

QUADERNS D'AVALUACIÓ. 14

ABRIL DE 2009



Desigualtats en les trajectòries formatives en l'educació postobligatòria a Catalunya



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

SUMARI

- 1 PRESENTACIÓ
- 5 L'EDUCACIÓ POSTOBLIGATÒRIA
A CATALUNYA. EIXOS DE DESIGUALTAT
EN LES TRAJECTÒRIES FORMATIVES
MÉS ENLLÀ DE L'ESO
J. Subirats (dir.), M.A. Alegre, R. Benito,
X. Chela, I. González, B. Albaigés
- 43 LES TRANSICIONS EDUCATIVES:
PROBLEMÀTIQUES I REPTES
Joaquim Prats i Emili Palacios
- 58 REVISTA DE LLIBRES
- 59 PUBLICACIONS DEL CONSELL
- 60 PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Edició
Servei de Comunicació, Difusió
i Publicacions

Disseny gràfic
Estudi Carme Vives / Aina Pongiluppi

Tiratge: 4.500 exemplars
ISSN: 1885 - 9038
Dipòsit legal: B - 8.744 - 2008
Impressió: Treballs Gràfics S.A.

Si voleu més informació o voleu fer-nos qualsevol suggeriment, no dubteu a posar-vos en contacte amb nosaltres mitjançant la pàgina web del Consell, que trobareu al portal del Departament d'Educació:
<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio>

PRESENTACIÓ

El número 14 dels *Quaderns d'avaluació* vol ser una alerta sobre la situació d'un determinat aspecte del sistema educatiu, com ho és l'article d'Adriana Sánchez Hugalde publicat en el número anterior. L'autora, que analitza la segregació escolar mitjançant les tècniques proporcionades per l'econometria, hi exposa que en algunes ciutats catalanes el sistema educatiu crea guetos a causa de la desigual distribució territorial de la població estrangera en edat escolar i apunta que, si no es prenen les mesures de política educativa adequades, més municipis es trobaran amb un augment de la segregació escolar dels immigrants en els propers anys. Els dos articles d'aquest número 14, dedicats a analitzar la situació de l'educació postobligatòria a Catalunya, evidencien els perills de la segregació en un altre nivell: així com les desigualtats territorials en la distribució de l'oferta educativa postobligatòria condiciona el trànsit educatiu en determinades comarques, les desigualtats socials en la distribució del capital educatiu entre la població catalana determina el rendiment, les acreditacions i les expectatives formatives de l'alumnat de més de 17 anys. Com és de suposar, el grup social més vulnerable és el de nacionalitat estrangera, per la qual cosa cal tenir en compte què diuen les recerques que assenyalen els perills dels processos de segregació escolar que travessen les xarxes educatives de bona part dels nostres municipis. La lliçó que n'hem d'extreure és que les realitats escolars que impliquen una menor segregació en la composició social dels centres educatius generen millores en termes d'equitat educativa. Dit d'una altra manera, el fet d'assistir a un centre amb major o menor proporció d'alumnat estranger matriculat, o amb major o menor presència d'alumnes amb progenitors universitaris, sovint condiciona els resultats de l'alumnat, de la mateixa manera que ho fan les variables de funcionament de centre, com ja s'ha posat de manifest en altres estudis d'avaluació duts a terme pel Consell (vegeu, per exemple, els Informes d'Avaluació 12 i 14).

Diverses organitzacions i programes internacionals, com l'OCDE i *Educació i formació 2010* de la Unió Europea, remarquen el dèficit que tenen els sistemes educatius en la secundària postobligatòria i proposen mesures per intentar canviar la situació, evitar l'abandonament prematur del sistema i potenciar les transicions educatives. Els organismes internacionals aposten per la formació al llarg de la vida, perquè és un dels pilars on s'ha de sostenir la societat europea del futur. Fixem-nos en algunes xifres. Un dels reptes de la UE és aconseguir que el 2010 com a mínim el 85% dels joves de 22 anys tinguin completats els estudis secundaris postobligatoris. L'any 2006, el percentatge de joves europeus que es trobava en aquesta situació era el 77,7%, mentre que el de joves catalans baixava fins al 65,7%. Dades del 2008 ens indiquen que només el 61% dels

joves catalans que inicia estudis postobligatoris els acaba, mentre que el percentatge que ho fa a l'Europa dels 27 és del 77,8%. És evident que el sistema educatiu català té un llarg camí per recórrer encara si vol posar-se al nivell dels altres sistemes educatius europeus.

S'han pres diverses iniciatives per millorar l'èxit escolar i la promoció dels ensenyaments postobligatoris, especialment la formació professional, com l'*Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana*, signat per la Generalitat de Catalunya i tots els agents socials i impulsat actualment per al període 2008-2011, i com el *Pla per a la reducció de l'abandonament escolar* que han aprovat el Govern espanyol i les comunitats autònomes en la Conferència Sectorial del 10 de novembre de 2008. L'objectiu és, en ambdós casos, ben clar: incrementar el nombre de titulats en batxillerat i formació professional. El sistema ha de permetre l'acreditació i la continuïtat acadèmica, la potenciació de les expectatives formatives que es presenten a l'alumnat en les diferents cruïlles educatives (al final de l'ESO, al final del batxillerat, al final dels cicles formatius de grau mitjà i de grau superior). Només així aconseguirem una integració social i laboral d'èxit.

Els dos articles que constitueixen el número 14 dels *Quaderns d'avaluació* proporcionen dades i elements per reflexionar sobre totes aquestes qüestions. El primer, "L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO" és l'avançament de resultats de l'estudi exhaustiu promogut pel Consell i realitzat per l'Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) de la UAB, que es publicarà aviat (Informes d'Avaluació, 15). És una investigació duta a terme el 2008 que analitza els factors que incideixen en l'obtenció de les titulacions postobligatòries, fixant-se en els col·lectius d'alumnes que tenen més possibilitats d'acreditar. Es presenten dades comparatives a nivell de les diferents comarques de Catalunya, de les comunitats autònomes d'Espanya i de diversos països d'Europa. L'anàlisi de variables individuals (com el sexe, la procedència de l'alumnat, la llengua parlada a la llar, el capital instructiu familiar) i de variables de centres educatius (com l'acumulació de capital instructiu i l'acumulació alumnat immigrant en un centre determinat) permet arribar a interessants conclusions. El segon article, signat per Joaquim Prats i Emili Palacios, és una reflexió (amb dades) sobre les problemàtiques i els reptes que presenten les transicions educatives a Catalunya, sempre en el context més ampli d'Espanya i Europa. Tots dos articles ofereixen una visió àmplia de la situació de la secundària postobligatòria a Catalunya: les dades mostren que com més nivell formatiu tenen els progenitors, més expectatives hi ha de prendre el camí dels estudis superiors i, alhora, evidencien que els nivells de desocupació disminueixen en augmentar el nivell educatiu dels treballadors i treballadores. Tots dos articles comparteixen la premissa que el sistema educatiu ha de treballar per la cohesió social

i que, per tenir èxit, ha de neutralitzar la reproducció de les desigualtats d'origen de l'alumnat. Equilibrar la distribució dels diferents perfils d'alumnat entre el conjunt dels centres educatius de Catalunya és una bona mesura de política educativa a emprendre en aquest sentit, que ajudarà a reduir la segregació escolar de què parlava més amunt. I és que l'èxit del sistema educatiu no es produirà si no convergeixen l'èxit de l'alumnat, l'èxit de l'escola, l'èxit del professorat, l'èxit de les famílies i l'èxit de la política educativa. És una responsabilitat compartida.

Joaquim Prats Cuevas

President de Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

L'EDUCACIÓ POSTOBLIGATÒRIA A CATALUNYA. EIXOS DE DESIGUALTAT EN LES TRAJECTÒRIES FORMATIVES MÉS ENLLÀ DE L'ESO¹

J. Subirats (dir.), M.A. Alegre, R. Benito, X. Chela, I. González, B. Albaigés

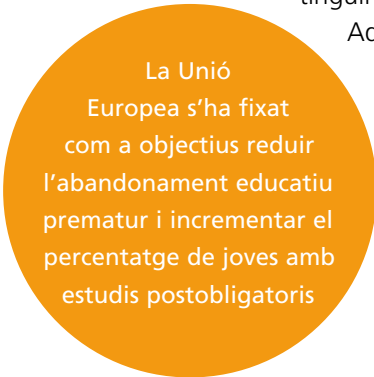
ÍNDEX

1. Introducció	6
2. Metodologia	7
3. L'estat dels ensenyaments postobligatoris no universitaris a Catalunya	10
3.1. Sobre l'estructura de l'oferta educativa, els resultats i els nivells d'escolarització	
3.2. Sobre les desigualtats socials d'accés	
3.3. Sobre les desigualtats territorials	
3.4. Catalunya en el marc de la Unió Europea	
4. Resultats escolars	22
4.1. El rendiment	
4.1.1. El rendiment a l'ESO	
4.1.2. El rendiment més enllà de l'ESO	
4.2. Les acreditacions	
4.2.1. L'acreditació a l'ESO	
4.2.2. L'acreditació més enllà de l'ESO	
4.2.3. La composició social de les acreditacions	
5. Expectatives formatives	28
5.1. L'anàlisi de les cruïlles	
5.1.1. La cruïlla de l'ESO	
5.1.2. Les cruïlles postobligatòries	
5.1.3. La composició social dels trànsits	
5.2. Expectatives a llarg termini i itineraris més enllà de l'ESO	
5.2.1. La composició social dels itineraris	
5.2.2. Factors incidents en l'origen dels itineraris	
5.3. Sobre els processos de filtratge	
5.3.1. Efectes del procés de filtratge en l'accés al batxillerat	
5.3.2. Efectes del procés de filtratge en l'accés als CFGM	
6. Reflexions finals	38
7. Referències bibliogràfiques	42

1. Aquest article és una síntesi de la recerca encarregada pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu a l'IGOP (Institut de Govern i Polítiques Públiques) de la UAB. Es publicarà íntegrament en el número 15 dels "Informes d'Avaluació".

1. INTRODUCCIÓ

La importància estratègica de l'escolarització postobligatòria es constata a escala europea amb l'*Estratègia de Lisboa*, fixada pels estats membres amb la finalitat de convertir la Unió Europea en l'economia més competitiva del món l'any 2010. En el programa *Educació i formació 2010*, que estableix l'estratègia en l'àmbit educatiu, es proposen com a fites reduir l'abandonament educatiu prematur (la no superació dels estudis secundaris postobligatoris) i incrementar els nivells de superació d'estudis postobligatoris per part de la població jove. Concretament, la Unió Europea estableix com a *benchmark* per als seus països membres que l'any 2010 com a mínim un 85% dels seus joves de 22 anys tinguin completats els estudis secundaris postobligatoris reglats.



La Unió
Europea s'ha fixat
com a objectius reduir
l'abandonament educatiu
prematuro i incrementar el
percentatge de joves amb
estudis postobligatoris

Aquest és un mandat que s'empara en l'evidència que l'acreditació dels estudis postobligatoris augmenta les garanties d'èxit en l'entrada al mercat laboral, alhora que permet obrir portes a la continuïtat acadèmica cap a les diferents vies de l'ensenyament superior. En definitiva, ens trobem davant d'un objectiu la legitimació del qual es fonamenta en clau d'equitat educativa, únicament assolible en la mesura que un conjunt majoritari de l'alumnat acabi amb èxit els estudis postobligatoris.

En l'àmbit català, i també com a evidència d'aquesta importància de l'escolarització als ensenyaments postobligatoris, convé fer esment de l'*Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana*, signat l'any 2005 pels principals agents socials i econòmics del país, i revisat i impulsat actualment per al període 2008-2011. Aquest acord, que ha inspirat posteriorment altres estratègies en l'àmbit de l'ocupació i l'educació, té com una de les seves prioritats la millora de l'èxit escolar i la promoció dels ensenyaments postobligatoris, especialment de la formació professional. En aquesta línia s'emmarca el nou impuls que el govern català, en coordinació amb els agents socials i econòmics, ha volgut donar recentment a la formació professional, amb l'elaboració del II Pla General de la Formació Professional a Catalunya per al període 2007-2010.

L'any 2006, el percentatge de joves europeus entre 20 i 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris acabats se situava en un 77,7%. Aquest percentatge descendia de forma preocupant en el cas espanyol i català, ja que es trobava a l'entorn del 65,7% en ambdós casos. Dades del 2006 publicades per l'OCDE en el seu anàlisi anual titulat *Education at a Glance* situen el nivell de fracàs escolar a Espanya en acabar l'educació secundària obligatòria al voltant del 30%, que és el percentatge més elevat de tots els països euro-

peus analitzats i que se situa al nivell del de països com Brasil o Turquia. En la mateixa publicació es fa constar que el dèficit educatiu espanyol afecta especialment la formació secundària postobligatòria relacionada amb la formació professional, en els seus diferents nivells.

El fet que Catalunya es trobi lluny encara del llindar marcat ens situa davant d'un repte urgent i de primer ordre: el de trobar claus interpretatives i planificar polítiques que

Un dels objectius de la recerca és estudiar quins són els factors que incideixen en l'obtenció de les titulacions postobligatòries, quins són els col·lectius d'alumnat que tenen més probabilitats d'acreditar

permetin, d'una banda, augmentar significativament les taxes d'escolarització a la secundària postobligatòria i, de l'altra, assegurar que els efectius escolars que s'hi escolaritzen aconseguixin completar-la amb èxit. En aquest sentit, la recerca duta a terme el 2008 té per objectiu aproximar-se a l'estudi dels factors que incideixen en l'obtenció de les titulacions postobligatòries, mirant de desentrellar quins col·lectius d'alumnes tenen més probabilitats d'acreditar i quins en tenen menys i en quina mesura tot això es produeix.

El 2006, el percentatge de joves europeus (de 20 a 24 anys) amb estudis secundaris postobligatoris acabats era el 77,7%. A Catalunya, el 65,7%

2. METODOLOGIA

L'anàlisi duta a terme pot dividir-se en dues aproximacions metodològicament diferenciades. Per una banda, s'ha analitzat un seguit de dades secundàries sobre la situació de l'educació postobligatòria a Catalunya, posant èmfasi tant en la comparativa externa amb la resta de l'Estat espanyol i amb els països de la Unió Europea com en la comparativa territorial de caràcter intern (comarques).

Per altra banda, s'ha administrat una enquesta a una mostra d'alumnes de l'últim curs d'ESO, batxillerat, cicles formatius de grau mitjà (CFGM) i cicles formatius de grau superior (CFGS). La selecció dels centres s'ha fet mitjançant un mostreig estratificat a partir dels cinc estrats següents: ESO públic, ESO privat, batxillerat, CFGM i CFGS. Les variables de titularitat de centre no s'han tingut en compte més enllà de l'ESO perquè no s'han mostrat significatives en les anàlisis exploratòries realitzades. En cadascun d'aquests cinc estrats s'ha realitzat una selecció aleatòria entre aquells centres de secundària catalans que ofereixen l'etapa formativa en qüestió, complementant aquesta selecció aleatòria (mostreig inicial) amb aquells centres de la resta d'estrats que també ofereixen l'etapa formativa considerada (mostreig creuat).

Pel que fa a la selecció de l'alumnat, en cadascun dels centres inclosos en la mostra s'ha administrat l'enquesta a la totalitat d'alumnes del darrer curs de les diferents etapes formatives que ofereixen. En la **taula núm. 1** es detallen el total de centres de la mostra desglossats per estrats, així com el total d'alumnes enquestats de cada estrat. La xifra total de centres és de 56 i el nombre total d'alumnes de 4.860. Per ajustar les dades a les característiques de l'univers, s'ha ponderat la submostra de cada etapa segons el sexe, la procedència de l'alumnat i la titularitat del centre.

S'ha passat un qüestionari a 4.860 alumnes provinents de 56 centres educatius, matriculats a l'últim curs d'ESO, de batxillerat, de CFGM i CFGS

Taula 1 ■ Mostra de centres i alumnes avaluats segons els estrats

Estrat	Mostreig Inicial	Mostreig creuat	Total centres	Total alumnes
ESO públic	13	13	26	1.580
ESO privat	19	6	25	1.373
Batxillerat	7	20	27	964
CFGM	8	21	29	566
CFGS	9	12	21	377
Total	56			4.860

El qüestionari recull informació de les expectatives acadèmiques, les trajectòries formatives i les característiques individuals i familiars de l'alumnat

Mitjançant el qüestionari administrat a l'alumnat s'ha obtingut informació referent a les seves expectatives acadèmiques, a les trajectòries formatives realitzades i a les seves característiques individuals i familiars. Al marge del qüestionari, una vegada acabat el curs escolar s'ha recollit informació als centres educatius dels resultats escolars de l'alumnat enquestat. Concretament, s'han tingut en compte les notes obtingudes a final de curs i l'obtenció de la credencial

corresponent a l'acabament de l'etapa en qüestió. Aquestes dades han permès posar en relació tant les característiques personals i familiars de l'alumnat com la composició social dels centres educatius amb les variables següents: rendiment, acreditació, "cruilles" i itineraris formatius. La **taula núm. 2** mostra les diferents variables utilitzades en l'anàlisi i la seva significativitat.

Es tenen en compte també les notes obtingudes a finals de curs i l'obtenció de l'acreditació corresponent

Taula 2 ■ Identificació de les variables individuals i de centre incidents en els resultats i expectatives de l'alumnat de les diferents etapes analitzades

	Variables individuals (personals i familiars)					Variables de centre	
	Sexe	Procedència	Capital instructiu familiar	Llengua parlada a la llar	Categoria professional	Composició instrucció	Composició estrangers
ESO							
Rendiment	+	+	+	-	-	+	-
Acreditació	+	+	+	-	-	-	+
Expectatives a curt termini	+	+	+	-	-	+	+
Expectatives a llarg termini*	+	+	+	-	-	+	-
BATXILLERAT							
Rendiment	-	+	+	-	-	-	-
Acreditació	-	-	+	-	-	-	-
Expectatives a curt termini	-	-	+	+	+	-	-
Expectatives a llarg termini	N.P.	N.P.	N.P.	N.P.	N.P.	N.P.	N.P.
CFGM							
Rendiment	+	-	-	-	-	-	-
Acreditació	-	-	+	+	-	-	-
Expectatives a curt termini	+	-	-	-	-	-	-
Expectatives a llarg termini	N.P.	N.P.	N.P.	N.P.	N.P.	N.P.	N.P.
CFGS							
Rendiment	+	+	-	+	-	-	-
Acreditació	+	-	-	+	+	-	-
Expectatives a curt termini	+	-	-	-	-	-	-
Expectatives a llarg termini	N.P.	N.P.	N.P.	N.P.	N.P.	N.P.	N.P.

*Opció d'arribada a la universitat

+ = variable significativa - = variable no significativa N.P. = no pertinent
(variables no considerades)

3. L'ESTAT DELS ENSENYAMENTS POSTOBLIGATORIS NO UNIVERSITARIS A CATALUNYA

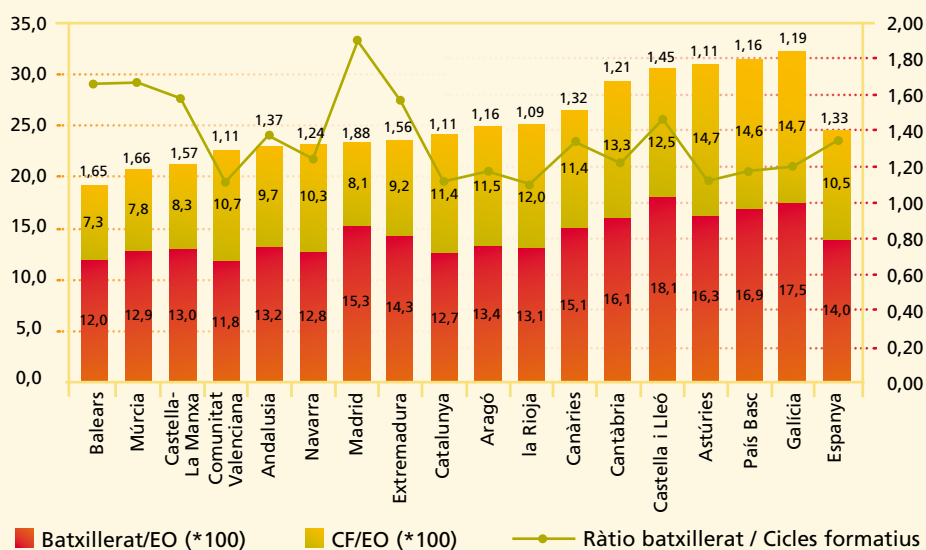
Tot seguit s'enumeren de forma sintètica alguns dels resultats més destacables de la diagnosi de la situació de l'educació postobligatòria a Catalunya. Com s'ha dit, aquesta anàlisi ha estat realitzada mitjançant dades secundàries i des d'una perspectiva de comparació territorial a diferents escales: comarcal, autonòmica i europea.

Es fa una anàlisi comparada de la situació dels estudis postobligatoris a Catalunya

3.1. Sobre l'estructura de l'oferta educativa, els resultats i els nivells d'escolarització

- El batxillerat presenta una tendència constant de pèrdua d'alumnat matriculat —similar a la del conjunt d'Espanya— que és propera al 20% d'ençà del curs 2000-2001 (i fins al curs 2007-2008), principalment com a conseqüència dels canvis sociodemogràfics.
- Per contra, els cicles formatius mostren una tendència de creixement del nombre d'alumnat matriculat, que és propera al 30% d'ençà del curs 2000-2001 (hi ha al voltant de 18.000 alumnes de més, 10.000 dels quals matriculats als cicles formatius de grau mitjà) i que ha estat especialment accentuada en els darrers dos cursos. L'evolució de l'alumnat matriculat als cicles formatius ha estat més positiva a Catalunya que al conjunt de l'Estat (que ha experimentat un increment del 23%, per sota del cas català).
- En analitzar el pes que té el conjunt dels ensenyaments postobligatoris en el conjunt del sistema, s'observa que Catalunya presenta una ràtio d'alumnat de batxillerat i de cicles formatius més equilibrada (1,11) que la d'altres comunitats autònomes. La ràtio catalana se situa en les posicions intermèdies a escala estatal pel que fa al pes que té l'alumnat als ensenyaments postobligatoris respecte als ensenyaments obligatoris (**gràfic núm. 1**).
- En valors absoluts i agrupats, els ensenyaments postobligatoris no universitaris a Catalunya han perdut alumnat, al voltant de 1.000 alumnes en total. Malgrat aquest descens dels estocs educatius, la davallada demogràfica de la població d'edat teòrica d'accés als ensenyaments postobligatoris no universitaris ha permès que els nivells relatius d'escolarització hagin augmentat lleument en els darrers anys.

Gràfic 1 ■ Indicadors del pes de l'alumnat dels ensenyaments postobligatoris per comunitats autònomes (2007-2008)



Font: elaboració a partir de dades del Ministeri d'Educació (2007-2008).

- En comparació amb el conjunt de l'Estat, i en la línia del que també succeeix en l'etapa d'escolarització obligatòria, el sector privat a Catalunya té un pes més important que el públic, especialment en l'itinerari de batxillerat.

- A diferència del que ocorre en el darrer curs dels ensenyaments obligatoris —en el qual Catalunya obté pitjors resultats educatius que la resta de comunitats autònomes—, les taxes de repetició i graduació en els ensenyaments postobligatoris (batxillerat, CFGM i CFGS) de Catalunya són força equiparables a les del conjunt de l'Estat (dades del curs 2006-2007).

En els darrers anys, els cicles formatius mostren una tendència de creixement del nombre d'alumnat matriculat a Catalunya

- Als 17 anys, Catalunya compta amb unes taxes d'escolarització inferiors a les de la mitjana espanyola, que són el 72,1% i el 75,7% respectivament (curs 2006-2007). Aquesta situació, però, respon bàsicament a diferències importants en les taxes d'idoneïtat en edats d'escolarització obligatòria i en els nivells de retenció de l'alumnat al sistema educatiu un cop superada l'edat d'escolarització obligatòria (sense haver acabat l'ESO).

Taula 3 ■ Taxes de graduació i de repetició en la secundària

CCAA	Batxillerat				
	Taxa de repetició %	Taxa de graduació (sobre matriculats a 2n curs)	Sector públic	Sector privat	Taxa bruta de graduació (sobre població de 16 i 17 anys) (2005-2006)
Espanya	15,6	67,6	62,2	83	21,8
Andalusia	23,8	66,8	63,7	80,6	18,8
Aragó	11,2	70	64	85,1	23,1
Astúries	9,7	73,5	68,1	91,3	29,4
Balears	15,3	62,8	59,6	72	15,7
Canàries	15,5	62	58,3	85,1	17,5
Cantàbria	14,8	65,3	62,3	78,4	24,1
Castella i Lleó	15,5	64,2	59,6	80,5	25,9
Castella - La Manxa	13,8	65,1	63,1	81,9	19,9
Catalunya	15	68	61,3	79,5	21,2
Comunitat Valenciana	12,6	71,2	67,1	86,1	19,2
Extremadura	14,6	61,9	58,9	80,9	19,6
Galícia	12,7	68,8	65,3	86,9	25
Madrid	13,9	68,1	55,6	85,5	25,6
Múrcia	14,1	63	60,3	81,2	18,8
Navarra	12,9	73,7	68,7	84,2	24,6
País Basc	9,4	74,8	66,3	84,4	32,5
Rioja (la)	9,9	72,5	67,8	87,7	22,7

Font: elaboració a partir de dades del Ministeri d'Educació (2008).

postobligatòria en les comunitats autònomes. Curs 2006-2007

CFGM		CFGS	
Taxa de repetició %	Taxa bruta de graduació (sobre població de 16 i 17 anys) (2005-2006)	Taxa de repetició %	Taxa bruta de graduació (sobre població de 18 i 19 anys) (2005-2006)
16,7	8,1	11,8	8,1
28,6	9,2	20	6,5
10	8,8	9,6	9,2
15,6	10	12,3	12,2
14,3	6,5	13	3,4
14,9	6,2	9,5	6,4
12,3	10,9	9,5	10
16,8	9,5	13,1	9,6
13,6	5,7	13,4	5,4
15,9	8,1	9,9	8,6
12,3	8,7	10,7	7,5
13,1	6,6	10,8	5,2
7,8	-	8,7	-
14,3	5,9	10	8,1
11,6	5,7	9,7	6,3
15,1	9,8	12	10,8
10,6	10,7	6,5	16,5
12,9	9,9	15,5	7,8

3.2. Sobre les desigualtats socials d'accés

- El sistema educatiu català i el comportament de l'alumnat es mostren impregnats de diferents processos de segmentació social. Aquest fet es deu, en bona part, a les desigualtats socials en la distribució del capital educatiu entre la població catalana.
- Aquesta distribució desigual comporta que molts joves, fills i filles de famílies amb dèficit formatiu, abandonin prematurament el sistema, alhora que incita a fills i filles de famílies amb suficiència formativa a romandre dins del sistema fins a edats més avançades. Les diferències entre uns i altres oscil·len al voltant dels 30 punts percentuals. Les diferències d'assoliment d'ensenyaments postobligatoris entre els fills i filles de famílies amb nivells d'estudis superiors i els de famílies amb estudis primaris o inferiors s'amplien fins als 40 punts percentuals.
- Les desigualtats es mostren també en la selecció dels diversos itineraris formatius que segueixen els joves després de l'ensenyament obligatori. Així, les filles i fills de famílies de classe mitjana professional o de superior nivell d'instrucció opten principalment per itineraris acadèmics (batxillerat), mentre que els fills i filles de famílies treballadores o amb dèficit formatiu ho fan més pels estudis eminentment professionals (cicles formatius de grau mitjà o superior).
- D'altra banda, aquestes desigualtats també són presents en observar les taxes d'escolarització i de superació dels ensenyaments secundaris postobligatoris per nacionalitat i per sexe. El grup social amb una vulnerabilitat més gran en el pas pel sistema educatiu postsecundari és el de nacionalitat estrangera. Així, més del 50% de la població estrangera de 17 anys ja ha abandonat el sistema educatiu.
- Les desigualtats per nacionalitat s'observen en la **taula núm. 4**. Aquesta taula mesura, entre d'altres indicadors, l'índex de normalització en l'accés als ensenyaments postobligatoris. Aquest índex amida fins a quin punt la presència de joves d'un determinat grup social entre l'alumnat es correspon amb la seva representació en el conjunt de la població.
- Els dèficits d'equitat també es palesen en observar la distribució de l'alumnat segons la titularitat dels centres. Com passa en la resta d'etapes i nivells educatius, el sector públic de l'ensenyament postobligatori concentra una proporció d'alumnat estranger més elevada (9,4% al batxillerat i 10,4% als cicles formatius). Cal destacar el menor dèficit d'equitat als cicles formatius, que als cicles de grau superior és pràcticament nul.

Molts joves, fills i filles de famílies amb dèficit formatiu, abandonen prematurament el sistema

Taula 4 ■ Indicadors d'accés i resultats als ensenyaments postobligatoris a Catalunya segons la nacionalitat de l'alumnat (curs 2007-2008)

Etapla	Indicador	Catalunya
Batxillerat	Índex de normalització ²	0,4
	Alumnat estranger (%)	6,9
	Alumnat estranger al sector públic (%)	9,4
	Alumnat estranger al sector privat (%)	2,7
	Índex d'equitat en la distribució de l'alumnat per titularitat del centre ³	3,5
Cicles formatius	Índex de normalització	0,55
	Alumnat estranger (%)	9,5
	Alumnat estranger al sector públic (%)	10,4
	Alumnat estranger al sector privat (%)	7,3
	Índex d'equitat en la distribució de l'alumnat per titularitat del centre	1,4
Cicles formatius de grau mitjà	Índex de normalització	0,6
	Alumnat estranger (%)	10,4
	Alumnat estranger al sector públic (%)	13,2
	Alumnat estranger al sector privat (%)	7,5
	Índex d'equitat en la distribució de l'alumnat per titularitat del centre	1,8
Cicles formatius de grau superior	Índex de normalització	0,43
	Alumnat estranger (%)	7,4
	Alumnat estranger al sector públic (%)	7,5
	Alumnat estranger al sector privat (%)	7,2
	Índex d'equitat en la distribució de l'alumnat per titularitat del centre	1

Font: elaboració a partir de dades del Ministeri d'Educació, del Departament d'Educació i de l'Institut Nacional d'Estadística (Patró d'habitats de 2007).

2. L'índex de normalització en l'accés de la població estrangera als ensenyaments postobligatoris, extret de Bonal i Albaigés (2006), correspon al quocient entre la presència d'alumnat estranger sobre el total i la presència de població estrangera de l'edat teòrica al territori de referència (el valor 1 correspon a presència normalitzada).

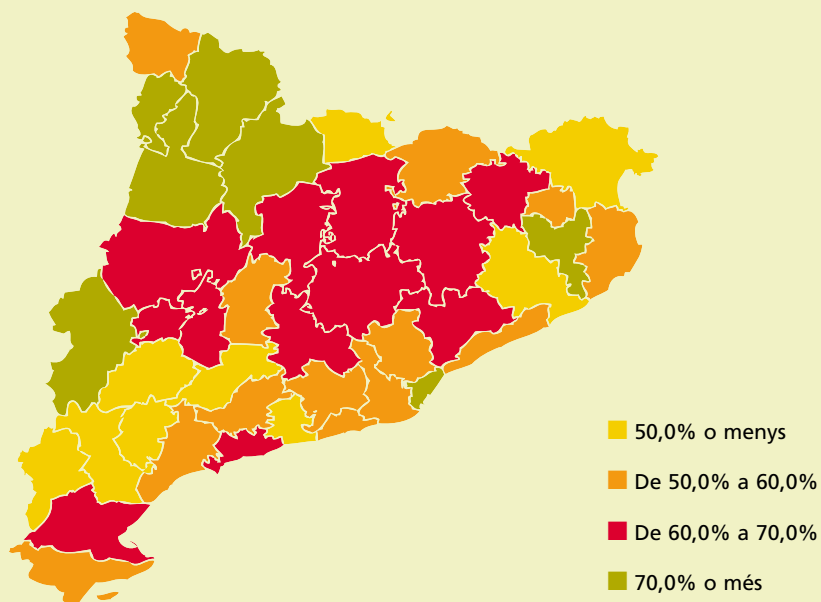
3. L'Índex d'equitat, també extret de Bonal i Albaigés (2006), correspon al percentatge d'alumnat estranger (sector públic) / percentatge d'alumnat estranger (sector privat). Una distribució equitativa d'alumnat estranger per sectors de titularitat comporta un índex d'equitat igual a 1. Quan l'índex és superior a 1, com passa en el cas de Catalunya, indica un desequilibri de l'escolarització de l'alumnat estranger en benefici del sector públic. Com més s'allunya el valor de l'índex de l'1, menys equitativa és la distribució de l'alumnat.

3.3. Sobre les desigualtats territorials

- Les desigualtats de distribució d'oportunitats educatives en el territori estan condicionades per les característiques socioeconòmiques de la població, per l'estructura poblacional i pels dèficits de cobertura de l'oferta formativa, especialment de la formació professional. En el **mapa núm. 1** es constata una divisió entre l'interior i la zona litoral. En general, les comarques costaneres presenten nivells d'escolarització postobligatòria més baixos que les comarques interiors.
- El reclam per l'abandonament escolar és, en general, les més grans possibilitats d'accés a l'ocupació que es donen a les comarques costaneres, sobretot en el sector serveis, especialment en el turístic. D'altra banda, cal considerar que les comarques del litoral compten amb una major concentració de població d'origen social desafavorit.

Les comarques costaneres presenten nivells d'escolarització postobligatoris més baixos que les comarques interiors

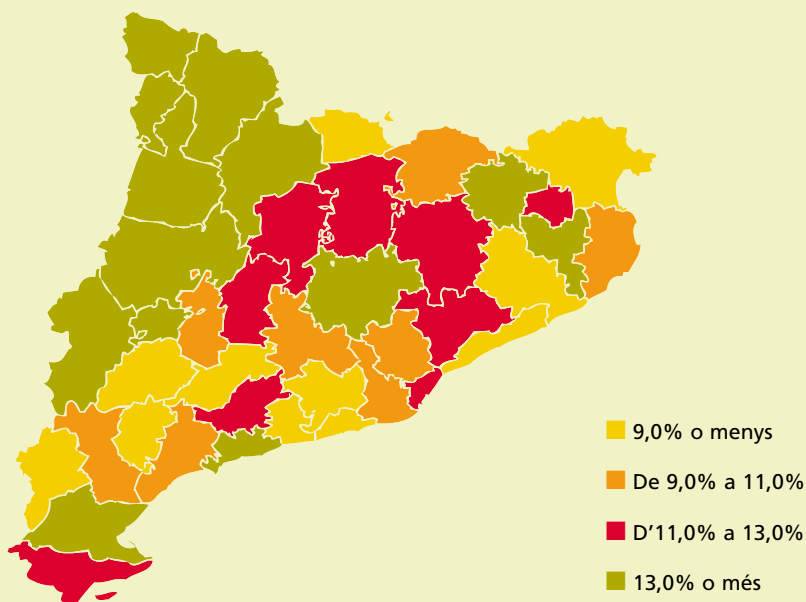
Mapa 1 ■ Taxes d'escolarització de la població de 17 anys als ensenyaments postobligatoris a Catalunya per comarques (2007)



Font: elaboració a partir de dades del Departament d'Educació (2006-2007) i del Padró d'habitants (2007).

- Els municipis de composició social eminentment treballadora acostumen a presentar les taxes netes d'escolarització al batxillerat més baixes i les taxes netes d'escolarització als cicles formatius de grau mitjà més altes. Els municipis de composició social principalment de classes mitjanes professionals acostumen a tenir un accés més baix als cicles formatius i un accés més alt al batxillerat.
- Les diferències entre comarques en l'escolarització als 17 anys s'expliquen en un 60,6% per les diferències d'escolarització als cicles formatius de grau mitjà, tot i que aquesta oferta només concentra el 24,1% de l'alumnat de 17 anys als ensenyaments postobligatoris en el conjunt de Catalunya (curs 2007-2008). En termes generals, les comarques del litoral, les comarques tarragonines i de les Terres de l'Ebre presenten els dèficits més grans d'oferta, mentre que les comarques de ponent i les comarques amb capitals de província, en general, són les que compten amb una major provisió d'oferta.

Mapa 2 ■ Taxes d'escolarització de la població de 16 i 17 anys als cicles formatius de grau mitjà a Catalunya per comarques (2007)



Font: elaboració a partir de dades del Departament d'Educació (2006-2007) i del Padró d'habitants (2007).

Taula 5 ■ Indicadors bàsics dels ensenyaments postobligatoris

	Total		ESO		Batxillerat				CFGM		CFGS			
	Taxa d'escolarització 17 anys	Taxa d'escolarització 17 anys (postobligatoris)	Taxa graduació ESO	Taxa neta d'escolarització (16-17 anys)	Taxa de repetició	Taxa de graduació (16-17 anys)	Taxa de graduació	Taxa neta d'escolarització (16-17 anys)	Taxa de repetició	Taxa de graduació (16-17 anys)	Taxa neta d'escolarització (18-19 anys)	Taxa de repetició	Taxa de graduació (18-19 anys)	
Catalunya	70,4	64,7	79,0	48,4	15,0	19,7	74,4	11,3	15,9	9,0	5,7	9,9	8,7	
Alt Camp	59,3	52,4	75,1	36,5	10,0	14,9	73,2	11,7	21,4	10,8	3,6	19,4	6,9	
Alt Empordà	51,6	45,0	76,0	36,9	8,2	13,3	76,4	7,4	21,8	3,9	1,1	4,5	1,1	
Alt Penedès	56,5	52,3	83,1	44,6	14,8	18,1	76,8	6,9	19,5	3,6	2,6	9,7	4,4	
Alt Urgell	90,4	85,4	91,4	48,7	20,3	21,7	75,4	23,0	11,1	23,7	2,1	23,3	1,8	
Alta Ribagorça	82,1	71,8	88,6	44,6	12,2	18,9	73,7	13,5	25,8	4,1	6,5	6,7	18,2	
Anoia	64,3	61,1	78,9	46,5	11,8	19,9	78,5	10,9	18,6	8,2	6,0	12,9	8,1	
Bages	70,5	67,0	82,4	48,0	11,4	18,4	77,3	16,4	17,9	14,9	5,7	14,8	6,0	
Baix Camp	65,7	59,6	74,2	43,6	17,9	17,8	73,0	9,6	13,6	9,4	4,1	11,7	6,0	
Baix Ebre	72,4	62,8	73,8	41,4	14,8	17,3	76,5	15,6	21,1	16,4	6,4	12,2	10,8	
Baix Empordà	54,7	52,3	78,0	40,3	14,4	15,7	72,5	10,6	19,6	6,1	1,2	2,7	1,8	
Baix Llobregat	58,8	54,2	77,9	39,9	16,6	15,0	69,8	10,0	15,8	6,9	3,3	10,1	5,4	
Baix Penedès	52,2	47,0	74,8	32,6	21,1	9,5	55,9	8,0	11,0	3,4	1,1	5,2	0,0	
Barcelonès	85,9	78,3	79,4	59,3	15,2	25,7	75,3	11,6	14,4	10,9	9,5	9,4	15,1	
Berguedà	67,2	64,1	87,7	49,6	14,9	22,8	78,7	11,2	29,3	7,3	0,9	0,0	3,3	
Cerdanya	42,0	39,1	65,0	32,6	13,0	9,7	70,0	3,8	21,2	5,2	0,0	-	0,0	
Conca de Barberà	39,8	35,4	71,3	32,6	10,1	9,5	58,6	5,0	4,7	3,3	0,0	-	0,0	
Garraf	58,2	52,7	77,4	42,9	16,2	14,3	65,4	8,2	13,2	7,2	1,6	4,6	3,2	

no universitaris per comarques (2006-2007)

Garrigues	39,5	37,2	88,2	29,7	16,5	9,2	73,3	7,3	5,4	5,9	0,0	-	0,0
Garrotxa	66,3	64,3	86,5	43,8	9,4	20,3	82,4	18,4	19,8	15,4	4,4	8,4	5,8
Gironès	79,7	77,0	79,6	56,3	12,5	23,4	81,3	18,1	20,6	10,7	6,5	10,0	10,1
Maresme	65,3	58,1	80,0	46,1	15,4	18,9	72,2	7,4	17,6	6,1	3,1	15,7	5,0
Montsià	67,3	57,3	75,9	40,7	13,3	15,9	72,0	12,0	11,7	13,6	3,7	8,0	6,7
Noguera	70,5	65,0	82,7	49,0	10,0	18,7	82,2	13,3	9,1	8,4	0,9	2,7	0,8
Osona	65,6	64,1	85,0	51,2	15,6	18,0	78,8	11,2	8,3	5,4	4,5	8,9	5,8
Pallars Jussà	77,9	70,5	75,7	42,9	10,5	23,8	86,5	15,9	21,0	21,2	3,5	8,7	4,8
Pallars Sobirà	79,6	75,9	56,5	45,3	5,4	16,2	86,4	17,9	0,0	19,7	1,7	0,0	7,7
Pla de l'Estany	63,4	58,2	80,4	45,0	10,0	23,0	80,9	12,0	19,3	8,2	5,7	13,4	7,6
Pla d'Urgell	66,0	62,3	81,3	38,9	9,2	17,6	78,2	17,9	22,0	14,4	7,8	25,3	7,4
Priorat	45,6	38,9	71,0	26,6	22,8	11,6	69,0	5,2	2,8	6,4	2,4	10,0	4,8
Ribera d'Ebre	59,3	47,4	78,2	36,5	13,1	11,4	63,0	9,9	7,2	11,9	1,5	7,3	4,2
Ripollès	56,3	55,8	89,6	41,0	8,3	18,6	87,2	10,0	20,8	8,6	3,2	7,0	6,6
Segarra	59,1	55,0	80,0	40,4	12,2	16,0	81,0	11,5	17,2	7,0	5,4	4,9	4,2
Segrià	88,5	82,6	77,5	58,4	15,7	25,5	77,2	14,9	18,5	10,7	12,0	7,3	13,4
Selva	48,4	45,0	77,8	34,1	12,3	12,4	72,3	8,0	9,8	4,3	1,9	8,4	2,9
Solsonès	70,0	67,7	87,7	49,1	9,4	21,7	81,3	12,1	17,5	7,1	11,7	1,6	16,9
Tarragonès	78,6	69,9	71,2	44,1	17,4	19,1	72,3	15,6	16,9	13,3	8,2	10,9	15,5
Terra Alta	57,1	45,9	85,7	40,9	16,5	22,8	86,3	6,7	5,9	9,3	0,0	-	0,0
Urgell	69,9	68,0	78,7	54,1	12,7	25,0	73,8	9,0	9,5	6,6	3,5	19,4	8,0
Val d'Aran	58,1	55,4	59,7	27,3	16,1	9,3	84,2	14,5	18,9	24,4	3,0	5,0	3,0
Valles Occidental	63,8	59,2	79,5	45,4	15,2	17,8	73,1	10,7	18,6	7,8	4,1	7,6	5,7
Valles Oriental	64,1	60,2	81,8	45,8	14,3	16,7	76,6	12,6	14,6	8,1	4,4	11,3	7,0

Per a cada indicador es marquen les quinze comarques amb resultats més negatius (en taronja) i les quinze amb els resultats més positius (en verd). Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (2006-2007).

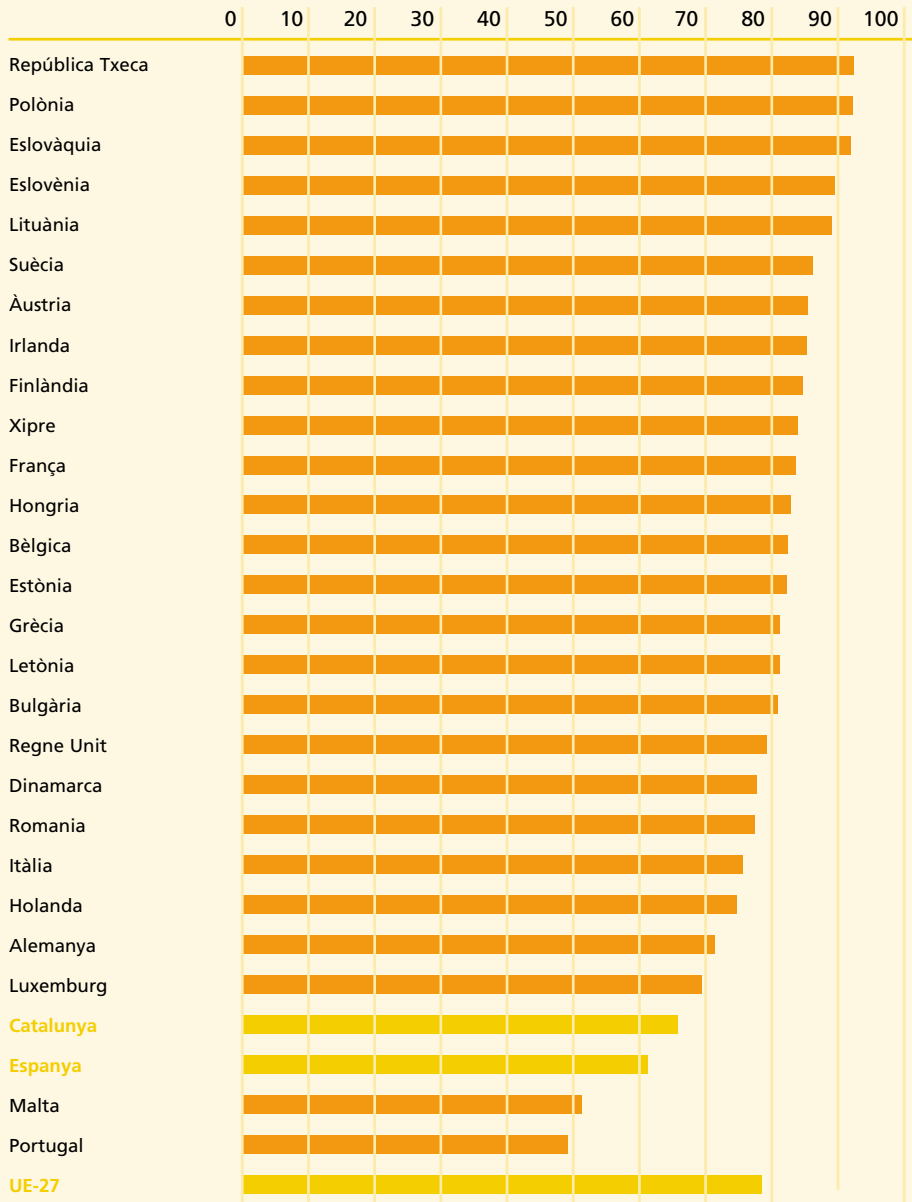
- Són significatives les desigualtats territorials que es donen per comarques pel que fa a l'accés i a l'acabament dels ensenyaments postobligatoris. Hi ha comarques que presenten resultats globalment negatius, com ara el Baix Empordà i el Baix Llobregat, i d'altres globalment positius, com ara el Solsonès i el Tarragonès. Val a dir que l'elevada heterogeneïtat remet no només a desigualtats de caràcter social o econòmic, sinó també a dèficits de planificació en el desplegament de l'oferta.

3.4. Catalunya en el marc de la Unió Europea

- L'any 2006, Catalunya va presentar una taxa d'escolarització als 17 anys (76,0%) inferior a la del conjunt de la Unió Europea (82,9%). La taxa catalana només és millor que la de Portugal, Romania i Malta, i es troba a una distància de més de vint punts percentuals respecte als països capdavaners, que són els nòrdics i els de l'est d'Europa.
- Catalunya millora la seva posició en la taxa d'escolarització als 20 anys. El valor d'aquesta taxa quasi arriba als nivells dels de la Unió Europea (51,3%, pel 50,2% en el cas català). Aquest canvi de posicionament s'explica per la capacitat que té el sistema educatiu català de retenir els joves que continuen estudiant més enllà dels 17 anys.
- La Unió Europea fixa la fita per a l'any 2010 de reduir, en els països europeus, l'abandonament escolar prematur fins al 10%. Catalunya quasi triplica aquest *benchmark*, com a conseqüència dels dèficits de graduació en ESO i d'accés als ensenyaments postobligatoris. En total, i tot i la millora en el darrer any observat, el 27,0% dels joves catalans de 18 a 24 anys ha abandonat el sistema sense haver completat estudis secundaris postobligatoris. Aquesta prevalença de l'abandonament quasi dobla els nivells presents en el conjunt de la Unió Europea (15,2%). Catalunya ocupa una posició cuera, només per sota d'Espanya (29,9%), Portugal (39,2%) i Malta (41,2%).
- La Unió Europea també fixa per a l'any 2010 que els països europeus garanteixin, com a mínim, que el 85% de la població de 22 anys hagi acabat ensenyaments secundaris superiors o més elevats. A Catalunya, l'any 2006 el percentatge de joves amb estudis secundaris superiors se situava en el 65,7%, encara a vint punts percentuals del 85% esperat, i a més de deu punts percentuals de la mitjana de la Unió Europea (78,1%). Catalunya se situa de nou entre els països europeus amb un nivell de formació de la població jove més baix, només per sobre d'Espanya (61,6%), Malta (51,1%) i Portugal (49,6%).

La fita a assolir el 2010 per als països de la Unió Europea de percentatge de joves amb estudis secundaris postobligatoris és del 85%. El 2006, el percentatge de Catalunya era el 65,7% i la mitjana de la UE, el 78,1%

Gràfic 2 ■ Nivell de formació de la població jove, per països europeus (2006)



Font: elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat (2006).

4. RESULTATS ESCOLARS

Es resumeixen en aquest apartat les principals conclusions de l'anàlisi dels resultats de l'enquesta administrada a una mostra d'alumnes d'últim curs d'ESO, batxillerat, CFGM i CFGS.

4.1. El rendiment

Es pren com a variable dependent del rendiment la nota mitjana —en una escala del 0 al 4 en el cas de l'ESO i del 0 al 10 en el de la resta d'etapes— de les avaluacions fetes a

l'alumnat en acabar el darrer curs d'aquestes etapes. Convé tenir en compte les limitacions d'aquesta mesura. En efecte, es tracta d'una mesura no derivada d'una pràctica avaluativa estandaritzada. En altres paraules, no totes les escoles segueixen uns criteris idèntics ni apliquen uns paràmetres comparables a l'hora d'avaluar el grau d'idoneïtat en l'assoliment d'uns continguts curriculars sovint també diversos entre els diferents centres. Tanmateix, els resultats obtinguts sí que evidencien regularitats significatives que tot seguit passem a resumir.

Les variables individuals més importants són el sexe, la procedència de l'alumnat i el capital instructiu familiar

4.1.1. El rendiment a l'ESO

Els models de regressió que es desenvolupen en el cas de l'ESO s'articulen al voltant de dos nivells d'anàlisi: individus (variables personals i familiars) i centres educatius (variables de composició escolar). Aquest tractament es fa mitjançant les denominades regressions multinivell, un exercici que permet identificar a cada alumne/a en el seu centre de referència i, al mateix temps, valorar la mesura en què les diferents variables independents contribueixen a explicar la variabilitat de resultats entre alumnes dins dels centres així com entre els centres mateixos.

La proporció de la varianza total de resultats (el grau de dispersió entre el conjunt de notes de l'alumnat) atribuïble a la diversitat de notes mitjanes dels diferents centres (varianza inter-centres) se situa en el 14%. Aquest percentatge és sensiblement inferior a la importància de la varianza inter-centres que es mostra en altres estudis centrats en l'anàlisi dels resultats obtinguts per l'alumnat en determinades proves competencials estandaritzades (OECD, 2007). L'explicació d'aquest fet probablement sigui deguda al que s'ha apuntat més amunt: la utilització per part dels centres d'un cert marge d'autonomia a l'hora d'avaluar el seu alumnat molt possiblement provoca l'efecte d'un ajustament global, d'un procés d'anivellament motivat per un cert procés d'"atracció" envers aquelles notes de rang menys extrem.

En el pla dels estudiants (nivell individual), aquelles variables que demostren més capacitat predictora del rendiment són el sexe (noi/noia), la procedència (estranger/autòcton) i el capital instructiu familiar (progenitors amb estudis obligatoris o postobligatoris/progenitors universitaris). Sobre la base dels coeficients obtinguts, pot afirmar-se que les noies tendiran a obtenir, com a mitjana, un avantatge de 0,30 punts (en una escala de 0 a 4) en comparació amb els nois; que l'alumnat autòcton obtindrà un avantatge de 0,58 punts respecte de l'estranger; i que els fills de pares i mares amb estudis universitaris tindran un guany de 0,41 punts respecte dels fills de progenitors amb estudis postobligatoris o inferiors. Altres variables de caràcter individual i familiar han quedat descartades dels models aquí presentats, bé per la seva elevada correlació amb algunes de les variables considerades (per exemple, la categoria professional amb el capital instructiu familiar), bé per la seva poca força explicativa i significativitat (per exemple, la llengua parlada a la llar o la renda familiar).

Les variables que influeixen en el rendiment a l'ESO són el sexe i la procedència de l'alumnat: obtenen més avantatge les noies i l'alumnat autòcton

A nivell dels centres educatius, es prenen en consideració dues variables d'agregació referides a la composició escolar: el fet d'assistir a un centre amb menor o major presència d'alumnes amb progenitors universitaris (centres agrupats en quartils en ordre ascendent) i el fet d'assistir a un centre amb major o menor proporció d'alumnat estranger (centres agrupats en quartils en ordre descendent). Els resultats assenyalen que la variable de composició d'alumnat estranger perd tota la seva significativitat predictiva en ser incorporada en el model la variable de composició segons el capital instructiu familiar. En altres paraules, podria afirmar-se que, més que compartir escola amb més o menys alumnes estrangers, allò que a nivell de centre influeix en el rendiment de l'alumnat és la proporció d'altres alumnes fills de progenitors universitaris que hi assisteixen. Més concretament, passar d'un centre situat en un quartil a un centre situat en un quartil superior (en proporció de fills de progenitors universitaris) implica un increment de 0,09 punts en la nota mitjana de l'alumnat. Amb l'advertiment de la no estricta linealitat del pas al llarg dels diferents quartils, això suposa que l'alumnat que va al 25% de centres amb més presència d'alumnes amb un alt capital instructiu familiar augmentarà les seves notes mitjanes en 0,38 punts.

L'alumnat amb progenitors amb estudis universitaris obté un avantatge també en el rendiment a l'ESO

4.1.2. El rendiment més enllà de l'ESO

A diferència del tractament estadístic emprat per a l'ESO, no s'inclouen en els models de batxillerat i cicles formatius variables de centre, ja que aquestes no s'han mostrat significatives en les anàlisis exploratòries realitzades. Per contra, una variable individual familiar no considerada en el cas de l'ESO pels motius abans justificats —la llengua d'ús familiar— és ara incorporada als models predictius del rendiment escolar a l'educació postobligatòria. En efecte, si bé no de manera recurrent, aquesta variable demostra el seu pes explicatiu específic en alguns d'aquests models.

■ El rendiment al batxillerat

Tan sols dues variables apareixen com a significatives un cop són incorporades als models respectius: la procedència (alumnat estranger–alumnat autòcton) i el capital instructiu familiar (fills de pares i mares amb estudis obligatoris o inferiors–amb estudis postobligatoris–amb estudis universitaris). Ambdues variables mantenen la seva significativitat i pes explicatiu quan es controlen per l'efecte de la resta de factors individuals en qüestió. De l'observació dels coeficients d'aquest darrer model pot derivar-se el següent: que l'alumnat autòcton tendirà a obtenir, com a mitjana, un avantatge de 0,64 punts respecte de l'estranger (nivell de confiança del 99%); i que el pas de

tenir progenitors amb estudis obligatoris a tenir-los amb estudis postobligatoris, i el de tenir progenitors amb estudis postobligatoris a tenir-los universitaris, representa per als fills i filles un guany successiu mitjà de 0,31 punts en les seves notes mitjanes (nivell de confiança del 99,9%). En relació amb aquest darrer efecte, pot concloure's que els fills i filles de progenitors universitaris tenen una gran probabilitat d'incrementar la seva nota mitjana en 0,62 punts respecte dels fills i filles amb progenitors amb estudis obligatoris o inferiors.

L'alumnat amb progenitors amb estudis universitaris obté al batxillerat un avantatge de 0,62 punts

■ El rendiment als CFGM

En canvi, en el cas dels CFGM, el sexe és l'única variable que demostra tant la seva significativitat com el seu pes explicatiu, tant quan és tractada individualment com quan és incorporada en models que controlen el pes d'altres variables personals o familiars. Val a dir, no obstant això, que en absència de cap control, la variable sexe mostra un índex força superior al que representa l'efecte net que manté un cop introduïdes en l'anàlisi la resta de variables independents, malgrat que cap d'elles no aparegui com a significativa. Sobre la base dels valors presentats en aquest darrer model, pot afirmar-se que

les noies obtenen una nota mitjana 0,35 punts per sobre de la dels nois, amb un nivell de confiança del 95%.

■ El rendiment als CFGS

Com en el cas dels CFGM, continua essent significativa la força predictora de la variable sexe, a la qual cal afegir el pes explicatiu de la procedència i la llengua d'ús familiar. En canvi, la variable de capital instructiu familiar perd la seva significativitat en ser controlada per l'efecte de la resta de variables personals i familiars. L'efecte net del sexe indica que les noies obtenen una nota mitjana 1,16 punts superiors a la dels nois. Pel que fa a la procedència, val a dir que aquesta variable perd part del seu poder explicatiu i significativitat en ser incorporada en els models la variable de llengua parlada a la llar. Tanmateix, el seu efecte net no deixa de ser rellevant: l'alumnat autòcton augmenta, com a mitjana, en un 0,72 punts el seu rendiment en comparació amb l'alumnat estranger. Finalment, la

El sexe és l'única variable significativa en els CFGM. Les noies obtenen una nota mitjana 0,35 punts superior a la dels nois

La variable que més incideix en els CFGS és el sexe. Les noies obtenen una nota mitjana 1,16 punts superior a la dels nois

llengua d'ús familiar, si bé amb menys capacitat explicativa que les altres dues variables, es mostra igualment significativa: aquell alumnat que té el català com a llengua materna obté un increment mitjà en les seves notes globals de 0,43 punts en comparació amb l'alumnat que té el castellà o altres idiomes com a llengua d'ús familiar, essent sota control l'efecte de la resta de variables incorporades a l'anàlisi.

4.2. Les acreditacions

4.2.1. L'acreditació a l'ESO

Per avaluar el pes de les diferents variables estructurals considerades en el cas de l'ESO —nivell individual i de centre— s'han aplicat diferents models de regressió logística mitjançant les denominades equacions d'estimació generalitzada (GEE).

En l'anàlisi individual s'observa la importància de les tres variables individuals finalment seleccionades: el sexe, el capital instructiu i la procedència. Pel que fa al sexe, s'observa com les noies tenen gairebé 1,5 vegades més probabilitats d'acabar acreditant l'ESO que no pas els nois, essent sota control la incidència de la resta de variables. En relació amb el capital instructiu familiar, l'alumnat amb algun progenitor universitari té gairebé el doble de probabilitats d'obtenir el títol que l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris, i 2,8 vegades més probabilitats (prop del triple de probabilitats) d'obtenir-lo que aquells estudiants amb progenitors amb estudis obligatoris o sense estudis.

Finalment, es constata que l'alumnat autòcton, essent controlat el pes de la resta de variables, presenta 4 vegades més probabilitats d'acreditar que l'alumnat estranger.

L'alumnat amb algun progenitor universitari té gairebé el doble de probabilitats d'obtenir el títol d'ESO que l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris

Pel que fa al pes de les variables de centre (composició d'alumnat estranger i segons el capital instructiu familiar), es conclou que la concentració d'alumnat estranger en un centre comporta un perjudici significatiu sobre les probabilitats d'acreditar del conjunt de l'alumnat. I que, a la inversa, passar d'un centre amb més presència d'alumnat estranger a un centre amb menys presència d'aquest alumnat fa augmentar les probabilitats d'acreditar, concretament 1,6 vegades. Per contra, la composició escolar segons el capital instructiu no apareix com una variable significativa en l'explicació de l'obtenció del títol de l'ESO.

4.2.2. L'acreditació més enllà de l'ESO

A diferència dels procediments estadístics emprats per a l'ESO, en el cas del batxillerat, els CGFM i els CFGS no es treballa amb variables agregades a nivell de centre. Aquesta decisió respon al fet que aquestes variables d'agregació no s'han mostrat significatives en les anàlisis exploratòries fetes. En canvi, s'ha procedit a incloure en els models logístics altres variables individuals (a més del sexe, la procedència i el capital instructiu familiar) que, a diferència del que succeïa en el cas de l'ESO, sí que demostren la seva significativitat i pes explicatiu a l'hora d'interpretar les possibilitats que tenen els alumnes d'obtenir les titulacions corresponents a certes opcions formatives postobligatòries.

■ L'acreditació al batxillerat

L'única variable que es presenta com a incident en l'obtenció del títol de batxillerat és el capital instructiu familiar. De fet, de les dues combinacions que permet aquesta variable, tan sols és significativa la que compara l'alumnat amb progenitors universitaris amb l'alumnat amb progenitors amb estudis obligatoris o inferiors. Més concretament, s'observa que els primers tenen 2,3 vegades més probabilitats (més del doble) que els segons d'acabar amb èxit els cursos de batxillerat. En canvi, els fills de progenitors universitaris no presenten una raó d'avantatge significativa en comparació amb els fills de progenitors amb estudis postobligatoris.

La significativitat i pes explicatiu d'aquesta variable —capital instructiu— treu tota rellevància a qualsevol efecte sobre l'acreditació atribuïble a d'altres variables individuals.

Efectivament, en les passes successives d'ajustament del model s'han anat descartant, per ordre d'exclusió, la categoria professional dels progenitors, la llengua parlada a la llar, el sexe i la procedència de l'alumnat.

L'única variable que es presenta com a incident en l'obtenció del títol de batxillerat és el capital instructiu familiar

■ L'acreditació als CFGM

Les úniques variables individuals que apareixen com a significatives a l'hora d'explicar el fet d'acabar amb èxit els CFGM són el capital instructiu i la llengua parlada a casa. Ara bé, s'ha de tenir en compte que aquestes variables es consideren de manera individual, però que cadascuna d'elles està carregada de l'efecte de les altres, per la qual cosa la seva influència en els resultats no s'ha d'entendre de manera estrictament aïllada.

Pel que fa a la segona d'aquestes variables i amb totes les prevencions que fan al cas, s'observa que els alumnes que tenen com a llengua materna el català tenen més del doble de probabilitats d'acabar acreditant-se que els qui tenen el castellà com a llengua materna.

El sentit de les raons d'avantatge referents a les diferents combinacions possibles de la variable de capital instructiu familiar difereix del sentit que aquestes tenien en el cas de l'ESO i del batxillerat. En els CFGM, l'alumnat amb progenitors universitaris resulta sensiblement perjudicat a l'hora d'acreditar en comparació amb l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris i, encara més, en comparació amb els fills de progenitors amb estudis obligatoris. Més concretament, i encara que en aquest cas no s'acompleixi la regla general de la influència exercida pel capital instructiu, l'alumnat amb progenitors universitaris té menys de la meitat de probabilitats d'obtenir l'acreditació dels CFGM que l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris i menys d'un terç de probabilitats de fer-ho que els fills i filles de progenitors que no han superat els estudis obligatoris.

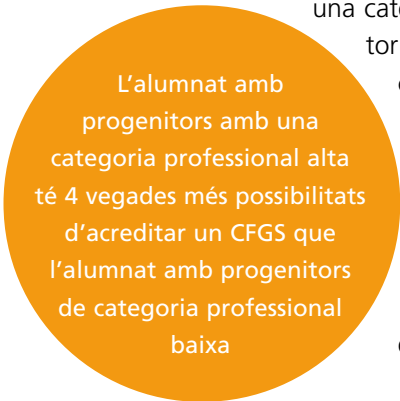
■ L'acreditació als CFGS

En relació amb l'obtenció del títol corresponent a aquesta opció formativa, apareixen com a significatives les variables de sexe, la llengua parlada a la llar i la categoria professional dels progenitors. Per contra, es descarten del model la procedència de l'alumnat i el nivell instructiu familiar (aquesta segona per efecte de la força de la categoria professional).

Entre les variables independents significatives, destaca la força de l'efecte net del sexe: les noies tenen gairebé 7,5 vegades més probabilitats d'acreditar que els nois. També és rellevant el pes explicatiu de la categoria professional, concretament d'aquella combina-

ció que compara l'alumnat amb pares i mares amb una categoria professional alta amb els fills i filles de progenitors amb una categoria professional baixa: els primers tenen quatre vegades més probabilitats d'acabar acreditant els CFGS que els segons. En canvi, el contrast entre fills de progenitors amb una categoria alta i fills amb progenitors amb una categoria professional mitjana no és significatiu. Finalment

torna a fer-se evident la importància de la llengua parlada a casa com a factor explicatiu de l'acreditació (com succeïa en el cas del rendiment). De fet, cal atribuir a la seva incorporació en el model l'exclusió de la procedència com a variable significativa. L'alumnat que té com a llengua materna el català disposa de 2,8 vegades més probabilitats d'acreditar que l'alumnat de llengua materna castellana, encara que s'ha de tenir en compte el pes de la resta de variables incloses en el model.



L'alumnat amb progenitors amb una categoria professional alta té 4 vegades més possibilitats d'acreditar un CFGS que l'alumnat amb progenitors de categoria professional baixa

4.2.3. La composició social de les acreditacions

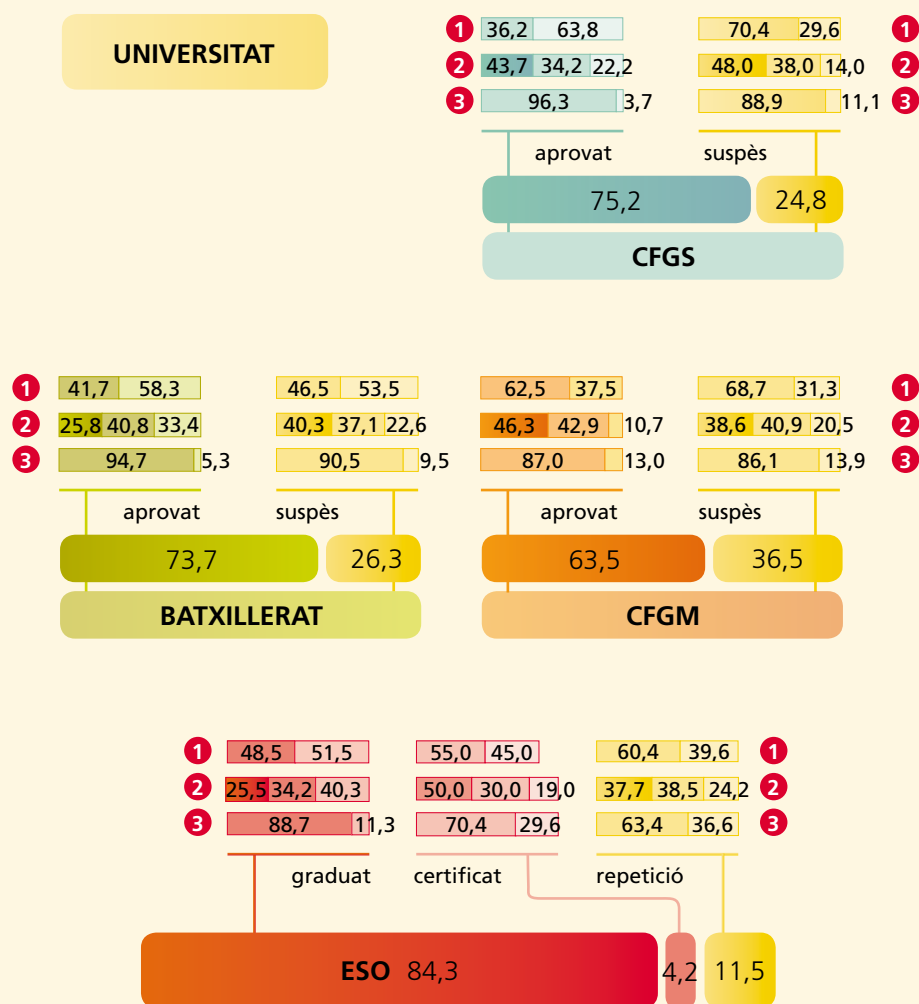
El **gràfic núm. 3** il·lustra de forma sintètica la composició social resultant (segons les tres variables individuals clau: sexe, capital instructiu familiar i procedència) dels diferents conjunts d'alumnes que acrediten i no acrediten les diferents etapes i opcions formatives estudiades.

5. EXPECTATIVES FORMATIVES

5.1. L'anàlisi de les cruïlles

Es proposa aquí fer una mirada a les diferents cruïlles del sistema educatiu que entren en joc al llarg de l'educació postobligatòria, des de l'acabament de l'ESO fins a l'accés a la universitat. Entenem per cruïlles aquelles interseccions del sistema educatiu corresponents al final d'una etapa educativa i que impliquen la presa de decisió de l'alumnat de continuïtat o d'acabament del seu itinerari formatiu. En aquest sentit, identifiquem les quatre cruïlles següents en relació amb l'educació postobligatòria no universitària: l'acabament de l'ESO, l'acabament del batxillerat, l'acabament dels CFGM i l'acabament dels CFGS. Per a la realització d'aquestes anàlisis s'ha treballat amb les expectatives a curt termini explicitades per l'alumnat de la mostra, alumnat que fa el darrer curs de cadascuna de les quatre etapes esmentades.

Gràfic 3 ■ La composició social de les acreditacions (percentatges)



- 1 **SEXE** home / dona
- 2 **CAPITAL INSTRUCTIU FAMILIAR** estudis obligatoris / postobligatoris / universitaris
- 3 **PROCEDÈNCIA** alumnat autòcton / estranger

5.1.1. La cruïlla de l'ESO

Com en el cas de les anàlisis relatives a la graduació de l'ESO, a l'hora d'examinar la incidència de les variables estructurals en la cruïlla de l'ESO —a nivell individual i de centre— s'han aplicat models de regressió logística mitjançant les equacions d'estimació generalitzada (GEE).

Entre les variables de caràcter individual que més condicionen les decisions de continuïtat-discontinuitat formativa en acabar l'ESO destaquen el sexe, el capital instructiu familiar i la procedència. Pel que fa al sexe, es posa de manifest que les noies tenen 1,8 vegades més probabilitats d'optar per l'opció de batxillerat que no pas els nois. Pel que fa a la procedència, l'alumnat autòcton té 4,4 vegades més probabilitats d'estudiar batxillerat que no pas l'alumnat nascut a l'estranger (controlant el pes del sexe i del capital instructiu familiar). Pel que fa al capital instructiu familiar, les dades mostren un avantatge clar de l'alumnat amb progenitors universitaris: les seves probabilitats d'optar pel batxillerat són 4,6 vegades superiors a les dels fills i filles de famílies amb estudis postobligatoris i 9,7 vegades superiors a les de l'alumnat amb pares i mares amb estudis obligatoris o inferiors. Si la procedència era la variable que més diferències explicava en l'obtenció del graduat d'ESO, la variable que més condiciona les expectatives de continuïtat formativa és, amb diferència, el capital instructiu familiar.

L'alumnat amb progenitors universitaris té 4,6 vegades més probabilitats de fer batxillerat, l'alumnat autòcton 4,4 i les noies 1,8

Pel que fa a les variables de composició escolar, tant el fet d'anar a una escola amb una elevada concentració d'alumnes amb un alt capital instructiu familiar com a una escola amb menys percentatge d'alumnat estranger té una incidència positiva sobre les expectatives a curt termini de l'alumnat de 4t d'ESO. Controlant el pes de les variables individuals, el fet d'estar escolaritzat en un centre amb un capital instructiu més alt és un factor que incrementa 1,5 vegades les probabilitats d'optar per la via del batxillerat. Pel que fa a la procedència, estar escolaritzat en un centre amb menys concentració d'alumnat

estranger incrementa en un 1,4 les probabilitats d'optar per la via acadèmica. La incorporació d'aquestes variables de composició al model no provoca canvis substancials en el pes de les variables individuals.

5.1.2. Les cruïlles postobligatòries

Com s'ha justificat abans, en les anàlisis corresponents al batxillerat, als CFGM i als CFGS s'ha optat per no incorporar-hi variables de composició de centre i ampliar l'anàlisi del pes de les variables individuals amb noves variables familiars.

■ La cruïlla del batxillerat

Pel que fa a la variable dependent, situem aquí com a referència l'opció d'accés a la universitat mantinguda per l'alumnat de batxillerat. Cal destacar com el sexe i la procedència —dues de les variables individuals que incidien sobre les expectatives a curt termini en acabar l'ESO— deixen de ser estadísticament significatives quan analitzem les expectatives de l'alumnat de 2n de batxillerat. Sí que es manté, en canvi, la incidència del capital instructiu familiar. Més específicament, l'alumnat amb progenitors universitaris té 3 vegades més probabilitats d'optar per la universitat una vegada acabat el batxillerat que els fills i filles de famílies amb estudis postobligatoris i 4 vegades més que els fills i filles de famílies amb estudis obligatoris o inferiors.

El sexe i la procedència de l'alumnat no són estadísticament significatives al final del 2n de batxillerat. Sí que ho és el capital instructiu familiar

Trobem dues variables familiars més que marquen diferències estadísticament significatives en aquesta cruïlla: la llengua d'ús familiar i la categoria professional dels progenitors. El fet que hi hagi presència del català a la llar incrementa 1,6 vegades les probabilitats d'accedir a la universitat respecte a aquells alumnes de 2n de batxillerat que a casa no el parlen. Pel que fa a la categoria professional dels progenitors, l'alumnat amb pare i/o mare amb una categoria professional de nivell elevat té 2 vegades més probabilitats d'accedir directament a la universitat que els fills i filles de famílies amb categories professionals mitjanes. Les diferències respecte a les categories professionals de nivell baix, en canvi, no són estadísticament significatives.

■ La cruïlla dels CFGM

En aquest cas es té en consideració el pes de les variables estructurals sobre el fet que l'alumnat dels CFGM es plantejgi donar continuïtat a la seva trajectòria formativa accedint als CFGS. De les diferents variables estructurals analitzades, l'única variable que es mostra estadísticament significativa és

Les noies d'últim curs de CFGM tenen 1,8 vegades més probabilitats d'optar a un CFGS que no pas els nois

el sexe. Així, les noies d'últim curs de CFGM tenen 1,8 vegades més probabilitats d'optar a un CFGS que no pas els nois. En canvi, a diferència del que succeïa al batxillerat, en la cruïlla de la via professionalitzadora —el pas dels CFGM als CFGS—, el nivell d'estudis dels progenitors no marca diferències significatives entre l'alumnat.

■ La cruïlla dels CFGS

Les noies
d'últim curs de CFGS
tenen més del doble de
probabilitats d'accedir a
la universitat que els
nois

Com en el cas del batxillerat, en la cruïlla dels CFGS prenem com a variable dependent de referència les expectatives a curt termini d'accés a la universitat. Tal com passava en els CFGM, en el cas dels CFGS l'única variable individual que té una incidència estadísticament significativa sobre les expectatives a curt termini és el sexe. En comparació amb els CFGM, no obstant això, la incidència d'aquesta variable és superior en la conformació de les expectatives a curt termini entre l'alumnat d'últim curs dels CFGS. Si amb anterioritat s'ha vist que les noies tenen 1,8 vegades més probabilitats d'accedir a un CFGS que els nois, en el cas dels CFGS les noies tenen més del doble de probabilitats d'accedir a la universitat.

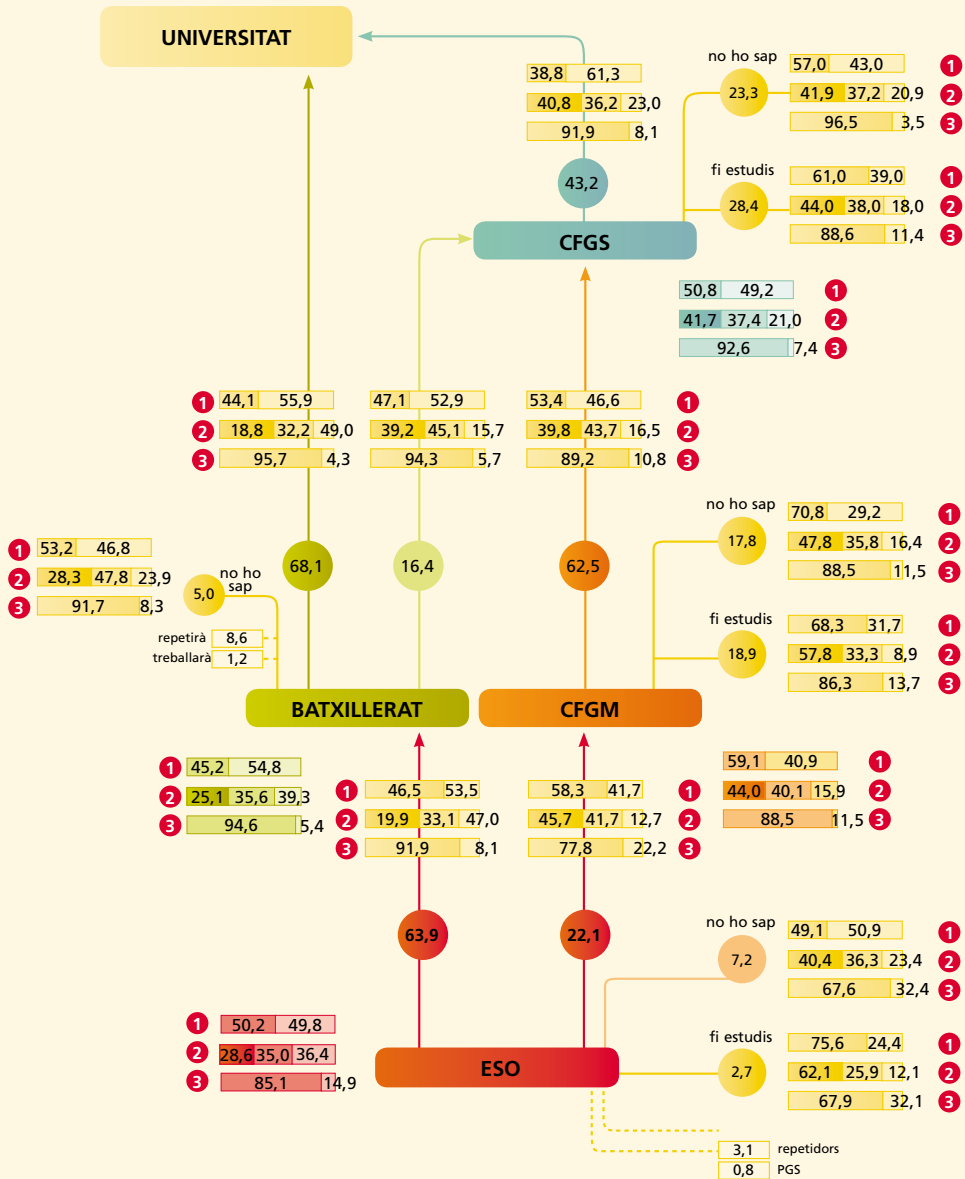
5.1.3. La composició social dels trànsits

El **gràfic núm. 4** presenta la caracterització social dels principals trànsits que s'articulen en el marc de les diferents cruïlles tractades, il·lustrant les diferències en la composició social d'aquests fluxos pel que fa al sexe, al capital instructiu familiar i a la procedència de l'alumnat.

5.2. Expectatives a llarg termini i itineraris més enllà de l'ESO

Són múltiples les combinacions possibles des de l'acabament de l'ESO fins a l'accés a la universitat. En aquest estudi s'ha optat per focalitzar l'atenció en aquelles combinacions que són majoritàries entre l'alumnat de la mostra: batxillerat/universitat, batxillerat/CFGS/universitat, batxillerat/CFGS, CFGM/CFGS/universitat, CFGM/CFGS i CFGM. La resta de combinacions possibles tan sols tenen un pes del 2% entre l'alumnat enquestat. L'itinerari de cada alumne/a ha estat elaborat tenint en consideració la trajectòria realitzada fins al moment, la seva posició actual i les expectatives de continuïtat o de discontinuïtat projectades.

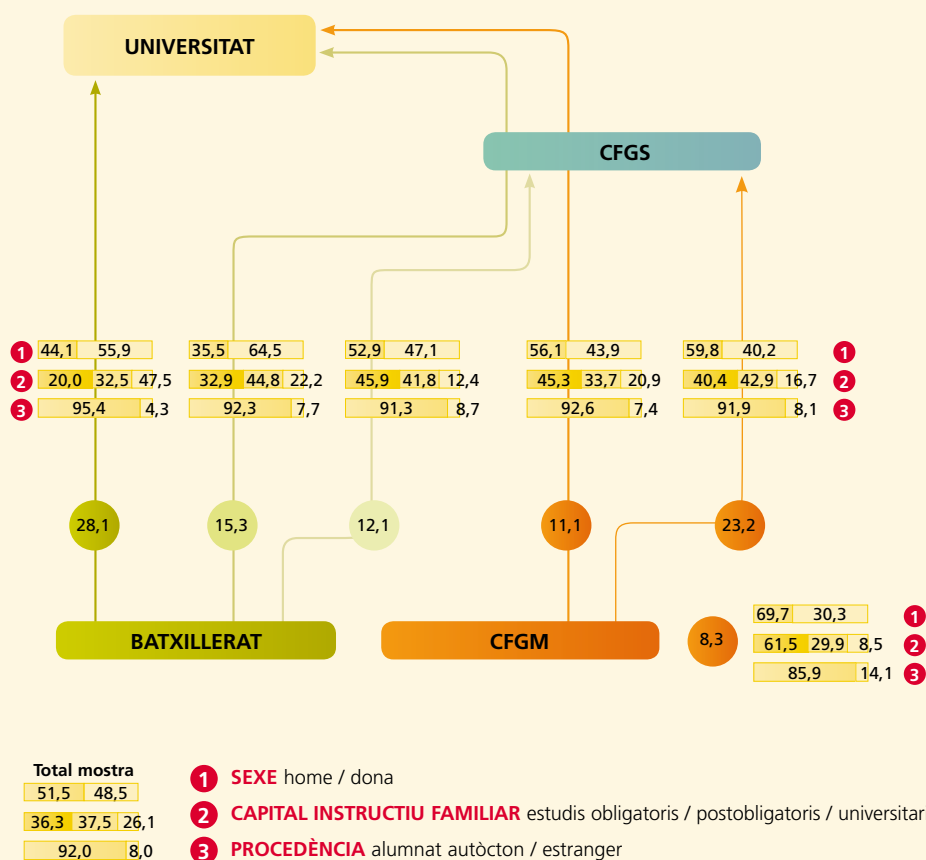
Gràfic 4 ■ La composició social dels trànsits (percentatges)



5.2.1. La composició social dels itineraris

La recerca analitza les diferències segons el sexe, el capital instructiu familiar i la procedència de l'alumnat que actualment fa algun d'aquests sis itineraris majoritaris.

Gràfic 5 ■ La composició social dels itineraris (percentatges)



5.2.2. Factors incidents en l'origen dels itineraris

Al costat d'aquesta caracterització dels itineraris, també es presenten alguns models de regressió logística amb l'objectiu de destriar quines són aquelles variables estructurals que condicionen la realització d'un o altre itinerari. Tenint en compte que la mostra per a l'elaboració dels itineraris exclou aquell alumnat que en acabar l'ESO decideix posar punt final a la seva trajectòria formativa, s'ha optat per fer aquestes anàlisis mitjançant les expectatives a llarg termini explicitades per l'alumnat de 4t d'ESO. Aquesta opció permet, d'una banda, tenir en compte aquell alumnat que no continua els estudis després de l'ESO, i de l'altra, detectar aquelles variables estructurals —personals, familiars i de centre— que hi ha a la base d'aquests itineraris, és a dir, aquelles variables estructurals que més pesen en l'edificació dels itineraris en el seu punt de partida, que és l'acabament de l'ESO.

L'anàlisi dels factors incidents en els itineraris s'ha fet a partir de les expectatives a llarg termini explicitades per l'alumnat de 4t d'ESO

■ La universitat com a horitzó

S'analitza aquí la incidència d'aquells factors estructurals (individuals i de centre) que més pesen en l'edificació d'unes expectatives que tenen el punt final en els estudis superiors. En el pla individual, les tres variables que tenen un pes estadísticament significatiu són el sexe, el capital instructiu familiar i la procedència. Pel que fa al sexe, les noies que es troben a 4t d'ESO tenen 1,5 vegades més probabilitats de fixar-se com a objectiu l'accés a la universitat que no pas els nois. Pel que fa a la procedència, les probabilitats de fixar-se com a horitzó l'accés a la universitat són 2,7 vegades superiors en el cas de l'alumnat autòcton que en el de l'estranger. La variable individual amb més pes explicatiu és el capital instructiu familiar: els fills i filles d'universitaris tenen 4,3 vegades més probabilitats d'establir com a horitzó dels seus futurs itineraris la universitat que no pas l'alumnat procedent de famílies amb estudis postobligatoris i 8,3 vegades més que l'alumnat procedent de famílies amb estudis obligatoris o inferiors.

Les noies tenen 1,5 vegades més probabilitats de fixar-se la universitat com a horitzó que els nois. L'alumnat autòcton en té 2,7 més que l'estranger i l'alumnat amb progenitors universitaris, 4,3 més que l'alumnat amb progenitors amb només estudis postobligatoris

En incorporar-se als models les variables de composició escolar considerades, s'observa que el fet d'estar escolaritzat en un centre amb una elevada concentració d'alumnat amb un alt capital instructiu familiar i en un centre amb una baixa presència d'alumnat estranger incrementa les probabilitats de fixar-se com a horitzó formatiu la universitat: 1,4 vegades en el primer cas i 1,3 en el segon.

■ Els estudis superiors (universitat o CFGS) com a horitzó

Quan es pren com a variable dependent la probabilitat de fixar-se com a horitzó formatiu final els estudis superiors (universitaris o no), s'observa com el pes de les variables individuals és força similar a l'agrupació anterior (només universitat). En el cas del sexe, les probabilitats de fixar-se com a horitzó els estudis superiors són 1,5 vegades superiors en les noies que en els nois. En el cas de la procedència, les probabilitats de fixar-se com a horitzó l'arribada als estudis superiors són 2,3 vegades superiors entre l'alumnat autòcton que entre l'estranger. En el cas del capital instructiu familiar, els fills i filles de progenitors universitaris tenen 4,5 vegades més probabilitats d'esperar acabar cursant estudis superiors que els fills i filles de progenitors amb estudis postobligatoris, i 7,9 més que l'alumnat procedent de famílies amb estudis obligatoris o inferiors.

El fet d'estar escolaritzat en un centre amb un alt capital instructiu familiar genera 1,4 vegades més probabilitats d'optar pels estudis superiors

Pel que fa a les variables de centre, en canvi, només es mostra com a significativa la composició escolar segons el capital instructiu familiar de l'alumnat. Així, el fet d'estar escolaritzat en un centre sobrecapitalitzat genera 1,4 vegades més probabilitats de fixar-se com a horitzó formatiu els estudis superiors. La composició del centre segons la procedència de l'alumnat no és estadísticament significativa.

■ La via acadèmica (batxillerat o universitat) com a horitzó

En distingir-se entre les opcions de la via acadèmica i la professionalitzadora, s'observen algunes variacions en el pes de les variables individuals, si bé els patrons generals romanen estables. Pel que fa al sexe, les noies tenen 1,3 vegades més probabilitats que els nois de fixar-se la via acadèmica com a horitzó. Pel que fa a la procedència, l'alumnat autòcton té 2,7 vegades més probabilitats d'optar per la via acadèmica que l'alumnat estranger. Pel que fa al capital instructiu familiar, aquesta continua essent la variable individual amb més pes explicatiu: l'alumnat amb progenitors universitaris té 2,6 vegades més probabilitats d'orientar el seu horitzó cap a la via acadèmica que els fills i filles de famílies amb estudis postobligatoris i 5,8 vegades més probabilitats de fer-ho que els fills i filles de famílies amb estudis obligatoris o inferiors.

En aquest cas, les dues variables de composició escolar apareixen com a significatives i amb un pes explicatiu similar: tant l'escolarització en un centre amb un capital

Les expectatives de seguir la via acadèmica s'incrementen en un centre amb alt capital instructiu familiar i en un centre amb percentatge baix d'alumnat estranger

instructiu familiar més elevat com en un centre amb menys percentatge d'alumnat estranger afavoreix la creació d'expectatives de caràcter acadèmic. Concretament, hi ha 1,4 vegades més probabilitats d'èxit en ambdós casos.

5.3. Sobre els processos de filtratge

Bona part de les variables tingudes en compte, individuals i de centre, veuen modificada la seva capacitat explicativa no tan sols segons quin sigui el fenomen en qüestió (rendiment, acreditacions, expectatives a curt o llarg termini), sinó sobretot segons l'etapa o l'opció formativa estudiada en cada moment. Al llarg de l'informe de recerca s'ha interpretat el sentit d'aquest darrer tipus de variacions en clau de possibles efectes atribuïbles al procés de filtratge o de selecció de l'alumnat en el pas a les diferents opcions educatives més enllà de l'ESO. Allà on més evidents es fan les conseqüències d'aquests efectes és en el marc del batxillerat i en el dels CFGM, pel que fa a l'explicació tant dels resultats com de les expectatives dels seus respectius alumns. Els diferents efectes de filtratge assenyalats en relació amb el batxillerat i els CFGM no semblen mantenir una clara continuïtat en el marc dels CFGS, molt possiblement a causa de la pluralitat de trajectòries que acaben conduint l'alumnat cap a aquests ensenyaments.

5.3.1. Efectes del procés de filtratge en l'accés al batxillerat

Vist comparativament amb els resultats de l'ESO, en observar-se les dades referents a l'alumnat de 2n de batxillerat crida l'atenció l'absència de significativitat de la variable sexe a l'hora de donar compte de les diferències de rendiment i de nivells d'acreditació, així com de la variable procedència a l'hora de referir-se a la qüestió de les acreditacions. L'efecte filtratge sembla provocar aquí un progressiu procés de selecció d'aquell alumnat que manté disposicions més altes d'adhesió escolar, amb relativa independència de quin sigui el seu sexe (rendiment i acreditacions) o procedència (acreditacions). Tenint present la comparativa de pesos que els diferents col·lectius d'alumnes tenen en el batxillerat (**gràfic núm. 3**), tot sembla indicar que entre els "pocs" nois (en comparació amb les noies) i els pocs alumnes estrangers (en comparació amb els autòctons) que acrediten l'ESO i aposten pel batxillerat prevalen aquells posicionaments escolars afavoridors d'uns resultats escolars relativament equiparables entre nois i noies d'una banda, i entre autòctons i estrangers de l'altra.

I val a assenyalar que aquest mateix efecte de filtratge es deixa sentir quan s'analitza el pes de les diferents

El sexe i la procedència de l'alumnat deixen de ser estadísticament significatives a 2n de batxillerat. Entre els "pocs" nois i el "poc" alumnat estranger matriculat semblen predominar les actituds d'adhesió escolar

variables individuals explicatives de les expectatives a curt termini que es formulen els estudiants de batxillerat (expectatives d'accés a la universitat). Com s'ha dit més amunt, el sexe i la procedència —dues de les variables individuals que incideixen sobre les expectatives en acabar l'ESO— deixen de ser estadísticament significatives quan analitzem les apostes formatives de l'alumnat de 2n de batxillerat.

5.3.2. Efectes del procés de filtratge en l'accés als CFGM

El procés de filtratge opera en un sentit diferent a jutjar per l'anàlisi de les dades de rendiment de l'alumnat que es troba acabant un CFGM. En el marc d'aquesta opció, l'única variable que manté la seva significativitat (en relació amb l'ESO) és el sexe. I el mateix passa quan són a debat les expectatives a curt termini d'aquest alumnat (expectatives de cursar un CFGS). Sembla, així, que les "poques" noies (en comparació amb els nois) que aposten pels CFGM no perden aquelles disposicions favorables al rendiment escolar i a la promoció formativa que mostraven ja en la secundària obligatòria.

Per altra banda, el fet que el nivell educatiu dels progenitors perdi pes, en comparació amb el que succeïa en l'ESO, la seva significativitat explicativa —tant en el cas del rendiment com en el de les expectatives— sembla indicar que l'efecte de filtratge sí que es deixa sentir en l'anivellament de resultats i opcions de l'alumnat amb diferents perfils de capital instructiu, bé perquè aquests ensenyaments professionals esdevenen més afins que els de l'ESO a les disposicions escolars de l'alumnat amb menor capital instructiu familiar, bé perquè sintonitzen pitjor amb les dels pocs estudiants d'alt capital instructiu que hi aposten.

És més, quan el focus d'atenció són els nivells d'acreditació, s'observa com l'alumnat amb progenitors universitaris apareix significativament "perjudicat" en comparació amb l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris i encara més en comparació amb els fills i filles de progenitors amb estudis obligatoris.

Les "poques" noies que aposten pels CFGM no perden les disposicions favorables al rendiment escolar i a la promoció formativa que mostraven a l'ESO

6. REFLEXIONS FINALS

En l'anàlisi dels factors incidents en els resultats escolars (rendiment i acreditació) així com en l'explicació de les expectatives a curt i llarg termini dels estudiants s'ha pres en consideració el joc de variables d'agregació referides a la composició escolar: el fet d'assistir a un centre amb menor o major presència d'alumnes amb progenitors univer-

sitaris i el fet d'assistir a un centre amb major o menor proporció d'alumnat estranger. Aquestes variables s'han mostrat fonamentalment significatives en el marc de l'ESO. En certa mesura, la demostració de la seva incidència ve a corroborar els resultats d'aquells estudis que, més enllà dels efectes dels processos organitzatius i pedagògics de les escoles, localitzen la transcendència de l'efecte "centre" en el pes preeminent de la composició escolar, ja sigui en relació amb els assoliments escolars del seu alumnat (Caldas & Bankston, 1997; Opdenakker & Van Damme, 2001), ja sigui en les dinàmiques de conformació de les seves aspiracions educatives (Michael, 1961; Turner, 1964).

Una visió més de conjunt sobre el pes d'aquestes dues variables de composició escolar a través dels diversos fenòmens estudiats —diferents mesures de resultats i expectatives— situa la preeminència explicativa de la concentració de capitals instructius elevats per sobre de la de la concentració d'alumnat d'origen estranger. Aquesta importància es correspon amb la prevalença general que el capital instructiu familiar té també en el pla individual com a factor explicatiu de les variables dependents analitzades en el conjunt de les etapes i opcions formatives considerades.

En l'explicació del rendiment a l'ESO, assistir a un centre amb menor o major presència d'alumnes amb progenitors universitaris té més significativitat que assistir a un centre amb major o menor proporció d'alumnat estranger

Emparat en aquesta justificació, l'informe de recerca desenvolupa una anàlisi complementària, de tipus més normatiu, dels efectes dels diferents contextos escolars sobre els nivells d'equitat i excel·lència educativa constatables segons les diferències d'expectatives subjectives i els resultats objectius observats en acabar l'ESO. Aquest exercici parteix de la divisió de les escoles en quatre quartils segons el percentatge d'alumnat amb almenys un dels dos progenitors amb estudis universitaris escolaritzat al centre. El primer quartil reuneix el 25% d'escoles amb menor presència d'aquest alumnat i el quart quartil, el 25% d'escoles amb major percentatge. Els resultats de l'anàlisi del rendiment i les expectatives de l'alumnat amb un alt perfil instructiu dels progenitors (almenys un amb estudis universitaris) i del que té un baix capital instructiu (progenitors amb estudis postobligatoris o inferiors) en el marc d'aquests quartils de centres aporten evidències sistemàtiques sobre els efectes positius dels escenaris ideals d'elevada *homogeneïtat interescolar* (representats pels quartils intermedis, escenaris menys polaritzats) quant a la millora de l'equitat educativa i de l'excel·lència educativa.

En el terreny de l'equitat educativa, els contextos escolars d'elevada *homogeneïtat interescolar* afavoreixen que les diferències de resultats i d'expectatives (sobretot d'anar a batxillerat) estiguin menys condicionades per l'origen instructiu dels progenitors.

Per contra, els escenaris educatius d'elevada *heterogeneïtat interescolar* (quartils extrems, escenaris més polaritzats) accentuen les diferències vinculades a l'origen dels progenitors. Pel que fa a l'excel·lència educativa, el contrast entre els quartils associats a l'*homogeneïtat interescolar* i els associats a l'*heterogeneïtat interescolar* evidencia que, en resultats generals, l'escenari d'homogeneïtat, això és, de menys polarització, genera millores en les notes mitjanes, el percentatge de graduats i el volum dels que volen estudiar batxillerat. Aquesta millora és evident i sistemàtica en el cas de l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris o inferiors, i qüestionable en el cas de l'alumnat amb almenys un progenitor amb estudis universitaris. El resultat agregat és indicatiu, però, d'una clara

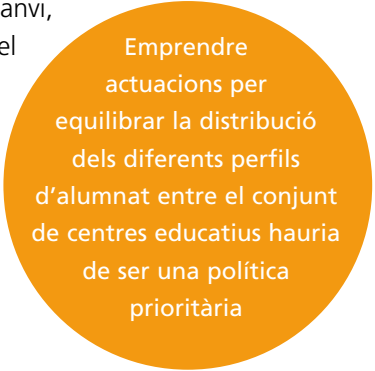
Les realitats escolars que impliquen una menor segregació en la composició social dels centres generen millores tant en termes d'equitat com d'excel·lència educativa

millora en termes d'increment de resultats i d'expectatives, excepte en el cas de les expectatives d'anar a la universitat (aquí els resultats són més incerts). S'evidencia, per tant, que les realitats escolars que impliquen una menor segregació en la composició social dels centres generen millores tant en termes d'equitat educativa —cosa que ja podíem suposar— com en termes d'excel·lència educativa —evidència empírica menys evident.

Aquesta argumentació és especialment rellevant en el marc de la realitat escolar i social a Catalunya. D'una banda, són diverses les recerques que assenyalen els perills dels processos de segregació escolar que travessen les xarxes escolars de bona part dels nostres municipis (Benito, Chela & González, 2007; Síndic de Greuges, 2008), una segregació escolar —per nivells d'instrucció o procedència— que sovint supera les mesures de segregació residencial existents al nivell del teixit urbà (Sánchez Hugalde, 2009). D'altra banda, com es desenvolupa en l'informe, Catalunya destaca per les importants desigualtats socials en la distribució del capital educatiu entre la població. En comparació amb la majoria de països europeus, la població de 25 a 64 anys amb dèficit formatiu té un pes més elevat a Catalunya (prop de 20 punts percentuals superior a la mitjana de la Unió Europea), alhora que la població de 25 a 64 anys amb un nivell d'instrucció superior és també més present en el nostre territori (prop de 7 punts percentuals per sobre de la mitjana europea). Si el sistema educatiu no és capaç de neutralitzar la reproducció de les desigualtats d'origen de l'alumnat, el resultat porta a molts fills o filles de famílies amb dèficit formatiu a abandonar prematurament el sistema i a molts fills o filles de famílies amb suficiència formativa a romandre al sistema fins a edats més avançades.

El sistema educatiu ha de ser capaç de neutralitzar la reproducció de les desigualtats d'origen de l'alumnat

Són diverses les polítiques educatives que tenen per objectiu aquesta neutralització. Simplificant tal vegada en excés, podria insistir-se aquí en l'oposició entre, per un costat, aquelles estratègies d'actuació prioritària centrades en la localització de recursos per facilitar els processos pedagògics d'atenció a la diversitat en aquells centres amb major concentració d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge i, per l'altre, aquelles intervencions dirigides a equilibrar la distribució dels diferents perfils d'alumnat entre el conjunt de centres educatius. Sobre la base dels resultats acabats d'exposar, s'entén que aquesta segona línia d'actuació hauria de passar per davant de la primera. I és en aquest punt on convindria insistir en el fet que la intervenció orientada en aquest sentit no té necessàriament per què plantejar-se en termes de repartiment únicament d'aquell alumnat especialment desafavorit, atès que aquest no deixa de ser un ús limitat i tendenció d'aquest tipus de polítiques. En canvi, altres regulacions de l'accés i la distribució escolar, com el cas de les polítiques de zonificació, actuen condicionant els processos d'accés escolar del conjunt de l'alumnat. Des d'aquest punt de vista, l'envit consistiria a fer que les polítiques fossin capaces de generar un marc on el conjunt de les famílies tinguessin les mateixes opcions reals d'accedir a una diversitat igualment significativa d'escoles, on els mapes escolars no fossin un mer reflex dels mapes de la segregació urbana.

An orange circle containing text, positioned to the right of the main text block.

Emprendre
actuacions per
equilibrar la distribució
dels diferents perfils
d'alumnat entre el conjunt
de centres educatius hauria
de ser una política
prioritària

7. Referències bibliogràfiques

BENITO, R., CHELA, X. & GONZÁLEZ, I. (2007). *Efectes de la composició social dels centres d'ensenyament obligatori sobre el rendiment i les expectatives de l'alumnat (informe de recerca)*. Bellaterra: IGOP, UAB.

BENITO, R. & GONZÁLEZ, I. (2007) *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

BONAL, X., & ALBAIGÉS, B. (2006). "Indicadors sobre l'estat de l'educació a Catalunya", en X. Bonal (dir.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

CALDAS, S. & BANKSTON, C. (1997). "Effect of school populations socioeconomic status on individual academic achievement". *Journal of Educational Research*, 90, p. 269-277.

MICHAEL, J. A. (1961). "High school climates and plans for entering college". *Public Opinion Quarterly*, 25, p. 585-595.

OECD (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. Vol. 1: Analysis*. París: OECD.

OECD (2008). *Education at a Glance. 2008 OECD Indicators*. París: OECD.

OPDENAKKER, M. C. & VAN DAMME, J. (2001). "Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and Their Effect on Mathematics Achievement". *British Educational Research Journal*, 27 (4), p. 407-432.

SÁNCHEZ HUGALDE, A. (2009). "La segregació escolar dels immigrants a Catalunya". *Quaderns d'avaluació*, 13, p. 55-76.

SÍNDIC DE GREUGES (2008). *Informe al Parlament, 2008*. Síndic de Greuges de Catalunya.

TURNER, R. (1964). *The Social Context of Ambition*. San Francisco: Chandler Printing.

LES TRANSICIONS EDUCATIVES: PROBLEMÀTIQUES I REPTES¹

Joaquim Prats. *Catedràtic de la UB i president
del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu*
Emili Palacios. *Tècnic superior del Consell Superior
d'Avaluació del Sistema Educatiu*

Els sistemes educatius de gairebé tot el món presenten, en general, una problemàtica comuna: les transicions educatives i l'abandonament educatiu prematur són difícils de gestionar, tant per part de l'alumnat com de les seves famílies i del professorat. L'abandonament dels estudis per part de molts joves que deixen l'escola sense cap mena de graduació arriba a uns nivells que, en el cas de Catalunya i de l'Estat espanyol, indiquen que en el tercer trimestre del 2008 només el 77,4% i el 75,3% dels adolescents obté el graduat d'ESO (Departament d'Educació, 2009; MEPSyD, 2008a) i que cada any creix el nombre de joves que no obtenen graduació en estudis postoblitoris o que abandonen la universitat sense graduar-se. Ara bé, aquest fenomen no és exclusiu del sistema educatiu català i espanyol, sinó que, tret d'algunes excepcions, és comú als països desenvolupats.

En aquest article analitzarem la situació centrant-nos en l'espai que hi ha entre l'educació secundària i la universitària. No obstant això, com que el sistema educatiu és un conjunt de difícil dissociació, ens haurem de referir a la resta d'etapes i nivells.

A Catalunya,
només el 77,4%
dels adolescents
obté el graduat d'ESO
(dades del curs
2007-2008)

■ Els factors endògens: algunes debilitats...

1. En els últims deu anys, les taxes de matriculació han augmentat significativament a la universitat catalana i espanyola. Aquest increment és degut a dues dinàmiques significatives i, en part, singulars. Per una banda, l'augment destacat del nombre de dones que accedeix a la universitat, que supera en termes absoluts el nombre d'homes. Per l'altra, la progressiva incorporació dels fills i filles provinents de capes socials menys afavorides econòmicament en els estudis universitaris i en els de cicle superior de formació professional. Així, Espanya es troba entre els països de l'OCDE amb més percentatge de fills i filles de treballadors manuals a l'educació superior.

1. Una versió anterior d'aquest article ha estat publicada a l'*Informe CYD 2008. La contribución de las universidades españolas al desarrollo*. Fundación Conocimiento y Desarrollo, "Monografías", 2009.

Les universitats
catalanes i
espanyoles ocupen
una posició mediocre en
diferents rànquings
internacionals

Aquesta realitat amaga, però, dues altres realitats ben significatives. El rànquing universitari de Shangai² del 2007 situa la primera universitat espanyola en el rang 102-150. Si bé les variables utilitzades tendeixen, per la mateixa naturalesa dels indicadors, a afavorir les universitats del món anglosaxó, només vuit universitats espanyoles es troben entre les dues-centes primeres. El novembre de 2008, el Lisbon Council³ ha fet públic un informe segons el qual Espanya ocupa l'últim lloc en un rànquing sobre la qualitat dels sistemes educatius europeus. Aquest treball mesura, entre d'altres criteris, la inclusivitat —és a dir, el nombre de titulats que produeix un país respecte de la població en edat d'estudiar—; l'efectivitat —la capacitat de produir titulats amb capacitats adaptades a les necessitats del mercat laboral—; o la resposta —això és, la capacitat del sistema de reformar-se i canviar per adaptar-se. En investigacions d'institucions més properes a nosaltres, com el Consell Superior d'Investigacions Científiques (CSIC), que basa el seu estudi en els indicadors de presència i penetració a través d'Internet, la primera universitat espanyola en la classificació mundial ocupa el lloc 138.⁴

La segona realitat que amaguen les dades de l'augment d'estudiants universitaris és que aquests estudiants estan del tot condicionats pels processos d'escolarització i certificació de les etapes i cicles educatius que donen pas a la universitat. I és aquí on les dades són absolutament preocupants.

2. Les informacions de què disposem (CSd'A, 2008; MEPSyD, 2008a) ens diuen que el nivell educatiu de la població adulta catalana i espanyola (25-64 anys) és baix: només el 48% i el 50% ha acabat amb èxit com a màxim l'ESO. Pel que fa a l'educació secundària postobligatòria, segons els indicadors de l'OCDE del 2008 (OCDE, 2008), el percentatge de joves europeus amb estudis secundaris postobligatoris acabats és el 77,8%, percentatge que baixa significativament fins al 61% tant en el cas català com en l'espanyol (CSd'A, 2008: 28). Per altra banda, l'Instituto Nacional de Estadística (INE, 2008) situa el nivell de fracàs escolar a Espanya, en acabar l'ESO, en el 31% (percentatge que correspon al 17,1% a la zona euro i al 15,2% a la Unió Europea).⁵ Les dades de Catalunya per al curs 2006-2007 són del 23,3% (Departament d'Educació, 2009).

2. Academic Ranking of World Universities: <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>

3. Centre d'estudis sobre assumptes europeus amb seu a Brusel·les: <http://www.lisboncouncil.net/>

4. Ranking web de universidades del mundo: http://www.webometrics.info/top4000_es.asp

5. Dades extretes de <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&=8508>, a partir de les dades de l'INE i de l'Eurostat.

El fracàs escolar en acabar la secundària obligatòria és del 15,2% a la Unió Europea, del 17,1% a la zona euro i del 23,3% a Catalunya

3. L'esmentat informe de l'OCDE (2008) ressalta que el dèficit educatiu espanyol afecta especialment l'educació secundària postobligatòria, en general, i la formació professional de grau mitjà en particular. Les dades en aquesta etapa educativa són prou reveladores: es calcula que, de cada mil estudiants que comencen el batxillerat, el primer any pràcticament una quarta part abandona els estudis o no els supera. És a dir, que prop del 40% de l'alumnat que comença el primer curs de batxillerat es queda a mig camí, sense obtenir la graduació. A Catalunya, el percentatge d'alumnat que, en el curs 2006-2007, repeteix primer o segon de batxillerat, abandona els estudis o es passa a un cicle de formació professional de grau mitjà és el 41,5% (Departament d'Educació, 2009). En el cas de la formació professional, encara que és difícil disposar de dades similars atès que els cicles no tenen una durada estàndard i que hi ha una multiplicitat de famílies i cicles formatius professionals, es considera que només un 60% de l'alumnat espanyol que es matricula als cicles de grau mitjà (CFGM) obté el títol corresponent, percentatge que és del 70% en els cicles de grau superior (CFGS).⁶ El percentatge d'alumnat català que el curs 2007-2008 obté el graduat en un CFGM és el 52% i el que l'obté en un CFGS és el 67% (Departament d'Educació, 2009).

L'abandonament educatiu en l'educació postobligatòria és significatiu entre el conjunt dels joves espanyols. En algunes comunitats autònomes s'acosta al 40% de l'alumnat. Les dades recollides a la **taula núm. 1** (MEPSyD, 2008b) són prou indicatives: l'any 2006, 29,9% dels joves espanyols i el 27,0% dels catalans abandona el sistema educatiu al llarg de l'educació postsecundària (percentatge que és gairebé el doble que el 15,3% de la UE-27).

El 2006, el 27% dels joves catalans abandona el sistema educatiu al llarg de l'educació postsecundària. A la UE-27, el percentatge és el 15,3%

Aquestes dades permeten ressaltar tres fets. El primer és que el 2006 el 29,9% dels joves espanyols abandona l'educació després de la segona etapa de l'ESO. El segon és que l'abandonament és superior entre els homes: el 35,7%, enfront del 23,7% de dones. I el tercer és que les dones assoleixen nivells més alts de graduació: el 69% enfront del 54% d'homes. Els mateixos fenòmens es produeixen en la resta de països de la UE. L'explicació de la funció social que tradicionalment la societat espanyola ha assignat a homes i dones així com l'augment de la feminització de l'educació poden trobar-se a l'origen d'aquestes últimes diferències.

6. Font: estadístiques del MEPSyD 2000-2007.

Taula 1 ■ L'abandonament educatiu prematur. Població de 18 a 24 anys que no ha acabat la segona etapa d'ESO i que no segueix cap tipus d'educació-formació

Comunitats autònomes	Total			Homes			Dones		
	1996	2001	2006	1996	2001	2006	1996	2001	2006
Total	32,3	29,2	29,9	37,6	35,6	35,7	27,0	22,7	23,7
Andalusia	39,5	34,6	36,8	43,2	40,1	43,4	35,9	26,9	30,1
Aragó	22,2	21,3	26,7	25,6	27,1	36,8	18,6	15,3	20,2
Astúries	26,1	18,1	22,3	31,1	24,0	30,5	20,8	12,2	14,0
Balears	40,4	38,9	34,9	51,8	47,9	44,7	30,0	29,5	24,3
Canàries	38,6	36,1	34,8	45,3	43,6	40,9	32,0	28,7	28,5
Cantàbria	28,8	24,4	23,7	36,0	29,7	29,7	21,9	19,3	16,5
Castella i Lleó	26,1	22,1	24,2	32,4	29,6	30,4	20,2	14,4	17,7
Castella-La Manxa	41,6	36,3	37,9	47,3	44,1	46,6	36,0	28,1	28,8
Catalunya	31,7	29,6	27,0	36,1	35,1	32,3	25,2	24,0	21,7
Comunitat Valenciana	38,0	34,8	30,3	43,6	40,8	36,8	32,5	26,8	23,7
Extremadura	45,4	38,1	35,5	49,1	45,2	45,7	41,8	30,7	24,7
Galícia	30,2	27,1	25,6	37,0	35,4	34,3	23,7	18,8	16,5
Madrid	23,2	20,7	25,3	28,5	26,6	27,6	17,9	14,8	23,0
Múrcia	36,1	37,5	39,1	39,8	46,6	41,9	32,4	27,4	35,6
Navarra	20,8	16,2	12,0	28,7	22,6	12,6	13,1	9,5	11,2
País Basc	16,8	15,5	14,3	20,4	21,1	20,1	13,1	9,7	8,4
la Rioja	29,2	27,2	26,4	38,7	33,0	28,8	19,1	21,2	23,9
Ceuta i Melilla	46,0	29,8	45,7	53,7	33,7	46,0	39,1	25,3	45,3

Nota: Les dades s'han de prendre amb precaució, ja que les derivades de mostres petites estan afectades per errors mostrals. Font: MEPSyD, 2008b.

D'altra banda, només el 61,6% dels joves espanyols i el 61,2% dels catalans que inicien aquests estudis aconsegueix d'acabar-los (MEPSyD, 2008b; CSd'A, 2008: 28). Queden lluny dels nivells assolits per la mitjana de joves de la UE-27 (77,8%) i, sobretot, dels nivells d'alguns dels seus països, com el 91,8% de la República Txeca, el 91,5% d'Eslovàquia, el 82,1% de França o el 81% de Grècia.

Si analitzem amb atenció les dades de l'accés a l'ensenyament postobligatori, el panorama espanyol és significativament diferent al d'altres països avançats.⁷ Les taxes d'accés als estudis postobligatoris (del curs 2005-2006) ens indiquen que:

- el 57,5% dels joves espanyols estudia batxillerat (49,5% homes i 65,1% dones),
- el 28,3% fa CFGM o arts plàstiques i disseny (28,7% homes i 27,8% dones),
- el 24,3% dels joves fa CFGS (22,6% homes i 26,1% dones) i
- el 47,9% fa estudis universitaris (40,6% homes i 55,5% dones).

Pel que fa a la proporció de joves que fan estudis de batxillerat i els que fan estudis professionals, si la comparem amb els països de la UE, Espanya i Catalunya (CSd'A, 2008: 93) tenen les dades invertides: el 44,9% dels joves europeus fa estudis acadèmics i el 53,6%, estudis professionals. S'ha de ressaltar que són els cicles formatius de grau mitjà els que desequilibren la balança, encara que no significativament: el curs 2004-2005, els graduats en CFGM eren el 16,4% i els graduats en CFGS, el 17,1% (INE, en xarxa).

El 61,2% dels joves catalans que inicien estudis postsecundaris aconsegueix d'acabar-los. A la UE-27 el percentatge és del 77,8%. A França, del 82,1% i a Grècia, del 81%

4. Ara bé, en la nostra anàlisi no podem deixar de banda un parell de debilitats "col·laterals" que pateix el nostre sistema educatiu. L'Enquesta de Població Activa (EPA) del 2007 analitza també la relació que hi ha entre la taxa d'ocupació i el nivell formatiu de la població: la taxa d'ocupació dels homes que no tenen graduació en estudis primaris és del 69% (la de les dones, del 32%), mentre que puja al 88% entre els titulats superiors (al 80% entre les dones). Aquestes xifres deixen ben clar que la desocupació disminueix en augmentar el nivell educatiu.

Així mateix, la inexistència d'un mercat laboral estable per a qualificacions intermèdies i les noves regulacions laborals han fet suposar que són els grups de no graduats els que alimenten principalment el mercat de treball precari, caracteritzat per alts índexs de rotació laboral i per l'abundància dels contractes temporals.

7. Les dades actualitzades el 2007 pel MEPSyD corresponen a diferents anys.

Taula 2 ■ Nivell de formació de la població jove.
Percentatge de població entre 20 i 24 anys
que ha completat almenys la segona etapa
de l'educació secundària obligatòria

Comunitats autònomes	Total			Homes			Dones		
	1996	2001	2006	1996	2001	2006	1996	2001	2006
Total	61,5	65,0	61,6	55,6	58,8	54,6	67,4	71,4	69,0
Andalusia	-	58,6	52,3	-	52,8	45,4	-	64,6	59,5
Aragó	-	75,5	67,9	-	70,7	59,8	-	80,7	76,5
Astúries	-	73,8	67,0	-	65,7	59,2	-	82,2	75,1
Balears	-	50,7	51,0	-	39,5	41,7	-	62,1	60,6
Canàries	-	54,5	54,4	-	48,5	47,9	-	60,6	61,1
Cantàbria	-	69,8	69,6	-	62,3	61,4	-	77,4	78,1
Castella i Lleó	-	69,7	67,1	-	62,5	61,1	-	77,1	73,5
Castella-La Manxa	-	57,7	54,2	-	50,4	43,9	-	65,5	65,1
Catalunya	-	65,4	65,7	-	61,7	59,8	-	69,2	71,8
Comunitat Valenciana	-	58,4	61,8	-	52,1	53,5	-	65,0	70,4
Extremadura	-	55,5	54,6	-	50,6	45,7	-	60,6	64,1
Galícia	-	66,6	67,5	-	56,2	55,5	-	77,3	79,8
Madrid	-	75,7	66,4	-	70,0	61,2	-	81,4	71,8
Múrcia	-	58,4	51,9	-	48,8	45,4	-	68,8	59,0
Navarra	-	79,8	82,9	-	72,9	84,2	-	87,2	81,4
País Basc	-	81,4	81,2	-	76,4	75,3	-	86,5	87,3
la Rioja	-	71,9	64,8	-	66,7	59,1	-	77,4	70,9
Ceuta i Melilla	-	56,1	39,4	-	50,5	39,7	-	62,8	39,0

Nota: Els càlculs s'han fet amb la nova metodologia establerta per Eurostat, basant-se en mitjanes anuals de dades trimestrals, excepte per al 1996, que estan basades en el segon trimestre.

5. Per acabar, en aquesta breu anàlisi de debilitats no podem obviar l'aspecte econòmic i financer que afecta l'escola. A Catalunya, i també a Espanya, la despesa pública en educació respecte del PIB ha evolucionat a la inversa de com ho ha fet a l'OCDE (INE, en xarxa). Així, mentre que a Catalunya (4,4% el 1995 i 4,2% el 2005)⁸ i Espanya (4,6% el 1995 i 4,5% el 2005) la despesa s'ha reduït, la mitjana del conjunt de països de l'OCDE ha augmentat (5,3% el 1995 i 5,4% el 2005).

Els nivells de desocupació disminueixen a mesura que augmenta el nivell educatiu de la població

■ ...i algunes forteses

No obstant això, s'ha de donar un valor relatiu al paper que té l'escola en totes aquestes dades, que són ben certes. Així, l'abandonament escolar és degut en part al fracàs educatiu, però en part al creixement econòmic que ha portat a una gran demanda de mà d'obra de poca qualificació, la qual cosa sovint ha empès els joves a abandonar l'escola a la recerca d'un atractiu i fàcil "El Dorado". D'altra banda, és fonamental tenir en compte el valor afegit que aporta l'escola, això és, valorar quin alumnat rep i quin alumnat fa sortir. És a dir, que s'ha de considerar el paper de cohesió social que desenvolupa l'escola. A més a més, les debilitats de l'escola catalana i espanyola són, alhora, conseqüència (i causa no exclusiva) de la crisi social, de les mancances acumulades per les polítiques urbanes, de la deixadesa i el retrocés del paper de l'Estat en les institucions (concretament, en l'escola com a institució), de la bonança econòmica descontrolada (a partir d'ara s'hauran de valorar els efectes de l'actual tornado econòmic), del mercantilisme, de la crisi de ciutadania, de les fractures familiars i socials, dels fenòmens d'exclusió social, etc. Davant d'aquest panorama, podem afirmar, efectivament, que l'escola està més malalta a causa de l'estat de la societat que no pas la societat a causa de la seva escola. Sí, els resultats de l'escola són una dada, un símptoma preocupant, però no són l'única dada que hi ha.

Els mitjans de comunicació parlen de fracàs escolar, que gairebé sempre s'assimila al fracàs de l'escola, basant-se només en dades estadístiques. Ara bé, les dades que es fan servir per fer aquesta valoració no són totes les que hi ha disponibles. Seguint l'informe de l'OCDE (els indicadors del 2008), l'esperança de vida escolar per a un alumne/a de 5 anys que accedeix a l'educació obligatòria (17,5 anys) és pràcticament la mateixa a Espanya que la mitjana de l'OCDE (17,5 anys) i de la UE (17,6 anys). Així mateix, a Espanya l'escolarització dels 15 als 19 anys ha avançat molt en els últims anys,

8. Les dades de Catalunya a CSd'A, 1998: 30; CSd'A, 2008: 36.

de manera que el percentatge d'alumnat matriculat en itineraris educatius acadèmics (batxillerat) és del 57,5%, notablement superior a la mitjana de l'OCDE (53,8%) i de la UE-19 (46,7%). A Catalunya, la dada encara és més elevada, ja que l'alumnat que inicia el batxillerat en el curs 2006-2007 és el 65,7% (Departament d'Educació, 2009). D'altra banda, en els darrers anys està essent significatiu l'augment de les taxes d'ingrés a la formació professional superior: s'ha passat del 15% de l'any 2000 al 21% de l'any 2006. En aquests estudis, l'evolució positiva de la taxa de graduació ha estat constant: s'ha passat del 2% de graduats el 1995 al 15% el 2006, percentatge que dobla les xifres de l'OCDE, que s'han mantingut estables en el mateix període (al voltant del 8 o del 9%).

Tot i
que el 2006
el 31% de joves
espanyols de 16 anys no
obté la graduació en ESO,
hi ha un 86,5% que obté
aquesta titulació o una
d'equivalent als 22
anys

Tot fent servir el mateix mètode per valorar l'abandonament escolar, l'EPA demostra que davant del 31% de joves que als 16 anys no obté la graduació en ESO, hi ha un 86,5% que obté aquesta titulació o una d'equivalent als 22 anys (2006). Al mateix temps, l'estudi PISA 2006 demostra que l'alumnat espanyol "que pertany a entorns socials, econòmics i culturals menys afavorits" i que pateix més intensament l'abandonament escolar obté millor rendiment en ciències que els seus homòlegs de l'OCDE.

D'altra banda, les dades mostren que el 29% de la població catalana i espanyola té alguna titulació d'educació superior, que afecta la universitat i els CFGS. En el mateix sentit que les dades positives de l'augment d'estudiants universitaris esmentat més amunt, aquest apartat és l'únic en què el percentatge espanyol és superior al dels països de la Unió Europea (25%) i de l'OCDE (27%) (CSd'A, 2008: 13). En el cas dels CFGS, el percentatge més elevat és degut, en bona mesura, al major nombre de dones (80%) que d'homes (64%) que fan estudis d'aquest tipus. El mateix passa amb els estudis universitaris, en què es gradua el 25,5% d'homes i el 40,8% de dones.

El 29% de la
població catalana
té alguna titulació
d'educació superior
(universitat i CFGS)

Els entorns d'aprenentatge ens indiquen que el nombre d'hores de classe per a l'alumnat d'educació primària i secundària és més alt a Catalunya i Espanya que a l'OCDE i la UE: 793 hores a l'any per a l'alumnat català i espanyol de 7 a 8 anys, enfront de les 770 de l'OCDE i les 783 de la UE; 979 hores a l'any per a l'alumnat català i espanyol de 15 anys, enfront de les 910 de l'OCDE i les 902 de la UE.

La mitjana d'alumnes en els centres públics espanyols d'educació primària (19,3) és més baixa que a l'OCDE (21,5) i que a la UE (20,3). A l'ESO pública, la mitjana espanyola és igual a la de l'OCDE (23,8) i una mica superior a la de la UE (22,5). S'ha de remarcar que la ràtio d'alumnes per professor/a es troba per sota de la mitjana de l'OCDE i de la UE en tots els nivells educatius espanyols previs a la universitat.

El nombre d'hores de classe a l'educació primària i secundària és més alt a Catalunya que a l'OCDE i la UE. La ràtio alumnes per professor/a és més baixa

Hi ha més dades significativament positives. Segons l'estudi que ha fet el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu sobre els trànsits i itineraris educatius més enllà de l'ESO,⁹ només un 2,6% de l'alumnat català de 4t d'ESO pensa que abandonarà els estudis en acabar l'etapa. El mateix alumnat considera que el proper curs continuarà en la via acadèmica, preferentment (un 65,3%). Aquesta proporció representa més del triple del percentatge de l'alumnat que té previst fer un CFGM (21,4%). Les dades són, segurament, poc realistes, però indiquen la clara manifestació d'un desig inicial, que es concreta en l'esperança del 96,2% de noies i el 93,2% de nois de continuar estudiant, sigui per la via que sigui.

Les expectatives de l'alumnat de batxillerat també són continuistes, ja que prop d'un 70% pensa que anirà a la universitat i un 15,4% preveu inscriure's en un CFGS. És significatiu que un 3,7% afirmi que pensa "estudiar, però no sé què". És a dir, tot sembla indicar que la decisió de continuïtat és ben clara.

L'alumnat de CFGM manifesta unes expectatives semblants, encara que en menor grau: el 52,2% té decidit preparar les proves d'accés als CFGS quan hagi acabat el cicle mitjà. En canvi, el 18,6% afirma que quan hagi acabat el CFGM abandonarà els estudis per ingressar al mercat laboral.

Un 46,5% de l'alumnat de CFGS manifesta un desig de continuïtat formativa en declarar que vol anar a la universitat. En canvi, prop del 26% de l'alumnat de CFGS declara que començarà a treballar un cop hagi acabat els estudis.

En tots els casos, s'ha de ressaltar la feminització en l'esperança de continuar els estudis després de la cruïlla que hi ha al final de cada una de les etapes educatives. També s'ha de

Al final de l'ESO, del batxillerat, dels CFGM i dels CFGS, l'alumnat català declara la seva esperança de continuar els estudis

9. Vegeu l'article "L'educació postobligatòria a Catalunya...", publicat en aquest mateix número.

considerar el fet que com més nivell formatiu tenen els progenitors, més expectatives hi ha de prendre el camí dels estudis superiors. Només en el cas dels CFGS la continuïtat/discontinuitat no és apreciable, ni en el cas de la feminització de l'esperança de continuar els estudis ni en el del nivell formatiu familiar.

■ Les demandes de l'entorn

Els organismes internacionals del nostre entorn i les realitats específiques de la societat catalana marquen algunes pautes que ens indiquen per on ha de moure's el nostre sistema educatiu, més enllà del panorama de llums i ombres que plana sobre la nostra escola. Des dels objectius educatius de la UE fins a les nostres pròpies lleis o acords socials, tot plegat ens impel·leix a caminar per la via de la recerca de respostes que permetin superar les debilitats.

Les directrius i les orientacions de Lisboa 2000, els reptes del programa europeu d'educació i formació per al 2010, els objectius de formació al llarg de tota la vida, els anomenats llibres blanc i verd sobre l'educació, l'Espai Europeu d'Educació Superior (formació professional i universitària), el Procés de Barcelona i la Unió pel Mediterrani, els continguts de la Llei Orgànica d'Educació i de la Llei d'Educació de Catalunya que s'està discutint al Parlament català o l'*Acord Estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana*, firmat pel Govern de la Generalitat de Catalunya i tots els agents socials i econòmics... tot plegat són referents que marquen els objectius a assolir i les pautes que s'han de seguir per fer possible el pas de la debilitat a la fortaleza en el sistema educatiu.

Analitzarem ara breument el contingut del document del Consell europeu titulat *Educació i formació 2010*. *Són urgents les reformes per culminar amb èxit l'estratègia de Lisboa* perquè aquest és, possiblement, el referent més significatiu.

Un dels objectius del document *Educació i formació 2010* és situar en un 10% el percentatge de joves que abandonen prematurament el sistema educatiu

D'acord amb els objectius marcats pel document *Educació i formació 2010*:

- S'ha de fer baixar fins als dos milions la xifra de joves que abandonen prematurament el sistema educatiu, fins arribar al màxim d'un 10% en el conjunt de la Unió Europea.

- Així mateix, es necessiten dos milions de joves més que acabin el segon cicle de l'educació secundària (batxillerat i CFGM).

Evidentment, si contrastem aquests dos objectius amb la realitat catalana i espanyola és obvi que ens trobem molt lluny d'assolir-los. Per això, necessitem “que 570.000 joves estudiïn més enllà de l'educació obligatòria perquè tinguin un futur més pròsper”.¹⁰

Per a les autoritats comunitàries, les persones són el principal actiu per a la creació i transmissió del coneixement i un factor determinant del potencial d'innovació de cada societat. La inversió en educació i formació es valora, entre d'altres coses, com un factor clau i com una condició prèvia per a l'assoliment dels objectius econòmics i socials de la UE. Així mateix, té un interès especial la crida que fa el document per a l'establiment d'una Europa de l'educació i la formació. L'informe conclou tot destacant la necessitat de millorar la capacitat de les persones, d'oferir una educació de més qualitat i amb uns nivells més alts d'exigència i d'acostar les tecnologies de la informació i la comunicació a la majoria de la població. En resum, que la formació i l'educació al llarg de tota la vida són els pilars damunt dels quals s'ha de sostenir la societat europea del futur.

Ara bé, no hem d'oblidar que tots aquests bons principis —i altres de semblants d'organitzacions internacionals com l'OCDE i el Banc Mundial—, lloables en el seu contingut genèric, consideren l'educació i la formació des d'una òptica principalment utilitària: les veuen destinades a respondre a les necessitats productives i a la millora de la competitivitat econòmica. Però els sistemes d'educació i formació han d'anar més enllà d'aquí. Han de donar als joves els mitjans per construir-se com a persones, és a dir, per pensar per si mateixos, per imaginar, per ser creatius, per transcendir, per pensar més lluny. Per superar els reptes cal, és clar, tenir en compte els problemes de fons del sistema educatiu. Avui dia podem considerar que el nostre sistema educatiu es troba immers en una crisi, crisi que comparteix amb la major part dels sistemes occidentals o, almenys, dels europeus (Prats & Raventós, 2005).

■ La crisi del sistema

Les publicacions acadèmiques parlen de crisi dels sistemes educatius. Els canvis socials, econòmics i culturals que s'han produït en els darrers lustres, i que s'estan produint actualment, provoquen fortes tensions internes en els sistemes educa-

La formació i l'educació al llarg de tota la vida són els pilars damunt dels quals s'ha de sostenir la societat europea del futur

10. MEPSyD. Nota de premsa posterior a la reunió de la Conferència Sectorial d'Educació del 10 de novembre de 2008.

tius, tant en els àmbits estrictament escolars com en els que es refereixen a l'educació d'infants i joves en els àmbits familiars i socials. Aquestes tensions es perceben com una crisi de valors i, més concretament, com una incapacitat de la societat per gestionar el sistema educatiu. En realitat, els experts no es posen d'acord a l'hora de definir com s'ha de caracteritzar aquesta crisi: si és una oportunitat de canvi, una transformació positiva, o bé si es tracta d'una decadència imparable, d'un signe de la impotència del món escolar per abordar els nous temps que vivim.

Ho analitzem com ho analitzem, el que és cert és que l'estabilitat tradicional i el consens que despertaven els sistemes educatius en les societats occidentals ja no es produeixen com abans. Ara apareixen múltiples formes de reconstruir, de redefinir o, simplement, de lamentar-se pel fet que les coses ja no siguin com tradicionalment les teníem concebudes. Els experts i els professionals no es posen d'acord en el diagnòstic de la crisi, en quines mesures han d'adoptar-se ni, tampoc, en la nova definició d'allò que ha de fer el sistema escolar ni, encara menys, en com ho ha de fer. Aquesta incertesa crea resistències i conflictes no només dins del sistema educatiu, sinó també en el món polític. El que sí que queda clar és que vivim un moment d'autèntica revolució cultural que marca el final d'un període i anuncia el començament d'un altre.

Vivim un moment d'autèntica revolució cultural que marca el final d'un període i anuncia el començament d'un altre que afectarà el sistema educatiu en el seu conjunt

No ens ha d'estranyar que no hi hagi encara teories consolidades que ajudin a entendre i explicar les noves realitats. Però el que queda clar és que les velles no serveixen per explicar els nous fenòmens de l'educació, ja que les noves teories s'estan construint i només la perspectiva que dóna el temps serà capaç de destriar-les i d'identificar-les. El que sí que és un error és pensar que qualsevol temps passat va ser millor i que, per tant, les solucions als problemes han de buscar-se en models educatius i ideologies pedagògiques pretèrits. El que es

troba en crisi són les bastides, el paradigma tradicional, tant en les seves formes progressistes com en les conservadores. El que s'ha de fer és repensar els problemes a partir dels nous models d'organització social, dels nous sistemes de comunicació i informació, de l'actual concepció i producció del coneixement i de les formes contemporànies d'entendre els valors.

■ Reptes urgents i algunes solucions possibles

Atès que les causes de la crisi de l'escola són diverses i de diferents colors, els reptes a afrontar i les seves solucions han de tenir característiques semblants.

El repte principal és l'*èxit de l'escola*: s'han d'augmentar les taxes de graduació en l'educació secundària obligatòria, la postobligatòria i la superior.

Sens dubte, és més urgent aconseguir-ho en l'ESO —és condició *sine qua* no hi ha possibilitat d'aconseguir progressos posteriors—, atès que l'educació secundària constitueix, juntament amb la primària, el fonament de la formació dels ciutadans i ciutadanes. Un altre repte és augmentar les taxes d'escolarització a l'educació postobligatòria. Un altre, ordenar i racionalitzar les taxes de matriculació en els estudis superiors, així com aconseguir la permanència i la graduació en tots aquests nivells. Ara bé, no només s'hauran de millorar les taxes de participació, permanència i graduació, sinó que també s'ha d'assegurar l'èxit formatiu en cada una de les etapes i nivells. Vet aquí un altre repte.

En les etapes posteriors a l'educació postobligatòria, l'èxit formatiu s'ha de posar de costat amb el sistema productiu, però sense sotmetre l'educació a les necessitats del mercat laboral. Segurament, aquesta afirmació té molta més consistència en els moments actuals, en què la crisi econòmica, fruit d'una "societat empresarial" d'inspiració neoliberal, posa en dubte la determinació de mercantilitzar l'escola.

D'altra banda, per assolir l'èxit de l'escola no s'ha d'endarrerir més la plena incorporació dels avenços en la transmissió del coneixement i de la informació, instruments que són imprescindibles per als processos de l'ensenyament i l'aprenentatge.

Aquestes finalitats són les que s'ha marcat el *Pla per a la reducció de l'abandonament escolar* que han aprovat el Govern espanyol i les comunitats autònomes en la Conferència Sectorial celebrada el 10 de novembre de 2008. El Pla té com a objectiu primordial incrementar el nombre de titulats en formació postobligatòria, ja que l'abandonament escolar prematur és un fenomen no acceptable per a una societat l'escola de la qual ha de tenir com a objectiu la promoció individual i la cohesió social.

El gran repte és l'*èxit de l'escola*: augmentar les taxes de graduació en l'educació secundària obligatòria, la postobligatòria i la superior

■ Reptes complementaris

Ara bé, aquest èxit escolar només serà possible si la institució escola aconsegueix també l'*èxit de l'alumnat*. Per això, i en primer lloc, s'han de tenir molt presents les diferents tipologies d'alumnat que hi ha a l'escola, des de l'alumnat individualista (de professió alumne/a) a l'integrat (l'escola és un espai social organitzat, dotat de valors), des de l'alumnat laboriós (l'escola és, abans que res, una obligació que s'ha de superar per

aconseguir una feina) a l'alumnat conflictiu (que no s'identifica amb l'escola, que construeix la seva identitat fora del medi escolar). A totes aquestes tipologies, l'escola els ha d'oferir solucions específiques. I no oblidem que, deixant de banda l'escola infantil i la primària, aquí entenem per escola tot l'itinerari educatiu-formatiu de la persona. Per tant, l'èxit de l'alumnat ha d'arribar a tots els que estan integrats en les diferents etapes educatives i formatives, des de la secundària obligatòria fins a la universitària.

Complementàriament, l'èxit de l'escola i de l'alumnat s'ha de fonamentar en l'èxit *del professorat*, "conductor i seguidor del coneixement" (Prats & Raventós, 2005), que no treballa aïlladament sinó en equip. Un professorat que gaudeix de múltiples sabers, capacitats i competències, que és educador i investigador, que és, en definitiva, un líder de l'aprenentatge. Apropiant-nos de les paraules de la UNESCO, podem afirmar que el professorat mai no és el problema, sinó que en el professorat hi ha la solució.

Així mateix, per a l'èxit de l'escola, de l'alumnat i del professorat és imprescindible l'èxit *de les famílies*, que han de ser col·laboradores i complementàries. Han de ser famílies que no deleguin en l'escola, que no deformin els valors, els aprenentatges, els estils educatius i les capacitats que transmet l'escola.

L'èxit de l'escola reclama, també, l'èxit *de la societat*, que ha de redefinir el seu paper en relació amb l'escola, que ha d'assumir que l'escola no pot fer front a totes les necessitats que la societat genera.

Són
imprescindibles,
també, l'èxit de les
diferents tipologies
d'alumnat, l'èxit del
professorat, de les famílies
i de la política
educativa

Finalment, perquè tots aquests factors tinguin èxit, és imprescindible l'èxit *de la política educativa*. Una política educativa que acceleri i augmenti les inversions com la millor manera de traslladar al conjunt de la població la necessitat de donar prioritat a la formació i a l'educació. Una política educativa que potencii la imatge de l'educació com a política i servei públic, que s'impliqui decididament en la millora del rendiment de l'alumnat, que actuï de manera decidida en la motivació i la implicació del professorat.

Referències bibliogràfiques

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (CSD'A) (1998). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació, Sistema d'Indicadors, n. 4.

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (CSD'A) (2008). *Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació, Sistema d'Indicadors, n. 12.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2009). *Indicadors de resultats*. Abril de 2009. Dades penjades al web amb data 17 d'abril. <http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (en xarxa). *Estadística de la Enseñanza en España. Enseñanzas anteriores a la universidad*. http://www.ine.es/inebmenu/mnu_educa.htm

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2008). *Encuesta de población activa. Población de 16 y más años*. TIII.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (MEPSyD) (2008a). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2008. Informe español*. Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (MEPSyD) (2008b). *Estadísticas de Educación. Estadísticas e Indicadores. Edición 2008*. <http://www.mepsyd.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=31&area=estadisticas>

OCDE (2008). *Education at a glance 2008. OECD Indicators*. www.sourceoecd.org/9789264046283

PRATS, J. & RAVENTÓS, F. (coords.) (2005). *Els sistemes educatius europeus. Crisi o transformació?*. Barcelona: LaCaixa, Col. Estudis socials, n. 18.

REVISTA DE LLIBRES



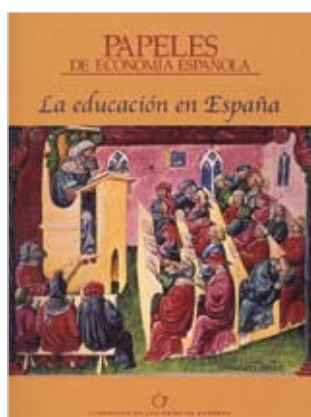
Green at Fifteen? How 15-year-olds perform in environmental science and geoscience in PISA 2006. OECD 2009
<http://www.pisa.oecd.org/>

Mai no s'havia ponderat tant el paper que juga l'ensenyament de les ciències a l'hora de fomentar una bona relació entre les persones i el medi ambient. Les activitats humanes responsables de l'efecte hivernacle, l'acumulació de deixalles, la fragmentació o destrucció d'ecosistemes i la reducció de recursos naturals estan tenint un impacte molt negatiu en el medi ambient. Com a conseqüència, en els mitjans d'informació es parla molt de les amenaces sobre el medi ambient i, per tant, els ciutadans d'arreu del món cada vegada tenen més necessitat d'entendre temes complexos referits al medi ambient.

Mentre les ciències de la terra i del medi ambient continuen generant un coneixement comprensiu i complex, el repte de l'educació és no només produir més i millors científics especialitzats en el medi ambient sinó proporcionar informació i motivació a tots els ciutadans i ciutadanes per entendre i interpretar teories i evidències científiques sofisticades i actuar de la manera més adequada amb aquest coneixement.

L'estudi PISA 2006 de l'OCDE sobre l'avaluació de les competències científiques de l'alumnat de 15 anys proporciona la primera base de dades comprensiva i amb comparacions internacionals referida al coneixement de l'alumnat sobre el medi ambient i els problemes que s'hi relacionen.

Verds als 15 anys? Rendiment en ciències de la terra i del medi ambient a l'estudi PISA 2006 explica d'on prové el coneixement de l'alumnat i quines són les seves actituds envers els temes mediambientals. També relaciona el rendiment acadèmic amb les actituds mediambientals.



Papeles de economía española.
La educación en España. Fundación
 de las Cajas de Ahorro (FUNCAS),
 n. 119, abril de 2009.

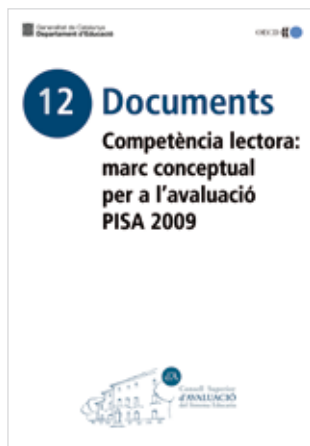
La Fundación de las Cajas de Ahorro (FUNCAS) publica la revista "Papeles de Economía", que dedica el número 119 a l'educació a Espanya.

En aquest número monogràfic hi ha reunida una pluralitat de punts de vista d'economistes, sociòlegs, pedagogs i psicòlegs, així com de persones que han tingut responsabilitat política pública en l'àmbit de l'educació.

La revista es divideix en tres parts:

La primera, agrupada sota l'epígraf "La educación vista por los políticos y por sus propios autores", ofereix reflexions sobre l'experiència sueca en educació i presenta el resultat de tres estudis que analitzen la situació escolar espanyola a través de la perspectiva del professorat, les famílies i l'alumnat. La segona part, dedicada a analitzar "Los resultados del sistema educativo", recull una anàlisi dels resultats des de l'òptica acadèmica i professional, tractant tots els nivells del sistema educatiu espanyol. Finalment, la tercera part, que reflexiona sobre "La política educativa y los recursos destinados a la Educación", aplega diferents treballs que analitzen, entre d'altres, el finançament de l'educació, l'eficàcia de la despesa pública en educació i el sistema de beques i préstecs per a l'estudi.

PUBLICACIONS DEL CONSELL



*Competència lectora: marc conceptual
per a l'avaluació PISA 2009*
Barcelona: Departament d'Educació,
Consell Superior d'Avaluació del Sistema
Educatiu, 2008

El número 12 de la col·lecció “Documents” conté el marc conceptual de l'avaluació de la comprensió lectora, que és l'àmbit prioritari d'avaluació en l'estudi PISA 2009. El document, que és la traducció del text anglès, inclou les noves aportacions fetes pel Consorci PISA en la definició de la comprensió lectora, així com els nous criteris d'avaluació. El document anglès, publicat al juliol del 2007, està pendent de la versió definitiva.

El volum tracta de la definició de la competència lectora, de l'organització de l'àmbit, de l'avaluació de la competència lectora, dels elements no cognitius i metacognitius que constitueixen la competència lectora i de la presentació dels resultats de l'avaluació. El document conté alguns ítems alliberats d'avaluacions anteriors.

Un dels aspectes més destacables de PISA 2009 és que es preveu l'avaluació de la comprensió lectora en textos impresos i també en format electrònic (ERA).

PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

Quaderns d'avaluació

- 13 *Novetats en l'avaluació de l'educació primària 2009*. Gener de 2009
- 12 *5è Seminari d'Avaluació Educativa. Les TIC a l'ESO*. Novembre de 2008
- 11 *La llengua anglesa en l'avaluació de l'ESO 2006*. Avançament de resultats. Abril de 2008
- 10 *L'avaluació de la formació professional reglada 2008–2009*. Gener de 2008

Col·lecció «Documents»

- 12 *Competència lectora: marc conceptual per a l'avaluació PISA 2009*. Març de 2008
- 11 *Document de bases de l'avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2008–2009*. Gener de 2008
- 10 *Marc conceptual de l'avaluació de l'educació primària 2007*. Juny de 2007
- 09 *Marc conceptual per a l'avaluació PISA 2006*. Març de 2007

Col·lecció «Informes d'avaluació»

- 14 *PISA 2006. Resultats de l'alumnat a Catalunya. Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*. Desembre de 2008
- 13 *Les TIC a l'ESO. Resultats i conclusions de l'estudi SITES 2006 a Catalunya. Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*. 2009
- 12 *Resultats de llengua anglesa de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*. Novembre de 2008
- 11 *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*. Juliol de 2008

Col·lecció «Sistema d'Indicadors»

- 12 *Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya*. Barcelona, desembre de 2008

Totes aquestes publicacions es poden consultar a la pàgina web del Consell, que trobareu al portal del Departament d'Educació: <http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio>



El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu és un òrgan consultiu del Departament d'Educació que té com a objectiu efectuar una tasca d'anàlisi i d'avaluació del sistema educatiu.

www20.gencat.cat/portal/site/Educacio



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

Via Augusta, 202
Edifici Annex
08021 Barcelona