheerens, J.; Bosker, R. (1997): *The Foundation of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Simón, H. J.; Ramos, R.; Sanromá, E. (2008): "Evolución de las diferencias salariales por razón de sexo." *Revista de Economía Aplicada*, vol. 16, núm. 48, pp. 37-68.
- Walberg, H.J. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, vol. 65, pp. 397-400.
- Westbury, M. (1994): "The effect of elementary grade retention on subsequent school achievement and ability". *Canadian Journal of Education*, vol. 19, núm. 3, pp. 241-250.
- Willms, J. D. (2006): "Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems." *UIS Working Paper*, núm. 5. Montreal: Unesco Institute for Statistics.
- Willms, D.; Smith, T. (2005): *A Manual for Conducting Analyses with Data from TIMSS and PISA*. Montreal: Report prepared for the UNESCO Institute for Statistics.
- Woessman, L. (2003): "Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence." *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 65, núm. 2, pp. 117-170.