

DESEMBRE DE 2020

PISA 2018. Síntesi de resultats de la comprensió lectora

SUMARI

PRESENTACIÓ	2
SÍNTESI DE RESULTATS DE LA COMPRESIÓ LECTORA. PISA 2018	5
REVISTA DE LLIBRES	47
PUBLICACIONS DEL CONSELL	48
PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL	49

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://csda.gencat.cat/ca/>

ISSN electrònic 2014-797X

PRESENTACIÓ

Els resultats de PISA 2018 es van fer públics el dia 3 de desembre de 2019. El dia 15 de novembre, però, al portal de PISA de l'OCDE, hi va aparèixer una nota en què s'informava de l'ajornament de la publicació dels resultats d'Espanya i de les comunitats autònomes en comprensió lectora per problemes tècnics detectats. Posteriorment, el 4 d'agost de 2020 l'Instituto Nacional de Evaluación Educativa va publicar els resultats pendents de la comprensió lectora. Per aquesta raó, com a complement del número 45 dels Quaderns d'avaluació, es presenta aquest número en què es resumeix l'apartat teòric de la competència en comprensió lectora i se'n publiquen els resultats pendents.

Tal com havia comentat en el número 45 d'aquesta col·lecció, la publicació dels resultats de l'avaluació internacional PISA provoca sempre expectativa: els sistemes educatius de cada país es volen mesurar comparant-se amb els d'altres sistemes educatius, que poden tenir moltes concomitàncies, tenir-ne poques o no tenir-ne cap. És per això que el primer que s'ha de dir és que cal prendre els resultats de PISA amb moderació, sense postures entusiàstiques ni dramàtiques.

Dit això, analitzem què significa PISA 2018. PISA avalua les competències de l'alumnat de 15 anys, independentment del nivell educatiu en què estigui matriculat. La competència en comprensió lectora és el domini prioritari de l'avaluació, com ho va ser l'any 2000 —l'any de la primera avaluació PISA— i el 2009. Els dominis secundaris avaluats són la competència científica i la competència matemàtica. El domini innovador és la competència global i el domini opcional, la competència financera. Catalunya participa a PISA 2018 amb ampliació de la mostra —ho fa des de l'any 2003—, sense avaluar la competència financera. Uns 2.000 alumnes de 15 anys de Catalunya, pertanyents a 50 centres educatius, van fer les proves PISA als mesos d'abril i maig del 2018. Per primera vegada, a Espanya han ampliat la mostra totes les comunitats autònomes i les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla.

El primer aspecte remarcable respecte a les dades de matemàtiques i de ciències, ja publicades el desembre de 2019, és que la puntuació de l'alumnat de Catalunya en la competència científica i en la matemàtica és molt similar a la puntuació mitjana de l'OCDE, de la UE i d'Espanya. En canvi, la puntuació mitjana de comprensió lectora de Catalunya (484) és més baixa que la de la UE (489) i l'OCDE (487), i superior a la d'Espanya (477).

En l'evolució de la puntuació mitjana de Catalunya entre PISA 2003 i PISA 2018 (PISA 2003 és la segona onada de PISA i la primera en què Catalunya hi participa amb mostra pròpia) hi ha un lleugeríssim augment d'un punt en competència en comprensió lectora. Tot i això, si s'observa la tendència de les darreres onades, en les edicions de PISA 2009, PISA 2012 i PISA 2015 les puntuacions de la competència en comprensió lectora s'havien mantingut molt estables en valors propers als 500 punts i amb un interval de variació d'escassos 3 punts. Per tant, és evident la davallada de 16 punts en aquesta edició respecte la darrera de 2015, en la mateixa línia que la majoria de països (concretament els de l'OCDE en perden 6) i de la mitjana espanyola que en baixa 19.

Una altra dada rellevant és el percentatge d'alumnat situat en el nivell més baix d'assoliment de la competència. Si bé l'indicador europeu de referència per al 2020, marcat per la Unió Europea, assenyala que el percentatge no hauria de ser superior al

15%, s'observa que aquest objectiu, no el compleix ni la mitjana de Catalunya ni tampoc la d'Espanya ni la de l'OCDE ni la de la UE. Catalunya té el 20,5% d'alumnat en el nivell baix en la competència de comprensió lectora, Espanya el 23,2% a, la UE ,el 21,6% a i l'OCDE, el 22,7%.

En aquest número dels Quaderns d'avaluació s'han considerat múltiples variables associades al rendiment: gènere, repetició, titularitat, origen, índex socioeconòmic i cultural (ISEC) i nivell màxim d'estudis dels progenitors.

Les diferències respecte a la variable de gènere, pel que fa a la competència de comprensió lectora, s'accentuen significativament si es comparen amb les diferències obtingudes en les competències matemàtica i científica tant a Espanya (26 punts), la UE (27 punts) com l'OCDE (30 punts), però aquest increment és especialment destacable a Catalunya, on la diferència de rendiment entre noies i nois és de 40 punts. Malgrat la reducció de la bretxa de gènere en les competències matemàtica i científica, encara és considerable en la competència en comprensió lectora.

Pel que fa a la variable repetició, les dades de lectura confirmen els resultats obtinguts prèviament en la competència matemàtica i la competència científica: les diferències de puntuació en la competència en comprensió lectora són de gairebé 100 punts. Les mínimes diferències pel que fa a aquests resultats entre Catalunya (98 punts), Espanya (97 punts), la Unió Europea (93 punts) i l'OCDE (98 punts) indiquen que la repetició no sembla efectiva per reduir la desigualtat d'aprenentatge en els països de l'OCDE.

Respecte a la titularitat, la tendència és compartida a nivell de Catalunya, Espanya, la UE i l'OCDE. L'alumnat escolaritzat a centres privats obté puntuacions superiors (d'entre 22 punts a la UE i 27 punts a l'OCDE) que l'alumnat de centres públics. Catalunya, amb una diferència de 23 punts, és troba més a prop dels nivells de la Unió Europea. És important no fer lectures simplistes d'aquestes diferències atès que les diferències atribuïbles entre les dues classes de centres s'expliquen, en gran part, per la composició social de l'alumnat, és a dir, l'alumnat de l'escola privada acostuma a ser alumnat amb un índex socioeconòmic i cultural més alt.

La diferència de rendiment en la competència en comprensió lectora entre l'alumnat nadiu i l'alumnat no nadiu és inferior a Catalunya (35 punts) i a Espanya (32 punts) si es compara amb la de la Unió Europea (41 punts) i l'OCDE (43 punts). Tot i això hi ha diferències pel que fa a l'origen de l'alumnat en la competència en comprensió lectora.

Seguint la línia de les distàncies educatives comentades en el paràgraf anterior, la diferència de rendiment en la competència en comprensió lectora entre l'alumnat socioeconòmicament i culturalment més afavorit i el més desafavorit és inferior a Catalunya (77 punts) i a Espanya (74 punts) que a la mitjana de la Unió Europea (93) i a l'OCDE. En la mateixa línia, Catalunya, amb un 14,1%, presenta un percentatge més alt d'alumnat resilient que la Unió Europea (11,3%) i l'OCDE (11,4%).

El nivell màxim d'estudis dels progenitors, en la mateixa línia que l'índex socioeconòmic i cultural, mostra la importància del capital cultural familiar en el rendiment en la competència lectora. Hi ha un percentatge més alt d'alumnat amb progenitors amb estudis terciari al nivell alt (9%) i un menor percentatge al nivell baix (16%) que l'alumnat amb progenitors amb estudis primaris, que es situen en un 4% al nivell alt i en un 38% al nivell baix. La mitjana de puntuació obtinguda també és ostensiblement diferencial, amb 63 punts de diferència.

Vist tot això, de manera conjunta, el més assenyat és valorar els resultats de PISA amb prudència i aprofitar les anàlisis per a la transformació i la millora del sistema educatiu.

Joan Mateo

President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

SÍNTESI DE RESULTATS DE LA COMPREENSIÓ LECTORA. PISA 2018

Sumari	1
Presentació.....	2
Síntesi de resultats de la comprensió lectora. PISA 2018	5
1. Introducció als estudis PISA	6
1.1. Descripció	6
1.2. Què avalua PISA?	7
1.3. Instruments d'avaluació	9
1.4. Mesura del rendiment de l'alumnat.....	10
1.5. La mostra de Catalunya	10
2. L'avaluació de la comprensió lectora a PISA 2018	12
2.1. Definició de la competència en comprensió lectora	13
2.2. Organització del domini	15
2.3. Avaluar la comprensió lectora	17
2.4. Novetats més rellevants: textos múltiples	18
2.5. Nivells de rendiment de la competència en comprensió lectora.....	19
3. Rendiment de l'alumnat de 15 anys en competència lectora.....	24
3.1. Rendiment global de l'alumnat de Catalunya en competència lectora	24
3.2. Nivells de rendiment en competència lectora	27
3.3. Rendiment en els processos cognitius de competència lectora	29
4. Factors associats al rendiment en competència lectora	31
4.1. Factors associats al rendiment en competència lectora a Catalunya.....	31
4.2. Factors associats al rendiment en competència lectora en relació a Espanya, UE i OCDE	35
4.3. Efectes del factor "resiliència acadèmica" en el rendiment en la competència lectora	36
5. Evolució del rendiment de l'alumnat en competència lectora	38
6. Consideracions finals.....	41
Revista de llibres	47
Publicacions del Consell	48
Publicacions recents del Consell	49

1. INTRODUCCIÓ ALS ESTUDIS PISA

1.1. DESCRIPCIÓ

Al Quadern d'avaluació núm. 45, publicat el mes de gener de 2020, abans d'avançar els resultats en ciències i matemàtiques de PISA 2018, es recollien en diferents apartats aspectes previs contextualitzadors i/o aclariments referits a la descripció d'aquesta prova: “Què avalua?”, “Els instruments utilitzats”, “Com es mesura?” i “Característiques de la mostra catalana”. Doncs bé, abans de presentar els resultats de comprensió lectora de 2018, al llarg de les següents pàgines en fem una síntesi de les informacions més rellevants.


El programa PISA (Programme for International Student Assessment) va ser dissenyat i desenvolupat per l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) a finals del 1990 com un estudi periòdic de comparació internacional que reunia principalment indicadors sobre les característiques i els resultats dels sistemes educatius.

És un estudi d'avaluació de caràcter prospectiu i comparatiu, que s'aplica cada tres anys a una mostra d'alumnat de 15 anys de tots els països participants. Els estudiants fan una mateixa prova que s'intenta aplicar en les mateixes condicions a tot arreu. La primera aplicació de PISA es va fer l'any 2000.

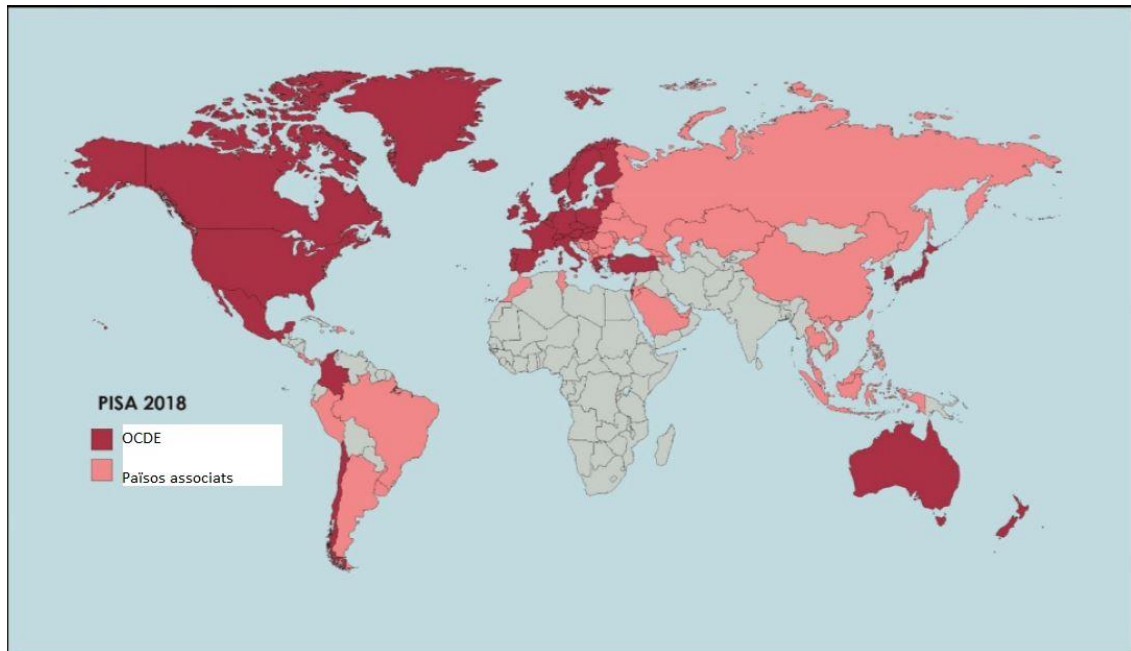
En el PISA 2018 hi han pres part setanta-nou països i economies, trenta-sis dels quals són membres de l'OCDE. També hi participen, amb mostra ampliada, les disset comunitats autònomes d'Espanya i les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla, que apliquen les proves a una mostra de centres prou gran perquè sigui representativa del seu àmbit territorial. Cada vegada que es fa referència a les comunitats autònomes, el concepte inclou Ceuta i Melilla.

Països de l'OCDE: Alemanya, Austràlia, Àustria, Bèlgica, Canadà, Corea, Dinamarca, Eslovènia, Espanya, Estats Units, Estònia, Finlàndia, França, Grècia, Hongria, Irlanda, Islàndia, Israel, Itàlia, Japó, Letònia, Lituània, Luxemburg, Mèxic, Noruega, Nova Zelanda, Països Baixos, Polònia, Portugal, Regne Unit, República Txeca, República Eslovaca, Suècia, Suïssa, Turquia i Xile.

Països i economies associats: Albània, Aràbia Saudita, Argentina, Bakú (Azerbaidjan), Bielorússia, Bòsnia i Hercegovina, Brasil, Brunei Darussalam, Bulgària, Colòmbia, Costa Rica, Croàcia, Escòcia, Emirats Àrabs Units, Federació Russa, Geòrgia, Filipines, Hong Kong-Xina, Indonèsia, Jordània, Kazakhstan, Kosovo, Líban, Macau-Xina, Malàisia, Malta, Marroc, Moldàvia, Montenegro, Panamà, Perú, Qatar, República Dominicana, República de Macedònia, Romania, Sèrbia, Singapur, Tailàndia, Ucraïna, Uruguai, Vietnam, Taipei-Xina i Xina.



79 països i economies participen en el PISA 2018. Totes les comunitats autònomes d'Espanya hi amplien la mostra

Imatge 1. Mapa de països participants a PISA 2018

Comunitats i ciutats autònomes: Andalusia, Aragó, Balears, Canàries, Cantàbria, Castella-La Manxa, Castellà i Lleó, Catalunya, Comunitat Foral de Navarra, Comunitat de Madrid, Comunitat Valenciana, Extremadura, Galícia, La Rioja, País Basc, Principat d'Astúries i Regió de Múrcia. Les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla.

1.2. QUÈ AVALUA PISA?

PISA no examina tots els àmbits curriculars que l'alumnat cursa a l'escola, sinó que només avalua les àrees de comprensió lectora, ciències i matemàtiques. Ho fa tenint en compte aspectes relatius al currículum escolar, però també, i sobretot, es fixa en les destreses i els coneixements que l'alumnat hauria de tenir assolits per desenvolupar-se correctament en la vida adulta.

Dels tres dominis d'avaluació, PISA en selecciona un com a prioritari en cada edició i els va alternant. A més, ha anat afegint progressivament a l'avaluació altres dominis, com la resolució de problemes, la competència financera o la competència global. L'alternança dels dominis es pot observar en la **taula núm. 1**. Els dominis principals de cada onada apareixen ombrejats.

Taula 1. Taula evolutiva dels dominis avaluats a PISA

Dominis	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
	Comprensió lectora	Comprensió lectora	Comprensió lectora	Comprensió lectora	Comprensió lectora	Comprensió lectora	Comprensió lectora
Dominis principals i secundaris	Competència matemàtica	Competència matemàtica	Competència matemàtica	Competència matemàtica	Competència matemàtica	Competència matemàtica	Competència matemàtica
	Competència científica	Competència científica	Competència científica	Competència científica	Competència científica	Competència científica	Competència científica
Dominis innovadors		Resolució de problemes	Avaluació de ciències per ordinador	Avaluació de lectura per ordinador	Resolució de problemes	Resolució col·laborativa de problemes	Competència global
Dominis opcionals					Competència financera	Competència financera	Competència financera

PISA tracta de valorar què és capaç de fer l'alumnat de 15 anys davant de situacions reals i concretes, independentment del nivell educatiu en què es troba escolaritzat. En el PISA 2018 el domini principal de l'avaluació és la comprensió lectora, mentre que els dominis secundaris són la competència científica i la competència matemàtica. A més, tal com s'ha fet en els estudis PISA precedents, també es recullen dades del context de l'alumnat i dels centres, que després es correlacionen amb el rendiment obtingut.

L'objectiu primordial de l'avaluació PISA de l'OCDE és determinar en quin grau els joves que acaben l'educació obligatòria han adquirit les competències generals de lectura, matemàtiques i ciències que necessitaran per desenvolupar-se en la seva vida adulta. No obstant això, com s'ha avançat anteriorment, aquesta publicació únicament recull els resultats de comprensió lectora, atès que l'Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), del Ministerio de Educación y Formación Profesional no els va publicar fins a l'agost de 2020 (9 mesos després d'haver fet públics els resultats de ciències i de matemàtiques).

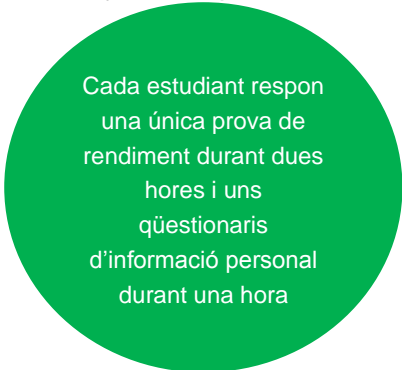
En la comprensió lectora es valora tant l'habilitat de comprendre i interpretar fragments extensos de textos continus com el desplegament d'estratègies complexes de processament de la informació, això és, les habilitats de pensament superior: l'anàlisi, la síntesi, la integració i la interpretació d'informació rellevant de múltiples fonts textuais (o informatives), que inclouen les digitals.

L'avaluació PISA no és únicament una avaluació internacional de les destreses de l'alumnat de 15 anys en comprensió lectora, matemàtiques i ciències, sinó que també és un projecte permanent que, a llarg termini, conduirà al desenvolupament d'un corpus d'informació útil per observar l'evolució dels coneixements i destreses de l'alumnat de diversos països, així com dels diferents subgrups demogràfics de cada país.

1.3. INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ

Els instruments d'avaluació utilitzats en el PISA 2018 són una prova de rendiment i els qüestionaris de context, aplicats tots per ordinador i en llengua catalana a Catalunya. S'han aplicat en diverses jornades i s'ha procurat que les condicions d'aplicació fossin les mateixes en tots els centres educatius.

El domini prioritari de l'avaluació de PISA 2018 és la comprensió lectora que és el domini amb més ítems (nous i d'ancoratge): n'hi ha 245, agrupats en 30 unitats, que, si s'haguessin de respondre tots, requeririen set hores i mitja de respostes. La competència científica consta de 115 ítems, agrupats en 34 unitats, que requeririen tres hores de resposta. La competència matemàtica consta de 83 ítems, agrupats en 34 unitats, que es respondrien en tres hores. La competència global consta de 69 ítems, agrupats en 20 unitats, que es respondrien en dues hores. La competència financera consta de 43 ítems, agrupats en 25 unitats, que es respondrien en una hora.



Cada estudiant respon una única prova de rendiment durant dues hores i uns qüestionaris d'informació personal durant una hora

Com que és impossible que cada estudiant respongui totes les unitats, la prova de rendiment s'organitza de manera que es pugui respondre en 120 minuts, amb una pausa després dels primers seixanta. A la primera hora, l'alumnat ha de respondre preguntes de comprensió lectora —el domini principal de l'avaluació— i a la segona, ha de respondre preguntes de competència científica i/o competència matemàtica i/o competència global. Les preguntes de competència financera —que són opcionals— es responen en una altra prova, d'una hora de durada.

A més de la prova de rendiment, tant l'alumnat com la direcció dels centres han d'emplenar uns qüestionaris de context. L'alumnat respon una sèrie de qüestionaris amb preguntes sobre l'entorn familiar, la carrera professional, l'ús de les TIC i el benestar personal, d'una hora de durada. El qüestionari per a les direccions dels centres està previst que duri uns quaranta-cinc minuts i el qüestionari del professorat i de les famílies, uns trenta minuts cadascun.

Les preguntes d'aquests qüestionaris són la base dels índexs que s'elaboren amb valors estandarditzats per descriure les característiques de l'alumnat i dels centres, d'una banda, i per analitzar la possible influència que les variables estudiades tenen en l'aprenentatge dels diferents dominis, de l'altra. Aquestes variables explicatives permeten analitzar les característiques socioeconòmiques, les familiars, les dels sistemes d'organització escolar, les pedagògiques, etc.

1.4. MESURA DEL RENDIMENT DE L'ALUMNAT

El rendiment de l'alumnat es mesura segons la Teoria de Resposta a l'Ítem (TRI). Els resultats de l'alumnat es col·loquen en una escala descriptiva de rendiment que el classifica en nivells de competència segons la puntuació que obté en funció dels ítems contestats correctament. Per tant, la puntuació assolida per un alumne en l'escala expressa les tasques més difícils que possiblement és capaç de fer.

Amb les propietats de l'anàlisi TRI s'obtenen estimacions de les puntuacions de l'alumnat i dels ítems en una mateixa escala que els fa comparables, independentment del subconjunt d'ítems que cada alumne hagi respost. Les escales de puntuacions de PISA estan preparades per obtenir mitjanes al voltant de 500 punts per al conjunt de països participants, de manera que aproximadament dues terceres parts de tot l'alumnat avaluat tingui una puntuació que estigui compresa entre els 400 i els 600 punts. L'OCDE estima que una diferència de 30 punts equival a un curs escolar.

Els ítems de la prova s'organitzen en grups a partir d'un estímul inicial que acostuma a descriure una situació de la vida real. Els ítems són de diferent format: d'elecció múltiple simple, d'elecció múltiple complexa o de resposta oberta.

Tots els resultats presentats en aquest número dels [Quaderns d'avaluació](#) estan extrets de la base de dades proporcionada pel [consorci PISA](#) i que es pot consultar a la [pàgina web](#) de l'Institut Nacional de Evaluación Educativa. Es proporcionen les puntuacions de cada país, economia o comunitat autònoma segons la puntuació assolida en cada domini d'avaluació, així com la distribució de l'alumnat en cada un dels nivells de rendiment de cada domini avaluat. El càlcul de les puntuacions de cada país i de la UE té en compte el total de la població objectiu de PISA —alumnes de 15 anys— a través de la ponderació per pesos dels resultats dels alumnes avaluats. Per a l'OCDE, en canvi, s'han calculat els valors mitjans de cada un dels països o economies que el formen ponderant-les com si tots aportessin el mateix nombre d'alumnes. És a dir, que la mitjana de l'OCDE és la mitjana aritmètica de les puntuacions mitjanes dels països membres de l'OCDE.

1.5. LA MOSTRA DE CATALUNYA

Catalunya ha participat oficialment en el PISA 2018 amb mostra pròpia. Aquesta participació, l'ha coordinada el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, mentre que de la coordinació estatal del projecte se n'ha encarregat l'Institut Nacional de Evaluación Educativa.

La selecció dels centres i dels alumnes de la mostra catalana l'ha duta a terme el consorci PISA 2018, seguint els requeriments tècnics establerts per l'organització i tenint en compte la titularitat dels centres. Les característiques de la mostra de Catalunya que ha participat en el PISA 2018 s'enumeren a continuació. La mostra catalana no participa en l'avaluació de la competència financera.



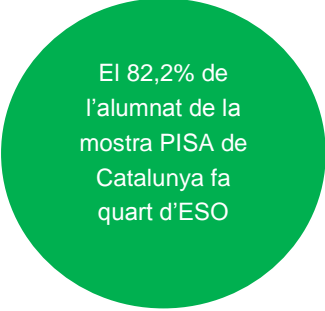
A Catalunya, l'avaluació PISA 2018 s'ha aplicat a una mostra de 1.959 alumnes de 15 anys, provinents de 50 centres educatius

A Catalunya hi participen

- un total de 1.959 alumnes de 15 anys
- 50 centres: 31 de titularitat pública i 19 de titularitat privada
- 980 noies i 979 nois

D'aquest alumnat de 15 anys que hi participa,

- el 82,2% fa quart d'ESO
- el 16,5% fa tercer d'ESO
- el 1,3% fa segon d'ESO



El 82,2% de l'alumnat de la mostra PISA de Catalunya fa quart d'ESO

Segons la informació recollida en els qüestionaris contestats per l'alumnat,

- el 89,3% és nascut a Espanya
- el 10,8% tenen la consideració d'immigrants¹

Per tal de garantir l'objectivitat, la selecció aleatòria de la mostra, l'aplicació de la prova, la correcció i la confecció dels resultats no les fa el Consell Superior d'Avaluació, sinó diverses empreses contractades per l'OCDE i per l'INEE.

¹ L'OCDE diferencia entre immigrants de primera i de segona generació. Per a l'anàlisi de les dades de Catalunya s'han agrupat aquestes dues categories en una de sola (immigrants).

2. L'AVALUACIÓ DE LA COMPRENSIÓ LECTORA A PISA 2018

L'avaluació de la competència en comprensió lectora té una importància especial per a PISA 2018, ja que és el domini preferent en aquesta edició. També ho havia estat en la primera edició de PISA, la del 2000, i en la del 2009.

L'èxit en la competència en comprensió lectora no és només un fonament per obtenir l'èxit en les matèries del sistema educatiu, sinó que també és un requisit previ per a la participació amb èxit en la majoria d'àmbits de la vida adulta. Per tant, l'avaluació de la competència lectora dels estudiants cap al final de l'educació obligatòria ha de centrar-se en habilitats que inclouen trobar, seleccionar, interpretar, integrar i avaluar la informació de tota la gamma de textos associats a situacions que van més enllà de l'aula.

Els resultats de PISA 2018 es fan públics el dia 3 de desembre de 2019. El dia 15 de novembre de 2019, però, al portal de PISA de l'OCDE hi apareix una nota en què s'informa de l'ajornament dels resultats de comprensió lectora d'Espanya i de les comunitats autònomes per problemes tècnics detectats. Les dades d'Espanya han complert els estàndards tècnics de PISA, però s'ha observat un comportament de resposta inversemblant d'alguns estudiants.

Per aquesta raó, l'OCDE no pot assegurar una plena comparabilitat internacional dels resultats d'Espanya en comprensió lectora i és per això que no els publica en l'informe internacional. Sí que es publiquen els resultats d'Espanya en la competència científica i la competència matemàtica.

En el volum sobre PISA 2018 publicat el 3 de desembre de 2019 per l'OCDE, *PISA Results. What Students Know and Can Do (Volume 1)*, es resumeix el contingut de la nota en l'annex 9 de la pàgina 208 (**imatge núm. 2**). En el volum sobre PISA 2018 publicat el 3 de desembre pel Ministerio de Educación y Formación Profesional, *Informe PISA 2018. Informe espanyol (Versión preliminar)*, es reproduïx la traducció castellana de la nota de l'OCDE a les pàgines 11 i 12.

Imatge 2. Justificació de l'OCDE de la no inclusió dels resultats de comprensió lectora d'Espanya i les comunitats autònomes

ANNEX A9

A note about Spain in PISA 2018

Spain's data met PISA 2018 Technical Standards. However, some data show implausible response behaviour amongst students. Consequently, at the time of publication of this report, the OECD is unable to assure that international, subnational and trend comparisons of Spain's results lead to valid conclusions about students' reading proficiency and, more generally, about the education system in Spain. PISA 2018 reading results for Spain are therefore not published in this report and are not included in OECD average results.

The most visible anomalies in students' response behaviour in Spain can be summarised as follows:

- A large number of Spanish students responded to a section of the reading test (the reading-fluency section) in a manner that was obviously not representative of their true reading competency. The assessment is computer based and students' actions are recorded and tracked. A significant proportion of students (including students who scored at high levels in the remaining sections of the PISA test) rushed through the reading-fluency section, spending less than 25 seconds in total over more than 20 test items.
- Many of these students gave patterned responses (all yes or all no, etc.).
- Rapid and patterned responses were not uniformly present in the Spanish sample, but observed predominantly in a small number of schools in some areas of Spain.

The extent and concentration of rapid and patterned responses are unique to Spain, and affect reading performance. Results in the mathematics and science domains appear less affected by anomalous response behaviour, and are therefore published in this report.

The extent and the causes of the anomalies observed are being further investigated to determine if other parts of the reading, science or mathematics test were also affected. The online version of this Annex, available at www.oecd.org/pisa, provides the most current overview of the results of this investigation.

No obstant això, el 4 d'agost de 2020 l'Institut Nacional de Evaluación Educativa publica els resultats de comprensió lectora així com les seves bases de dades.

Així doncs, en aquest número dels *Quaderns d'avaluació*, d'una banda, es recapitula en alguns aspectes vertebrals de l'apartat teòric de la competència en comprensió lectora que ja es van avançar en el [número 45](#) dels *Quaderns d'avaluació* i, de l'altra, es publiquen i s'analitzen els resultats obtinguts per l'alumnat de 15 anys de Catalunya.

2.1. DEFINICIÓ DE LA COMPETÈNCIA EN COMPREENSIÓ LECTORA

La definició de la competència en comprensió lectora de PISA 2018 amplia la definició de PISA 2009, ja que per definir-la se n'han actualitzat els marcs conceptuals precedents.

Els canvis en el concepte de lectura des de l'any 2000 han donat lloc a una definició més àmplia de la competència en comprensió lectora, que reconeix les característiques motivacionals i conductuals en la lectura juntament amb les característiques cognitives. A partir de les investigacions recents, el compromís amb la lectura i la metacognició es consideren elements que poden ser desenvolupats, modelats i fonamentats com a components de la competència lectora. El concepte de

competència lectora a PISA 2018 incorpora també la competència lectora digital, que ha esdevingut fonamental en la nostra societat.

El marc conceptual de PISA 2018, que es pot consultar al [número 38](#) de la col·lecció 'Documents' del Consell, defineix la competència lectora així:

La competència lectora consisteix a comprendre, utilitzar, avaluar, reflexionar i implicar-se amb els textos per assolir els objectius propis, desenvolupar el propi coneixement i el propi potencial i participar en la societat.

La competència lectora...

Inclou un ampli ventall de competències cognitives i lingüístiques, que van des de la descodificació simple fins al coneixement de vocabulari, de la gramàtica i d'àmplies estructures lingüístiques i textuais per a la comprensió d'un text, així com la integració del significat amb el coneixement que un té sobre el món. També inclou les competències metacognitives: la presa de consciència i la capacitat d'utilitzar una varietat d'estratègies adequades a l'hora de processar textos. Les competències metacognitives s'activen quan els lectors pensen, controlen i ajusten la seva activitat lectora per assolir un objectiu determinat.

...consisteix a comprendre, utilitzar, avaluar, reflexionar...

La paraula "comprendre" està directament vinculada amb el concepte àmpliament acceptat de "comprensió lectora": tota lectura implica algun nivell d'integració de la informació del text amb les estructures de coneixement del lector. Inclús en les primeres etapes, els lectors es basen en el coneixement simbòlic per descodificar un text i necessiten conèixer vocabulari per donar-li sentit. No obstant això, aquest procés d'integració pot ser molt més ampli, com el desenvolupament de models mentals de com els textos es relacionen amb el món. La paraula "utilitzar" fa referència a les nocions d'aplicació i funció —fer alguna cosa amb el que es llegeix. La paraula "avaluar" s'afegeix perquè PISA 2018 pugui incorporar la noció que la lectura acostuma a dirigir-se a uns objectius i, en conseqüència, que el lector ha de sospesar factors com la veracitat dels arguments en el text, el punt de vista de l'autor i la rellevància d'un text per als objectius del lector. "Reflexionar" se suma a "comprendre", "utilitzar" i "avaluar" per fer encara més palesa la noció que la lectura és una activitat interactiva: els lectors recorren als seus propis pensaments i experiències a l'hora d'endinsar-se en un text. Cada acte de lectura requereix certa reflexió, revisió i relació de la informació de dins del text amb la informació de fora del text.

...i implicar-se amb...

Una persona competent en lectura no només té les habilitats i el coneixement per llegir bé, sinó que també valora i utilitza la lectura per a una varietat de propòsits. Conseqüentment, és un objectiu de l'educació fomentar no tan sols la competència, sinó també la implicació amb la lectura. La implicació comporta la motivació per llegir i abraça un grup de característiques afectives i conductuals que inclouen l'interès i el gaudi per la lectura, un sentit de control sobre el que es llegeix, la participació en la dimensió social de la lectura i diverses i freqüents pràctiques de lectura.

...els textos...

El terme “textos” es va escollir en lloc del terme “informació” per la seva associació amb el llenguatge escrit i perquè connota, d’una manera més clara, tant la lectura literària com la centrada en la informació. El terme “textos” pretén incloure tots els llenguatges utilitzats en la seva forma gràfica: manuscrits, impresos o digitals. Els textos es divideixen en estàtics i dinàmics. Els textos dinàmics es distingeixen dels textos estàtics en un seguit d’aspectes, que inclouen com afecten la capacitat de mesurar la longitud i la quantitat dels textos a partir de pistes físiques (p. ex., la dimensió del document en paper que s’oculta en l’espai virtual); la forma en què les diferents parts d’un text i diferents textos estan connectats entre si a través d’enllaços hipertextuals; si es mostren múltiples textos extrets com a resultat d’una cerca.

...per assolir els objectius propis, desenvolupar el propi coneixement i el propi potencial i participar en la societat.

Aquesta expressió té per objectiu capturar tot el ventall de situacions en què la competència lectora desenvolupa un paper important, des de l’àmbit privat al públic, des de l’escola a la feina, des de l’educació formal a l’aprenentatge al llarg de la vida i a la ciutadania activa. “Assolir els objectius propis i desenvolupar el propi coneixement i el propi potencial” detalla la idea que la competència lectora permet assolir les aspiracions individuals, tant les definides, com ara finalitzar els estudis o trobar feina, com aquelles menys definides i menys immediates que enriqueixen i amplien la vida personal i l’educació al llarg de la vida. El concepte de competència lectora de PISA incorpora també els nous reptes per a la lectura al segle XXI. Es concep la competència lectora com a base per a la plena participació en la vida econòmica, política, comunitària i cultural de la societat contemporània. El terme “participar” s’utilitza perquè implica que la competència lectora permet a la gent contribuir a la societat així com satisfer les seves pròpies necessitats: “participar” inclou implicació social, cultural i política. Per exemple, les persones alfabetitzades tenen més accés al treball i actituds més positives davant les institucions, més nivells de competència lectora es relacionen amb una salut millor i amb la reducció del crim. La participació també pot incloure una postura crítica, un pas cap a l’alliberament, l’emancipació i l’apoderament personal.

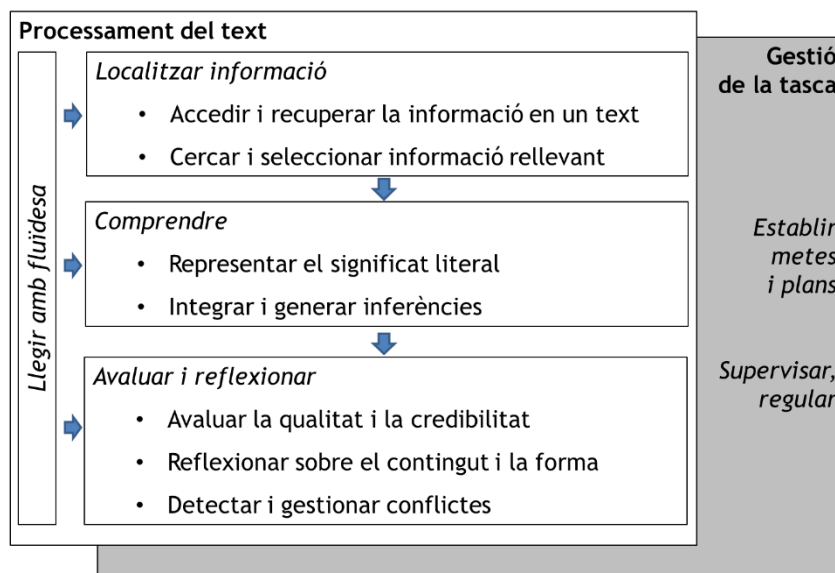
2.2. ORGANITZACIÓ DEL DOMINI

La lectura, tal com succeeix en el dia a dia, és una activitat generalitzada i molt diversa. Per dissenyar una avaluació que representi adequadament les moltes facetes de la competència lectora, el domini s’organitza d’acord amb un conjunt de dimensions. A la vegada, les dimensions determinaran el disseny de la prova i, en última instància, les evidències sobre les capacitats dels estudiants que podran ser recollides i difoses.

L’avaluació de la competència lectora a PISA es construeix sobre tres aspectes principals: el text (la varietat de material que es llegeix), els processos (l’enfocament cognitiu que determina com el lector s’implica en el text) i els escenaris (la gamma de contextos o propòsits generals en què es produeix la lectura en un o més textos relacionats temàticament).

- **Textos.** El marc conceptual de PISA 2018 defineix quatre dimensions de textos en format digital: la font, l'organització i navegació, el format i el tipus. Les tres primeres dimensions són típiques de situacions i tasques específiques i poden provocar l'ús de processos específics. En canvi, la quarta dimensió s'inclou per a finalitats relacionades amb la cobertura del domini.
 - Font: única o múltiple
 - Organització i navegació: estàtica o dinàmica
 - Format: continu, discontinu i mixt
 - Tipus: descripció, narració, exposició, argumentació, instrucció, interacció i transacció
- **Processos.** Per assolir la competència lectora, l'individu necessita ser capaç d'executar un ampli ventall de processos. Al mateix temps, l'execució efectiva d'aquests processos requereix que el lector tingui unes habilitats cognitives, unes estratègies i una motivació que li donin suport.

Imatge 3. Els processos cognitius per a la competència lectora per a PISA 2018



- **Tasques i estratègies lectores.** Els escenaris plantegen als estudiants un propòsit de lectura d'una col·lecció de textos temàticament relacionats per tal de completar una tasca de nivell superior (p. ex., respondre una pregunta d'integració més àmplia, escriure una recomanació basada en un conjunt de textos), juntament amb les unitats tradicionals de lectura de PISA. El propòsit de lectura estableix un conjunt d'objectius o de criteris que els estudiants utilitzen per cercar la informació, avaluar les fonts i llegir per comprendre i/o integrar a través dels textos. La col·lecció de fonts pot ser diversa i pot incloure una selecció de literatura, llibres de text, correus electrònics, blogs, pàgines web, documents polítics, documents històrics primaris, entre d'altres. L'objectiu d'aquesta avaluació és oferir als estudiants una mica de llibertat a l'hora de triar certes fonts textuais i certs camins, després d'haver atès les instruccions inicials.

Els textos, els processos i les tasques emmarquen l'avaluació de la competència en comprensió lectora a PISA 2018

D'aquesta manera, dins de les limitacions pròpies d'una avaluació a gran escala, es pot avaluar la lectura dirigida a un propòsit. Els escenaris poden ser de caire educatiu, personal, professional i públic.

Cada escenari està format per una o més tasques. Als estudiants, a cada tasca, se'ls poden formular preguntes sobre els textos, que van des d'aquelles de comprensió més tradicional (localitzar informació, realitzar una inferència) fins a tasques complexes com sintetitzar i integrar textos múltiples, avaluar els resultats d'una cerca web o corroborar informació en textos múltiples. En un escenari, les tasques es poden ordenar de la més senzilla a la més complexa per recollir informació sobre diferents capacitats dels estudiants. Per exemple, un estudiant es podria trobar una tasca inicial en la qual hagués de localitzar un document concret a partir dels resultats d'una cerca. Com a segona tasca, l'estudiant podria haver de contestar una pregunta sobre la informació que apareix al text. Com a tercera tasca, l'estudiant podria haver de determinar si el punt de vista de l'autor en un primer text és igual a la d'un segon text.

Les tasques estan dissenyades per avaluar les habilitats específiques definides en la secció de processos. Cada tasca està dissenyada per avaluar un o més d'un dels processos definits en el marc conceptual.

2.3. AVALUAR LA COMPRESIÓ LECTORA

Per avaluar la competència en comprensió lectora s'utilitzen tres tipus d'ítems: d'opció múltiple simple, d'opció múltiple complexa i de resposta oberta.

- Els ítems d'**opció múltiple simple** requereixen seleccionar una resposta d'entre quatre opcions o bé seleccionar un "punt de conflicte" (la resposta és un element elegible en un gràfic o en un text).
- Els ítems d'**opció múltiple complexa** requereixen: a) contestar una llista de preguntes amb "SÍ/NO" que es puntuen com si fossin un únic ítem; b) seleccionar més d'una resposta d'una llista; c) completar els buits d'una frase seleccionant les opcions d'un menú desplegable; d) arrossegant respostes per completar una tasca d'aparellament, d'ordenació o de categorització.
- Els ítems de **resposta oberta** requereixen respostes escrites o dibuixades. Normalment, exigeixen respostes escrites que van des de frases a paràgrafs curts, per exemple, de dues a quatre frases d'explicació. Un nombre reduït d'ítems de resposta construïda exigeix dibuixar, per exemple, un gràfic o un diagrama.

Els ítems oberts de resposta construïda són especialment importants per al procés de reflexió i avaluació, en què el propòsit és, sovint, avaluar la qualitat de la reflexió més que no pas la conclusió que se n'obté. No obstant això, perquè el focus de l'avaluació sigui la lectura i no l'escriptura, els ítems de resposta construïda no han estat dissenyats per posar èmfasi en l'avaluació de les habilitats d'escriptura, com la correcció ortogràfica, la gramatical, etc.

Per a l'avaluació de la comprensió lectora, PISA 2018 utilitza 245 ítems, dividits en 30 unitats, que si es responguessin tots s'hi haurien de dedicar set hores i mitja (vegeu el punt 1.3). Cap estudiant no respon la totalitat d'aquests ítems, sinó la part corresponent a l'hora dedicada a la prova. La **taula núm. 2** mostra la distribució

aproximada de tasques segons el procés cognitiu requerit i la disponibilitat del text utilitzat.

Taula 2. Distribució de tasques segons el procés cognitiu i la disponibilitat del text

Textos simples		Textos múltiples	
Accedir i recuperar la informació en un text.	15%	Buscar i seleccionar informació rellevant.	10%
Identificar el significat literal. Integrar i generar inferències.	15% 15%	Integrar i generar inferències.	15%
Avaluar la qualitat i la credibilitat. Reflexionar sobre el contingut i la forma.	20%	Detectar i gestionar conflictes.	10%

2.4. NOVETATS MÉS RELLEVANTS: TEXTOS MÚLTIPLES

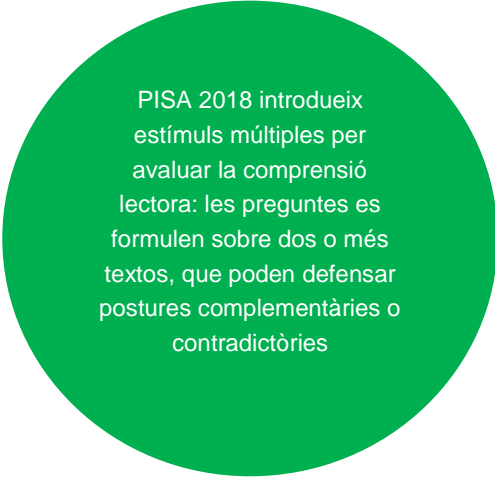
D'acord amb la creixent importància que la lectura digital té en la nostra societat, la implementació de les proves amb ordinador ha de comportar canvis rellevants en el plantejament dels ítems de comprensió lectora: les activitats plantejades requereixen que es tinguin en compte les possibilitats que ofereix la lectura en suport digital.

A PISA 2018, les preguntes de comprensió lectora ja no es fan sobre un únic text, sinó que es formulen a partir de textos diversos, seguint el model de lectura en diferents finestres o multipantalla que ha generat el suport informàtic.

Aquest canvi de paradigma requereix introduir noves tipologies textuales, que es desenvolupen en mitjans digitals: whatsapps, correus electrònics, hipertextos, etc.

L'objectiu de la introducció de textos múltiples és que l'alumnat treballi amb dos o més textos alhora i que reflexioni no sobre una única font, sinó sobre fonts diverses. Aquests textos poden ser complementaris o bé defensar punts de vista oposats.

El desplegament de l'avaluació per ordinador a PISA dona l'oportunitat d'implementar una avaluació adaptativa. Aquesta avaluació adaptativa ha de permetre nivells més alts de precisió en la mesura de la competència en comprensió lectora utilitzant menys ítems per estudiant. Això s'aconsegueix seleccionant més ítems que estiguin alineats amb la gamma diversa de capacitats dels estudiants.



PISA 2018 introdueix estímuls múltiples per avaluar la comprensió lectora: les preguntes es formulen sobre dos o més textos, que poden defensar postures complementàries o contradictòries

El test adaptatiu té el potencial d'augmentar la resolució i la sensibilitat de l'avaluació, més concretament en els nivells més baixos de la distribució del rendiment de l'alumnat. Per exemple, els estudiants que tenen un rendiment baix en ítems que avaluen la seva facilitat i eficiència lectores (p. ex., la fluïdesa lectora) tindran dificultats en els ítems d'alta complexitat inclosos en els textos múltiples. Així, es poden subministrar a aquests estudiants textos addicionals de nivell més baix per tal d'avaluar millor aspectes específics de la seva comprensió.

2.5. NIVELLS DE RENDIMENT DE LA COMPETÈNCIA EN COMPREENSIÓ LECTORA

La competència en comprensió lectora s'avalua en una escala amb sis nivells, en què es defineixen les tasques que se suposa que pot fer l'alumnat situat en cada un dels nivells. Per discriminar millor el nivell més baix, es divideix en tres subnivells: 1a, 1b i 1c.

Es tenen en consideració també tres subescales, que valoren els tres processos cognitius:

- **Localitzar informació**, que comprèn tasques que demanen als estudiants cercar i seleccionar textos rellevants i accedir a informació rellevant dins d'aquests textos.
- **Comprendre**, que inclou tasques que demanen als estudiants representar el significat literal dels textos així com integrar informació i generar inferències.
- **Avaluar i reflexionar**, que comprèn tasques que demanen als estudiants avaluar la qualitat i la credibilitat de la informació, reflexionar sobre el contingut i la forma del text i detectar i gestionar conflictes dins dels textos i a través dels textos.

La **taula núm. 3** descriu els nivells de rendiment en l'escala de comprensió lectora de PISA 2018. La primera xifra que hi ha a sota de cada nivell indica el límit inferior de la puntuació, mentre que la segona indica el percentatge acumulat d'estudiants que són capaços de fer les tasques de cada nivell i dels nivells inferiors (mitjana de l'OCDE).

Taula 3. Descripció dels nivells de rendiment de l'escala de comprensió lectora

Nivell de rendiment	Explicació dels nivells
<p>Nivell 6</p> <p>>698</p> <p>1,3%</p>	<p>En el nivell 6, el lector pot comprendre textos extensos i abstractes la informació d'interès dels quals es troba implícita i només indirectament relacionada amb la tasca a fer. Pot comparar, contrastar i integrar informació que representa múltiples punts de vista en conflicte, utilitzant diversos criteris i generant inferència al llarg d'informacions disperses, amb la finalitat de determinar com s'ha d'usar la informació.</p> <p>El lector pot fer una reflexió profunda sobre l'origen del text en relació amb el seu contingut, utilitzant criteris externs al text. La informació pot ser comparada i contrastada a través dels textos, s'identifiquen i es resolen, mitjançant inferències sobre les fonts d'informació, les discrepàncies i els conflictes intertextuals, el seu objectiu explícit o velat, així com altres indicacions relatives a la validesa de la informació.</p> <p>Les tasques d'aquest nivell normalment requereixen que el lector elabori un pla mitjançant la combinació de múltiples criteris i la generació d'inferències per relacionar la tasca i el text o els textos. En aquest nivell, els materials inclouen un o més textos complexos i abstractes que impliquen múltiples punts de vista probablement discrepants. La informació clau es pot materialitzar en detalls integrats profundament al text o als textos i trobar-se amagada per informacions en conflicte.</p>
<p>Nivell 5</p> <p>>626</p> <p>8,6%</p>	<p>En el nivell 5, el lector pot comprendre textos extensos, inferir quina informació del text és rellevant fins i tot quan la informació d'interès pot ser passada per alt fàcilment. El lector pot fer raonaments causals o d'un altre tipus basant-se en una comprensió profunda de fragments d'informació extensos. Pot respondre preguntes indirectes inferint la relació que hi ha entre la pregunta i un o diversos fragments d'informació dispersos en el text o entre diversos textos i fonts.</p> <p>Les tasques reflexives demanen la formulació o l'avaluació crítica d'hipòtesis a partir d'informació específica. El lector pot establir distincions entre contingut i propòsit i entre fets i opinions que s'apliquen a enunciat complexos o abstractes. Pot avaluar la neutralitat i el biaix ideològic basant-se en indicacions explícites o implícites relatives tant al contingut com a la font d'informació. Pot extreure conclusions sobre la fiabilitat de les afirmacions o de les conclusions que ofereix un text.</p> <p>Normalment, les tasques d'aquest nivell impliquen treballar amb conceptes que són abstractes o contraris a la intuïció i passar per diverses etapes fins a assolir l'objectiu. D'altra banda, les tasques d'aquest nivell exigeixen que el lector utilitzi diversos textos extensos desplaçant-se repetidament entre ells per comparar-los i contrastar-ne la informació.</p>

<p>Nivell 4 >533 27,4%</p>	<p>En el nivell 4, el lector pot comprendre fragments d'informació extensos en escenaris amb un o múltiples textos. Pot interpretar el significat dels matisos de la llengua en una secció del text considerant el text en el seu conjunt. En altres tasques d'interpretació, els estudiants demostren la comprensió i aplicació de categories adequades a la finalitat perseguida. Poden comparar punts de vista i fer inferències basant-se en fonts diverses.</p> <p>El lector pot buscar, localitzar i integrar diversos fragments d'informació implícita en presència de distractors plausibles. És capaç de fer inferències basant-se en l'enunciat de la tasca per avaluar la rellevància de la informació clau. Pot fer tasques que exigeixin memoritzar el context previ de la tasca demanada.</p> <p>El lector pot avaluar la relació que hi ha entre enunciats específics i el punt de vista general d'un individu i la conclusió sobre un tema.</p> <p>Pot reflexionar sobre les estratègies que els autors usen per transmetre les seves opinions, basant-se en característiques prominents dels textos, com ara els títols o les il·lustracions. Pot comparar i contrastar afirmacions explícites en diversos textos i avaluar la fiabilitat d'una font basant-se en criteris prominents.</p> <p>Habitualment, els textos del nivell 4 són llargs o elaborats i el seu contingut o forma pot no ser convencional. Moltes de les tasques demanades s'emmarquen en escenaris amb textos múltiples. Els textos i les tasques contenen indicacions indirectes o implícites.</p>
<p>Nivell 3 >480 53,5%</p>	<p>En el nivell 3, el lector pot representar el sentit literal d'un o múltiples textos en absència de contingut explícit o de regles organitzatives. Pot integrar el contingut i generar inferències tant bàsiques com més avançades. Pot integrar diferents parts d'un text per identificar la idea principal, entendre una relació o interpretar el significat d'una paraula o expressió, quan la informació demanada es presenta en una única pàgina.</p> <p>Pot buscar informació basant-se en instruccions indirectes i localitzar la informació clau que no apareix en una posició destacada i/o que apareix amb distractors. De vegades pot reconèixer la relació entre diferents fragments d'informació basant-se en múltiples criteris.</p> <p>El lector pot reflexionar sobre un text o un conjunt reduït de textos, comparant i contrastant punts de vista de diferents autors basant-se en la informació explícita. En aquest nivell, les tasques reflexives exigeixen que el lector faci comparacions, generi explicacions o avaluï una característica del text.</p> <p>Algunes tasques reflexives demanen que el lector demostrï un coneixement en profunditat d'un text sobre un tema conegut, mentre que d'altres tasques demanen un coneixement bàsic d'un contingut amb el qual està menys familiaritzat.</p> <p>En el nivell 3, les tasques exigeixen que el lector tingui en consideració diversos aspectes en comparar, contrastar o categoritzar la informació. Sovint, la informació demanada no està destacada o pot contenir una quantitat raonable d'informació en conflicte. Els textos habituals d'aquest nivell poden presentar altres obstacles, com ara idees contràries a allò esperat o formulades negativament.</p>

<p>Nivell 2 >407 77,3%</p>	<p>En el nivell 2, el lector pot identificar la idea principal en un text d'extensió mitjana. Pot comprendre relacions o interpretar el significat d'una part limitada del text a través d'inferències bàsiques quan la informació no apareix destacada i/o quan la informació ve acompanyada d'algun distractor. Pot seleccionar i accedir a una pàgina en un conjunt basant-se en instruccions explícites i en ocasions complexes, i localitzar un o més fragments d'informació tenint en compte múltiples criteris parcialment implícits.</p> <p>Si s'indica de manera explícita, el lector pot reflexionar sobre el propòsit general o específic en textos d'extensió mitjana. Pot reflexionar sobre característiques visuals o tipogràfiques senzilles. També és capaç de comparar afirmacions i avaluar els raonaments en què aquestes es recolzen, basant-se en enunciats breus i explícits.</p> <p>Les tasques del nivell 2 poden implicar comparacions o validacions recolzant-se en una única característica del text. Habitualment, les tasques reflexives en aquest nivell exigeixen que el lector faci una comparació o estableixi diverses connexions entre el text i el coneixement extern partint d'experiències i actituds personals.</p>
<p>Nivell 1a >335 92,3%</p>	<p>En el nivell 1a, el lector pot comprendre el sentit literal d'enunciats o passatges curts. També pot reconèixer el tema principal o la intenció de l'autor en un text sobre un tema conegut i establir una connexió simple entre diversos fragments d'informació adjacents, o entre la informació subministrada i el seu coneixement previ.</p> <p>Pot seleccionar una pàgina rellevant en un conjunt reduït basat en instruccions simples i localitzar un o més fragments d'informació independents en textos breus.</p> <p>En aquest nivell, el lector pot reflexionar sobre el propòsit general, la informació essencial i l'adjacent en textos senzills que contenen indicacions específiques.</p> <p>La majoria de les tasques del nivell 1a apunten als factors rellevants de la tasca i del text.</p>
<p>Nivell 1b >262 98,6%</p>	<p>En el nivell 1b, el lector pot avaluar el sentit literal d'enunciats simples. Pot interpretar el sentit literal dels textos mitjançant connexions simples entre fragments d'informació adjacents a la pregunta i/o al text.</p> <p>Pot rastrejar i localitzar un únic fragment d'informació molt prominent que s'esmenta explícitament en un únic enunciat, un text breu o una llista senzilla.</p> <p>Pot accedir a una pàgina rellevant en un conjunt reduït basat en instruccions simples en presència d'indicacions explícites.</p> <p>Les tasques del nivell 1b dirigeixen el lector de manera explícita cap a la consideració de factors rellevants de la tasca a fer i del text.</p> <p>En aquest nivell, els textos són breus i normalment ajuden el lector amb la repetició d'informació, imatges o símbols coneguts. La informació en conflicte és mínima.</p>

Nivell 1c >189 99,9%	En el nivell 1c, el lector pot comprendre i confirmar el significat d'enunciats breus i sintàcticament simples en un sentit literal. Pot llegir amb un propòsit simple i concís en un espai de temps limitat. Les tasques a fer d'aquest nivell impliquen vocabulari i estructures sintàctiques senzilles.
--	---

3. RENDIMENT DE L'ALUMNAT DE 15 ANYS EN COMPETÈNCIA LECTORA

A continuació es presenten les puntuacions i els nivells de rendiment de la competència lectora dels diferents països i economies de l'OCDE que han participat en el PISA 2018.

D'una banda, es presenten uns gràfics amb la puntuació dels diferents països i economies, ordenats de forma decreixent. En aquests gràfics també s'hi inclou l'interval de confiança al 95% (identificat amb una barra vermella). En estadística, sempre que es treballa amb mostres de població cal tenir en compte que les mostres poden presentar uns certs graus d'imprecisió i d'atzar. És a dir, que allò que s'aprecia en una mostra no representa necessàriament l'univers o la població d'on prové la mostra. Per poder fer una millor estimació d'un paràmetre poblacional concret, existeixen els intervals de confiança, que indiquen un possible rang de valors o interval en el qual els límits contindran el valor del paràmetre poblacional de la variable que s'està estudiant amb una determinada probabilitat. En termes més simples, un interval de confiança del 95% indica que el paràmetre —en aquest cas, les puntuacions de cada un dels dominis avaluats— es troba en un rang de valors amb un 95% de certesa. Com a regla general, mentre major sigui la grandària de la mostra, menor és la variabilitat de l'estimació de l'interval, la qual cosa comporta estimacions més precises. Per exemple, en la mostra de PISA 2018, l'interval de confiança de la mostra de Catalunya té una variabilitat —un rang de valors— més alta que el de la mostra de l'OCDE, atès que la grandària de la mostra de l'OCDE és superior a la de Catalunya.

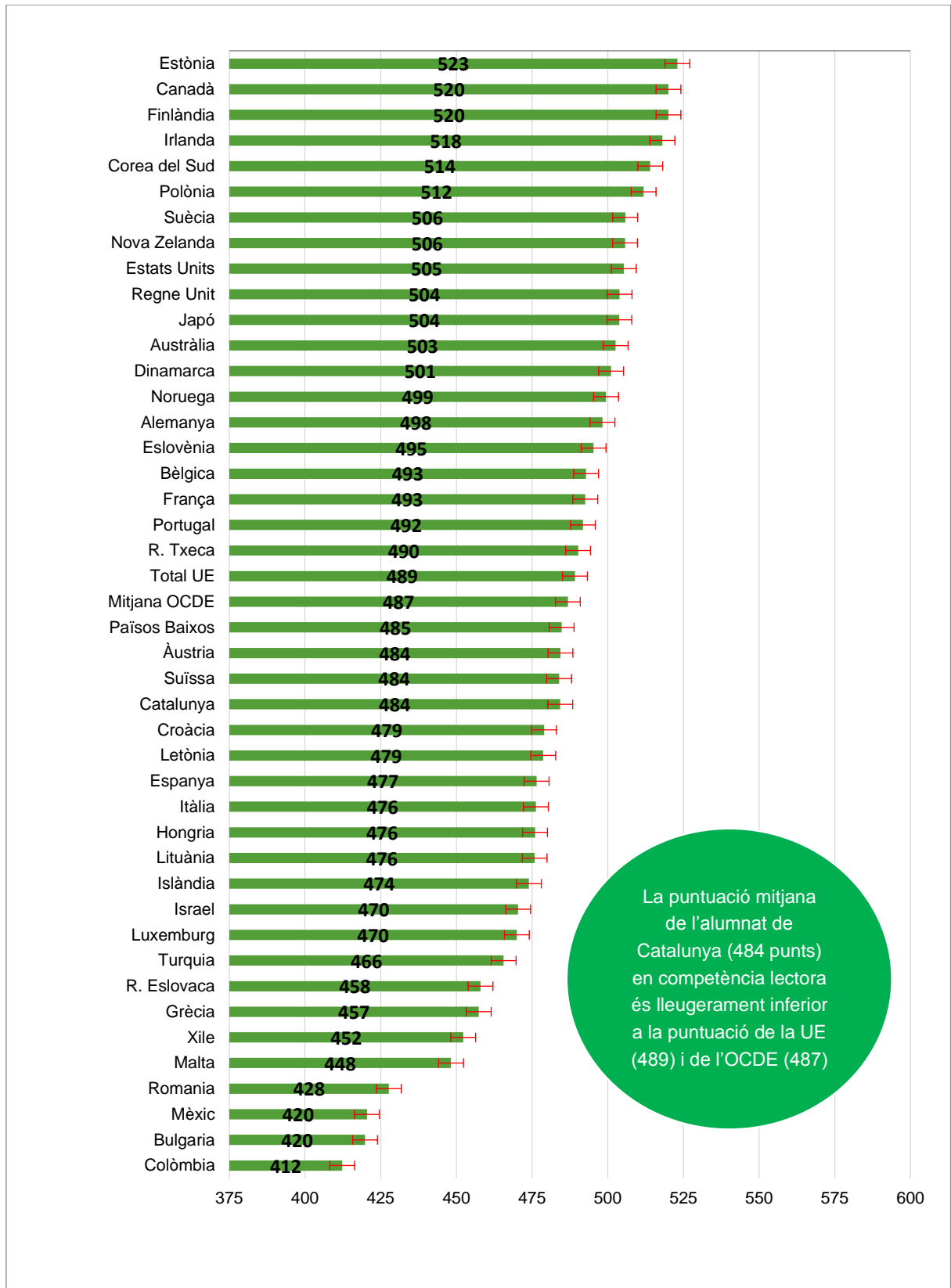
D'altra banda, s'han inclòs uns altres gràfics amb els nivells de rendiment dels diferents països i economies ordenats de forma creixent segons el percentatge d'alumnat al nivell baix de la competència analitzada.

3.1. RENDIMENT GLOBAL DE L'ALUMNAT DE CATALUNYA EN COMPETÈNCIA LECTORA

El **gràfic 1** mostra la puntuació en competència en comprensió lectora obtinguda per l'alumnat dels països de l'OCDE que han participat en PISA 2018, ordenats per ordre decreixent segons la puntuació obtinguda. Entre els resultats, s'hi ha inclòs la puntuació de la UE, de l'OCDE i la de Catalunya.

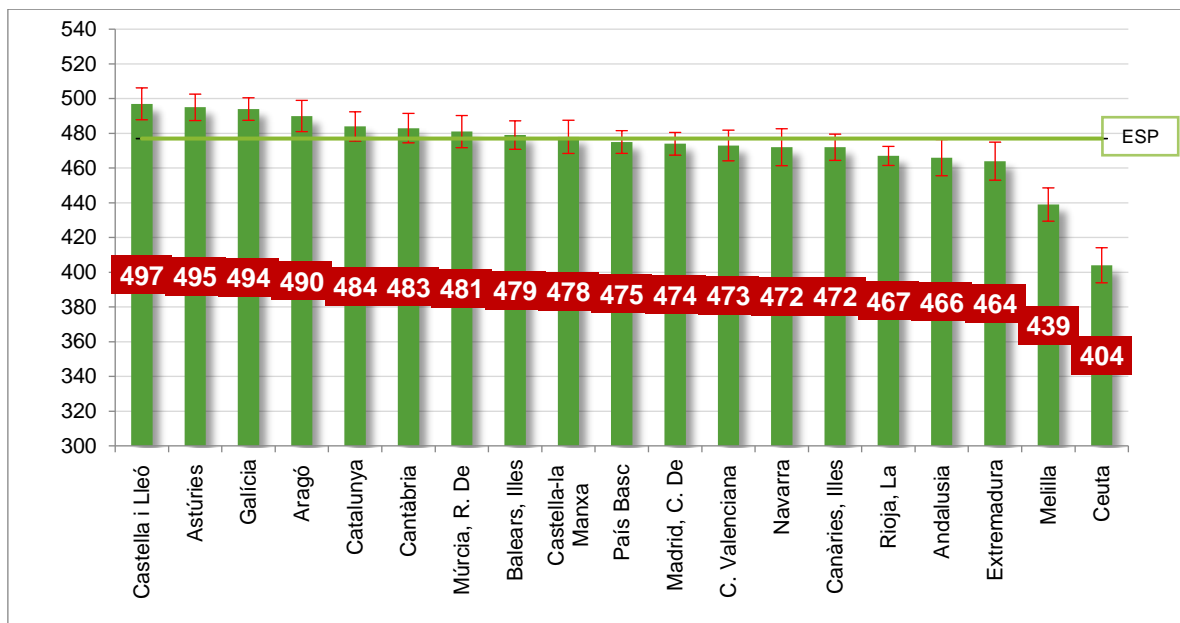
Entre els països de l'OCDE, la puntuació més alta en comprensió lectora correspon a Estònia (523 punts), seguida de Canadà i Finlàndia (ambdós països amb una puntuació de 520), mentre que la puntuació més baixa és la de Colòmbia (412), Bulgària (420) i Mèxic (420). La puntuació de Catalunya (484) es troba al mateix nivell que països com Suïssa (484) i Àustria (484), lleugerament per sota de la mitjana de l'OCDE (487) i de la UE (489).

Gràfic 1. Puntuacions en competència en comprensió lectora. Països de l'OCDE i la UE



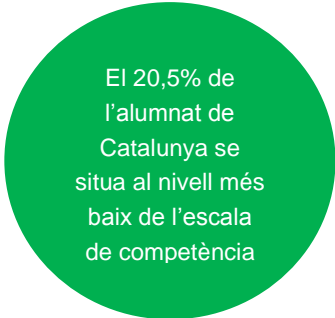
El **gràfic 2** mostra les puntuacions mitjanes en la competència en comprensió lectora obtingudes per les diferents comunitats autònomes. Castella i Lleó (497), Astúries (495) i Galícia (494) són les que han obtingut les puntuacions més altes. Catalunya es troba lleugerament per sota d'aquestes tres comunitats i Aragó (490) i lleugerament per sobre de Cantàbria (483), la Regió de Múrcia (481) i les Illes Balears (479). Les comunitats autònomes que obtenen les puntuacions més baixes són Extremadura (464), Melilla (439) i Ceuta (404). La puntuació d'Espanya (477) s'indica amb la línia horitzontal de color rosat.

Gràfic 2. Puntuacions en competència lectora. Comunitats autònomes



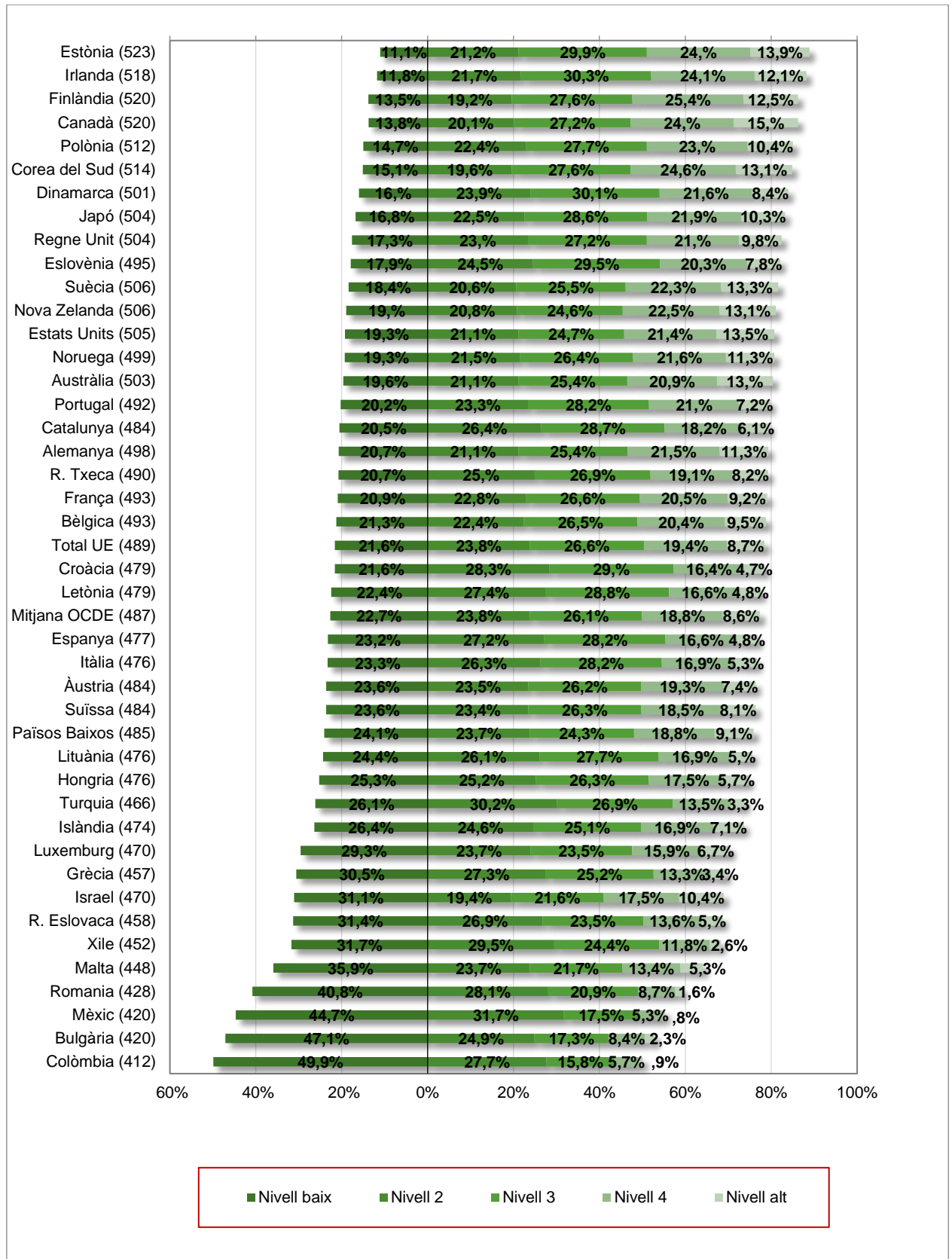
3.2. NIVELLS DE RENDIMENT EN COMPETÈNCIA LECTORA

La competència en comprensió lectora es gradua en una escala de rendiment de 6 nivells tal com s'ha mostrat en la **taula 3**. El **gràfic 3** mostra la distribució de l'alumnat dels països de l'OCDE en l'escala de competència lectora. Per discriminar millor el nivell més baix, es divideix en tres subnivells: 1a, 1b i 1c. Per facilitar la lectura de la informació, els tres subnivells tot just comentats s'han agrupat en el nivell baix, mentre que el nivell alt inclou els nivells 5 i 6. El percentatge d'alumnat de Catalunya situat al nivell baix (20,5%) és lleugerament inferior al percentatge d'Espanya (23,2%), de l'UE (21,6%) i de l'OCDE (22,7%). El percentatge d'alumnat de Catalunya situat al nivell alt és del 6,1%, lleugerament superior al d'Espanya (4,8%) però inferior al de l'UE (8,7%) i al de l'OCDE (8,6%). Els percentatges més alts d'alumnat de Catalunya se situen en els nivells intermedis 2 i 3, on s'acumula el 55,1% de l'alumnat.



El 20,5% de l'alumnat de Catalunya se situa al nivell més baix de l'escala de competència

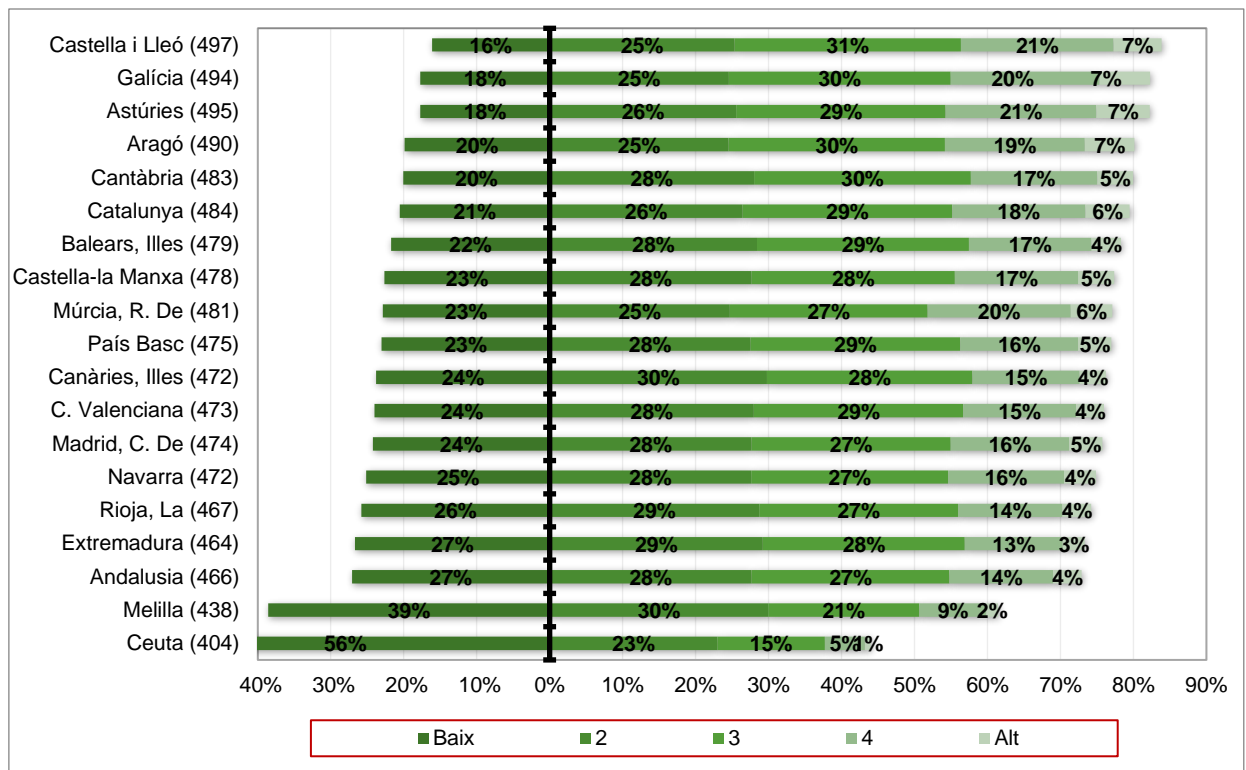
Gràfic 3. Percentatges de distribució de l'alumnat en els diferents nivells de rendiment de la competència en comprensió lectora. Països de l'OCDE i la UE.



El **gràfic 4** mostra la distribució de l'alumnat de les comunitats autònomes en els diferents nivells de l'escala de competència en comprensió lectora. Cap comunitat autònoma presenta un percentatge d'alumnat situat al nivell baix per sota del 15% ni arriba al percentatge d'alumnat situat al nivell alt de l'UE ni de l'OCDE. Les franges on la majoria de comunitats té més percentatge d'alumnat són les que corresponen als nivells 2 i 3.

El 6,1% de l'alumnat de Catalunya se situa als nivells més alts de l'escala de competència lectora

Gràfic 4. Percentatges de distribució de l'alumnat en els diferents nivells de rendiment de la competència lectora. Comunitats autònomes



3.3. RENDIMENT EN ELS PROCESSOS COGNITIVS DE COMPETÈNCIA LECTORA

PISA 2018 dona resultats segons l'avaluació dels tres processos cognitius, o subcompetències, que fonamenten la competència en comprensió lectora, ja desenvolupats (apartat 2.2):

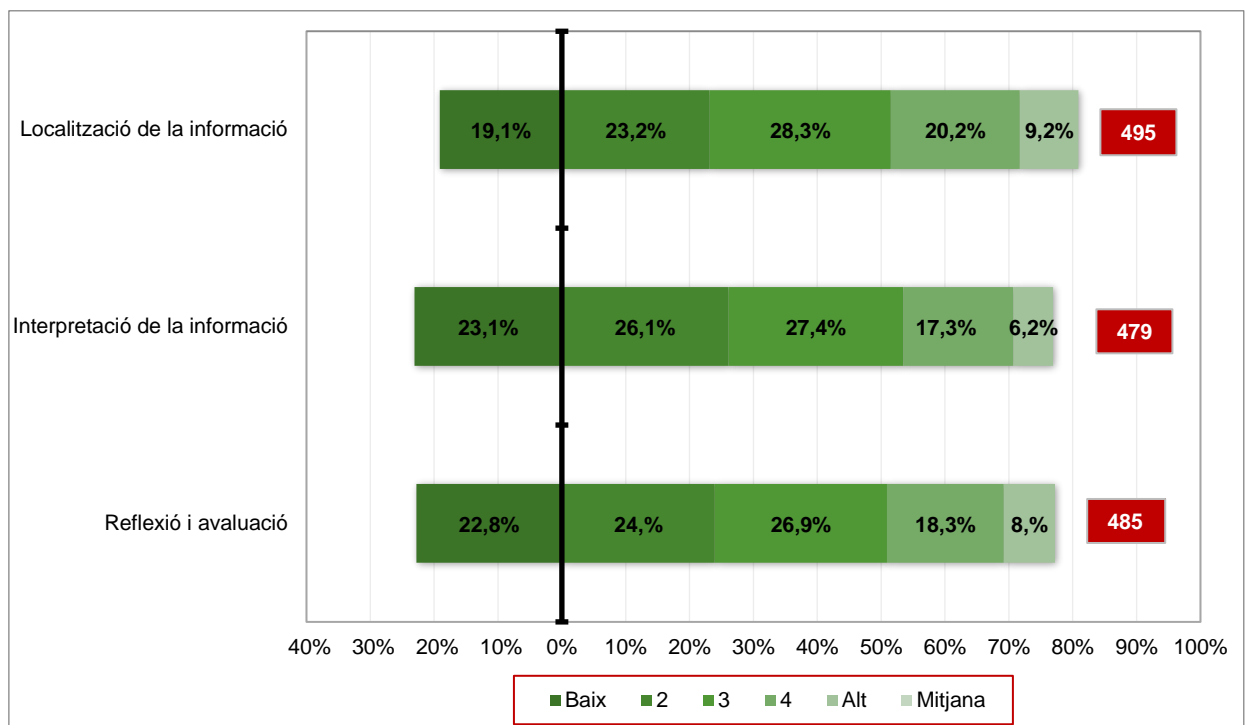
- Localització de la informació
- Interpretació de la informació
- Reflexió i avaluació

El **gràfic 5** mostra la puntuació obtinguda i la distribució en els diferents nivells de rendiments de l'alumnat de Catalunya en cada un dels processos avaluats en la competència lectora. Novament, el nivell baix inclou els nivells 1a, 1b i 1c i el nivell alt inclou els nivells 5 i 6.

L'alumnat de Catalunya es distribueix de manera semblant en els tres processos avaluats i se situa, sobretot, en els nivells 2 i 3. Pel que fa al nivell alt, en cap de les tres subcompetències se supera el 10% d'alumnat.

El procés cognitiu en què l'alumnat obté millor puntuació és el de "Localització de la informació" (495 punts), seguit del de "Reflexió i avaluació" (485). La puntuació més baixa és en "Interpretació de la informació" (479).

Gràfic 5. Puntuació mitjana i percentatges de distribució de l'alumnat de Catalunya en els diferents nivells de rendiment per a cadascun dels processos cognitius de la competència en comprensió lectora.

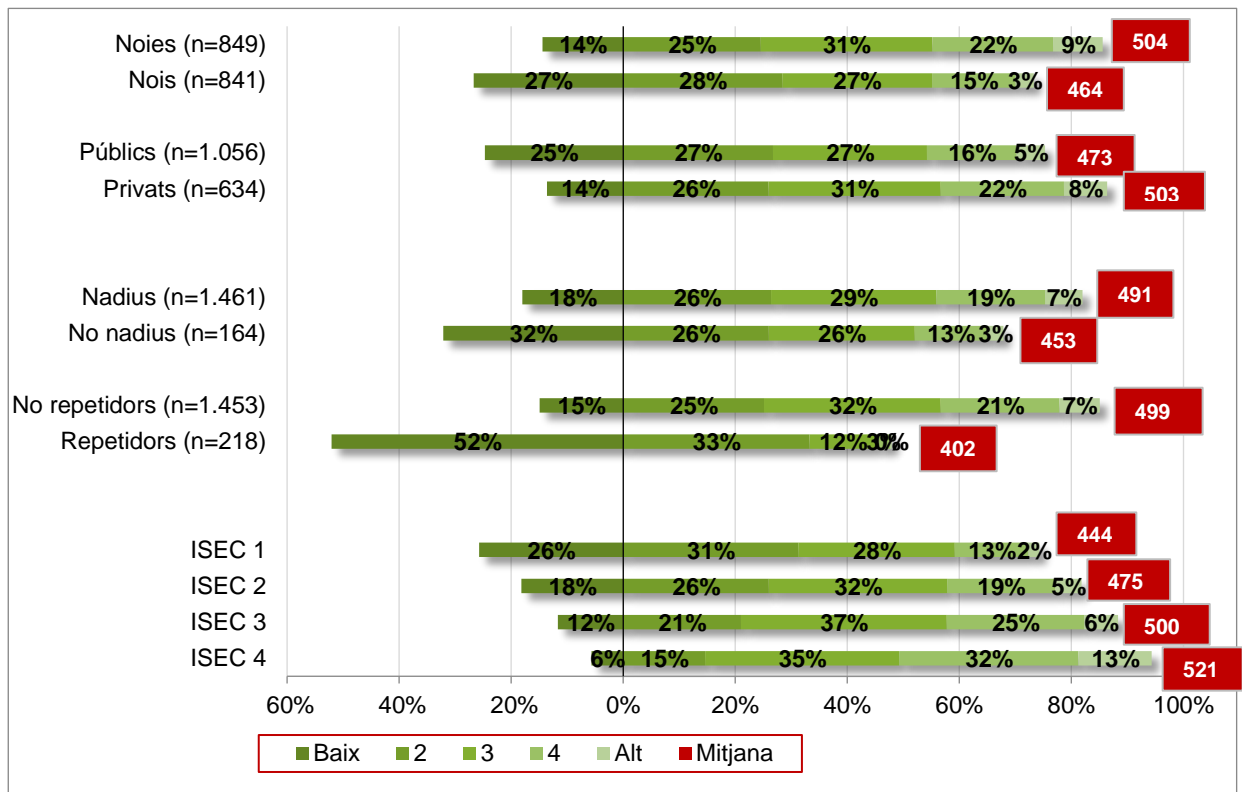


4. FACTORS ASSOCIATS AL RENDIMENT EN COMPETÈNCIA LECTORA

4.1. FACTORS ASSOCIATS AL RENDIMENT EN COMPETÈNCIA LECTORA A CATALUNYA

A través dels qüestionaris de context —que han contestat l'alumnat, el professorat, la direcció dels centres i les famílies en aquesta edició de PISA— es pot analitzar la influència de diversos factors en el rendiment de l'alumnat de Catalunya. A partir de les respostes a aquests qüestionaris es defineixen diferents índexs que permeten estudiar la relació que hi ha entre el rendiment i les variables associades que poden influir-lo. De tots els factors i índexs disponibles, ara se n'analitzen només els més rellevants i significatius. En concret, s'estudia la possible influència en la puntuació global de la competència en comprensió lectora de les variables següents: el gènere de l'alumnat, la condició d'immigrant, la tipologia de centre, la repetició de curs, el nivell d'estudis dels pares i mares, així com l'índex econòmic, social i cultural (ISEC). De fet, s'han considerat les variables que se solen analitzar en els diferents números dels *Quaderns d'avaluació* que contenen els resultats de les avaluacions de sisè d'educació primària i de quart d'ESO, afegint-hi la condició d'immigrant, el nivell d'estudis de les famílies i l'ISEC. Per a la variable immigració, un alumne es considera immigrant si no ha nascut al país on s'aplica la prova i, a més, un dels seus progenitors tampoc no ha nascut en aquest país. La titularitat es divideix entre pública i privada, i cal tenir en compte que dins de la categoria de centres privats s'inclouen tant els sostinguts amb fons públics (concertats) com els que no ho estan (privats no concertats). El nivell socioeconòmic i cultural de l'alumnat s'ha dividit en quatre categories calculades a partir dels quartils de l'índex socioeconòmic i cultural (ISEC) elaborat per PISA. Aquest índex s'ha calculat a partir de les següents variables: nivell d'instrucció més elevat dels progenitors, nivell d'ocupació més elevat dels progenitors, possessió de recursos domèstics i nombre de llibres a casa.

Gràfic 6. Percentatge de distribució de l'alumnat en els diferents nivells de rendiment i puntuació mitjana en la competència en comprensió lectora segons les variables associades.



De les variables considerades, s'observa que les que introdueixen més canvis en els resultats en competència lectora són la repetició de cursos (amb una diferència de 97 punts entre l'alumnat repetidor i el que no ho és), el nivell socioeconòmic i cultural de l'alumnat (el 25% de l'alumnat amb el nivell socioeconòmic i cultural més baix obté 77 punts menys que el 25% de l'alumnat amb el nivell socioeconòmic i cultural més alt) i el nivell d'estudis dels pares i mares: amb 63 punts de diferència entre l'alumnat que té progenitors amb estudis primaris i l'alumnat que té progenitors amb estudis universitaris superiors. A més, és destacable la correlació entre el nivell socioeconòmic i cultural de l'alumnat i el percentatge de no assoliment de la competència, perquè com més alt és el nivell socioeconòmic i cultural es redueix més el percentatge d'alumnat que no ha assolit la competència.

També hi ha una diferència elevada de puntuació en les variables de gènere: les noies obtenen 40 punts més que els nois en la competència lectora. El mateix ocorre amb l'origen: l'alumnat nadiu obté 38 punts més que l'alumnat no-nadiu en la competència lectora.

Les variables que més influència tenen en els resultats són la repetició de cursos i el nivell socioeconòmic i cultural familiar

Dels resultats es desprèn que la repetició de cursos no contribueix a la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat en lectura ni tampoc en matemàtiques ni en ciències (vegeu el *Quadern d'avaluació* núm. 45). Es posa, doncs, de manifest l'enorme retard acadèmic de l'alumnat que està repetint algun curs respecte als seus companys de

promoció i, per tant, que la repetició no contribueix a la millora de resultats sinó que, més aviat, els empitjora.

Per a la variable del nivell d'estudis dels pares i de les mares es considera la categoria "pares amb estudis primaris" si cap dels dos progenitors no ha finalitzat l'educació secundària obligatòria o equivalent i, per a les altres categories superiors, si almenys un dels progenitors ha completat els estudis corresponents als establerts en cadascuna d'aquestes categories. Així doncs, per a aquesta variable, sempre es considera el nivell d'estudis més alt assolit per un dels dos progenitors.

Apuntats tots aquests aspectes, és important analitzar les possibles causes que explicarien aquestes diferències o bretxes. En primer lloc, tal com es recull en la publicació de Tarabini, Jacovskis, & Montes (2017), les variables com ètnia i origen social poden esdevenir factors que dificultin l'aprenentatge i/o l'assoliment educatiu (Fernández & Real, 2015). L'alumnat migrat pot patir dificultats culturals i de distanciament social a causa del seu procés de recol·locació, així com dificultats afegides provinents de la seva experiència d'escolarització prèvia. Sumant aquests factors d'ètnia, classe social i d'origen al distanciament amb la cultura escolar predominant i/o l'escolarització amb una llengua diferent a la catalana, aquest fet pot derivar en una desafecció escolar o una percepció de no utilitat de l'educació formal, i en conseqüència, un rendiment educatiu baix. Per tant, aquest fenomen podria explicar parcialment l'existència d'una bretxa de rendiment educatiu entre alumnat nadiu i el no-nadiu i l'alumnat pertanyent a diferents grups socials i de diferent classe social.

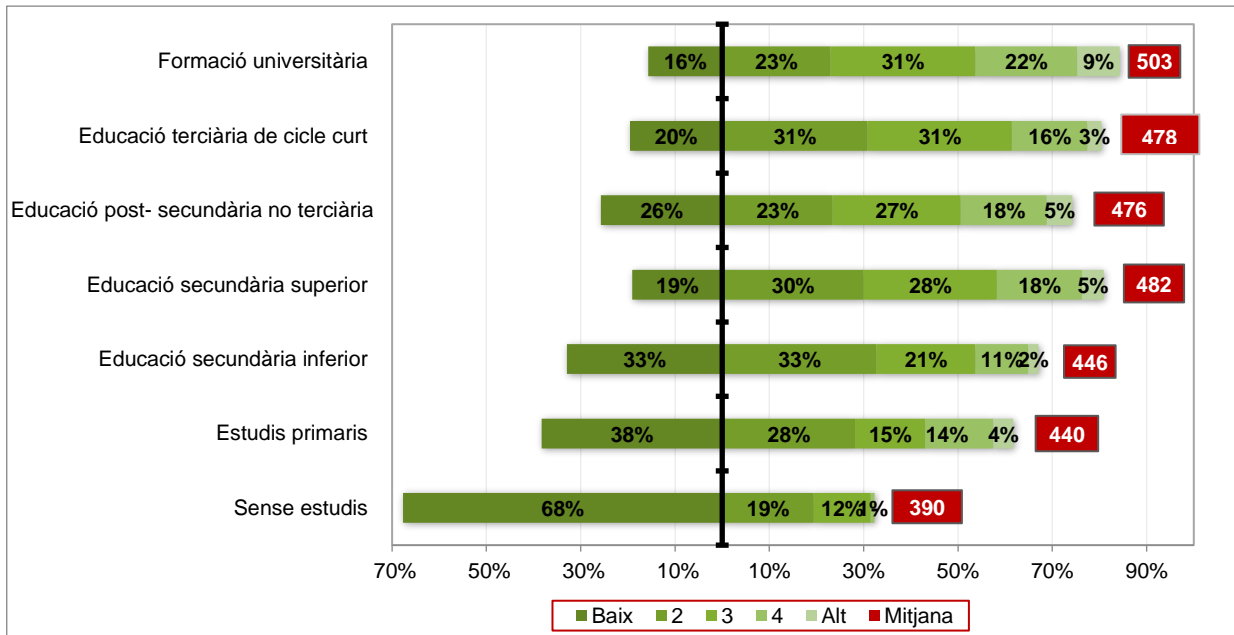
En aquest sentit, tal com ja apuntaven Calero, Oriol, Waisgrais & Mediavilla (2007), en països de l'OCDE el tipus de centre al que assisteix l'alumnat incideix d'una manera diferenciada sobre els resultats de diferents grups d'alumnes: les diferències en els resultats de l'alumnat associats a la classe social i a l'origen augmenta, en general, en els centres privats respecte als públics. No obstant això, en aquells centres on la composició escolar és heterogènia s'afavoriria un efecte company, és a dir, el fet de compartir aula amb companys/es de diferent grup o origen social afavoriria a companys de classes socials més baixes i d'origen estranger, tot reduint les diferències de rendiment (Illanes, 2014).

Pel que fa a les diferències de gènere en comprensió lectora tan pronunciades a Catalunya, pot ser atribuïble a diferents raons. Segons Kane (2006) hi ha diversos elements que poden afectar el rendiment pel que fa al gènere. En primer lloc, la construcció social i els seus inputs construeix la identitat podent afectar els processos d'escolarització. Tradicionalment, la masculinitat sovint ha estat construïda per una oposició a la cultura escolar, mentre que la feminitat ha reflectit una major adhesió als valors instrumentals i expressius de l'educació. Així doncs, els nois poden ser més proclius a exhibir comportaments disruptius, mentre que les noies mantenen una millor relació amb el professorat i amb les seves famílies. Aquests aspectes milloren la seva confiança en les seves aspiracions futures i en els seus estudis. En segon lloc, tal com recull l'INEE en l'Informe PISA (2018), créixer en un entorn desfavorable socioeconòmicament condiciona els resultats escolars i laborals a mitjà i llarg termini, tot afectant més l'alumnat de gènere masculí. En aquest sentit, l'alumnat masculí provinent d'entorns desfavorables són més susceptibles de repetir i de tenir majors dificultats per trobar feina. Però, un altre factor explicatiu també podria ser el fet que

els equips docents transmetessin implícitament expectatives de comportament diferenciades segons el gènere, tot provocant un rendiment diferencial (Hadjar, Krolak-Schwerdt, Priem, & Glock, 2014). És precisament aquest últim punt que porta a parlar sobre expectatives en el futur educatiu i professional. Segons Navarro & Casero (2012) per reduir aquesta bretxa de gènere és necessari trencar amb certs estereotips en les expectatives del futur professional o laboral. És interessant destacar que, una de les raons que originen el biaix en l'elecció dels estudis post obligatoris i superiors, així com de la carrera professional, és la motivació: la de les noies està molt més enfocada en la vocació i el servei als altres, mentre que la dels nois seria guanyar un sou i tenir èxit professional. Això, podria explicar com una competència bàsica com és la comprensió lectora no fos percebuda per l'alumnat masculí com una competència instrumental per assolir les seves expectatives acadèmicoprofessionals i, en conseqüència, que el seu rendiment fos baix.

Per evitar possibles mal interpretacions del gràfic 7, és important assenyalar que el nivell d'estudis més alt assolit per un dels dos progenitors (ISCED) és un dels components que conformen l'Índex Socioeconòmic, elaborat per PISA. Amb això, es vol fugir d'interpretacions simplistes del gràfic 7, i que, un major nivell instructiu sol ser indicatiu d'un major nivell socioeconòmic i de capital cultural.

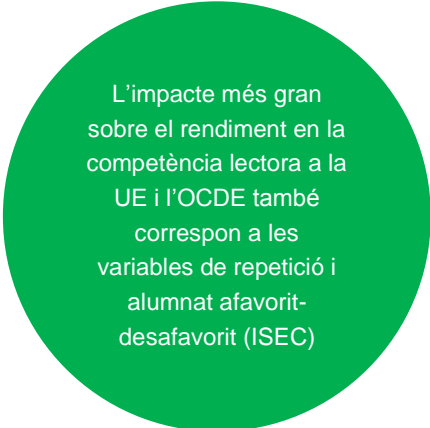
Gràfic 7. Percentatge de distribució de l'alumnat en els diferents nivells de rendiment i puntuació mitjana en la competència en comprensió lectora segons el nivell d'estudis més alt assolit per un dels dos progenitors (ISCED).



4.2. FACTORS ASSOCIATS AL RENDIMENT EN COMPETÈNCIA LECTORA EN RELACIÓ A ESPANYA, UE i OCDE

El **gràfic 8** representa l'impacte que les variables comentades anteriorment tenen en el rendiment de la competència en comprensió lectora de l'alumnat de Catalunya, Espanya, la Unió Europea i l'OCDE. Tal com s'ha indicat amb anterioritat, l'impacte més gran sobre el rendiment en la competència lectora correspon a les variables de repetició i d'alumnat afavorit² o desfavorit³ respecte el nivell socioeconòmic i cultural. Respecte a la repetició, Catalunya presenta una diferència en els resultats de la competència lectora entre alumnat repetidor i no-repetidor (98 punts) idèntica a la de l'OCDE (98 punts) i molt semblant a la d'Espanya (97 punts) i a la de la Unió Europea (93 punts). En canvi, tant Catalunya (78 punts) com Espanya (74 punts) presenten una diferència més petita quant al rendiment en competència lectora entre l'alumnat afavorit i desfavorit a nivell socioeconòmic i cultural que la mitjana de la Unió Europea (93 punts) i l'OCDE (88 punts). El mateix passa en comparar les diferències en el rendiment de la competència lectora en funció de l'origen de l'alumnat, perquè la diferència entre alumnat nadiu i no nadiu és lleugerament inferior a Catalunya (35 punts) i Espanya (32 punts) que la mitjana de la Unió Europea (41 punts) i la de l'OCDE (43 punts).

Pel que fa a la titularitat, Catalunya (23 punts) presenta una diferència de rendiment de la competència en comprensió lectora entre l'alumnat de centres privats respecte el de centres públics molt semblant a la de la Unió Europea (22 punts) i Espanya (25 punts) i es troba lleugerament per sota de la de l'OCDE (27 punts). Per últim, és especialment preocupant la diferència en el rendiment de lectura entre noies i nois, la bretxa de gènere entre el rendiment de lectura de les noies respecte dels nois s'obre fins a 40 punts a Catalunya, es troba per sobre d'Espanya (26 punts), de la Unió Europea (27 punts) i de l'OCDE (30 punts).

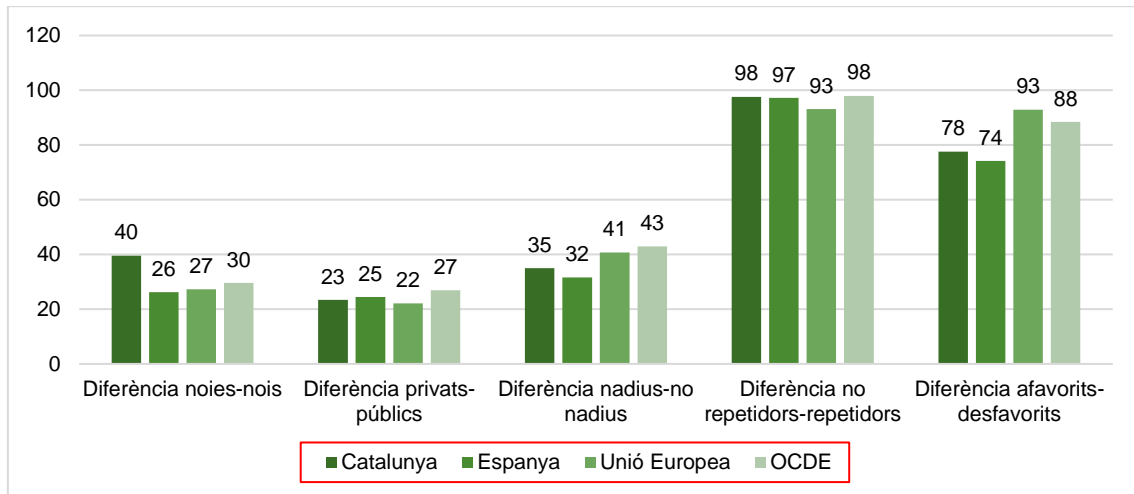


L'impacte més gran sobre el rendiment en la competència lectora a la UE i l'OCDE també correspon a les variables de repetició i alumnat afavorit-desfavorit (ISEC)

² L'alumnat afavorit a nivell socioeconòmic i cultural és aquell que està situat en el quart més alt de l'índex socioeconòmic i cultural d'una regió determinada.

³ L'alumnat desfavorit a nivell socioeconòmic i cultural és aquell que està situat en el quart més baix de l'índex socioeconòmic i cultural d'una regió determinada.

Gràfic 8. Diferències entre les variables associades al rendiment de la comprensió lectora. Comparativa Catalunya, Espanya, UE i OCDE.



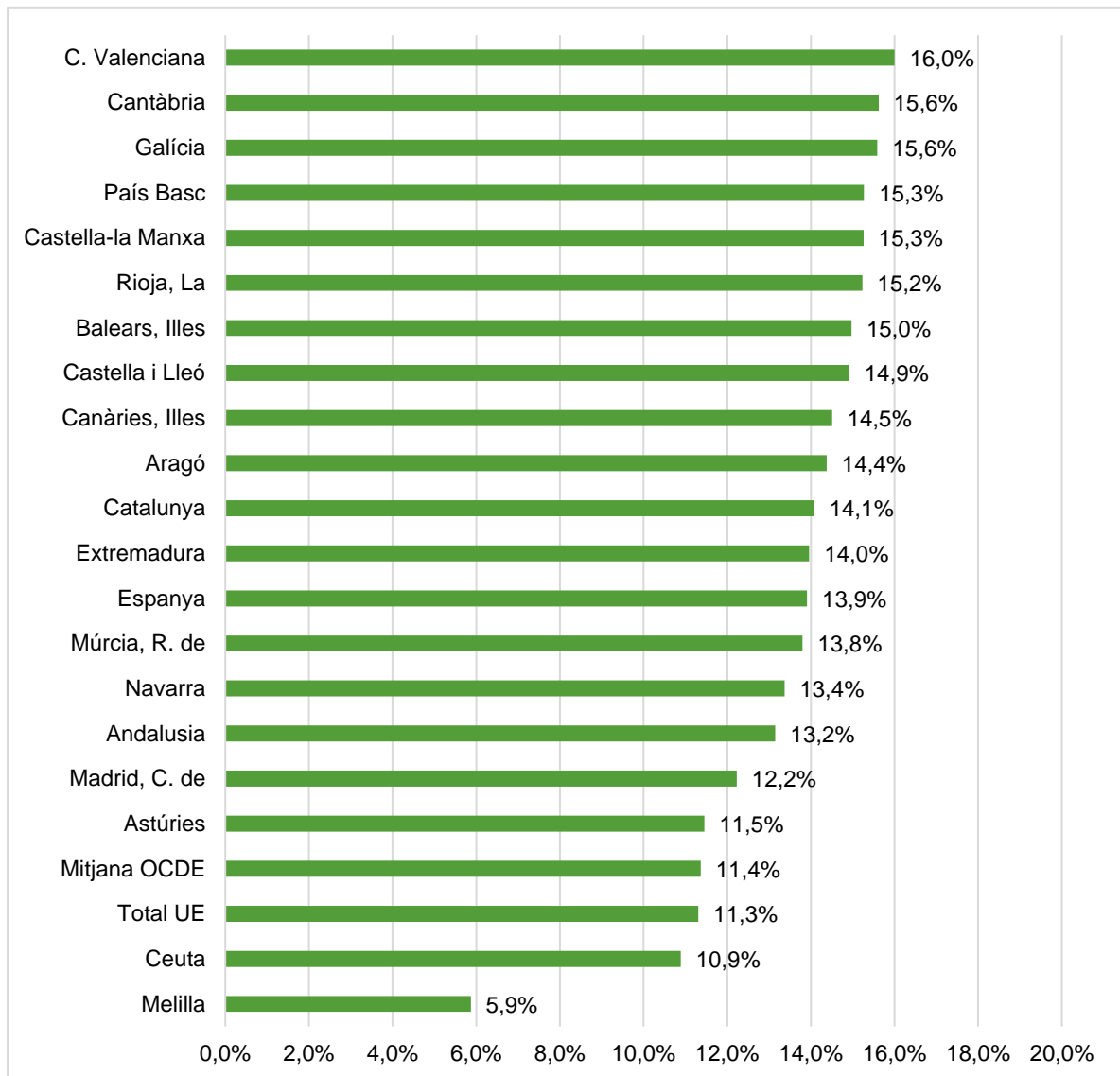
4.3. EFECTES DEL FACTOR “RESILIÈNCIA ACADÈMICA” EN EL RENDIMENT EN LA COMPETÈNCIA LECTORA

El desavantatge socioeconòmic és un dels predictors més significatius dels resultats acadèmics i, també, del benestar de l'alumnat. No obstant això, malgrat de les dificultats, alguns alumnes socioeconòmicament desfavorits mostren una notable capacitat per obtenir nivells adequats de rendiment acadèmic.

L'alumnat desfavorit té, en general, progenitors amb un nivell instructiu baix, una ocupació poc qualificada i uns ingressos també baixos, factors que, provoquen, doncs, que aquest alumnat no disposi de recursos materials i educatius a casa. A més, és possible que aquest alumnat assisteixi a centres escolars que compten amb menys recursos. L'alumnat resilient des del punt de vista acadèmic es defineix com el que estant situat en el quartil més baix de l'índex PISA de l'estatus econòmic, social, i cultural (ISEC) d'una regió determinada i que, tot i les dificultats que això comporta, és capaç d'obtenir resultats del quart més alt de rendiment de lectura. Aquest alumnat és acadèmicament resilient perquè, tot i el seu desavantatge acadèmic, obté nivells educatius alts en el seu país. La resiliència acadèmica és una mesura relativa a cada país, ja que tant la situació socioeconòmica com el rendiment són referències nacionals (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020).

En la mitjana dels països de l'OCDE, l'11,4% d'alumnat desfavorit va ser capaç de rendir en el quart (quartil) més alt de lectura en el seu país, percentatge similar al del total de la UE (11,3%). Així mateix, Espanya es situa per sobre d'aquestes mitjanes (13,9%), i és, doncs, un dels estats on l'alumnat és més resilient: un alumnat que malgrat tenir índex econòmic, social i cultural baix, és capaç de situar-se en el quartil més alt de puntuació en lectura. Catalunya té el 14,1% d'alumnat resilient, i se situa molt propera a la mitjana espanyola.

Gràfic 9. Percentatge d'alumnat desfavorit el qual arriba al quartil més alt de lectura en el seu propi país.



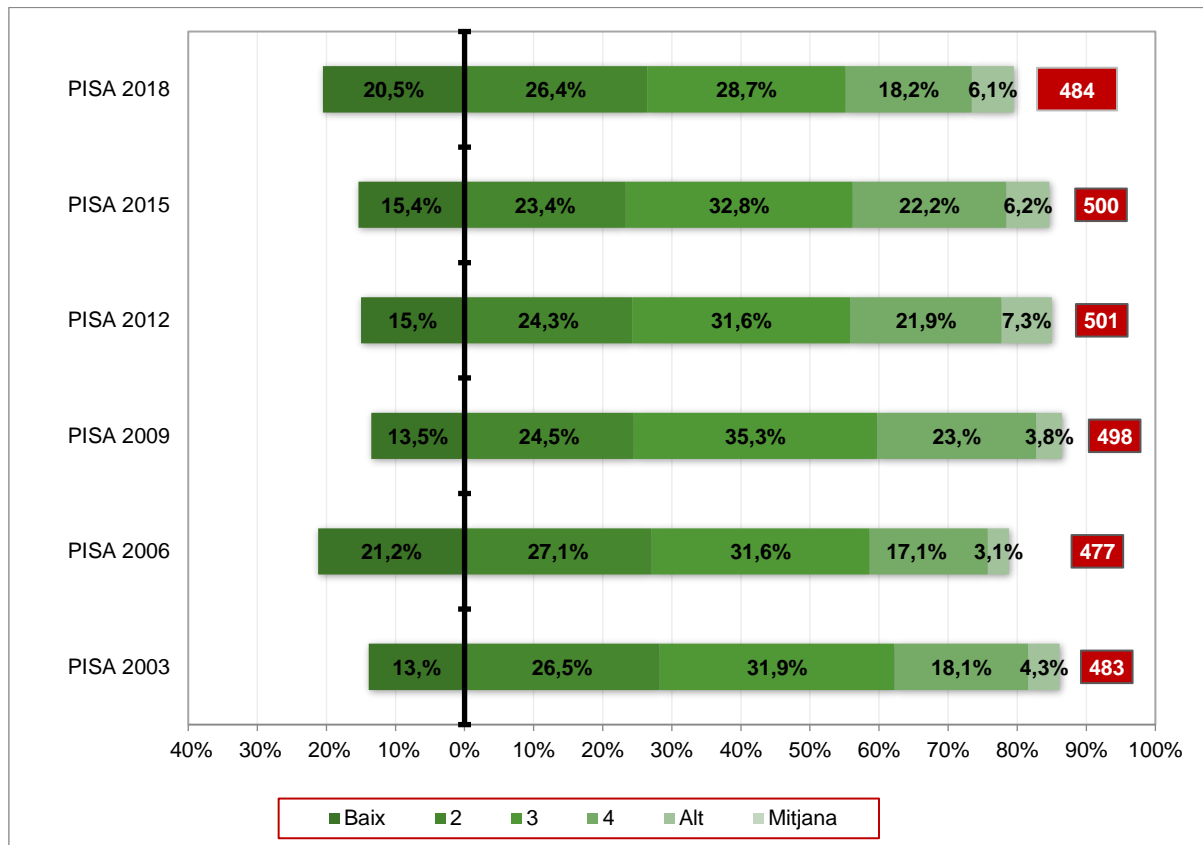
El percentatge d'alumnat resilient a Catalunya (14,1%) es troba per sobre de la mitjana espanyola (13,9%), de l'OCDE (11,4%) i de l'UE (11,3%)

5. EVOLUCIÓ DEL RENDIMENT DE L'ALUMNAT EN COMPETÈNCIA LECTORA

L'any 2009, PISA tenia com a domini principal de l'avaluació de la competència en comprensió lectora, com també l'ha tinguda el 2018. En aquest període, la mitjana del rendiment de l'alumnat de Catalunya en competència lectora mostra una disminució de 14 punts, tornant a les puntuacions de 2003 i 2006, després de tres edicions (2009, 2012 i 2015) en què la puntuació mitjana de l'alumnat de Catalunya en competència en comprensió lectora s'havia estabilitzat vora els 500 punts.

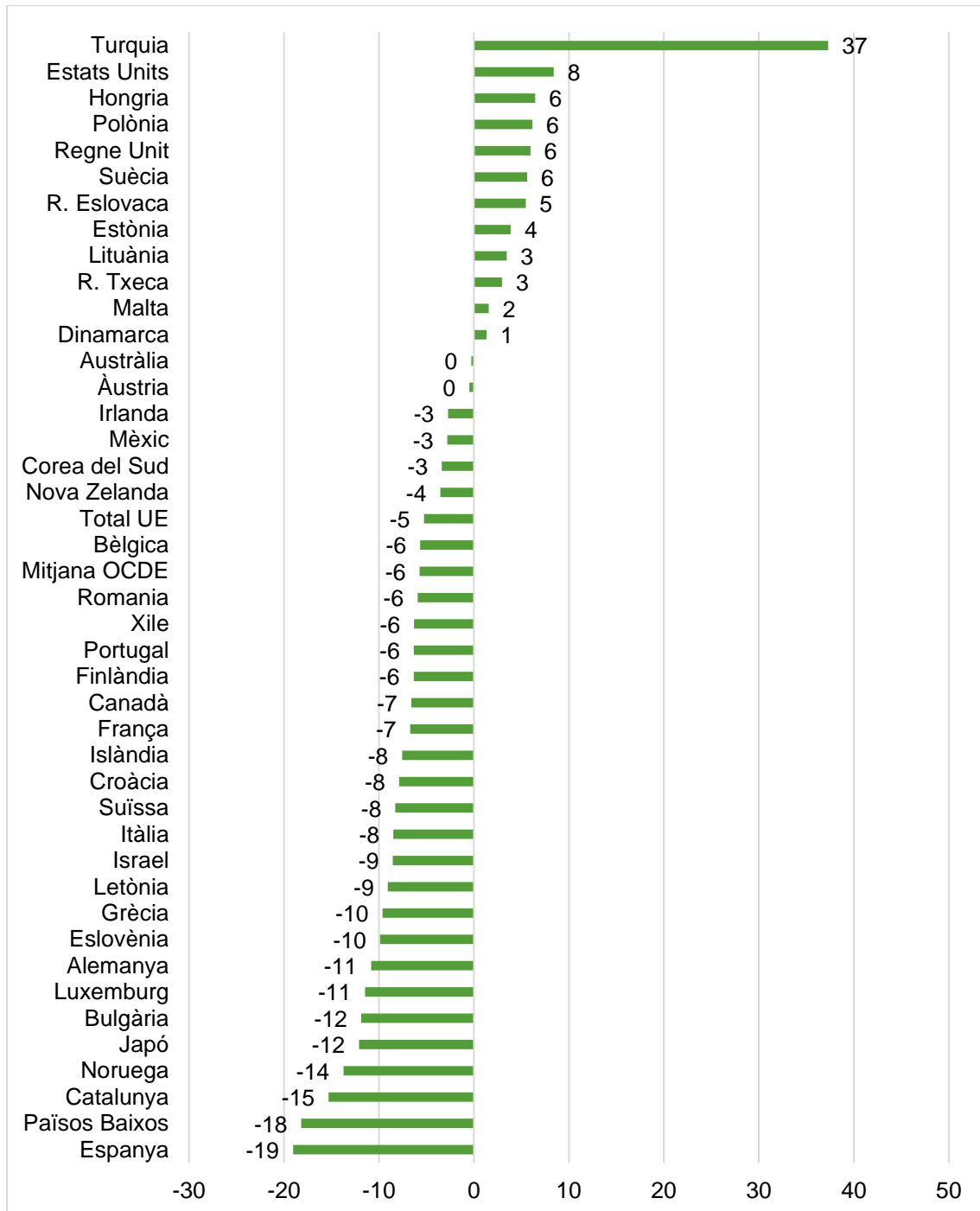
Quant a la distribució percentual de l'alumnat en nivells de rendiment, els nivells extrems presenten tendències oposades. El nivell baix torna a situar-se lleugerament per sobre del 20%, que significa un ascens de 5 punts percentuals respecte al 2015, mentre que el nivell alt es manté estable en valors molt propers al 6%.

Gràfic 10. Evolució de la distribució en nivells de rendiment i de la puntuació en la competència en comprensió lectora. PISA 2003-2018. Catalunya



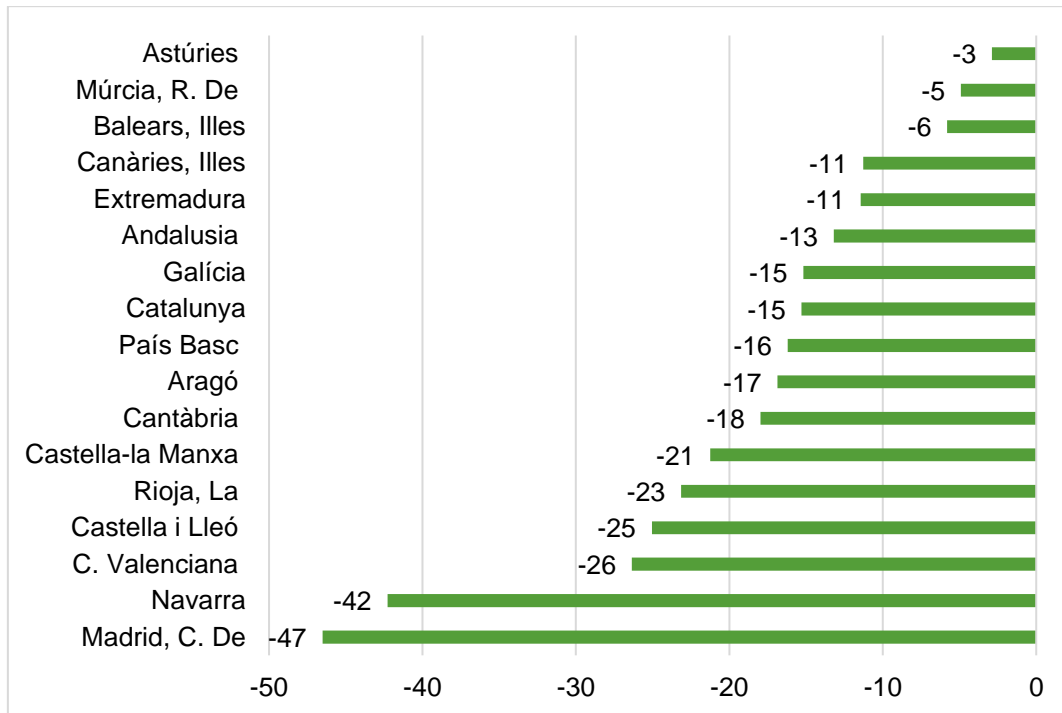
El **gràfic 11** mostra la comparació de l'alumnat dels països de l'OCDE amb la puntuació de la UE, en el PISA 2015 i PISA 2018. Com es pot observar, la majoria de països tenen una caiguda de la puntuació en comprensió lectora i la mitjana de la OCDE es redueix 6 punts. Catalunya, amb un descens de 15 punts, ha patit una davallada lleugerament inferior a la mitjana espanyola que en perd 19.

Gràfic 11. Diferència de puntuació en la competència en comprensió lectora entre PISA 2015 i PISA 2018. Països OCDE i UE.



El **gràfic 12** mostra la comparació entre l'alumnat de les comunitats autònomes. Tots els territoris disminueixen la seva puntuació en la competència en comprensió lectora respecte la passada edició (excepte Ceuta i Melilla, que és el primer cop que participen amb mostra pròpia). Únicament tres comunitats —Astúries, la Regió de Múrcia i les Illes Balears— presenten una disminució inferior a 10 punts.

Gràfic 12. Diferència de puntuació en la competència en comprensió lectora entre PISA 2015 i PISA 2018. Comunitats autònomes



La puntuació de Catalunya entre PISA 2015 i PISA 2018 ha experimentat una davallada de 15 punts en competència lectora

6. CONSIDERACIONS FINALS

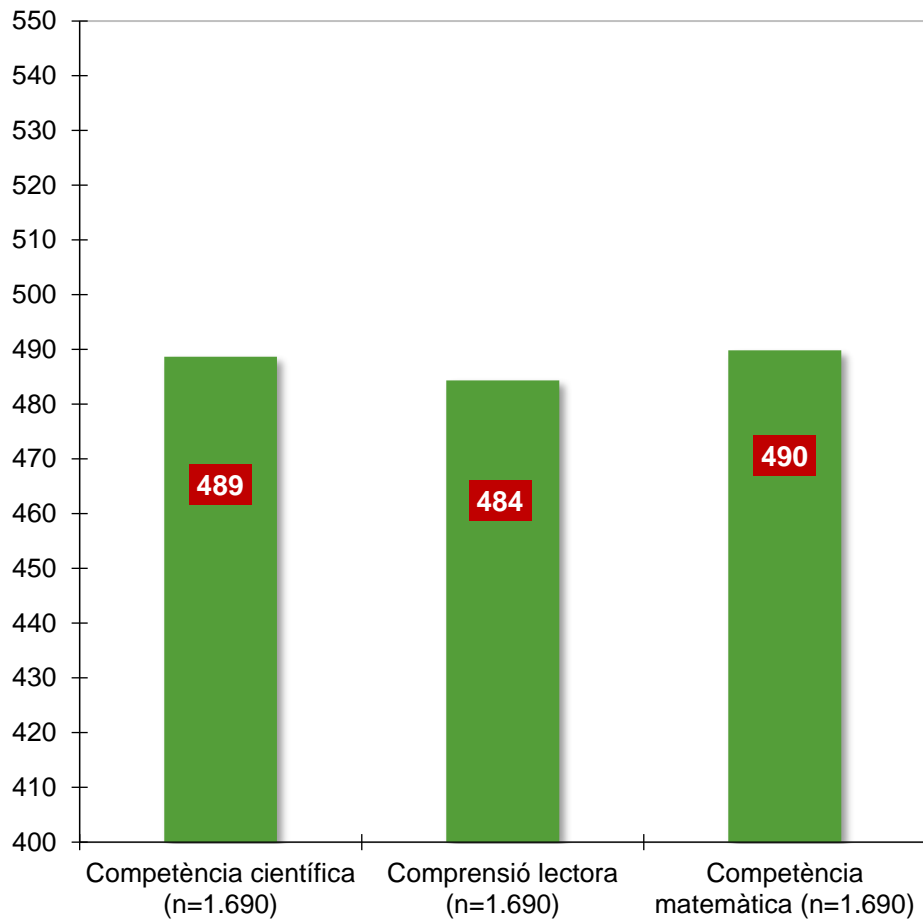
PISA és un instrument útil d'avaluació, atès que proporciona dades sobre la formació del jovent de 15 anys quan acaba la seva educació obligatòria i permet fer comparacions interessants entre els països, economies i comunitats autònomes que hi participen. L'objectiu primari de PISA és obtenir un conjunt d'indicadors de resultats que proporcionin als ciutadans, als educadors i als administradors de les polítiques educatives un perfil dels coneixements, destreses i competències dels estudiants de cada país, així com indicadors contextuals per mirar de clarificar la relació que hi ha entre el rendiment acadèmic i les variables sociodemogràfiques, socials, econòmiques i educatives. Cal tenir present, doncs, que els resultats que proporciona PISA són només indicadors i que, per tant, s'han d'utilitzar amb molta prudència i amb poques afirmacions rotundes, però que ben emprats poden ser molt útils.

S'ha de valorar que l'estudi PISA no avalua la major part dels coneixements que s'ensenyen als nostres centres educatius i que són de gran importància per al desenvolupament dels joves. PISA se centra en tres àmbits del saber que són molt rellevants, és cert, però no pas exclusius. Tot i això l'estudi ha anat incorporant a cada onada un domini innovador: resolució de problemes (2003), avaluació de les ciències per ordinador (2006), avaluació de la lectura per ordinador (2009), resolució col·laborativa de problemes (2015) i competència global (2018). A més, des del 2012 hi ha la possibilitat d'optar a l'avaluació de la competència financera. L'any 2018, tots els països i economies participants apliquen les proves i els qüestionaris PISA per ordinador.

Així mateix, PISA permet comparar els resultats numèrics entre els diferents països que hi participen, però no s'ha de menystenir que és arriscat comparar sistemes educatius de països molt diferents, amb trajectòries evolutives diferents i situacions socioeconòmiques també diferents. Cal valorar amb prudència, doncs, les puntuacions mitjanes obtingudes, que no s'han d'interpretar com a dades aïllades, buides de contingut sociocultural i econòmic.

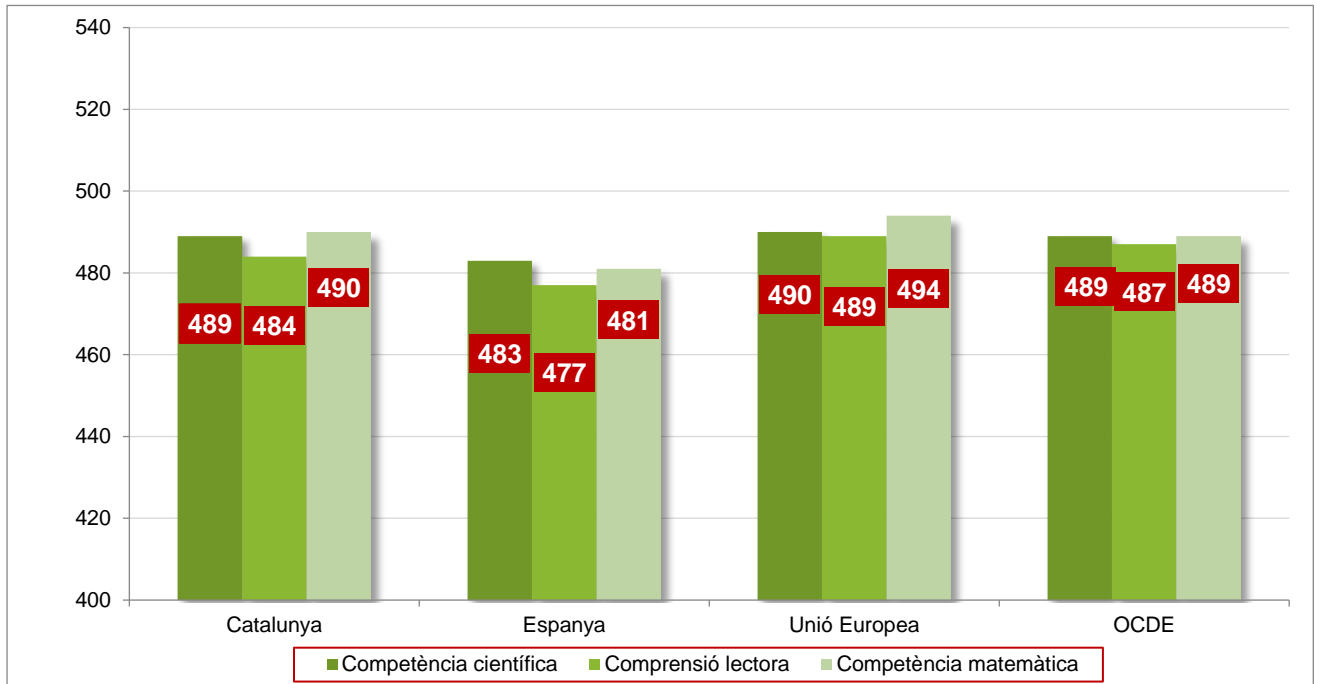
Tenint en compte que PISA 2018 no va fer públics en el seu moment els resultats de comprensió lectora —el domini prioritari de l'avaluació— d'Espanya ni, per consegüent, de les comunitats autònomes, amb l'argument d'un problema tècnic (vegeu el punt 2), aquest número dels Quaderns d'avaluació presenta les dades que no varen poder ser presentades. Si bé és cert que en el número 45 dels Quaderns d'avaluació s'esmentava que les puntuacions mitjanes de matemàtiques i ciències a Catalunya eren molt similars, la puntuació de comprensió lectora es troba lleugerament per sota.

Gràfic 13. Puntuació de Catalunya en la competència científica, en la comprensió lectora i en la competència matemàtica. PISA 2018



La puntuació de l'alumnat de Catalunya en la competència científica i en la matemàtica és estadísticament similar a la puntuació mitjana de l'OCDE, de la UE i d'Espanya. En canvi, la puntuació mitjana de comprensió lectora de Catalunya és estadísticament inferior (484) respecte a la UE (489) i l'OCDE (487) i superior a la d'Espanya (477).

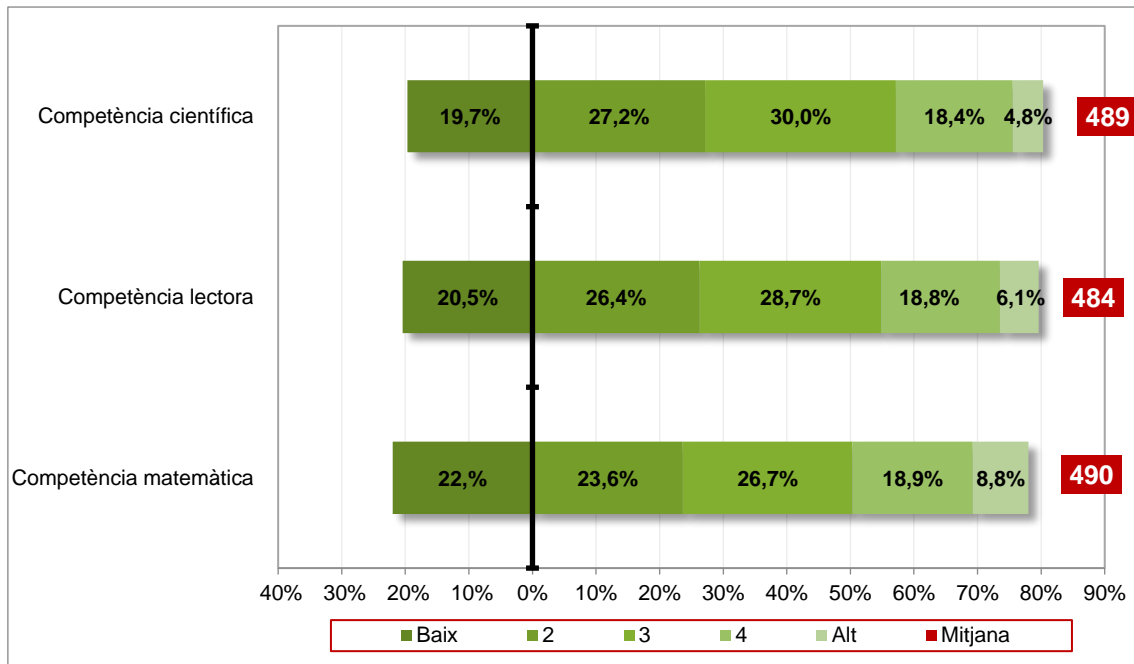
Gràfic 14. Puntuació de Catalunya, Espanya, UE i OCDE en les competències científica, matemàtica i de comprensió lectora. PISA 2018



Les puntuacions de Catalunya superen les d'Espanya en les tres competències avaluades, mentre que les de la Unió Europea són les tres més altes que les d'Espanya i les de Catalunya. En canvi les de Catalunya són molt semblants a les de l'OCDE: iguals en la competència científica, tres punts inferior en la comprensió lectora i un punt superior a la competència matemàtica.

La distribució de l'alumnat en els diferents nivells de rendiment per a cada domini avaluat mostra que el percentatge d'alumnat situat al nivell baix és superior al 15% en les tres competències.

Gràfic 15. Distribució en nivells de rendiment de les competències científica, matemàtica i en comprensió lectora, amb la puntuació mitjana. PISA 2018



La Unió Europea va marcar uns objectius educatius a assolir l'any 2020, que són els indicadors europeus de referència. Un d'aquests objectius és que el percentatge d'alumnat situat al nivell baix de competència en el PISA no hauria de ser superior al 15%.

Segons PISA, bona part de la variació del rendiment de l'alumnat dels diferents països que participen a l'estudi és deguda a les característiques de l'alumnat, que PISA analitza a través de les preguntes plantejades en els qüestionaris de context. PISA indica que els resultats venen condicionats per aspectes de l'entorn cultural i socioeconòmic de les famílies, com el prestigi ocupacional i el nivell educatiu assolit pel pare i/o la mare o tutors, el capital cultural de les famílies i els recursos educatius de què disposen.

En aquest número dels *Quaderns d'avaluació* s'han considerat múltiples variables associades al rendiment: gènere, repetició, titularitat, origen, ISEC i nivell màxim d'estudis dels progenitors.

Les diferències respecte la variable de gènere pel que fa a la competència de comprensió lectora s'accentuen significativament si es comparen amb les diferències obtingudes en les competències matemàtica i científica tant a Espanya (26 punts), la UE (27 punts) com a l'OCDE (30 punts), però aquest increment és especialment destacable a Catalunya, on la diferència de rendiment entre noies i nois és de 40 punts. Malgrat la reducció de la bretxa de gènere en les competències matemàtica i científica, les dades mostren que la diferència de gènere encara és considerable en la competència lectora.

Pel que fa a la repetició de curs, les dades de lectura confirmen els resultats obtinguts prèviament en la competència matemàtica i en la competència científica: les diferències de puntuació en la competència lectora són de gairebé 100 punts. Les

mínimes diferències pel que fa a aquests resultats entre Catalunya (98 punts), Espanya (97 punts), la Unió Europea (93 punts) i l'OCDE (98 punts) indiquen que la repetició no sembla efectiva per reduir la desigualtat d'aprenentatge per a aquell alumnat necessitat als països de l'OCDE.


Respecte a la titularitat, la tendència és compartida a Catalunya, Espanya, la UE i l'OCDE. L'alumnat escolaritzat a centres privats obté puntuacions superiors (entre 22 punts a la UE i 27 punts a l'OCDE) que l'alumnat de centres públics. Catalunya, amb una diferència de 23 punts, es troba més a prop dels nivells de la Unió Europea. És important no fer lectures simplistes d'aquestes diferències atès que les diferències atribuïbles entre les dues classes de centres s'expliquen, en gran part, per la composició social de l'alumnat, és a dir, l'alumnat de l'escola privada acostuma a ser alumnat amb un ISEC més alt.

La diferència de rendiment en la competència lectora entre l'alumnat nadiu i l'alumnat no nadiu és inferior a Catalunya (35 punts) i a Espanya (32 punts) si es compara amb la de la Unió Europea (41 punts) i l'OCDE (43 punts). Tot i això, continua existint una diferència considerable en la competència lectora segons l'origen de l'alumnat.

Seguint la línia de les diferències educatives comentades anteriorment, la diferència de rendiment en la competència lectora entre l'alumnat socioeconòmicament i culturalment més afavorit i el més desafavorit és inferior a Catalunya (77 punts) i a Espanya (74 punts) que a la mitjana de la Unió Europea (93) i a l'OCDE. En la mateixa línia, Catalunya, amb un 14,1%, presenta un percentatge més alt d'alumnat resilient que la Unió Europea (11,3%) i l'OCDE (11,4%).

El nivell màxim d'estudis dels progenitors, en la mateixa línia que l'índex socioeconòmic i cultural, mostra la importància del capital cultural familiar en el rendiment en la competència lectora. Hi ha un percentatge més gran d'alumnat amb progenitors amb estudis terciaris en el nivell alt (9%) i un menor percentatge en el nivell baix (16%) que l'alumnat amb progenitors amb estudis primaris, que se situa en un 4% al nivell alt i en un 38% al nivell baix. La mitjana de puntuació obtinguda també és considerable, amb 63 punts de diferència.

En l'evolució de la puntuació mitjana de Catalunya entre PISA 2003 i PISA 2018 (PISA 2003 és la segona onada de PISA i la primera en què Catalunya hi participa amb mostra pròpia) hi ha un lleugeríssim augment d'un punt en competència lectora. Tot i això, si s'observa la tendència de les darreres onades, en les edicions de PISA 2009, PISA 2012 i PISA 2015 les puntuacions de la competència lectora s'havien mantingut molt estables amb valors propers als 500 punts i amb un interval de variació d'uns escassos 3 punts. Per tant, és significativa la davallada ocorreguda en aquesta edició, de 16 punts respecte la darrera edició de 2015. Amb totes les prevencions amb què s'han d'interpretar les dades PISA, els resultats de l'alumnat de Catalunya al llarg dels anys ha de ser valorada amb prudència, defugint tota mena de catastrofismes.

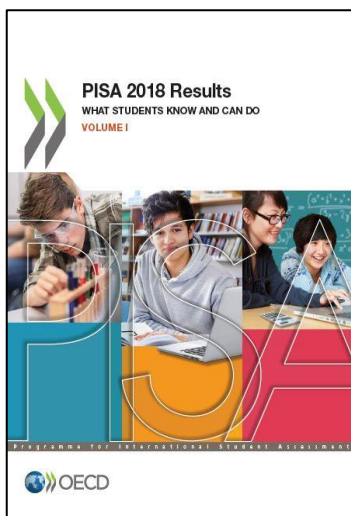


La puntuació de Catalunya entre PISA 2003 i PISA 2018 ha experimentat un lleugeríssim augment d'un punt en competència lectora

Referències bibliogràfiques

- Calero, J., Oriol, J., Waisgrais, S., & Mediavilla, M. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación.
- Fernández, J. A., & Real, M.R. (2015). “De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria.” *Revista de investigación en educación*, 1 (13): 105–120.
- Hadjar, A., Krolak-Schwerdt, S., Priem, K., & Glock, S. (2014). *Gender and educational achievement*, *Educational Research*, 117-125.
- Illanes, G. (2014). “Efecto Pares: ¿Qué Sabemos Realmente?” *Puntos de referencia*, 377, 1-10.
- Kane, J. 2006. “School Exclusions and Masculine, Working-Class Identities.” *Gender and Education*, 18 (6): 673–685.
- Navarro, C., & Casero, A. (2012). “Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios”, *Estudios sobre Educación*, 22, 115-132.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2017). “Factors in educational exclusion: including the voice of the youth”, *Journal of Youth Studies*, DOI: 10.1080/13676261.2017.1420765

REVISTA DE LLIBRES



El Programa per a l'Avaluació Internacional dels Estudiants (PISA), de l'OCDE, examina què saben els estudiants en comprensió lectora, matemàtiques i ciències i què poden fer amb això que saben. Fins al moment, PISA és l'avaluació internacional més completa i rigorosa de l'aprenentatge dels alumnes de 15 anys. Els resultats de PISA indiquen la qualitat i l'equitat dels sistemes educatius de tot el món i proporcionen als educadors i als responsables de la política educativa la possibilitat d'aprendre de les polítiques i les pràctiques educatives emprades en d'altres països. Aquest és un dels sis volums que presenten els resultats de PISA 2018. El volum I, *What Students Know and Can Do*, proporciona un examen detallat de la competència en comprensió lectora, matemàtiques i ciències dels

estudiants de 15 anys i descriu com ha evolucionat el concepte de competència des de les avaluacions prèvies de PISA.

[PISA 2018 Results. What Students know and Can Do \(Volume I\), OCDE, 3 de desembre 2019.](#)



PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de lectura en España presenta els resultats obtinguts per l'alumnat de 15 anys en el darrer estudi PISA. A banda de les dades dels diferents països que han participat en l'estudi, inclou les de totes les comunitats autònomes.

A partir de les directrius de la nota oficial de l'OCDE sobre les anomalies detectades a la comprensió lectora, el passat desembre de 2019 en el document Informe PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe en español únicament es van presentar els resultats de matemàtiques i de ciències. Aquest document complementa l'anterior publicació de l'Instituto Nacional de Evaluación Educativa, tot aportant els resultats de comprensió

lectora que no van ser publicats en el seu moment.

En el capítol 1 s'explica què és PISA, s'hi fa especial atenció a la competència lectora. En el capítol 2 es presenten les puntuacions mitjanes i els nivells de rendiment en lectura. El capítol 3 està dedicat a l'anàlisi del context sociodemogràfic i al rendiment en lectura de 2018. El capítol 4 tracta sobre l'entorn escolar en la vida de l'alumnat. El capítol 5 estudia les actituds i disposicions envers la lectura dels estudiants de 15 anys. El volum es completa amb una sèrie d'annexos amb diferents preguntes usades a PISA i la inclusió de la bibliografia pertinent al final de cada capítol.

[Informe PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de lectura en España, Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020.](#)

PUBLICACIONS DEL CONSELL

Les expectatives de l'alumnat i de la família influeixen en els resultats de l'avaluació de quart d'ESO?



Tast de dades 20.
Consell Superior
d'Avaluació del
Sistema Educatiu,
octubre de 2020

Les expectatives educatives de l'alumnat remetent al nivell educatiu màxim que creu que aconseguirà en el futur. Aquestes expectatives no tan sols es veuen influïdes per les habilitats i interessos personals, sinó que també hi intervenen l'entorn familiar i l'escolar en què l'alumnat es desenvolupa (Agència de la Qualitat de l'Educació, 2019).

L'anàlisi del context de l'alumnat en l'avaluació de quart d'ESO 2018-2019, que es va fer a una mostra representativa d'individus, ho corrobora: s'observa un clar patró de proporcionalitat entre els resultats i el component emocional de les expectatives de l'alumnat i de la família. Seguint la línia del *Tast de dades 18* sobre les expectatives, dels tutors/es i dels iguals, les diferències segons les expectatives acadèmiques de l'alumnat dibuixen un mateix patró de distribució de resultats en l'avaluació de les competències. **L'alumnat que aspira a cursar estudis universitaris és el que presenta un millor resultat**, i és l'únic grup que es troba per sobre de la mitjana global en les cinc competències. El segon grup que obté millors resultats és el de l'alumnat que pretén assolir el batxillerat com a màxim títol acadèmic.

Les expectatives dels altres incideixen en els resultats de l'avaluació de quart d'ESO?



Tast de dades 19.
Consell Superior
d'Avaluació del
Sistema Educatiu,
setembre de 2020

Les emocions són part integral de l'aprenentatge, i també ho són l'esforç i l'afany de superació: cada estudiant ha d'anar superant els seus propis reptes, com ho reconeixen els set principis de l'aprenentatge, els set principis transversals que poden orientar la creació dels entorns d'aprenentatge del segle XXI. L'anàlisi del context de l'alumnat en l'avaluació de quart d'ESO 2018-2019, que es va fer a una mostra representativa d'individus, ho corrobora: s'observa un clar patró de proporcionalitat entre els resultats i el component emocional que comporten les expectatives dels altres.

En avaluar l'impacte que **l'activitat tutorial** té en el rendiment de l'alumnat, s'observa que **el fet de donar valor a l'esforç i als resultats acadèmics influeix significativament en els resultats** de les cinc competències avaluades. L'alumnat que respon estar "D'acord" (46,1%) o "Totalment d'acord" (39,1%) amb l'afirmació que el tutor/a valora els seus esforços i resultats acadèmics obté més bons resultats que el que manifesta no estar-hi d'acord. La diferència màxima són els **5 punts en llengua anglesa**. En la resta de competències, és de 2 o 3 punts.

PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

Quaderns d'avaluació

- 46. *L'avaluació de quart d'ESO 2020*. Abril 2020
- 45. *PISA 2018. Síntesi de resultats*. Gener 2020
- 44. *L'avaluació de sisè d'educació primària 2019*. Setembre 2019
- 43. *L'avaluació de quart d'ESO 2018*. Abril 2018

Col·lecció «Documents»

- 45. *Marc conceptual de la competència matemàtica. PISA 2021*. Juny 2020
- 44. *Marc conceptual de l'avaluació de quart d'educació secundària obligatòria*. Juny 2020
- 43. *Marc conceptual de l'avaluació de sisè d'educació primària*. Juny 2020
- 42. *Criteris de classificació de centres en 10 països de l'OCDE. Anàlisi de la complexitat*. Febrer 2020

Col·lecció «Informes d'avaluació»

- 25. *Anàlisi del context del professorat de quart d'ESO. Curs 2018-2019*. Octubre 2020
- 24. *Anàlisi del context de les direccions d'educació secundària. Curs 2018-2019*. Juliol 2020
- 23. *L'avaluació de l'expressió oral a quart d'ESO. Curs 2018-2019*. Juny 2020
- 22. *Anàlisi del context de l'alumnat de quart d'ESO. Curs 2018-2019*. Juny 2020
- 21. *El coneixement de les llengües catalana i castellana de l'alumnat de Catalunya*. Febrer 2017

Tast de dades

Notes mensuals breus amb dades rellevants que afecten el sistema educatiu català.

Totes aquestes publicacions es poden consultar a la [pàgina web del Consell](#), que trobareu al portal del Departament d'Educació.