

# Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat

Queralt Capsada (coordinadora)

Alba Castejón

Guillermo Montt

Aina Tarabini

Adrián Zancajo

FUNDACIÓ  
*Fundació*  
**JAUME**  
*Jaume*  
**BOFILL**  
*Bofill*

Informes breus #53







## **Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat**

Queralt Capsada (coordinadora), Alba Castejón, Guillermo Montt, Aina Tarabini, Adrián Zancajo



# Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat

Queralt Capsada (coordinadora)  
Alba Castejón  
Guillermo Montt  
Aina Tarabini  
Adrián Zancajo

*Informes breus* és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill en què s'hi publiquen els resums i les conclusions principals d'investigacions i seminaris promoguts per la Fundació. També inclou alguns documents inèdits en llengua catalana. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

Els *Informes breus* de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web [www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat).

Primera edició: setembre de 2014

© Fundació Jaume Bofill, 2014  
Provença, 324  
08037 Barcelona  
fbofill@fbofill.cat  
<http://www.fbofill.cat>

**Queralt Capsada Munsech** és professora i investigadora del Departament de Ciències Polítiques i Socials de la UPF. Editora del CercleGerrymandering.cat.

**Alba Castejón** és llicenciada en Pedagogia per la UB i Màster en Educació per la UAB. Professora Associada al Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la UAB.

**Guillermo Montt** és analista a la Direcció d'Educació de l'OCDE i coordinador de l'informe *Grade Expectations. How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions* (OCDE, 2012).

**Aina Tarabini** és professora del Departament de Sociologia de la UAB i membre dels grups de recerca SAPS (Seminaris d'Anàlisi de Polítiques Socials) i GIPE (Grup Interdisciplinari de Polítiques Educatives).

**Adrián Zancajo** és investigador del Grup d'Anàlisi de Polítiques Educatives i de Formació (GAPEF) de la UAB.

Aquest treball està subjecte a la llicència Creative Commons de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (by-nc-nd): No es permet l'ús comercial de l'obra ni la generació d'obres derivades.



Autoria: Queralt Capsada (coordinadora), Alba Castejón, Guillermo Montt, Aina Tarabini, Adrián Zancajo  
Edició: Fundació Jaume Bofill i Àtona - Víctor Igual  
Coordinació de continguts: Valtencir Mendes  
Disseny: Amador Garrell  
Fotografia: Lluís Salvadó

ISBN: 978-84-941361-3-9  
DL: B-18.264-2014  
Impressió: Romanyà / Valls

# Índex

<b>Resum</b>	9
<b>PRESENTACIÓ</b>	11
<b>1. EXPECTATIVES ACADÈMIQUES: DE QUINA MANERA LES POLÍTIQUES EDUCATIVES DETERMINEN ELS OBJECTIUS DELS ALUMNES</b>	
<i>Guillermo Montt. Analista a la Direcció d'Educació de l'OCDE. Coordinador de l'informe Grade Expectations. How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions</i>	17
<b>Expectatives dels estudiants i proporció respecte a les seves possibilitats d'èxit</b>	21
Expectatives i proporció en diversos països i economies	21
Les desigualtats en les expectatives poden reforçar les desigualtats en l'estatus social	30
Repercussions per a Espanya i Catalunya	30
<b>Notes: Quins comportaments premien els professors i els centres educatius?</b>	32
Repercussions per a Espanya i Catalunya	38
<b>Bibliografia</b>	39
<b>2. LES EXPECTATIVES EDUCATIVES DE L'ALUMNAT A CATALUNYA: EVIDÈNCIES I PROPOSTES PER A UN DEBAT</b>	
<i>Alba Castejón, pedagoga i professora de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)</i>	
<i>Adrián Zancajo, economista i investigador de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)</i>	41
<b>La continuïtat cap a l'educació postobligatòria: un problema d'expectatives?</b>	44
<b>Quines són les expectatives educatives dels joves a Catalunya?</b>	48
<b>Hi ha desigualtats en les expectatives educatives?</b>	51
Expectatives segons el sexe	51
Expectatives segons el nivell socioeconòmic	52
Expectatives segons el nivell de rendiment	54
<b>El nivell socioeconòmic dels alumnes com a factor clau per entendre les diferències en les expectatives dels alumnes catalans</b>	55



<b>Es pot actuar sobre les expectatives educatives? Algunes recomanacions de política educativa</b>	57
A Catalunya les expectatives educatives de l'alumnat són baixes	58
Les característiques socioeconòmiques de l'alumnat condicionen les seves expectatives educatives	58
En el context català el repte és incrementar les expectatives de l'alumnat	59
<b>Bibliografia</b>	60
<b>3. CLASSE SOCIAL, EXPECTATIVES DOCENTS I ÈXIT EDUCATIU: UNA TRÍADA INDISSOCIABLE</b>	
<i>Aina Tarabini, professora del Departament de Sociologia de la UAB i membre dels grups de recerca SAPS (Seminari d'Anàlisi de Polítiques Socials) i GIPE (Grup Interdisciplinari de Polítiques Educatives)</i>	61
<b>Introducció</b>	63
<b>Justificació de la temàtica</b>	64
<b>La imatge de «l'alumne ideal»: les classes mitjanes com a model</b>	66
<b>Els efectes de les expectatives esbiaixades sobre l'alumnat</b>	69
<b>Conclusions</b>	72
<b>Bibliografia</b>	72
<b>4. PROPOSTES DEL SEMINARI «COM MILLORAR LES EXPECTATIVES EDUCATIVES D'ÈXIT DE L'ALUMNAT»</b>	75
<b>5. RECOMANACIONS DE POLÍTIQUES PÚBLIQUES</b>	81
<b>ANNEX. PARTICIPANTS AL SEMINARI «COM MILLORAR LES EXPECTATIVES EDUCATIVES D'ÈXIT DE L'ALUMNAT»</b>	87

## RESUM

Cada dia gaudim de més informació i proves d'avaluació que ens permeten saber el nivell de competències i coneixements dels nostres estudiants. Gran part d'aquesta informació condiona les seves expectatives i té un rol central en la presa de decisions sobre el seu futur acadèmic i professional. Una de les principals fonts d'informació pels estudiants que els permet tenir una referència del que saben fer i el que són capaços de fer són les notes i qualificacions que obtenen a l'escola. Amb la intenció d'estudiar com les notes influencien les expectatives educatives de l'alumnat, l'OCDE introdueix un **qüestionari extra a la prova PISA on es combinen expectatives i notes** (*Educational Career Questionnaire*), per tal de comparar el nivell de notes i el rendiment acadèmic de l'alumnat.

Malauradament, aquest qüestionari extra sobre les qualificacions de l'alumnat i les seves expectatives no va ser distribuït a Catalunya. Amb la intenció d'aprendre altres sistemes educatius i poder plantejar aquest repte en el context català, la Fundació Jaume Bofill convida un grup d'actors locals experts en la matèria a discutir les recomanacions i polítiques implementades en altres països que poden ser d'interès per a Catalunya. Del treball en equip en resulta una diagnosi del principal repte a Catalunya en matèria de qualificacions i expectatives de l'alum-

nat: **l'abandonament escolar prematur**. Mentre que la proporció de joves que tenen expectatives d'anar a la universitat està al voltant de la mitjana de l'OCDE, **el nombre d'alumnes que no tenen expectatives ni d'assolir la secundària superior** (Batxillerat o CFGM) queda lluny d'allò desitjat.

Per tal de fer front a aquesta problemàtica i des d'un enfocament transversal, es consideren prioritàries cinc línies d'actuació sobre les que cal millorar: 1) la reversibilitat/flexibilitat del sistema educatiu; 2) l'acompanyament i orientació educativa i professional; 3) el canvi de perspectiva en la formació inicial del professorat; 4) la flexibilització curricular, i 5) l'autonomia de centres. Totes cinc línies d'actuació han de ser adreçades de manera coordinada entre els actors que formen part del sistema educatiu del país.

# Presentació



Ja fa més d'una dècada que el projecte PISA (*Programme for International Student Assessment*) de l'OCDE es va posar en marxa. La principal fortalesa era —i continua essent— que ens permet comparar entre els diferents països participants allò que els seus estudiants de quinze anys són capaços de fer amb el que saben. En definitiva, es valora el rendiment acadèmic dels estudiants. Tot i les seves limitacions i crítiques rebudes —no té en compte competències no cognitives, se centra massa en els rànquings, se sobrevalora l'eficiència i eficàcia dels sistemes educatius per sobre de l'equitat, no serveix com a eina d'avaluació de polítiques educatives nacionals— és innegable que el PISA ha suposat un punt d'inflexió en les avaluacions educatives internacionals.

No obstant això, encara queda camí per recórrer en la millora d'aquesta avaluació internacional. Amb la voluntat de fer un pas més endavant, el PISA 2012 ofería la possibilitat als països i economies participants d'introduir un qüestionari que combina informació sobre les expectatives educatives dels estudiants i les seves notes/qualificacions. El motiu per introduir aquest nou qüestionari és el de poder explorar com les notes poden influir sobre les expectatives futures dels estudiants de quinze anys. Encara que els estudiants poden tenir aspiracions educatives i professionals sobre les quals són conscients que s'aproximen més a un somni que no pas a la realitat, les expectatives són fruit d'un càlcul realista, projectant un escenari que l'alumne veu possible i viable. En la formació d'aquestes expectatives els principals factors que les perfilen són: el sexe, el nivell socioeconòmic i el rendiment acadèmic, sovint relacionat amb les qualificacions obtingudes a l'escola.

El sistema de qualificacions varia segons el país, en alguns casos dins del mateix país i, fins i tot, pot variar de manera inconscient dins de la mateixa escola. La valoració que el professorat assigna a l'alumnat no es basa només en els coneixements i competències adquirits, sinó que també es valoren els comportaments i la forma de ser de l'alumne. De manera més o menys inconscient, l'ideal del «bon estudiant» es correspon més fàcilment amb els comportaments, actituds i hàbits més propis de les noies i dels alumnes de classe mitjana, basats en la disciplina i l'esforç.

El valor afegit d'aquest qüestionari extra on es combinen les expectatives educatives amb les notes és el d'explorar si alumnes amb el mateix nivell de rendiment acadèmic (puntuació en la prova PISA) tenen notes semblants i expectatives educatives similars. El fet de gaudir d'informació sociodemogràfica com el sexe i el nivell socioeconòmic ens permeten veure si alumnes amb el mateix nivell de rendiment acadèmic poden tenir diferents notes i expectatives segons el seu sexe o nivell socioeconòmic. És una gran aportació a nivell metodològic, ja que fins al moment no gaudíem d'informació comparable de qualificacions. Però a nivell substantiu també és una gran contribució: l'alumnat de quinze anys que participa en les proves PISA no coneix la seva puntuació individual —i, per tant, el seu nivell de rendiment acadèmic «objectiu»—, però sí que coneix les seves notes.

Els alumnes no saben què són «capaços de fer» més enllà del que els indiquen les seves qualificacions personals. De manera que la forma com es puntua a l'escola té un paper fonamental en la formulació d'expectatives educatives. Un alumne amb bones notes probablement tindrà majors expectatives educatives —per exemple, anar a la universitat— que no pas un estudiant amb notes més baixes, encara que tots dos tinguin un nivell de rendiment similar en les proves PISA.

Posar notes no és una tasca fàcil. Tot i que els docents en són els principals encarregats, no en són els únics responsables. Des dels centres i el sistema educatiu cal assegurar una bona forma d'avaluació i qualificació basada en l'objectivitat, que ens assegurí que els estudiants s'estan formant expectatives que s'adeqüen a la realitat i que els motiven a seguir estudiant en el camí que els pugui proporcionar una major satisfacció acadèmica, professional i personal.

Aquest treball iniciat per una organització internacional com l'OCDE ens pot ser d'utilitat per a donar respostes en el context català a preguntes com ara: Quina informació a part de les notes s'hauria de facilitar a l'alumnat? Com es poden utilitzar les notes per influenciar positivament les trajectòries educatives? Quines pràctiques de puntuació es poden introduir dins de l'aula per promoure l'aprenentatge? Es poden incorporar els sistemes de qualificació de l'alumnat dins de les polítiques d'avaluació del sistema educatiu?

Amb la intenció de donar resposta a aquestes preguntes, al mateix temps que buscar formes per fer front al desafiament de com millorar les expectatives educatives de l'alumnat, la Fundació Jaume Bofill —en col·laboració amb la Direcció d'Educació de l'OCDE— va organitzar un seminari d'experts per discutir com afrontar la problemàtica i especificitats del cas català en matèria d'expectatives educatives i qualificacions. El seminari va servir com a espai de debat entre els diferents actors del món educatiu català, alhora que la participació de l'analista Guillermo Montt de l'OCDE va ser clau per mostrar la perspectiva internacional, a través d'exemples i bones pràctiques. Durant el seminari tots els participants van tenir l'oportunitat de donar la seva visió sobre quines són les polítiques educatives necessàries i viables a Catalunya. El fet de comptar amb representació dels diferents sectors del món educatiu no només va brindar l'oportunitat de presentar i discutir els diferents punts de vista, sinó també de compartir i evidenciar els punts de trobada entre actors amb interessos ben diferenciats.

El seminari va tenir lloc al Cercle d'Economia de Barcelona el 3 de desembre de 2012, seguit a la tarda per una conferència oberta al públic i clausurada per Joan Mateo, Secretari de Polítiques Educatives de la Generalitat de Catalunya. Tant el seminari com la conferència es van emmarcar dins del nou espai de la Fundació Jaume Bofill «Perspectives internacionals d'educació». La intenció d'aquest espai és fer de pont entre el pla internacional i el català i, a través de publicacions d'institucions internacionals de referència en l'àmbit de l'educació, introduir els debats i recerques a Catalunya.

La intenció d'aquesta publicació és reviure i posar a l'abast del públic l'intercanvi de coneixements i opinions que es va viure al seminari. Un segon objectiu d'aquest recull d'intervencions és no deixar el debat aquí i seguir les discussions i propos-



tes iniciades. L'informe comença amb una exposició de la publicació sobre expectatives educatives i qualificacions de l'OCDE a càrrec de Guillermo Montt, amb dues parts dedicades als reptes de Catalunya. El text continua amb un emmarcament de la situació a Catalunya a partir de les dades del PISA 2003, elaborada per Alba Castejón i Adrián Zancajo. Seguidament s'incorpora la reacció a l'informe per part d'Aina Tarabini, una de les ponents del seminari, amb un enfocament especial en el cas català i la influència de la classe social en la formació d'expectatives educatives. Al llarg de les intervencions s'incorporen les aportacions fetes per alguns dels participants al seminari, amb la intenció d'oferir les visions dels diferents actors a Catalunya (professorat, centres educatius, administracions públiques). La publicació continua amb un apartat de conclusions i propostes d'acions que van sorgir del seminari. El llibre finalitza amb les principals recomanacions de polítiques públiques que la Fundació Jaume Bofill presenta com a fruit del diàleg amb els diferents actors de la societat catalana.

Des de la Fundació Jaume Bofill volem agrair la il·lusió i l'energia amb què els i les participants en el seminari (vegeu-los a l'Annex) van debatre i dissentir sobre el rol de les notes i altres factors individuals en la formació d'expectatives de l'alumnat. També volem agrair de forma especial a l'Alba Castejón, el Guillermo Montt, l'Aina Tarabini i l'Adrián Zancajo la seva dedicació prèvia i posterior a la celebració del seminari.

**1** Expectatives acadèmiques: de quina manera les polítiques educatives determinen els objectius dels alumnes

Guillermo Montt. Analista a la Direcció d'Educació de l'OCDE. Coordinador de l'informe *Grade Expectations. How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*



Les expectatives educatives i les notes escolars (qualificacions) són dos aspectes cabdals de l'experiència educativa dels estudiants que podrien determinar el seu èxit escolar, la quantitat d'esforços que dediquen als estudis i el seu futur una vegada acabada l'educació obligatòria. Aquest article es basa en l'informe de l'OCDE de 2012 *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions* [Expectatives acadèmiques: de quina manera les notes i les polítiques educatives determinen els objectius dels alumnes] i en els fructífers debats mantinguts el 3 de desembre de 2012 en el seminari organitzat per la Fundació Jaume Bofill, on es va presentar l'informe.

Les expectatives dels estudiants envers l'educació superior no solament reflecteixen l'èxit acadèmic i les seves pròpies capacitats, sinó que també generen les condicions propícies per promoure l'excel·lència acadèmica i l'adquisició de capacitats. En el marc dels sistemes educatius, les expectatives dels estudiants són un indicador de com serà la futura reserva de talents i, mitjançant l'anàlisi de la proporció entre aquestes expectatives i la probabilitat d'aconseguir-les, indiquen també si en els centres educatius s'està canalitzant el talent de la manera més eficaç. Cal que els sistemes educatius s'esforcin a promoure una major proporció entre les expectatives dels estudiants i la probabilitat que tenen d'assolir-les.

Paral·lelament a les expectatives, les notes/qualificacions són una de les eines més importants a l'abast del professorat per guiar el comportament dels estudiants. Les notes són una font d'informació clau tant perquè els estudiants com-

provin el seu progrés escolar com perquè els professors i els centres puguin transmetre el que valoren en el comportament dels estudiants i en el seu procés d'aprenentatge. L'anàlisi dels comportaments i les actituds relacionats amb les notes és una manera d'entendre quins hàbits promou l'escola i en quina mesura s'ajusten als hàbits que fomenten l'aprenentatge de l'estudiant.

A més a més, en analitzar si les notes estan relacionades amb les expectatives dels estudiants (i aquest informe constata que és així), es posa de relleu que la importància de les notes s'estén més enllà de l'aula i dels aspectes específics que s'hi avaluen. Això demostra encara més que les notes han de ser una part essencial del marc d'avaluació de cada país, d'una manera coherent amb la resta d'elements.

L'informe *Grade Expectations* forma part de la sèrie d'informes temàtics del Programa per a l'Avaluació Internacional dels Estudiants (PISA). Cada tres anys, PISA enquesta estudiants de quinze anys d'arreu del món per avaluar-ne les habilitats de comprensió lectora, matemàtiques i ciències, i pregunta als alumnes, als directors d'escola i als pares sobre les seves experiències i context personal. El 2009, PISA va entrevistar més de 500.000 estudiants de setanta-cinc països i economies (en representació d'una població total de més de vint-i-vuit milions d'estudiants). En vint-i-un d'aquests països i economies, els estudiants també van respondre preguntes sobre la seva trajectòria educativa, les seves expectatives educatives i les notes que van obtenir en l'assignatura de la seva llengua d'avaluació. El fet que algunes parts de les anàlisis presentades en aquest article facin referència a les expectatives dels estudiants d'obtenir un títol universitari és producte d'una opció metodològica: resulta més fàcil avaluar la proporció de les expectatives en el cas dels títols universitaris, perquè probablement són les expectatives més difícils i exigents en tots els països. Aquest no és el cas, però, d'alguns estudis tècnics superiors, que poden ser molt exigents en certs països. La decisió de centrar-se en les universitats no s'ha d'interpretar com un senyal que els estudis tècnics superiors tenen un estatus menor que els títols universitaris.

## **EXPECTATIVES DELS ESTUDIANTS I PROPORCIÓ RESPECTE A LES SEVES POSSIBILITATS D'ÈXIT**

Durant el segle xx, va augmentar dràsticament la matriculació en l'educació superior. El 1900, menys de l'1% de la població d'edat universitària arreu del món feia estudis d'educació superior; el 2010 la taxa de matriculació era de prop del 20%, i en molts països industrialitzats supera el 50% (OCDE, 2011; Schofer i Meyer, 2005). A més a més, un grau superior s'ha convertit en un requisit important per accedir a les professions de prestigi i a un estatus social elevat. L'expansió de l'economia basada en el coneixement i els avenços tecnològics han generat un gran mercat de feines molt ben remunerades per a les persones que gaudeixin dels alts nivells de destresa exigits (Arum i Roksa, 2011; Autor, Levy i Murnane, 2003; Brand i Xie, 2010; Labaree, 1997; Rosenbaum i Kariya, 1989; Torche, 2010). No obstant això, encara hi ha força estudiants que no es matriculen en ensenyament superior ni pretenen aconseguir un títol universitari. El fet que no tots els estudiants vulguin o puguin assistir a la universitat suposa un repte per als sistemes educatius. Si bé és important promoure unes bones expectatives educatives entre els estudiants per tal de maximitzar les oportunitats econòmiques disponibles en una economia basada en el coneixement, és igualment important donar suport a les expectatives i assegurar-se que els estudiants es formin unes expectatives realistes (Rosenbaum, 2001).

Els desajustos entre les expectatives i les habilitats reals poden ocasionar costos econòmics i socials. Els estudiants d'alt rendiment i amb talent que no preveuen obtenir un títol universitari poden representar una pèrdua de talent per a l'economia del futur. Per contra, els estudiants de baix rendiment que aspiren a aconseguir un títol universitari i segueixen per aquesta via poden ocasionar costos en termes de la frustració personal que poden arribar a patir, a banda dels costos econòmics relacionats amb la prestació de suport escolar o el finançament d'una carrera universitària que no arriba a res.

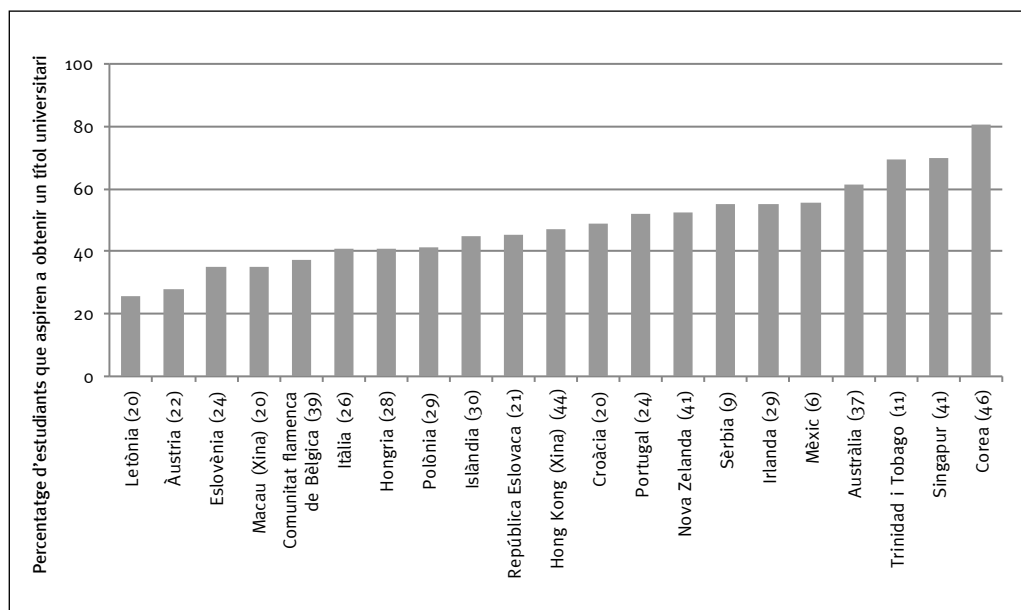
### **Expectatives i proporció en diversos països i economies**

Entre els diversos països, i entre les regions dintre dels països, hi ha una varietat en el percentatge d'estudiants que aspiren a obtenir un títol universitari. En nou

països, més del 50% dels alumnes de quinze anys esperava aconseguir un títol universitari; a Corea, quatre de cada cinc estudiants esperava graduar-se a la universitat. A Letònia, per contra, només un de cada quatre estudiants preveia graduar-se a la universitat, mentre que a Àustria, Bèlgica (comunitat flamenca), Macau (Xina) i Eslovènia, el percentatge era inferior al 40%. Les expectatives d'acabar la universitat es van mantenir relativament estables entre el 2003 i el 2009, tot i que es va registrar un augment estadísticament significatiu a Àustria, Islàndia, Mèxic, Nova Zelanda i Polònia. Entre els mateixos anys no hi va haver canvis a Austràlia, Bèlgica (comunitat flamenca), Irlanda, Corea, Letònia, Portugal i la República Eslovaca, mentre que les expectatives es van reduir a Hongria, Itàlia, Hong Kong (Xina) i Macau (Xina).

### Gràfic 1.

Percentatge d'estudiants que aspiren a obtenir un títol universitari



Nota: El nombre que s'indica entre parèntesis és el percentatge d'estudiants que han obtingut una puntuació igual o superior al nivell 4 en competència lectora.

Els països apareixen indicats en ordre ascendent segons el percentatge d'estudiants que aspiren a obtenir un títol universitari.

Font: OCDE (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Expectations*, PISA, OECD Publishing, Taula B1.1.

Amb tot, el nivell general d'estudiants que pretenen obtenir un títol universitari s'ha d'interpretar en un context més ampli. No es tracta simplement que calgui que els països o les economies promoguin un nivell alt o baix d'expectatives, sinó que han de promoure expectatives que estiguin en proporció amb les necessitats socials i econòmiques del país i amb la probabilitat d'èxit dels estudiants. Aquesta proporció, i no les expectatives generals, és el que ha de centrar la reflexió dels països i les economies sobre les expectatives dels estudiants. La pregunta, aleshores, és: fins a quin punt aquestes expectatives són proporcionades?

Atesa la naturalesa selectiva de l'educació superior i les seves exigències acadèmiques, és més probable que els estudiants amb un alt rendiment acadèmic a l'escola secundària (inferior i superior) accedeixin a les universitats, s'hi matriculin i, posteriorment, obtinguin un títol d'educació superior. Dit en altres paraules, els estudiants «preparats per a la universitat» tenen més probabilitats d'èxit en l'educació superior (Carbonaro, Ellison i Covay, 2011; Hanson, 1994; OCDE, 2010a; Sewell i Hauser, 1976). Els sistemes escolars que volen millorar la proporció entre les expectatives dels estudiants i la possibilitat de complir-les han d'assegurar-se que els estudiants que aspiren a obtenir estudis universitaris tinguin les habilitats que cal. Igualment, els sistemes educatius han de promoure unes expectatives més altes entre els alumnes de major rendiment per reduir la pèrdua de talent que pot provocar el fet que els estudiants molt competents no acabin la universitat.

En termes generals, les expectatives estan proporcionades. Els estudiants que volen obtenir un títol universitari mostren un rendiment significativament millor en matemàtiques i comprensió lectora que els estudiants que no preveuen obtenir aquest títol. La diferència en la competència lectora és més pronunciada (més de noranta punts) a Austràlia, Àustria, Bèlgica (comunitat flamenca), Croàcia, Hongria i la República Eslovaca; i més reduïda (tot i que força marcada, amb més de cinquanta punts en l'avaluació lectora) a Hong Kong (Xina) i Macau (Xina).

No obstant això, en molts països i economies les expectatives de graduar-se a la universitat no coincideixen amb el rendiment dels estudiants o les seves perspectives educatives i de mercat laboral. Per exemple, el percentatge d'estudiants de baix rendiment que aspiren a obtenir un títol universitari és relativament alt a



Austràlia, Irlanda, Corea, Mèxic, Sèrbia, Singapur i Trinidad i Tobago. A Corea, per exemple, el 52% dels estudiants que van obtenir una puntuació igual o inferior al nivell 2 en la prova de comprensió lectora de l'informe PISA 2009 preveu obtenir un títol universitari. A Mèxic i Singapur, el percentatge és del 45%, i a Trinidad i Tobago, el 60% dels estudiants de baix rendiment espera aconseguir un títol universitari. A Austràlia i Irlanda, al voltant d'un de cada tres estudiants amb baix rendiment escolar espera obtenir un títol universitari, malgrat que aquests estudiants tenen menys probabilitats de matricular-se en un centre d'educació superior i acabar una carrera universitària.

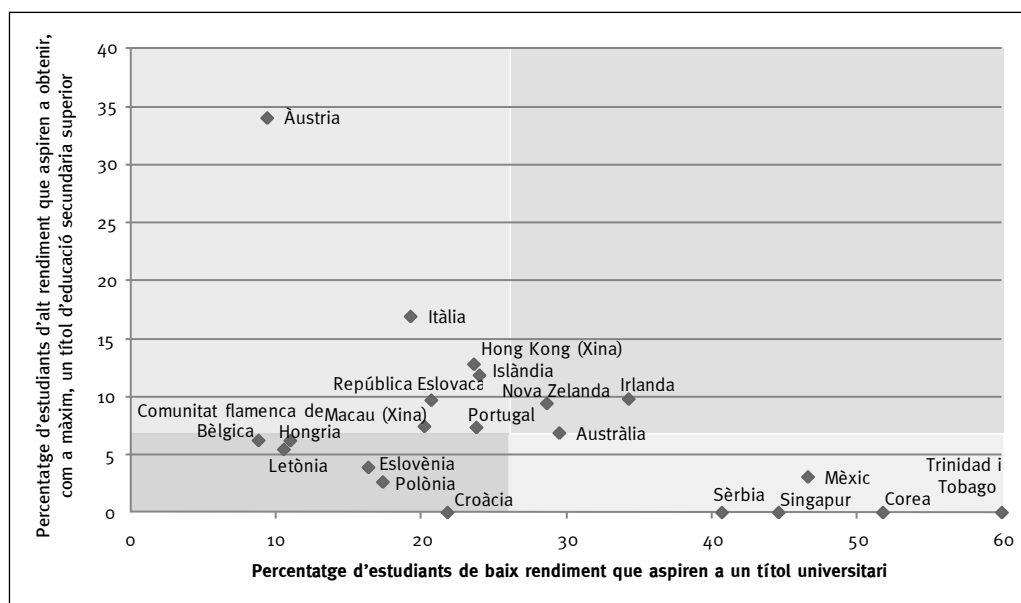
Un altre signe de desproporció en les expectatives el presenten els estudiants d'alt rendiment que no aspiren a obtenir un títol universitari, malgrat que tenen més probabilitats d'aconseguir-ho. Les seves baixes expectatives es poden traduir en una pèrdua de talent per a una economia (Hanson, 1994; OCDE, 2010a). Es tracta d'estudiants que van obtenir una puntuació igual o superior al nivell 4 en la prova de comprensió lectora del programa PISA 2009, però no preveuen continuar la seva educació un cop acabada l'educació secundària superior. Aquest grup és relativament gran a Àustria, Hong Kong (Xina), Islàndia i Itàlia, on més del 10% dels estudiants amb una competència de nivell 4 o superior no preveu continuar estudiant després de graduar-se en ensenyament secundari superior. Àustria té un sistema educatiu que separa els estudiants a una edat primerenca per assignar-los a programes acadèmics o de formació professional en l'educació secundària. Així, els estudiants d'alt rendiment amb baixes expectatives es poden matricular en programes B/C de la Classificació Internacional Normalitzada de l'Educació (CINE, ISCED en les seves sigles en anglès) i ser dissuadits d'estudiar un títol universitari.

En els diferents quadrants del gràfic 2 s'indiquen diversos desafiaments per als països i les economies en matèria de polítiques. Els sistemes educatius amb un alt percentatge d'estudiants de baix rendiment que aspiren a obtenir una educació universitària (quadrant inferior dret) necessiten millorar el rendiment estudiantil entre els estudiants de baix rendiment amb expectatives ambicioses, a fi que tots els estudiants que desitgen cursar una educació universitària tinguin una oportunitat real d'èxit en aquest nivell d'educació. Entre aquests països, cal esmentar els sistemes escolars de Corea, Mèxic, Sèrbia, Singapur i Trinidad i Tobago, que han d'aprofitar la motivació dels estudiants i la seva intenció de

continuar amb la seva educació a un nivell superior. En la majoria dels països i les economies, la implicació dels estudiants serveix per preveure si els estudiants de baix rendiment poden millorar la seva competència lectora. De la mateixa manera, el fet que els estudiants de rendiment baix tinguin unes expectatives més altes (que se'ls suposen quan aquests estudiants segueixen un pla d'estudis d'orientació acadèmica) també està relacionat amb una millora del rendiment. Per tant, els països que intenten aprofitar les expectatives elevades dels

## Gràfic 2.

Percentatge d'estudiants de baix rendiment que aspiren a un títol universitari i percentatge d'estudiants que aspiren a obtenir, com a màxim, un títol d'educació secundària superior



Notes: Els estudiants d'alt rendiment són els que tenen una puntuació igual o superior al nivell 4 en competència lectora.

Els estudiants de baix rendiment són els que tenen una puntuació igual o inferior al nivell 2 en competència lectora.

Les línies que divideixen els quadrants són les mitjanes del país/economia.

Les estimacions per a Croàcia, Corea, Sèrbia, Singapur i Trinidad i Tobago són pràcticament zero.

Font: OCDE (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Expectations*, PISA, OECD Publishing, Taula B1.4.

seus alumnes poden fer-ho fomentant la implicació dels estudiants a l'escola, i els centres educatius poden encoratjar aquestes expectatives més altes entre els seus estudiants si els ofereixen cursos més exigents i amb una major orientació acadèmica.

Els sistemes escolars amb una proporció relativament gran d'estudiants d'alt rendiment que preveuen aconseguir, com a màxim, un títol d'educació secundària superior (quadrant superior esquerre) han de proporcionar oportunitats perquè aquests estudiants elevin les seves expectatives. Entre aquests països, s'hi inclouen, en particular, Àustria i Itàlia, on més del 30% i el 15% dels estudiants d'alt rendiment, respectivament, aspiren a concloure la seva educació a l'escola secundària superior. Aquests sistemes escolars poden promoure majors expectatives entre els estudiants d'alt rendiment, millorant-ne la implicació a l'escola i assegurant que l'acceptació en programes acadèmics o de formació professional es basi en el mèrit. És especialment important promoure unes majors expectatives entre els alumnes d'alt rendiment pel fet que són els que tenen més probabilitats d'èxit en l'educació superior.

Molts estudiants esperen assolir, com a màxim, un títol d'educació secundària superior. A aquests estudiants se'ls coneix com la «meitat oblidada», en gran part perquè els experts i els polítics amb prou feines els han prestat atenció (Rosenbaum, 2001). Els estudiants que pretenen concloure la seva educació formal en acabar l'escola secundària superior generalment preveuen accedir al mercat laboral immediatament després. Encara que la majoria dels sistemes educatius s'han compromès a ampliar l'accés a l'educació superior, no han d'oblidar el gran nombre d'estudiants que no tenen intenció de fer ús d'aquest tipus d'accés. Malgrat això, aquests estudiants han d'adquirir les habilitats necessàries per a una transició fluida al mercat laboral.

Entre els països i les economies participants, una mitjana d'un de cada quatre estudiants aspira a acabar els estudis en el nivell secundari superior i, presumiblement, començar a treballar després d'obtenir el títol. Aquesta proporció és més alta a Àustria, Croàcia, Itàlia i la República Eslovaca, i més baixa a Corea i Singapur. Tres dels quatre països amb la proporció més elevada d'estudiants que preveuen concloure les seves trajectòries educatives en aconseguir el títol de secun-

dària superior es caracteritzen per fer una diferenciació precoç dels estudiants en programes d'orientació acadèmica o no acadèmica, i tenen una proporció relativament gran d'estudiants en programes no acadèmics. Encara que els sistemes que separen els estudiants en diferents tipus de formació ofereixen unes expectatives més realistes si la diferenciació es basa en el mèrit, també poden crear un desajust en les expectatives o reforçar les desigualtats socials, si aquesta diferenciació afavoreix uns grups sobre uns altres. L'educació secundària superior ha de preparar els estudiants que tinguin previst acabar els seus estudis en aquest nivell i proporcionar-los les habilitats necessàries per a una transició reeixida al mercat laboral i la vida cívica.

Una altra mesura per ajustar les expectatives a la realitat apareix quan es compara el percentatge d'estudiants que esperen graduar-se a la universitat i el dels que realment ho aconsegueixen. Aquestes anàlisis il·lustren les possibles pressions a les quals el sistema d'educació superior pot estar sotmès en un futur, si hi ha més estudiants que aspiren a graduar-se que títols reals atorgats. Suposant que els percentatges de titulació es mantinguin relativament constants en la pròxima dècada, si hi ha grans diferències entre les expectatives i aquests percentatges de titulació, pot ser que alguns països hagin de considerar alternatives per al gran nombre d'estudiants que no podrà obtenir un títol universitari encara que hi aspiri. Entre aquestes alternatives hi ha, principalment, augmentar l'atractiu dels títols d'ensenyament superior tècnic i professional.

Les variacions entre països pel que fa a les expectatives dels estudiants no estan estretament relacionades amb els percentatges reals de titulació. L'informe *Education at a Glance 2011* [Panorama de l'educació 2011] (OCDE, 2011) ofereix xifres sobre els percentatges de titulació universitària en catorze dels vint-i-un països que van realitzar el qüestionari de trajectòria educativa.<sup>1</sup> En aquests països, la correlació entre el percentatge d'alumnes de quinze anys que preveuen obtenir un títol universitari i els percentatges reals de titulació és del 0,37. El desajust que hi ha entre les expectatives i els percentatges de titulació és especialment gran

.....  
 1. Dels 21 països i economies que van aplicar el qüestionari de trajectòria educativa, l'informe *Education at a Glance 2011* no proporciona informació sobre els percentatges de titulació de l'any 2009 de Croàcia, Hong Kong (Xina), Letònia, Macau (Xina), Sèrbia, Singapur i Trinidad i Tobago (OCDE, 2011).

(les expectatives superen en més de deu punts els percentatges de titulació) a la comunitat flamenca de Bèlgica, Corea, Mèxic i Portugal, cosa que indica unes expectatives exagerades. A Corea i Mèxic, la diferència entre el percentatge d'estudiants que esperen obtenir un títol universitari i el percentatge que ho aconsegueix és de trenta-sis punts percentuals, és a dir, almenys un de cada tres estudiants no complirà les seves expectatives educatives si els percentatges de titulació es mantenen relativament estables.

El desajust entre les expectatives i els assoliments reals adopta diverses formes. A Mèxic, per exemple, alguns estudiants que aspiraven a graduar-se a la universitat no ho aconseguiran; a Corea, aquests mateixos estudiants accediran a programes de nivell 5B de la CINE.<sup>2, 3</sup> Aquest desajust en les expectatives d'aconseguir un títol universitari també és evident a la comunitat flamenca de Bèlgica, d'una manera menys marcada que a Corea, però també amb un patró similar: és molt probable que molts dels estudiants que aspiren a un títol universitari continuïn la seva educació en programes del nivell 5B de la CINE. De fet, a Bèlgica, es graduen més estudiants d'aquests programes que dels programes de nivell 5A (gràfic 3).

Per contra, les expectatives dels estudiants d'obtenir un títol universitari són *inferiors* als percentatges reals de titulació a Islàndia, Polònia i la República Eslovaca. A la República Eslovaca, per exemple, les expectatives dels estudiants d'obtenir un títol universitari estan setze punts percentuals per sota dels percentatges reals de titulació. A Polònia, la diferència és de nou punts percentuals. En aquests dos països, la manca de correspondència entre les expectatives i els percentatges

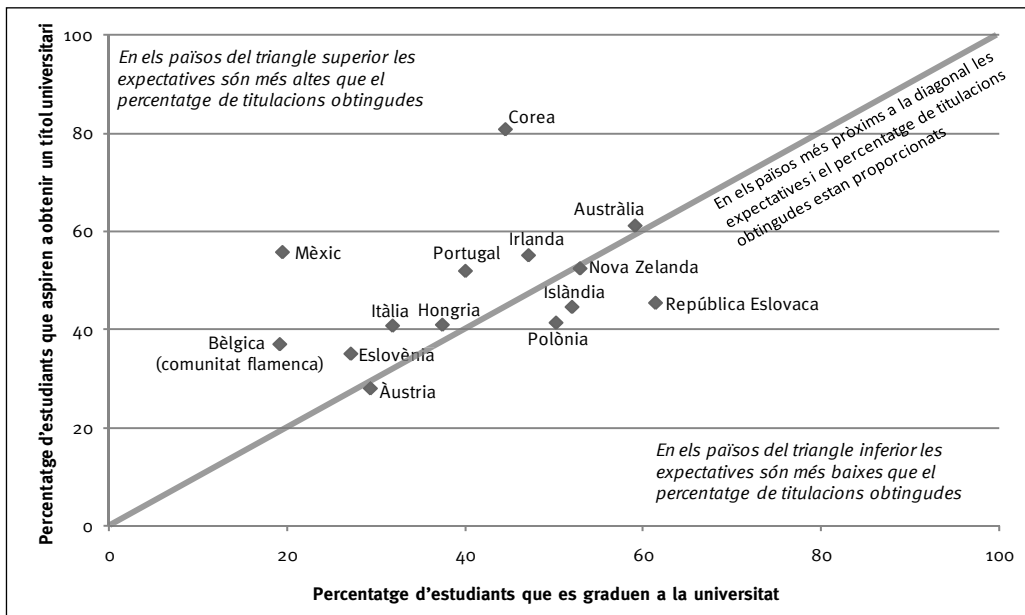
.....  
**2.** Després de sumar les dades de titulació dels programes de nivell 5A i 5B de la CINE, els percentatges totals de titulació d'aquests nivells a Corea són aproximadament iguals al nivell de les expectatives dels estudiants d'obtenir un títol universitari. No obstant això, el qüestionari de trajectòria educativa i els percentatges de graduació en educació superior que presenta l'informe *Education at a Glance 2011* (OCDE, 2011) distingeixen clarament els programes de nivell 5A i 5B, i en aquest informe «les expectatives universitàries» no inclouen els programes de nivell 5B.

**3.** Atès que hi ha una bretxa de 10 anys entre les expectatives dels estudiants de quinze anys que recull l'estudi PISA 2009 i els percentatges de titulació publicats a *Education at a Glance*, és possible que els percentatges de titulació en aquests països augmentin per satisfer les exigències de la seva ambiciosa joventut.

de titulació indica una possible pèrdua de talent, ja que els estudiants que aspiren a assolir un títol universitari potser no s'estiguin esforçant tant com haurien a l'escola a causa del possible baix nivell de competència que es trobaran en accedir a la universitat. Les expectatives universitàries dels estudiants es corresponen amb els percentatges reals de titulació a Austràlia, Àustria, Hongria i Nova Zelanda, la qual cosa indica que en aquests països hi ha una menor probabilitat de desajust en les expectatives.

### Gràfic 3.

Percentatge d'estudiants que aspiren a obtenir un títol universitari i percentatge de titulacions universitàries



Notes: Percentatge d'estudiants que es titulen a la universitat, com figura a la Taula A3.3, OCDE (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing.

No hi ha dades disponibles sobre el percentatge d'estudiants que obtenen un títol universitari a Croàcia, Hong Kong (Xina), Letònia, Macau (Xina), Sèrbia, Singapur i Trinidad i Tobago.

Els percentatges de titulació de la comunitat flamenca a Bèlgica representen els percentatges de titulació de tot el país.

Font: OCDE (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Expectations*, PISA, OECD Publishing, Taula B1.4.

## **Les desigualtats en les expectatives poden reforçar les desigualtats en l'estatus social**

En la majoria dels països i les economies, el rendiment només és un dels factors que determinen les expectatives: per terme mitjà, les noies i els estudiants de millor posició socioeconòmica tendeixen a tenir unes expectatives més ambiciosos que els nois i els estudiants de pitjor posició socioeconòmica amb el mateix rendiment. A tots els països i les economies considerats, era menys probable que els estudiants d'entorns desafavorits aspirassin a obtenir un títol universitari que no pas els seus companys econòmicament més privilegiats. De mitjana, una gran part de les desigualtats socioeconòmiques en les expectatives s'explica per les desigualtats socioeconòmiques que afecten el rendiment: els estudiants desafavorits tendeixen a mostrar un pitjor resultat en competència lectora i matemàtiques que els seus companys més privilegiats. No obstant això, a Croàcia, Hongria, Islàndia, Corea i Sèrbia, els alumnes privilegiats amb les mateixes puntuacions en competència lectora i matemàtiques que els estudiants desafavorits són quatre vegades més propensos a aspirar a un títol universitari que els estudiants desafavorits. Per contra, en tots els països i les economies, és més probable que els estudiants desafavorits pretenguin acabar els estudis amb un títol d'educació secundària superior que no pas els alumnes avantatjats, fins i tot després d'adaptar les puntuacions PISA de competència lectora i matemàtiques.

### **Repercussions per a Espanya i Catalunya**

Lamentablement, no hi ha dades disponibles de l'any 2009 sobre les expectatives dels estudiants a Espanya i Catalunya. Tanmateix, les dades de l'informe PISA 2003 calculades per Alba Castejón i Adrián Zancajo per al seminari posen de manifest que al voltant del 50% dels alumnes de quinze anys aspira a acabar una carrera universitària. Hi ha desigualtats socioeconòmiques i de gènere en la formació de les expectatives universitàries, en una magnitud que concorda amb la dels països europeus el 2009.

L'aspecte més notable, però, és la gran proporció d'estudiants espanyols i catalans que no espera acabar l'educació secundària superior i, si observem els índexs

d'abandonament escolar, de fet, molts no l'acaben. El major repte per a Espanya i Catalunya és promoure la finalització dels títols d'educació secundària superior. Això implica, en primer lloc, el foment de les expectatives de tots els estudiants al nivell, com a mínim, de l'educació secundària superior. El segon pas és assegurar-se que els estudiants completin aquest nivell d'educació. La manera més fàcil d'assolir-lo és proporcionar incentius per a la finalització de l'ensenyament secundari superior, de manera que els estudiants se sentin motivats a continuar la seva educació més enllà de l'ESO. Això implica reduir els obstacles pel que fa a l'atractiu, l'accés i la finalització mateixa de l'ensenyament secundari superior. Els obstacles en l'accés tenen a veure amb possibles limitacions institucionals relacionades amb la selecció dels programes d'educació secundària superior, però també hi ha els obstacles dels mateixos estudiants, que potser no tenen les habilitats necessàries per superar aquest nivell. Els obstacles institucionals són relativament fàcils de superar, però els obstacles que afecten els estudiants requereixen una perspectiva a més llarg termini.

Obstacles institucionals importants que redueixen l'atractiu de l'ensenyament secundari superior són la manca de flexibilitat dels programes de secundària inferior i superior, que desconnecten els estudiants (i també els programes mateixos) de l'estructura d'oportunitats laborals disponibles un cop acabada l'escola. De la mateixa manera, el sistema educatiu ha de buscar vincles més estrets amb el mercat laboral i els empresaris, a fi que els estudiants que segueixen els programes tècnics i professionals tinguin incentius directes per augmentar el seu rendiment, com passa al Japó i Alemanya, per exemple. El foment de programes de formació professional atractius no s'oposa a un sistema en què la majoria dels estudiants desitgi anar a la universitat. Austràlia és un exemple de sistema que canalitza molts estudiants vers la universitat, però que, no obstant això, ofereix oportunitats atractives als qui no volen o no aconsegueixen accedir a l'educació superior.

A més a més, com es dedueix dels debats del seminari, sembla que l'alt grau de selectivitat que es percep en els programes de secundària superior, així com l'estigma que produeix la repetició de curs, en poden reduir la probabilitat. La solució òbvia al problema és abaixar el llistó de la dificultat dels programes de secundària superior i aplicar el pas automàtic de curs. Aquestes mesures són eficaces per



pal·liar l'abandonament escolar i els índexs de repetició, però no resolen el problema d'habilitats subjacent que limita la capacitat de l'estudiant per rendir satisfactòriament en l'educació secundària superior. El remei a aquests problemes, que augmenten els índexs d'abandonament, passa per parar esment al que succeeix no solament a l'ESO, sinó, i de manera més important, a l'educació primària i preescolar.

És indispensable promoure la confiança de la població en els docents i en els centres escolars. Caldria donar la paraula als professionals en els mitjans de comunicació (diaris d'informació general, televisió, ràdio...), difondre exemples reeixits, reconduir les queixes i discrepàncies cap als centres (sense tractar d'acollir-les en instàncies exteriors, des de l'inici del «conflicte»), programar activitats de sensibilització («centrar-se en l'usuari») per al professorat, etc.

Xavier Chavarría, Inspector en Cap de Barcelona del Consorci d'Educació de Barcelona

La reducció dels índexs d'abandonament escolar requereix una curosa atenció als vincles entre el sistema escolar i un context social més ampli, a pesar que això implica l'important repte de replantejar la relació de l'educació amb altres institucions socials. També requereix considerar els resultats educatius (i les desigualtats) com l'efecte acumulatiu de les oportunitats d'aprenentatge, de tal manera que les oportunitats ofertes en la primera infància tenen conseqüències que duren fins a l'adolescència i més enllà.

## **NOTES: QUINS COMPORTAMENTS PREMIEN ELS PROFESSORS I ELS CENTRES EDUCATIUS?**

Les notes/qualificacions són una de les eines més importants a l'abast dels professors per guiar el comportament dels estudiants a l'aula. Les notes tenen tres propòsits educatius bàsics: proporcionen una valoració formativa als estudiants, proporcionen una valoració als professors per a la planificació docent i certifiquen que els estudiants han dominat les habilitats considerades rellevants pel professor o el centre educatiu (Carey i Carifio, 2012). La importància reconeguda de les avaluacions a l'aula és tan gran que a l'informe PISA pràcticament tots els estudiants assisteixen a centres que avaluen el treball o el progrés dels estudiants a través d'exàmens que desenvolupen els professors i/o tasques que els estudiants han de lliurar. Gairebé a tots els països i les economies s'avalua més del 95% dels estudiants d'aquesta manera (vegeu la Taula IV.3.10 de l'OCDE, 2010b). A través

de les notes, els professors indiquen quin tipus d'actituds i comportaments recompensen, i indiquen què consideren important per a l'èxit de l'estudiant. En general, els professors recompensen els assoliments: el domini dels estudiants de les habilitats i els coneixements, mesurats per exàmens estàndard. No obstant això, la relació entre les notes i els resultats dels exàmens no és exacta i aquesta diferència és deguda als comportaments i les actituds que els professors recompensen (Brookhart, 2009; McMillan, Myran i Workman, 2002).

L'anàlisi de les notes és una manera d'entendre els comportaments recompensats pels professors i els centres educatius. Els professors utilitzen les qualificacions no solament per proporcionar informació i identificar si els estudiants dominen una sèrie d'habilitats, sinó també per comunicar expectatives i fomentar la motivació dels alumnes. Es va sol·licitar a estudiants de 18 països i economies que indiquessin quina nota (qualificació) van rebre en l'assignatura del seu idioma d'avaluació. Hi ha grans variacions entre els sistemes de notes que apliquen els països (vegeu la Taula 1). Els països amb criteris específics associats a cada nota («suspès», «aprovat», «bé», «molt bé», «excel·lent») tendeixen a diferenciar els

### Taula 1.

#### Sistemes de qualificacions a diversos països i economies

Nota de suspens	Escala de notes					Els centres educatius o les regions fan servir sistemes de qualificació diferents
	D'1 a 5	D'1 a 6	D'1 a 10	D'1 a 20	D'1 a 100	
Molts valors possibles	Portugal CINE 2		Islàndia, Itàlia, Letònia	Portugal CINE 3	Bèlgica (comunitat flamenca), Irlanda, Singapur, Trinidad i Tobago	Macau (Xina), Mèxic, Nova Zelanda
Un valor	Àustria, Hongria, Sèrbia	Croàcia, Polònia, República Eslovaca				

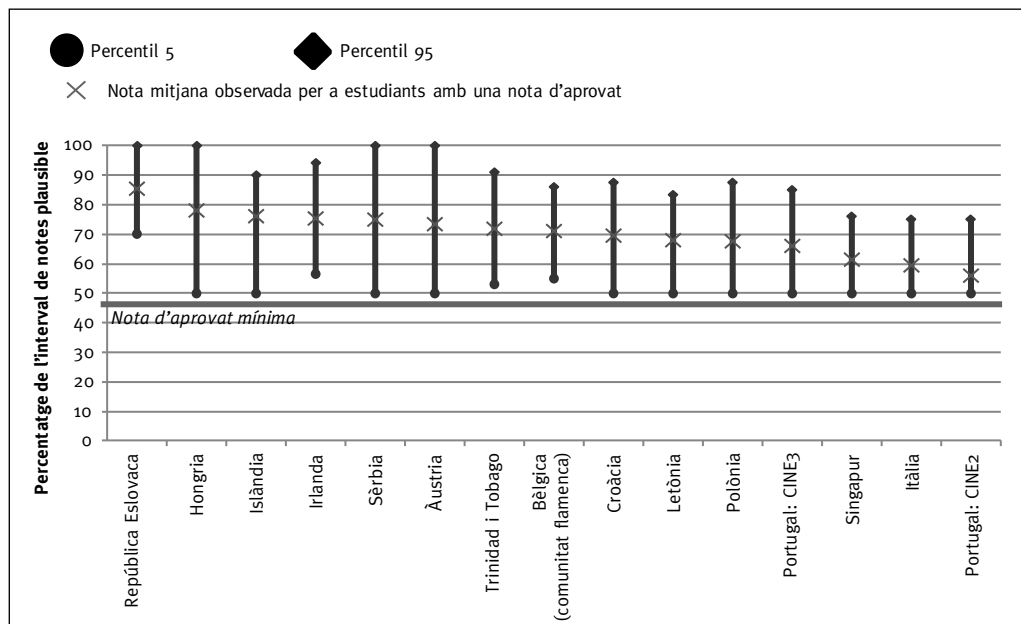
Font: OCDE (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Expectations*, PISA, OECD Publishing, Taula B2.1.

estudiants millor que no pas els països que permeten una continuïtat en les notes. Aquests països, entre els quals destaquen Alemanya, Àustria, Hongria i Sèrbia, mostren una major dispersió en la distribució de les notes, cosa que significa que aprofiten millor l'escala per diferenciar els estudiants.

Encara que els països varien considerablement pel que fa als seus plans i polítiques de qualificació, els estudiants que obtenen puntuacions més altes en l'ava-

#### Gràfic 4.

Distribució de les notes rebudes pels estudiants que tenen aprovada l'assignatura de la llengua d'avaluació



Nota: Macau (Xina), Mèxic i Nova Zelanda s'ometen en aquesta taula perquè aquests països van avaluar les notes dels estudiants com a aprovat/suspens, ja que els seus sistemes de qualificació varien per regió/centre educatiu.

A efectes de comparació, només es consideren les notes d'aprovat; la nota d'aprovat més baixa s'estableix en 50 i la màxima nota possible és 100.

Els països apareixen en ordre descendent segons la nota mitjana d'aprovat.

Font: OCDE (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Expectations*, PISA, OECD Publishing, Taula B2.2.

luació de comprensió lectora de l'informe PISA també tendeixen a rebre bones notes en les seves assignatures d'idiomes. Així, els professors que ensenyen les assignatures dels idiomes d'avaluació recompensen el domini de la comprensió lectora, la qual cosa no només és previsible, sinó desitjable. Aquesta relació és més pronunciada a Hongria, Letònia, Polònia i la República Eslovaca, on la correlació entre notes i competència lectora és superior a 0,5; mentre que és menys forta, però moderada, a la resta de països.

La correlació entre les notes i la competència lectora és positiva i entre moderada i alta a la majoria dels països. Tanmateix, està lluny de ser perfecta. Les notes contenen informació sobre altres atributs dels estudiants més enllà dels mesurats en les avaluacions de lectura del PISA. Els professors generalment recompensen també actituds, comportaments i hàbits que beneficien directament el rendiment, i premien els estudiants que adopten hàbits que promouen l'aprenentatge en general. L'ús d'estratègies de control s'associa positivament i significativament a unes millors notes en catorze països i economies, més enllà dels beneficis associats amb el

Avaluar el rendiment de l'alumnat és, sens dubte, un objectiu de les escoles, però primer caldria millorar el rendiment de l'alumnat, no pas millorar-ne l'avaluació. Les notes ja formen part d'un imaginari col·lectiu i poden tenir diverses funcions, però no pas la de millorar el rendiment. No voldria semblar d'una teoria conspirativa i desconec si existeixen estudis longitudinals que hagin analitzat en el context català com varien les notes d'un mateix alumne durant tota la primària, però intueixo que deu haver-hi certa tendència a què els mateixos alumnes que a 1r treien bones notes treguin també bones notes a 6è, i el mateix amb les notes més baixes. «Aquesta nena mai tindrà problemes d'aprenentatge» quan la nena té cinc anys o «ja fa uns quants cursos que va molt justet» quan el nen en té dotze, són frases inventades, però que em sembla que apareixen sovint a les reunions dels mestres amb les famílies. Per construir expectatives sobre el futur aprenentatge de l'alumnat de primària no s'utilitzen només les notes, sinó altres elements com els hàbits que s'observen en els infants, la seva capacitat expressiva, la utilització del llenguatge, el comportament amb els companys, com és la seva família... Que els mestres construeixen expectatives sobre nenes i nens i que això en condicioni l'aprenentatge i el rendiment no acaba de sonar bé. Més enllà dels informes de l'OCDE i alguns estudis sociològics que les famílies «normals» no llegeixen, ningú té cap mestre a la seva escola (i menys dels seus fills!) que faci aquestes coses de projectar expectatives. Diria que sona bastant malament i no sembla políticament correcte, però si ja als anys seixanta es van mostrar evidències empíriques de l'efecte Pigmalió i des dels trenta tothom va aprendre amb el Monopoly que qui més té més guanya, no sembla molt esbojarrat dir que les notes són com els bitllets del Monopoly.

Núria Vallès, Professora associada del departament de teoria sociològica, filosofia del dret i metodologia de les CC.SS. de la UB. Investigadora avançada en l'àrea de treball i polítiques socials de la Fundació CIREM.

rendiment de l'estudiant i les característiques del seu context. Així mateix, en setze països i economies, especialment a Sèrbia, les actituds positives vers la lectura, mesurades segons l'índex de gaudi de la lectura, s'associen positivament i significativament a unes millors notes, un cop considerats tots els factors. A tretze països i economies, els estudiants que creuen que les relacions alumne-docent en els seus centres educatius són bones també són més propensos a rebre millors notes.

Malgrat aquest ús desitjable de les notes per recompensar els elements que estimulen i faciliten l'aprenentatge, en tots els països i les economies, les noies i els estudiants amb una situació socioeconòmica privilegiada són més propensos a rebre millors notes, fins i tot en comparació amb els nois i els estudiants d'una pitjor situació socioeconòmica amb el mateix rendiment i actituds i comportaments similars. Les noies tenen més probabilitats de rebre millors notes que els nois en la majoria dels països i les economies, encara que tinguin una competència lectora i uns hàbits d'aprenentatge semblants. Les excepcions a aquesta tendència són Islàndia, Portugal (primer cicle de secundària), Singapur i Trinidad i Tobago, mentre que les nenes tenen més probabilitats de rebre millors qualificacions especialment a Polònia i la República Eslovaca. Quan es comparen els estudiants amb rendiment, hàbits i actituds similars, els estudiants amb una pitjor situació socioeconòmica són més propensos a rebre notes més baixes a la majoria dels països i les economies; Bèlgica (comunitat flamenca) i Croàcia en són una excepció. Aquesta relació és més evident a Islàndia.

A més a més, en molts països i economies, les notes que els estudiants reben depenen del centre educatiu al qual assisteixen. En 9 països i economies, els estudiants que assisteixen a centres amb alts resultats acadèmics reben notes més baixes en comparació amb els estudiants amb un rendiment i uns hàbits d'aprenentatge similars que assisteixen a les escoles de pitjor rendiment. A Àustria, Polònia i Portugal (cicle superior de secundària), els estudiants són particularment susceptibles de ser qualificats en comparació amb els seus companys. A Itàlia i Portugal (primer cicle de secundària), els alumnes dels centres privats solen rebre notes millors de les que esperaven, i a Itàlia aquesta diferència és substancial en termes quantitius. A Àustria, Croàcia i Letònia, els centres educatius selectius tendeixen a rebaixar les notes en relació amb el rendiment, possiblement a causa d'unes pràctiques de qualificació normatives. Per raons similars, en almenys sis

països i economies es comprova que hi ha un augment de les qualificacions en els centres que atenen una població estudiantil relativament desfavorida.

Les notes són importants i mereixen atenció no solament perquè són una pràctica comuna, sinó perquè els estudiants les utilitzen per determinar les seves expectatives. És més probable que els estudiants amb qualificacions més altes aspirin a obtenir un títol universitari en tots els països i les economies participants, fins i tot tenint en compte les diferències en competència lectora i matemàtiques i en el programa que segueix l'estudiant. Per terme mitjà, en aquests països els estudiants amb notes que representen una desviació estàndard per sobre de la mitjana nacional són més propensos a arribar a aconseguir un títol universitari que els estudiants que tenen un avantatge de quaranta punts en els resultats de les avaluacions de matemàtiques i competència lectora de l'informe PISA. En aquest context, les notes poden tenir conseqüències especialment duradores per a alguns estudiants, ja que poden interpretar les notes com la millor guia a l'hora de triar el camí que seguiran més enllà de l'escola. En conseqüència, per exemple, les notes per si soles permeten explicar més del 25% de la relació que hi ha entre les expectatives i el gènere entre nois i noies amb el mateix rendiment en programes similars.

Cal entendre l'avaluació com una eina —i no l'objectiu— del procés d'ensenyament d'aprenentatge, que aporta propostes de millora i és el professorat el responsable de la seva aplicació. L'alumnat ha de millorar en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge com a tal, i l'avaluació n'és l'eina: no podem entendre l'avaluació com el número «final» que dóna valor a l'aprenentatge de l'alumnat, sinó que l'avaluació fa referència a les orientacions per a la millora del procés d'aprenentatge de l'alumnat i a la vegada les propostes de millora del procés d'ensenyament del professorat. Aquestes orientacions i propostes de millora s'han d'emmarcar a dos nivells. A nivell micro en un procés d'ensenyament-aprenentatge que es basi en situacions de context properes a l'alumnat que faciliti el treball interdisciplinari, que propiciï el treball cooperatiu a l'aula i que permeti l'ús de l'avaluació de manera coherent amb l'aprenentatge. I a nivell macro en un sistema educatiu flexible, transferible i connectat, és a dir, que se centri en l'aprenentatge individual de l'alumnat que permeti la possibilitat de definir nous itineraris en qualsevol moment de l'etapa educativa i fins i tot el retorn al sistema educatiu. Més que parlar de segones oportunitats es tracta de donar oportunitats formatives a les persones. En definitiva, es tracta de trencar amb el sistema educatiu català unidireccional en què, de manera molt simplista, un infant va a l'escola, després va a l'institut on, si tot va bé, seguirà amb el batxillerat i anirà a la universitat o bé es decidirà per una formació professional si no ha abandonat a mig camí, uns camins exclusius i moltes vegades sense retorn.

Maite Gorriz, Professora de matemàtiques a l'ensenyament secundari. Membre del grup Innovative Learning Environments (ILE) - Catalunya.

## Repercussions per a Espanya i Catalunya

No hi ha dades disponibles sobre la relació entre les notes escolars i el rendiment dels estudiants i els hàbits d'aprenentatge a Espanya i Catalunya. Les repercussions que es deriven de les anàlisis de les notes són, de tota manera, rellevants per a Espanya i Catalunya, com ho són per a tots els sistemes educatius. Els professors poden utilitzar les pràctiques de qualificació per influir positivament en les trajectòries educatives dels estudiants. Per exemple, els professors poden dur a terme tutories al llarg de tot el curs per explorar de forma clara el domini dels estudiants sobre els diferents grups d'habilitats, i haurien d'atorgar una nota a aquestes avaluacions tenint en compte la competència demostrada en aquestes habilitats específiques, incloent-hi tant les cognitives com les no cognitives. Els professors i centres educatius poden oferir un millor servei als seus estudiants si empen pràctiques de qualificació objectives i basades en criteris mitjançant els quals es qualifica els estudiants segons uns nivells absoluts de domini, en comptes de fer-ho segons el seu rendiment en relació amb els seus companys. També haurien d'adjuntar a les qualificacions quantitatives unes avaluacions qualitatives exhaustives que explorin els avenços, les fortaleses i les debilitats dels estudiants, tot proporcionant-los les eines necessàries per poder desenvolupar les habilitats decisives per a l'èxit final tant en l'educació com en altres àmbits.

Què poden fer-hi els sistemes educatius? Poden fomentar pràctiques eficaces de qualificació i harmonitzar-les amb polítiques d'avaluació més àmplies. Atès que les notes poden tenir conseqüències importants per als estudiants i incentivar comportaments i actituds vers l'escola i l'aprenentatge, unes pràctiques eficaces de qualificació poden promoure els tipus de dinàmiques d'aula capaços de millorar l'aprenentatge. Els sistemes educatius també poden avaluar de quina manera les notes dels centres s'ajusten a les seves polítiques d'avaluació més àmplies. Tenint en compte que pràcticament tots els centres les fan servir per avaluar els estudiants, les notes han de ser una part important de la política general relativa a l'avaluació. Una política integrada d'avaluació que abasti les notes dels estudiants i unes avaluacions estandarditzades posarà en relleu les diverses formes d'avaluació i la naturalesa complementària, per exemple, de les avaluacions estandarditzades i de les avaluacions basades en criteris portades a terme en cada centre. A més a més, una avaluació integrada i una política de notes

aportarà als professors una major claredat sobre quines actituds, comportaments i domini d'habilitats cal recompensar a través de les notes, i permetrà als estudiants disposar d'una informació més clara i específica sobre on estan situats dins del procés d'aprenentatge i quines mesures poden prendre per millorar la seva experiència d'aprenentatge. Per tant, els sistemes educatius han de promoure una investigació que proporcionï una visió completa sobre les avaluacions que s'apliquen en el seu sistema educatiu, sobre la seva finalitat i sobre què fan els centres, els professors i els estudiants amb aquesta informació.

Una exemplificació d'acció que es pot portar a terme per guanyar sinèrgies entre el professorat amb més i menys experiència docent i les institucions és el programa de suport a l'avaluació docent (Manuals d'Avaluació Docent) que impulsa l'AQU des del 2003. Així, les universitats s'han dotat d'uns instruments que els permeten, de manera objectiva i prou acceptada, avaluar la qualitat de la docència i la forma de qualificació. De manera més concreta, la UPF té un programa de Formació Inicial en Docència Universitària (FIDU) en què la universitat posa a disposició del professorat novell accions formatives.

Anna Prades, Gestora de projectes i responsable de l'Avaluació del procés d'inserció laboral dels graduats universitaris de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU).

## BIBLIOGRAFIA

ARUM, R., ROKSA, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. University of Chicago Press.

AUTOR, D., LEVY, F., MURNANE, R. (2003). «The skill content of recent technological change: An empirical exploration». *Quarterly Journal of Economics*, 118(4), 1279-1334.

BRAND, J. E., XIE, Y. (2010). «Who benefits most from college? Evidence for negative selection in heterogeneous economic returns to higher education». *American Sociological Review*, 75(2), 273-302.

BROOKHART, S. M. (2009). *Grading*. Nova York, Merrill.

CARBONARO, W., ELLISON, B. J., COVAY, E. (2011). «Gender inequalities in the college pipeline». *Social Science Research*, 40(1), 120-135.



CAREY, T., CARIFIO, J. (2012). «The minimum grading controversy: Results of a quantitative study of seven years of grading from an urban high school». *Educational Researcher*, 41(6), 201-208.

HANSON, S. (1994). «Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among U.S. youths». *Sociology of Education*, 67(3), 159-183.

LABAREE, D. (1997). «Public goods, private goods: The American struggle over educational goals». *American Educational Research Journal*, 34(1), 39-81.

McMILLAN, J. H., MYRAN, S., WORKMAN, D. (2002). «Elementary teachers' classroom assessment and grading practices». *The Journal of Educational Research*, 95(4), 203-213.

OCDE (2010a). *Pathways to Success: How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada*, PISA, OECD Publishing.

OCDE (2010b). *PISA 2009 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices (volume IV)*. PISA, OECD Publishing.

OCDE (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.

OCDE (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education policies Shape Students' Ambitions*. PISA, OECD Publishing.

ROSENBAUM, J. (2001). *Beyond college for all: Career paths for the forgotten half*. Nova York, Russell Sage Foundation.

ROSENBAUM, J., KARIYA, T. (1989). «From high school to work: Market and institutional mechanisms in Japan». *American Journal of Sociology*, 94(6), 1334-1365.

SCHOFER, E., MEYER, J. (2005). «The worldwide expansion of higher education in the twentieth century». *American Sociological Review*, 70(6), 898-920.

SEWELL, W., HAUSER, R. (1976). «Causes and consequences of higher education: Models of the status attainment process». *Schooling and Achievement in American Schools*. Nova York, Academic Press.

TORCHE, F. (2011). «Is a college degree still the great equalizer? Intergenerational mobility across levels of schooling in the United States». *American Journal of Sociology*, 117(3), 763-807.

**2** **Les expectatives educatives de l'alumnat a Catalunya: evidències i propostes per a un debat**

Alba Castejón, pedagoga i professora de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Adrián Zancajo, economista i investigador de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)



Les expectatives educatives dels estudiants, tal com han mostrat anàlisis recents, són un factor clau per explicar les seves trajectòries formatives. Més enllà del rendiment acadèmic, que té un paper important en la formació de les expectatives (Kerckhoff, 1995), hi ha altres factors que poden explicar i incidir en la formació de les expectatives educatives de l'alumnat. Des del punt de vista social, Dupriez *et al.* (2012) identifiquen tres elements que afecten les expectatives dels estudiants i les desigualtats en la formació d'aquestes expectatives: el nivell econòmic i cultural de les famílies, la composició social de l'escola i les característiques estructurals del sistema educatiu.

L'objectiu d'aquest capítol és elaborar una panoràmica general de les expectatives dels estudiants catalans, amb un especial èmfasi en la seva relació amb les característiques socioeconòmiques de l'alumnat. En aquest sentit, diverses recerques han mostrat com al llarg de la seva trajectòria acadèmica els individus desenvolupen un procés que els autors anomenen «autoselecció social» definit per una adaptació de les expectatives educatives, sovint relacionades amb les aspiracions laborals, condicionat pel capital social de les famílies (Dupriez *et al.*, 2012). El sexe dels estudiants també s'ha mostrat com una variable clau per explicar les expectatives educatives dels alumnes, ja que, per exemple, tradicionalment s'ha observat un major nivell d'expectatives d'arribar a l'educació terciària de les dones respecte als homes.

L'anàlisi de les expectatives educatives a Catalunya s'ha realitzat a partir de les dades recollides a l'avaluació PISA 2003, en l'*Educational Career Questionnaire*

(ECQ). Aquest qüestionari no s'ha administrat al territori català en les edicions posteriors de PISA (2006 i 2009), per la qual cosa les dades utilitzades en aquesta anàlisi són les dades disponibles més recents.

La informació que recull l'ECQ és diversa, però s'hi inclou una pregunta en relació a les expectatives que els estudiants tenen sobre les seves trajectòries educatives, és a dir, sobre el nivell màxim d'estudis que esperen assolir, no aquell que els agradaria assolir. En la generació de les expectatives, a diferència de les aspiracions, hi intervenen les pròpies valoracions de les possibilitats individuals d'assolir un determinat nivell educatiu (OECD, 2012).

El capítol s'ha estructurat en tres apartats. En primer lloc, es presenten algunes dades contextuals que permeten situar Catalunya en relació a l'assoliment dels diferents nivells educatius respecte al conjunt de països del seu entorn. En segon lloc, a partir de dades de PISA 2003, s'analitzen les expectatives educatives dels alumnes catalans de quinze anys i la seva comparació amb el conjunt de països de l'OCDE. En tercer lloc, es presenta una anàlisi de com el sexe, el nivell socioeconòmic i el rendiment acadèmic es vinculen amb el nivell d'expectatives dels alumnes. Per últim, i a partir dels resultats obtinguts, es presenten un seguit de recomanacions i propostes.

## **LA CONTINUÏTAT CAP A L'EDUCACIÓ POSTOBLIGATÒRIA: UN PROBLEMA D'EXPECTATIVES?**

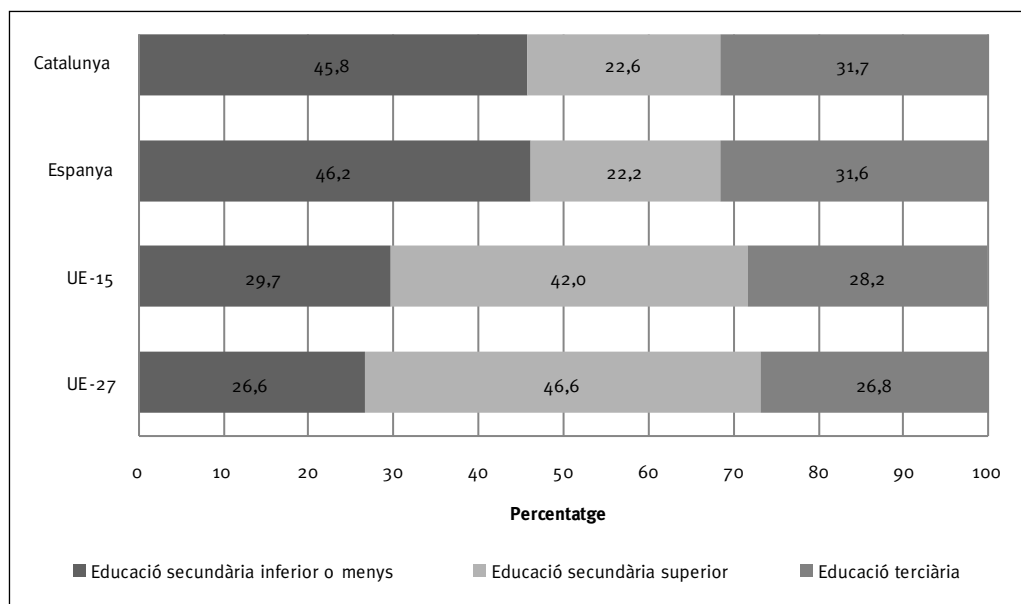
L'educació postobligatòria és, sens dubte, cada vegada més necessària en un món canviant. L'educació obligatòria, tot i ser imprescindible per garantir el desenvolupament econòmic i social dels països, ha deixat de ser suficient. Així, la majoria de països desenvolupats aposten per un model de formació més enllà de l'educació obligatòria que asseguri un creixement a les societats i als seus ciutadans. Com es veurà en aquest apartat, Catalunya presenta certs dèficits en relació a la continuïtat dels estudis postobligatoris. Però, és possible vincular aquesta problemàtica amb les expectatives educatives dels i les joves catalans?

En primer lloc, el gràfic 5 presenta l'estructura de qualificacions de la població adulta a Catalunya des d'una perspectiva comparada. S'entén per estructura de

qualificacions la distribució de la població als diferents nivells de qualificació. En aquest cas, el gràfic presenta els diferents nivells de formació agrupats en tres categories: educació secundària inferior o menys, educació secundària superior i educació terciària.<sup>4</sup> Les dades mostren la comparativa de Catalunya respecte al conjunt d'Espanya i a la UE-15 i UE-27.

### Gràfic 5.

Estructura de qualificacions de la població adulta, 2011



Font: Eurostat.

Com es pot observar al gràfic 5, Catalunya presenta una estructura de qualificacions fortament polaritzada, és a dir, la majoria de la població es concentra en els nivells baixos i alts, amb només un 23,6% de població amb qualificacions intermèdies. Aquesta estructura de qualificacions, molt similar al conjunt d'Espanya,

.....  
**4.** Equivalències dels nivells educatius en el sistema educatiu espanyol: educació secundària inferior o menys: ESO o menys; educació secundària superior: batxillerat o CFGM; educació terciària: universitat i CFGS.

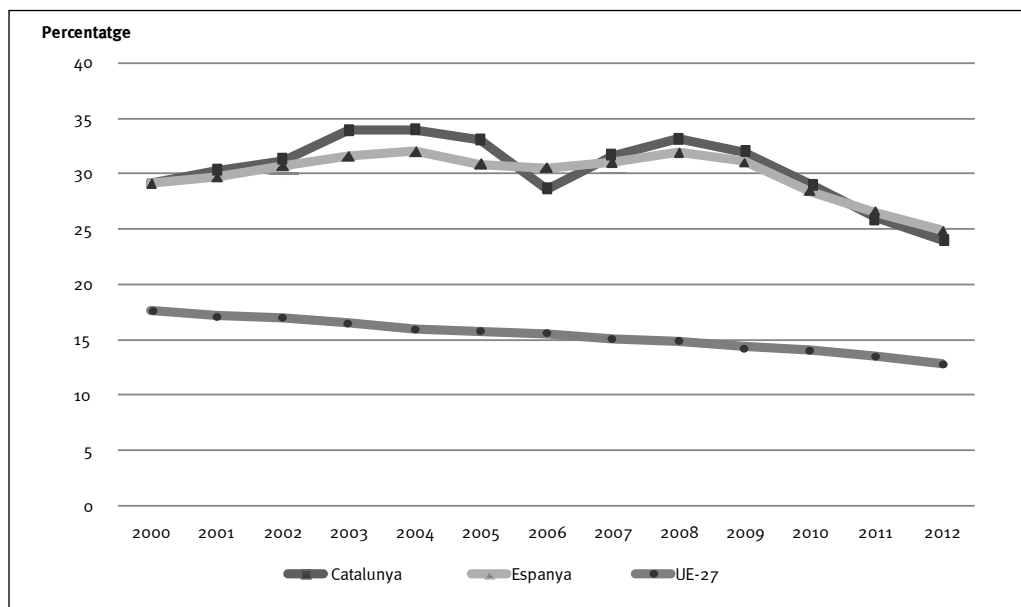
contrasta amb la mitjana dels països de la UE. En el cas de la UE-15 i UE-27, l'estructura de qualificacions es caracteritza per una distribució més equilibrada de la població adulta entre els tres nivells de formació, i on el major percentatge es concentra en els nivells de qualificació intermedis i la presència de població poc qualificada es troba per sota del 30%.

La comparativa presentada ens mostra que el dèficit de població amb qualificacions intermèdies que s'observa a Catalunya no és fruit d'un fenomen de sobrequalificació, sinó per un dèficit formatiu d'una important part de la població. Mentre el percentatge de població amb educació terciària és només 3,5 punts percentuals superior a la mitjana de la UE-15, la població amb educació secundària inferior o menys supera en 16,1 punts percentuals la mitjana dels països de la UE-15.

Quines són les causes d'aquest dèficit formatiu de part de la població catalana? Evidentment un fenomen com aquest acostuma a respondre a diverses causes, però gran part d'aquesta situació es pot explicar per l'elevat abandonament educatiu prematur<sup>5</sup> de Catalunya. El gràfic 6 presenta la taxa d'abandonament educatiu prematur entre l'any 2000 i 2012 per Catalunya, Espanya i la mitjana dels països de la UE-27.

Com es pot observar al gràfic 6, la taxa d'abandonament educatiu prematur de Catalunya i el conjunt d'Espanya presenta un important diferencial respecte a la mitjana de la UE-27. L'any 2011 Catalunya presentava una taxa d'abandonament educatiu prematur del 26%, 12,5 punts percentuals superior a la mitjana de la UE-27, tot i que l'any 2008 aquest diferencial es va arribar a situar en els 18,3 punts percentuals. Aquest diferencial s'acostumava a explicar per les característiques específiques del mercat laboral català, similar al d'altres països del sud d'Europa, amb una important part d'ocupacions de baixa qualificació que facilitaven la inserció dels joves amb un baix nivell formatiu. Al contrari del que s'hauria esperat, les dades presentades al gràfic mostren com a partir de 2008, any de consolidació de l'actual situació de crisi econòmica i on la taxa d'ocupació de la

.....  
5. L'abandonament educatiu prematur es defineix com la població entre 18 i 24 anys que han assolit com a màxim l'educació secundària obligatòria i que no continua estudiant o formant-se sobre el conjunt de població d'aquesta edat.

**Gràfic 6.****Abandonament educatiu prematur, 2000-2012**

Font: Idescat.

població jove s'ha situat en mínims històrics, el diferencial en la taxa d'abandonament educatiu prematur de Catalunya no s'ha reduït de manera significativa respecte a la mitjana dels països de la UE-27.

Des del punt de vista de les expectatives dels estudiants catalans, objecte d'anàlisi en aquest document, les dades presentades en aquest apartat es poden sintetitzar en dos resultats principals. En primer lloc, la comparativa de l'estructura de qualificacions catalana respecte a la mitjana dels països de la Unió Europea no mostra un fenomen de sobrequalificació de la població, sinó un important dèficit formatiu per part de la població catalana. En segon lloc, tot i que l'actual context de crisi econòmica ha incentivat la continuïtat als estudis postobligatoris, Catalunya continua mantenint un elevat diferencial d'abandonament educatiu prematur respecte al conjunt de la UE. Això el mostra com un fenomen estructural que va més enllà d'aspectes conjunturals derivats del cicle econòmic. En aquest sentit



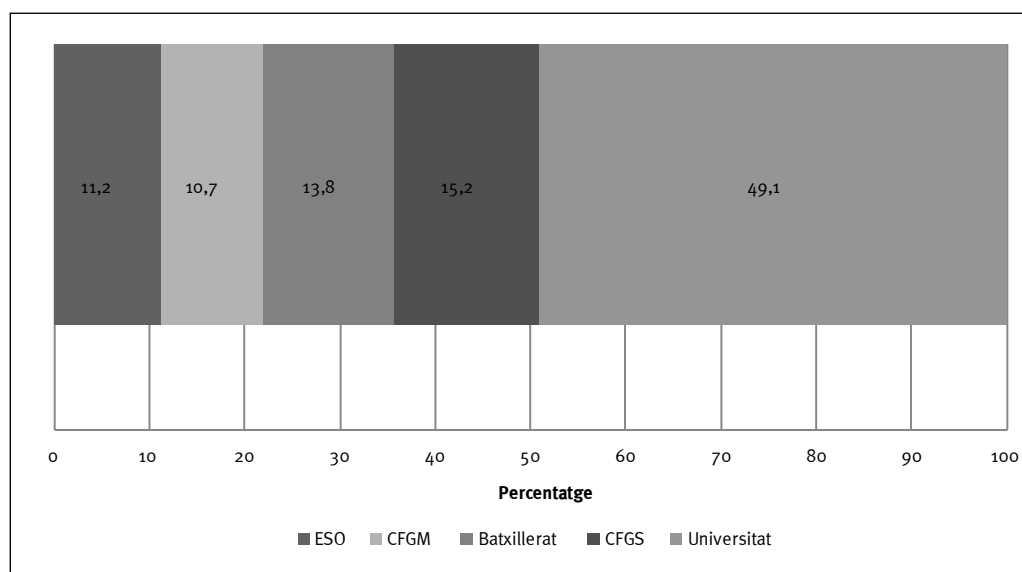
l'abandonament educatiu prematur és un fenomen que pot estar molt vinculat a les expectatives educatives de l'alumnat i de com aquestes afecten a la seva continuïtat en els estudis postobligatoris.

## QUINES SÓN LES EXPECTATIVES EDUCATIVES DELS JOVES A CATALUNYA?

En l'anàlisi de la informació obtinguda, les dades mostren com gairebé la meitat dels estudiants catalans esperen anar a la universitat (gràfic 7). La concepció de les titulacions universitàries com a mecanisme d'ascens social, així com el desprestigi generalitzat de la Formació Professional, podrien explicar l'alta preferència de l'alumnat català per aquest nivell educatiu. D'altra banda, només un de cada deu estudiants espera abandonar els estudis al finalitzar l'educació obligatòria; aquestes dades contrasten significativament amb les dades poblacionals sobre l'aban-

### Gràfic 7.

Expectatives educatives dels estudiants catalans, 2003



Font: Elaboració pròpia a partir de PISA 2003.

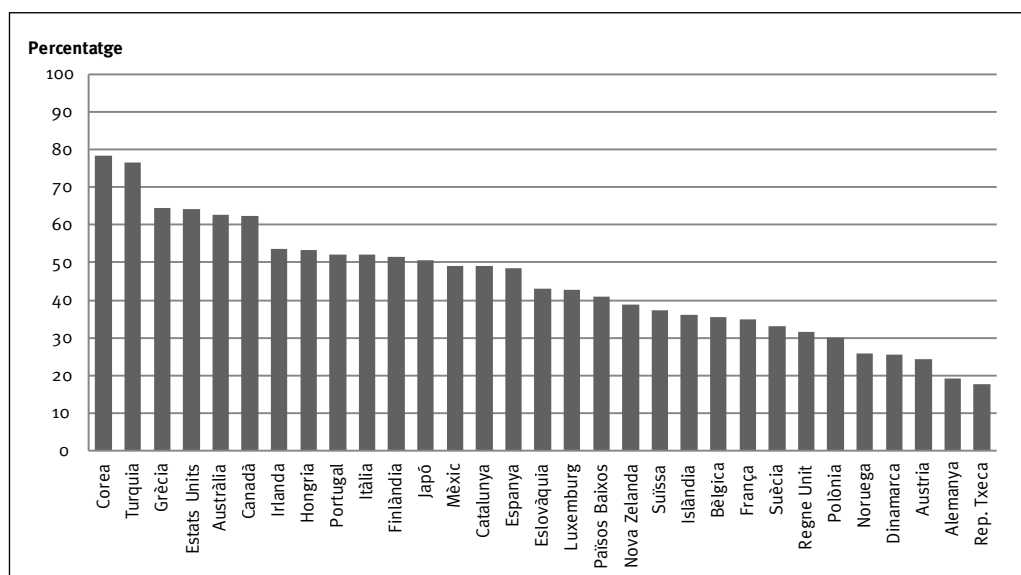
donament educatiu prematur presentades a l'apartat anterior, on s'indica que més d'un 25% dels joves catalans ha abandonat prematurament el sistema educatiu. En aquest sentit, s'observa un desajust entre l'alumnat de quinze anys que esperen abandonar al finalitzar l'ESO i aquelles persones joves que finalment ho fan.

Així mateix, els nivells postobligatoris no universitaris (Cicle Formatiu de Grau Mitjà, Batxillerat, i Cicle Formatiu de Grau Superior) concentren més d'un 35% de l'alumnat; un de cada quatre joves espera finalitzar uns estudis de tipus professional, ja siguin de grau mitjà o superior.

Les dades presentades amb anterioritat mostren com una part molt important dels joves catalans —un de cada dos— té l'expectativa d'assolir una titulació universitària. Però és aquesta una proporció molt alta o molt baixa en la comparativa internacional? Per respondre-ho, el gràfic 8 presenta les dades referents a les expectatives d'anar a la universitat des d'una perspectiva comparada. En aquest cas, Catalunya

### Gràfic 8.

#### Estudiants que esperen obtenir una titulació universitària, 2003



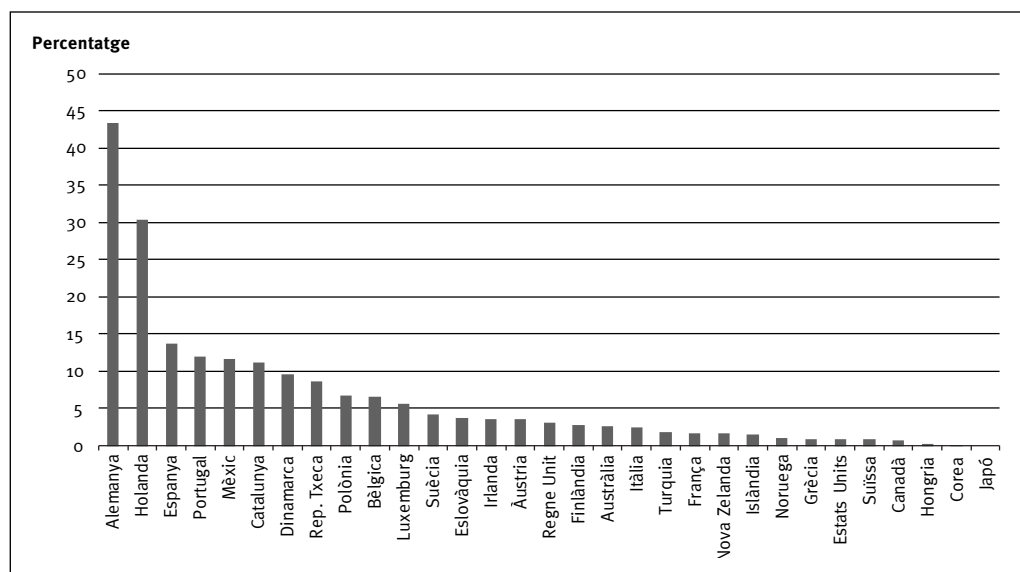
Font: Elaboració pròpia a partir de PISA 2003.

se situa en la part central de la comparativa, al voltant de països com Irlanda, Portugal, Finlàndia o Japó. Que gairebé la meitat dels joves esperin obtenir una titulació universitària no sembla, doncs, una quantitat molt elevada en comparació a altres països del nostre context, contràriament a missatges força disseminats sobre l'excés de joves que accedeixen als estudis universitaris tant a Catalunya com a Espanya.

D'altra banda, el gràfic 9 centra l'atenció en aquells estudiants que tenen expectatives d'abandonar després de la secundària obligatòria. L'abandonament del sistema educatiu després d'assolir la secundària inferior (en el cas català, l'ESO) és un fenomen que genera una important preocupació a nivell internacional, per la qual cosa és rellevant analitzar, des d'una perspectiva comparada, el percentatge d'estudiants que té les expectatives de fer-ho. A les dades presentades, s'observa que hi ha dos països —Alemanya i Holanda— amb percentatges molt elevats en aquest indicador; aquest fet podria explicar-se per una tendència a les baixes expectatives dels sistemes educatius altament diferenciats (OECD, 2012).

### Gràfic 9.

Estudiants que esperen obtenir com a màxim l'educació secundària inferior, 2003



Font: Elaboració pròpia a partir de PISA 2003.

Tot i així, si s'aïllen els casos d'Holanda i Alemanya, s'observa com Catalunya, en la comparativa internacional, té un percentatge important d'alumnes que no espera seguir estudiant al finalitzar l'educació secundària inferior; en aquest sentit, tot i que un 11% pot semblar una xifra absoluta poc elevada, s'observa que de manera relativa és una xifra rellevant. Aquesta dada pot servir com a advertència per la seva possible vinculació amb el preocupant fenomen de l'abandonament educatiu prematur, i per analitzar amb més profunditat les causes d'aquestes baixes expectatives dels joves catalans i catalanes.

## **HI HA DESIGUALTATS EN LES EXPECTATIVES EDUCATIVES?**

Les expectatives educatives de l'alumnat poden considerar-se un factor explicatiu de les trajectòries educatives, en tant que poden ajudar a generar motivació per a l'aprenentatge i l'estudi, la projecció d'objectius i la continuïtat en el sistema educatiu. Així mateix, l'estudi de l'existència d'expectatives desiguals entre els diversos segments de l'alumnat poden oferir eines per a l'estudi de les desigualtats educatives.

En aquest apartat del text s'analitzen les expectatives de l'alumnat català tenint en compte tres possibles eixos de desigualtat: el sexe, el nivell socioeconòmic i el rendiment acadèmic.

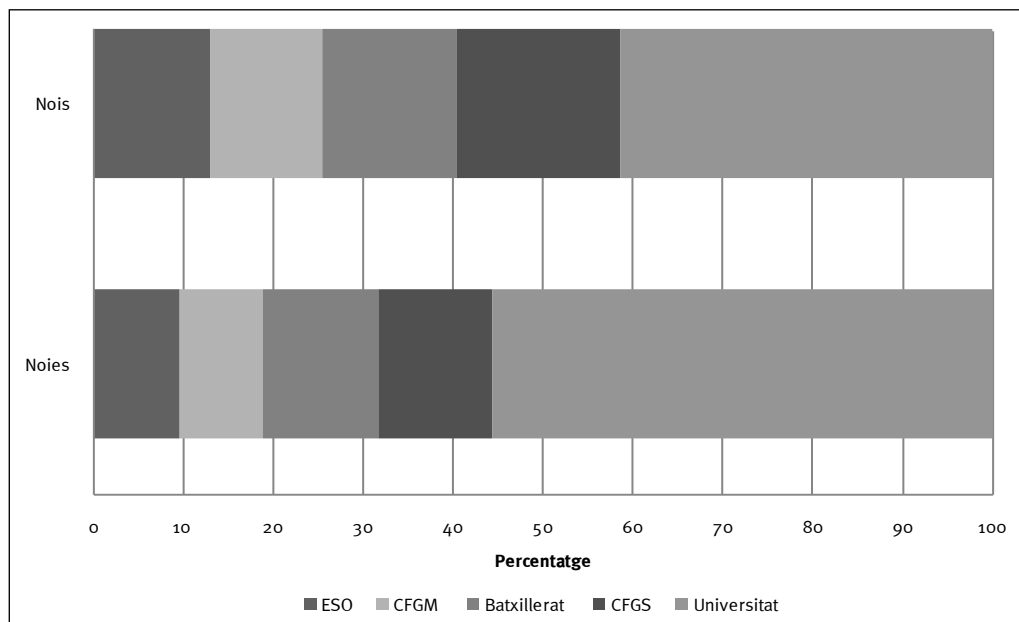
### **Expectatives segons el sexe**

La resposta a si els nois i les noies tenen expectatives diferents pot ajudar a entendre algunes de les diferències observades tant en el rendiment acadèmic d'ambdós grups, com en les trajectòries educatives o en el nivell d'estudis assolit. De mitjana, les noies es mantenen durant més temps al sistema educatiu i assolixen nivells educatius més elevats. En el cas de les expectatives, les diferències observades són clares (gràfic 10): més del 55% de les noies esperen anar a la universitat davant del 41% dels nois que ho esperen. Així mateix, ells esperen, en major mesura que les noies, finalitzar les seves trajectòries en nivells no superiors. La constatació de les diferències observades segons el sexe dels alumnes

pot estar indicant que les expectatives actuen com a variable explicativa de les diferències observades en la trajectòria educativa de nois i noies.

**Gràfic 10.**

Expectatives dels estudiants catalans segons sexe, 2003



Font: Elaboració pròpia a partir de PISA 2003.

**Expectatives segons el nivell socioeconòmic**

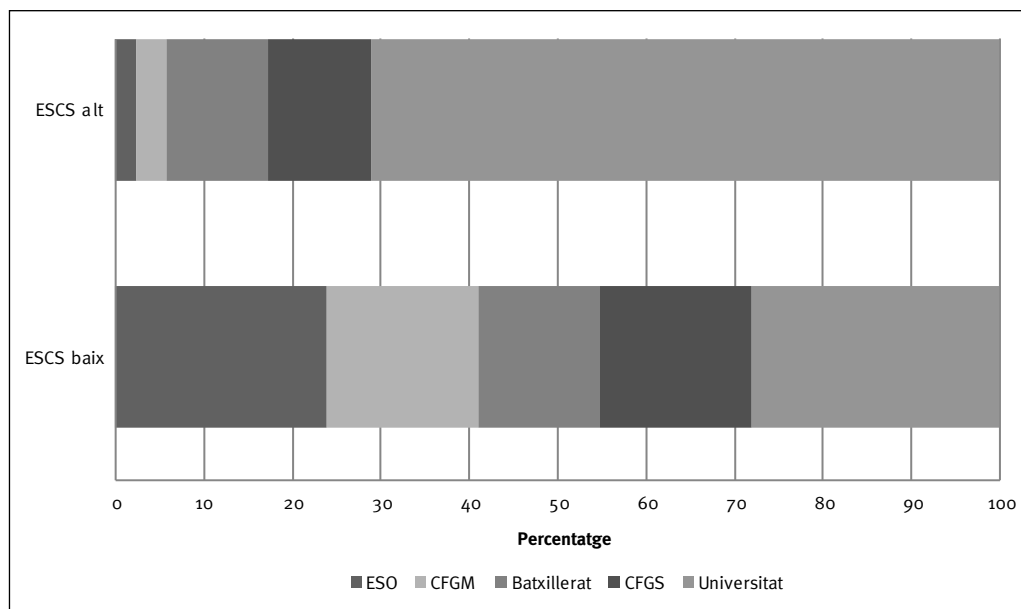
L'origen social dels alumnes és una variable que incideix notablement en els resultats escolars de l'alumnat. És àmpliament conegut que els estudiants de famílies de classe treballadora presenten sovint un rendiment acadèmic més baix que els nois i noies de famílies més benestants, o que les seves trajectòries educatives són més curtes o que les finalitzen en nivells educatius inferiors. Tal com succeïa amb el cas del sexe, la diferència en les expectatives de l'alumnat segons el seu nivell socioeconòmic pot assenyalar una de les causes de les diferències en les trajectòries educatives.

Per analitzar aquesta variable s'han identificat els alumnes catalans en quatre grups segons el nivell socioeconòmic i cultural de les seves famílies<sup>6</sup>, i s'han seleccionat els alumnes que provenen de les famílies més desavantajades de la mostra (nivell socioeconòmic baix) i els que provenen de les famílies més benestants (nivell socioeconòmic alt), comparant-ne els resultats.

El gràfic 11 mostra importants diferències entre les expectatives de l'alumnat segons el seu nivell socioeconòmic, fent patents les desigualtats segons aquesta

**Gràfic 11.**

**Expectatives dels estudiants catalans segons nivell socioeconòmic, 2003**



Font: Elaboració pròpia a partir de PISA 2003.

.....  
**6.** L'estatus socioeconòmic i cultural de l'estudiant (ESCS) és un índex que recull informació sobre el nivell socioeconòmic i cultural de cada alumne i que pretén definir l'entorn social i familiar de l'alumnat. A partir d'aquest índex, es divideix l'alumnat en quatre grups, definits pels quartils de l'índex. El quartil superior agrupa l'alumnat de nivell socioeconòmic alt, i el quartil inferior agrupa l'alumnat de nivell socioeconòmic baix.

variable. Mentre que més del 70% d'estudiants de nivell socioeconòmic alt esperen accedir a la universitat, només un 30% ho espera en el cas de l'alumnat de nivell socioeconòmic baix. Així mateix, les expectatives d'obtenir únicament el títol d'ESO són 10 vegades superiors entre els estudiants de nivell socioeconòmic baix. També, com es pot observar, els estudis de tipus vocacional són molt més presents entre els alumnes menys avantatjats.

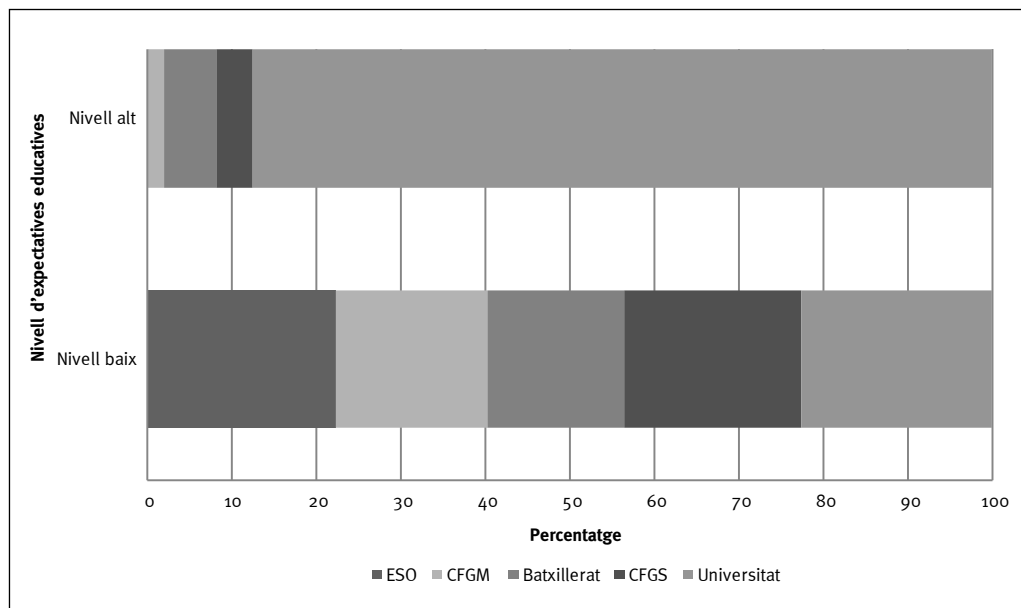
## Expectatives segons el nivell de rendiment

El nivell de rendiment de l'alumnat, mesurat a PISA a través de les proves de competències, pot determinar les expectatives de l'alumnat en relació a la seva trajectòria educativa. Tal com afirma l'OCDE (2012: 22) els estudiants amb alt rendiment acadèmic tenen més probabilitats d'assolir titulacions universitàries, alhora que els sistemes educatius han de trobar mecanismes per satisfer les expectatives tenint en compte les habilitats de l'alumnat. D'altra banda, els sistemes educatius que tenen una proporció considerable d'estudiants de baix rendiment que, tot i això, tenen altes expectatives, poden trobar-se amb estudiants que volen seguir una trajectòria molt difícil i per a la qual no estan preparats adequadament, fet que comporta importants costos socials i econòmics (OECD, 2012:23).

Però, és aquest el cas de Catalunya? Per respondre aquesta pregunta, s'ha procedit a agrupar l'alumnat en quatre grups segons el seu rendiment acadèmic, i s'han seleccionat aquells que obtenen resultats alts a PISA (quartil superior) i els que obtenen resultats més baixos (quartil inferior). Tal i com es desprèn del gràfic 12, nou de cada deu alumnes de nivell de rendiment alt esperen obtenir un títol universitari, mentre que no n'hi ha cap que pretengui aturar la seva formació un cop finalitzada l'ESO. En canvi, entre l'alumnat de nivell de rendiment baix no s'observa una opció predominant.

**Gràfic 12.**

Expectatives dels estudiants catalans segons rendiment, 2003



Font: Elaboració pròpia a partir de PISA 2003.

## EL NIVELL SOCIOECONÒMIC DELS ALUMNES COM A FACTOR CLAU PER ENTENDRE LES DIFERÈNCIES EN LES EXPECTATIVES DELS ALUMNES CATALANS

Com s'ha vist fins ara, existeixen importants diferències en les expectatives educatives dels alumnes catalans segons els diferents eixos de desigualtat analitzats. A continuació s'explora com interactuen aquests factors de desigualtat de manera conjunta i fins a quin punt el nivell socioeconòmic dels alumnes és un factor clau per explicar les diferències d'expectatives educatives dels alumnes catalans.

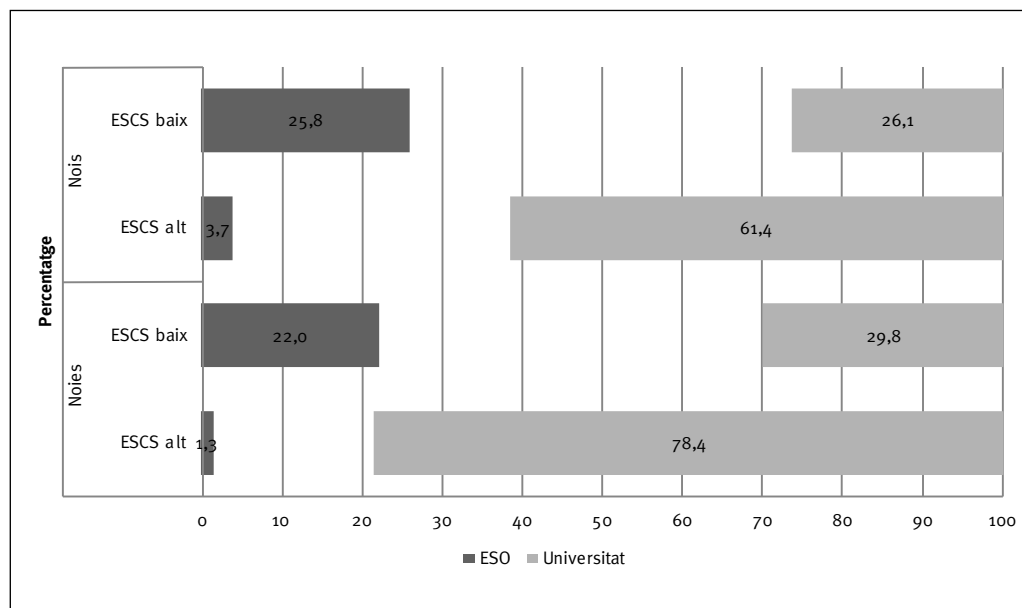
En primer lloc, cal preguntar-se si l'efecte del sexe, que com s'ha vist fa que les noies tinguin majors expectatives educatives que els nois, incideix de la mateixa manera als alumnes de diferent origen socioeconòmic. Per intentar fer una primera aproximació a aquesta qüestió, el gràfic 13 presenta el percentatge d'alumnes



catalans que esperen assolir només l'educació secundària obligatòria i aquells que esperen arribar a la universitat segons sexe i nivell socioeconòmic.

### Gràfic 13.

Expectatives dels estudiants catalans segons sexe i nivell socioeconòmic, 2003

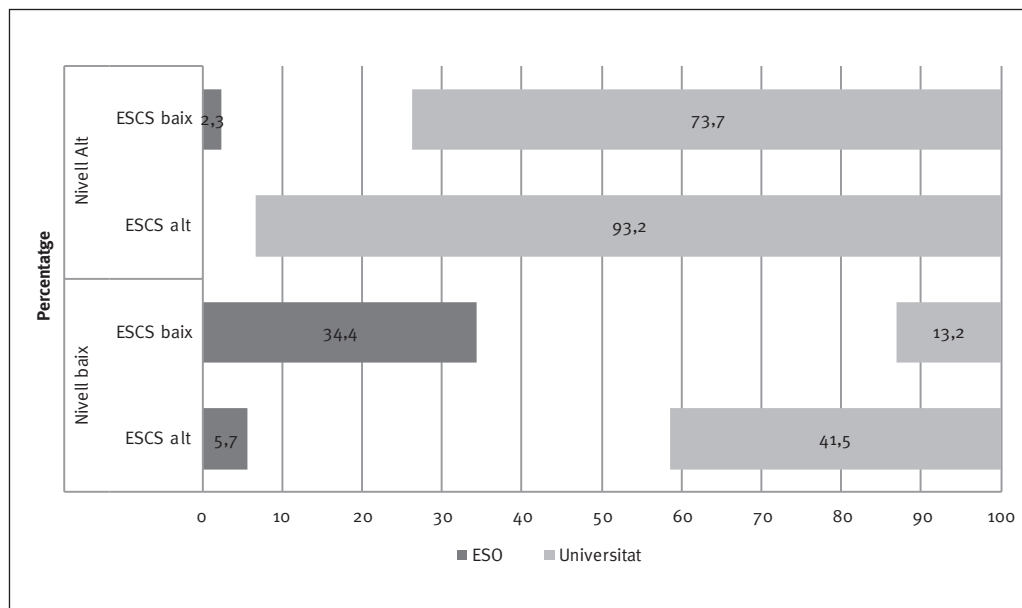


Font: Elaboració pròpia a partir de PISA 2003.

Les dades presentades mostren com el nivell socioeconòmic dels alumnes continua sent una variable determinant per explicar les seves expectatives educatives. Per exemple, el percentatge de noies de nivell socioeconòmic alt que esperen arribar a la universitat és més de 2,5 vegades superior a les noies de nivell socioeconòmic baix, fet que es produeix de manera similar en el cas dels nois.

Un exercici similar es presenta en el gràfic 14, però en aquest cas analitzant l'efecte diferencial del rendiment acadèmic sobre les expectatives dels alumnes segons nivell socioeconòmic.

En aquest cas l'efecte del nivell socioeconòmic és molt més important entre els alumnes de rendiment baix. Així doncs, alumnes de nivell socioeconòmic alt i de baix

**Gràfic 14.****Expectatives dels estudiants catalans segons rendiment i nivell socioeconòmic, 2003**

Font: Elaboració pròpia a partir de PISA 2003.

rendiment tenen en major percentatge expectatives d'obtenir una titulació universitària que els seus companys de nivell socioeconòmic baix. Al mateix temps, entre els alumnes de rendiment baix el percentatge que espera només obtenir el títol d'educació secundària és molt superior entre els alumnes de nivell socioeconòmic baix.

## **ES POT ACTUAR SOBRE LES EXPECTATIVES EDUCATIVES? ALGUNES RECOMANACIONS DE POLÍTICA EDUCATIVA**

Les expectatives educatives tenen un paper important en les trajectòries acadèmiques de l'alumnat i, per tant, poden esdevenir un element clau d'anàlisi per a la recerca orientada a la millora educativa. A partir de l'explotació de les dades recollides a l'enquesta PISA 2003, el present document ha pretès copsar els principals resultats a Catalunya en relació a les expectatives educatives de l'alumnat de

quinze anys. A continuació, es presenten les conclusions més rellevants de l'estudi i possibles orientacions per a la política educativa al respecte.

## **A Catalunya les expectatives educatives de l'alumnat són baixes**

L'alumnat català, tal com mostren les dades, presenta, gairebé de manera majoritària, una preferència manifesta pel nivell universitari. Tot i així, en la comparativa internacional, s'ha observat que a Catalunya el nombre d'estudiants que té expectatives d'assolir un títol universitari és similar al d'altres països del seu entorn, i molt per sota de països com Corea o Estats Units.

En canvi, en relació als nivells formatius inferiors, un 11,2% d'estudiants espera abandonar la seva trajectòria formativa al finalitzar l'educació obligatòria. Aquest percentatge, tot i que no sembla molt alt, es pot considerar relativament important en comparació a altres països de l'OCDE. En aquest sentit, la quantitat d'alumnes catalans que tenen unes expectatives baixes es pot interpretar com una senyal d'alarma que expliqui els baixos nivells formatius de la població i l'alta taxa d'abandonament educatiu prematur.

## **Les característiques socioeconòmiques de l'alumnat condicionen les seves expectatives educatives**

En el context català les expectatives educatives reflecteixen diferències importants en funció de les característiques individuals i familiars dels estudiants. Les noies tenen, en general, expectatives més elevades que els nois, relació que es manté entre aquells estudiants que tenen més bon rendiment i aquells que tenen resultats més baixos.

Tot i així, el principal eix de desigualtat identificat és l'origen socioeconòmic dels alumnes: aquell alumnat que prové de famílies més benestants té unes expectatives més altes que aquells que provenen de famílies de classe treballadora. A més a més, quan es té en compte el nivell de rendiment de l'alumnat al mateix temps que el seu nivell socioeconòmic, aquest fenomen s'intensifica: entre els

alumnes que tenen expectatives baixes, influeix més el nivell socioeconòmic que el nivell de rendiment. Aquest resultat es podria explicar pel fenomen d'«auto-selecció social», on els nois de nivell socioeconòmic baix adapten les seves expectatives educatives en funció de l'estatus ocupacional o el capital cultural de les seves famílies.

## **En el context català el repte és incrementar les expectatives de l'alumnat**

- Implementar polítiques i pràctiques d'orientació educativa. L'orientació acadèmica i professional continua essent una assignatura pendent del sistema educatiu català. Com molts informes internacionals destaquen, l'orientació té un paper fonamental per evitar l'abandonament educatiu prematur i garantir una trajectòria formativa d'èxit.
- Promoure intervencions específiques per millorar les expectatives dels nois i dels alumnes de nivell socioeconòmic baix. Els resultats presentats mostren com els alumnes amb baixes expectatives són majoritàriament nois i alumnes de nivell socioeconòmic baix. Això indica que el disseny dels programes destinats a la millora de les expectatives educatives han de preveure una especial atenció a aquests col·lectius.
- Analitzar l'efecte de les polítiques i pràctiques de diferenciació de l'alumnat. Més enllà de l'existència d'un tronc curricular comú durant l'educació obligatòria, caldria analitzar la incidència de les polítiques i pràctiques de diferenciació dels estudiants (grups de nivell o repetició) i com aquestes poden reduir les expectatives educatives d'aquells estudiants amb més dificultats.

## BIBLIOGRAFIA

DUPRIEZ, V., MONSEUR, C., VAN CAMPENHOUDT, M., LAFONTAINE, D. (2012). «Social Inequalities of Post-secondary Educational Aspirations: influence of social background, school composition and institutional context». *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519.

KERCKHOFF, A. (1995). «Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies». *Annual Review of Sociology*, 21, 323-347.

OECD (2012). *Grade Expectations. How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. París, OECD Publishing.

### **3** Classe social, expectatives docents i èxit educatiu: una tríada indissociable

Aina Tarabini, professora del Departament de Sociologia de la UAB i membre dels grups de recerca SAPS (Seminari d'Anàlisi de Polítiques Socials) i GIPE (Grup Interdisciplinari de Polítiques Educatives)



## INTRODUCCIÓ

L'informe de l'OCDE *Expectatives acadèmiques: de quina manera les notes i les polítiques educatives condicionen els objectius dels alumnes* posa clarament de manifest com les ambicions i les expectatives educatives dels estudiants no es poden explicar només a partir del seu rendiment acadèmic. Òbviament, les notes ajuden a explicar perquè uns estudiants tenen majors expectatives d'èxit que altres però, tal com diu explícitament l'Informe, a la majoria de països el rendiment és tan sols un dels factors que determinen les expectatives. Així doncs, junt amb el rendiment hi intervenen altres variables tan importants com l'origen socioeconòmic i el gènere dels estudiants, la relació que mantenen amb el professorat, el centre en què estan escolaritzats o el tipus d'oferta educativa disponible, entre altres variables.

És més, tal com assenyala l'informe, les notes no són només una qüestió objectiva basada en el rendiment i el comportament, sinó que també estan influenciades per les expectatives del professorat en relació als estudiants. Així, és més probable que les noies i els alumnes privilegiats socioeconòmicament obtinguin millors notes que els nois i els alumnes desafavorits socioeconòmicament, fins i tot quan presenten uns resultats iguals en lectura i tenen actituds i comportaments semblants. I si això és així —explica l'informe— és precisament perquè el professorat tendeix a premiar el tipus d'actituds i comportaments que sol adoptar aquest alumnat.



L'objectiu del treball consisteix precisament a explorar l'efecte de l'origen social dels estudiants en la formació de les expectatives docents, reflexionant alhora sobre la seva repercussió en les oportunitats d'èxit educatiu. En el primer apartat justifiquem la importància d'aquesta temàtica; en el segon ens centrem en l'efecte de la classe social sobre la construcció d'expectatives docents; en el tercer reflexionem sobre els efectes de les expectatives sobre l'alumnat; i en l'últim —a tall de conclusió— defensem la importància de desenvolupar una cultura docent social i culturalment responsable.

## JUSTIFICACIÓ DE LA TEMÀTICA

Han passat més de trenta anys des que Ray Rist (1970) va publicar el seu clàssic article *Classe social dels estudiants i expectatives del professorat: la profecia auto-complerta*. En aquest article, Rist va posar de manifest que les expectatives inicials del professorat tenien una importància cabdal per explicar les oportunitats d'èxit o fracàs escolar de l'alumnat i va identificar, a través d'una meticulosa recerca qualitativa, tant els factors claus en la construcció d'aquestes expectatives com les seves conseqüències en l'experiència escolar quotidiana de nens i nenes.

Des d'aquell moment, s'han fet nombrosos estudis sobre les expectatives docents i els seus efectes i, per tant, hom podria preguntar-se quin sentit té revisar un tema que ha estat objecte de recerca des de fa trenta anys. Doncs bé, seguint la tesi de Lee Jussim i Kent D. Harber (2005) podem afirmar que no s'ha fet una revisió prou completa que sintetitzi el que sabem i el que no sabem sobre aquesta temàtica. Si bé s'han anat estudiant diversos temes per separat, no s'han integrat prou per crear un corpus de coneixement únic. És més, seguint la proposta dels autors, molts estudis sobre expectatives són excessivament experimentals i empiristes i careixen d'una base teòrica sòlida. Finalment, podem afegir que si bé el volum de recerca sobre expectatives del professorat és elevat, són poques les que han mantingut el focus en l'origen social dels estudiants i, en particular, en la seva classe social.

Des del nostre punt de vista, posar el focus en la classe social és fonamental precisament per la persistència d'aquesta variable a l'hora d'explicar els resultats i els

processos educatius dels estudiants. Tal com posen de manifest les dades i recerques recents en el context espanyol i català, l'origen social dels estudiants i, en particular, el nivell socioeconòmic i instructiu dels seus progenitors, són variables claus per explicar qüestions tan importants com els anys i tipus d'estudi als que accedeix la població, els riscos d'abandonament escolar prematur o les puntuacions obtingudes a les proves PISA i similars (Ferrer *et al.*, 2011; Martínez *et al.*, 2012).

De fet, lluny dels discursos creixentment «individualistes» que defensen la pèrdua d'importància de la variable classe social per entendre les dinàmiques educatives i socials contemporànies, el nostre treball pretén defensar precisament el contrari (Gillies, 2005). En concret, volem posar de manifest la importància de les dinàmiques de classe que s'amaguen sota els processos d'escolarització ja que, des del nostre punt de vista i com argumentarem a continuació, tot i que tenen un rol central en l'explicació de la desigualtat educativa, tendeixen a mantenir-se altament invisibles.

Finalment, entenem que aquesta temàtica és tant pertinent com necessària per la importància que té el professorat com a agent actiu en la producció d'oportunitats educatives. Efectivament, tal com va afirmar Casalta, «el mestre/a no actua de manera neutra i aïllada respecte el context social en què està immers. Quan es fa de mestre/a entren en joc factors de classes socials tant dels i les docents com dels grups que estan presents a les escoles. Aquests factors no són conscients, es van incorporant al llarg de l'experiència dels i les mestres com a membres d'un grup determinat» (Casalta, 2008; citat a Gratacós i Ugidos, 2011: 85). Així doncs, entenem que és fonamental estudiar els microprocessos escolars on es produeixen i reproduïxen les desigualtats educatives, posant el focus en allò que passa dins les aules i, en particular, en les pràctiques i les expectatives del professorat. Òbviament, si bé entenem al professorat com un agent clau per entendre les dinàmiques d'èxit i fracàs escolar, no podem ubicar-hi tota la responsabilitat del canvi educatiu. Sens dubte, el professorat actua en un marc estructural, polític i institucional concret, que marca les seves condicions de possibilitat. Ara bé, de reconèixer aquest context no se'n desprèn la manca d'importància del professorat com agent de producció i reproducció de desigualtats educatives. El desavantatge pot ser construït i reconstruït a través de la pedagogia, el currículum, l'avaluació i les relacions quotidianes a l'aula (Bernstein, 1985).

## **LA IMATGE DE «L'ALUMNE IDEAL»: LES CLASSES MITJANES COM A MODEL**

El primer autor en emprar el concepte «d'alumne ideal» va ser Howard Becker (1952) en un estudi sobre les percepcions que tenia el professorat de l'alumnat en funció dels seus antecedents socioeconòmics familiars. La conclusió de Becker va ser clara: el professorat variava les seves expectatives educatives en funció dels antecedents familiars dels seus alumnes i, en particular, construïa a l'alumne de classe mitjana professional com l'alumne ideal. Aquest era el que presentava les disposicions «apropiades» per a l'aprenentatge; el que marcava la pauta de «normalitat» a la que la resta d'estudiants s'havien d'ajustar. L'estudi de Rist (1970) va fer servir la mateixa categoria, afirmant que la imatge de l'alumne ideal marcava les característiques necessàries que havia de posseir qualsevol estudiant per aconseguir l'èxit tant a l'escola com a la societat. És més, aquestes característiques apareixien, en gran mesura, vinculades amb criteris de classe social.

Des de l'emergència d'aquests estudis clàssics, ha estat àmpliament documentat com l'alumnat de baix estatus socioeconòmic està sobrerrepresentat com a objectiu de baixes expectatives entre el professorat. Tal com demostren Máiréad Dunne i Louise Gazeley (2008), la identificació que fa el professorat dels alumnes amb «problemes o dificultats d'aprenentatge» se solapa amb la concepció implícita de la seva posició de classe. A la mateixa conclusió arriba l'estudi d'Amy E. Auwarter i Mara S. Aruguete (2008), especificant que les expectatives negatives del professorat envers l'alumnat de baix estatus socioeconòmic són especialment fortes en el cas dels nois. De fet, és important explicitar que si bé en aquest treball ens centrem en la classe social, aquesta està clarament articulada amb el gènere i l'etnicitat (Reay, 1998). Així doncs, tot i pertànyer al mateix estatus socioeconòmic, les expectatives del professorat envers l'alumnat varien en funció de si es tracta d'una noia o un noi i de si aquest és blanc o negre; autòcton o immigrant. No obstant això, donat l'espai disponible, aquest treball no abordarà les esmentades interseccions.

Les menors expectatives acadèmiques del professorat envers l'alumnat d'origen socioeconòmic desafavorit porten, sovint, a «naturalitzar» i «normalitzar» les seves possibles dificultats acadèmiques i inclús el seu fracàs i/o abandonament escolar;

al contrari, «s'espera» d'aquell alumne provinent de classes mitjanes, amb major capital instructiu familiar, el qual mostra una major disposició, una major capacitat i uns millors resultats acadèmics. El problema d'aquestes expectatives diferencials rau en la falta de consideració de l'efecte origen social sobre les actituds, disposicions i pràctiques educatives de l'alumnat. És a dir, sovint, s'oblida que l'origen de classe és una poderosa font de desavantatge social i educativa. Conseqüentment, l'explicació dels resultats i la trajectòria educativa dels estudiants s'acaba fent en base a dues variables centrals: la motivació, l'esforç i l'interès personal; i els suposats problemes, carències o mancances de l'entorn familiar (Bonal i Tarabini, 2010). I d'aquí als estereotips hi ha només una passa.

Efectivament, no es tracta només d'ometre i/o obviar la influència de la classe social en les pràctiques educatives dels estudiants, sinó de l'existència d'estereotips i estigmes en base als quals es justifiquen les expectatives esbiaixades. Referir-se a la «manca d'interès», a «la manca d'implicació» o a «la falta de seguiment educatiu» per part de les famílies es converteix en un lloc comú per expli-

En el nostre país s'ha invertit molt en la formació inicial del professorat creant unes expectatives que la pròpia universitat ha impossibilitat que es complissin en monopolitzar la formació acadèmica i impeding una formació en el propi context escolar. Però la necessitat urgent de la millora de l'educació en el nostre país passa per impulsar la formació permanent del professorat que està exercint la docència. L'única política educativa pública possible és apostar per una formació permanent del professorat que permeti compaginar la docència amb una formació pràctica en el món laboral i universitari. És a dir, el professorat ha de poder compaginar la seva docència amb un treball en el sector de la seva especialitat. Per exemple el professorat de la formació professional caldria que treballés en les empreses més punteres del seu sector per poder aportar en la seva tasca docent els avenços més capdavanters. Així mateix, el professorat de secundària podria compaginar la seva docència en projectes de recerca universitaris o segons l'especialitat en l'àmbit professional del seu sector. També els mestres de primària podrien compaginar la seva tasca docent amb treball de qualsevol sector d'interès professional. El programa per impulsar aquesta iniciativa pública hauria de comprometre tota la societat, l'àmbit públic i el sector privat, per tal d'exigir la responsabilitat educativa al professorat i a la vegada defensar el seu reconeixement docent. Aquest programa s'hauria de promoure entre tot el professorat de manera que es poguessin establir dues modalitats: una compartint la docència amb la formació permanent, per exemple un 80% de docència i un 20% de formació, i una altra modalitat periòdica d'un curs acadèmic de formació permanent, o sigui, cada quatre cursos de docència exclusiva un curs de formació permanent. Per aconseguir l'apropament entre la societat i el professorat és imprescindible que aquesta formació permanent sigui un treball en el sector laboral o universitari.

Maite Gorriç, Professora de matemàtiques a l'ensenyament secundari. Membre del grup Innovative Learning Environments (ILE) - Catalunya.

car perquè algunes famílies no es comporten segons l'esperat. Així, sovint, es culpa a la família de classe treballadora, a aquella amb un menor estatus socioeconòmic i instructiu, de delegar en l'escola l'educació dels seus fills, sense qüestionar-se quines són les seves oportunitats reals per portar a terme la tasca educativa que els mestres esperen. I és que la imatge de l'alumne ideal es transmet també a l'àmbit familiar. L'ideal de família en què es pensa és la família de classe mitjana amb un elevat capital instructiu, capaç d'acompanyar a l'escola en el procés d'ensenyament-aprenentatge de les nenes i nens. De nou, els models que s'allunyen de la «norma» es tendeixen a percebre des de la lògica del dèficit. Dit d'una altra manera, tendim a considerar les normes de la classe mitjana occidental com a universals i, per tant, a considerar que totes les variacions en relació a aquesta norma són dèficits, en lloc de diferències fruit de la desigualtat social. Tal com indica Geneva Gay, «aquestes suposicions sobre universalitat i deficiència són una de les majors causes de desigualtat en les oportunitats educatives proveïdes als estudiants amb antecedents ètnics, racials, culturals [i socioeconòmics] diversos» (Gay, 2002: 617).

En definitiva, seguint la proposta de Néstor López (2006), és fonamental preguntar-nos sobre les següents qüestions: Quin és el tipus d'alumne que està en condicions de respondre a la dinàmica que el sistema proposa i acabar exitosament la seva carrera educativa? En quin alumne estan pensant els sistemes educatius quan dissenyen les seves estratègies pedagògiques? No podem oblidar que les condicions d'educabilitat dels estudiants, és a dir, el conjunt de recursos i disposicions que fan que un nen o nena pugui accedir a l'escola, romandre-hi i aprendre (López i Tedesco, 2002), no són independents del model d'alumne que presuposa la institució escolar. Des d'aquest punt de vista, com més «real» i més «divers» sigui aquest model d'alumne més possibilitats hi haurà de garantir les oportunitats d'èxit dels estudiants. Perquè l'èxit no és només una variable objectiva que es mesura amb indicadors de resultats, promoció, graduació o similars. L'èxit és també una construcció social en la qual els docents participen quotidianament amb les seves pràctiques i les seves expectatives. Així, com més restrictiva sigui la imatge de «l'alumne ideal» més limitades seran les possibilitats d'èxit educatiu per al conjunt de l'alumnat. Un èxit que, seguint la proposta de Miquel Martínez i Bernat Albaigés (2012) va molt més enllà del rendiment acadèmic i inclou —entre altres factors— la garantia d'equitat educativa i el reforç de l'adhesió escolar. En el següent apartat tornarem sobre aquestes qüestions.

## ELS EFECTES DE LES EXPECTATIVES ESBLAIXADES SOBRE L'ALUMNAT

L'efecte de les expectatives del professorat sobre els resultats dels estudiants ha estat un tema d'estudi força controvertit. Des que Robert Rosenthal i Leonor Jacobson van publicar el conegut *Pigmalió a l'aula* (1968), nombrosos estudis s'han encarregat d'explorar fins a quin punt i amb quina força les expectatives del professorat generaven efectes «reals» sobre el rendiment dels estudiants. La tesi de partida dels autors era que les expectatives errònies o esblaixades portaven als estudiants a rendir de forma consistent amb aquestes expectatives. Així, fent ús del concepte original de Robert Merton (1948), una profecia que s'autorealitza és una definició «falsa» de la realitat que s'acaba convertint en «real» pels efectes que genera sobre el comportament dels individus a qui s'ha dirigit. Segons aquesta lògica, si s'espera que a un estudiant li vagi malament l'escola, se li oferirà un tipus de tracte d'acord amb aquesta expectativa que —si és persistent— acabarà influint sobre el comportament de l'estudiant i limitant les seves oportunitats d'èxit acadèmic.

Des del nostre punt de vista, no es pot establir una relació mecànica entre expectatives docents i resultats dels estudiants. Ja hem dit a l'inici del text que les expectatives i les pràctiques docents s'han d'entendre i contextualitzar en un marc més ampli que contempli les estructures d'oportunitat disponibles tant a nivell educatiu com social. La mateixa lògica, doncs, és la que s'ha d'aplicar per entendre les pràctiques educatives de l'alumnat. Ara bé, el que no es pot negar és que les expectatives esblaixades acaben generant efectes «reals» sobre les actituds, pràctiques i trajectòries educatives dels estudiants. I això no només s'explica pels seus efectes sobre l'autoestima i l'autoconcepte dels estudiants, sinó sobretot perquè es tradueixen en diferents oportunitats d'aprenentatge. Diferents expectatives condueixen a diferents pràctiques docents i diferents formes de relació amb l'alumnat, la qual cosa genera entorns d'ensenyament-aprenentatge i experiències educatives àmpliament divergents.

A tall d'exemple, pensi's en les conegudes agrupacions per nivell. Tal com han posat de manifest diversos autors (Roscingo i Ainsworth-Darnell, 1999), si bé la separació de l'alumnat per nivells està vinculada amb el rendiment, també s'ha

La flexibilització curricular podria ser alta —en funció dels interessos, actituds i aptituds dels estudiants— si es disposés d'un sistema d'orientació de qualitat a l'interior dels centres educatius i es busquessin fórmules no segregadores ni classificadores. És a dir, defugint els típics grups de nivells «homogenis» (A-B-C) o l'agrupament diferenciat seguint criteris de negació (per exemple, «els que tenen dificultats en seguir la via acadèmica»). Un exemple interessant és l'actual «diversificació curricular» que estan portant a terme alguns instituts de Nou Barris (50 alumnes en total), en la qual dos dels cinc dies de la setmana els estudiants estan aprenent en contacte amb el món real (centres de treball, serveis a la ciutadania, etc.), rotatòriament cada trimestre.

Xavier Chavarria, Inspector en Cap de Barcelona del Consorci d'Educació de Barcelona

demonstrat que té un caràcter marcadament racial i de classe. Conseqüentment, tendeix a haver-hi una sobrerrepresentació dels estudiants que provenen d'estatus socioeconòmics desfavorits en els grups considerats de baix nivell. Aquesta situació indica que hi ha una relació clarament bidireccional entre expectatives i agrupaments: d'una banda, es tendeix a ubicar els alumnes als quals s'atribueixen menys expectatives als grups de menys nivell; de l'altra, els grups de nivell són un fort catalitzador per al desenvolupament d'expectatives esbiaixades.

Es tracta, doncs, d'un peix que es mossega la cua; d'un cercle viciós del que és difícil sortir sense una reflexió acurada sobre la lògica de l'agrupació dels alumnes i les seves conseqüències. De fet, diverses recerques han posat de manifest que els alumnes que s'ubiquen als grups considerats de menys nivell tenen sistemàticament pitjors notes que la resta (Boaler *et al.*, 2000), la qual cosa demostra l'efecte de les expectatives sobre les pràctiques pedagògiques i docents i les seves posteriors repercussions sobre els resultats dels estudiants.

Així doncs, i tal com hem mostrat en diverses recerques prèvies vinculades amb la realitat educativa de nens, nenes i joves en situació de desavantatge social (Bonal i Tarabini, 2010; Tarabini i Curran, 2012), les expectatives i pràctiques docents repercuteixen —per activa o per passiva— sobre les actituds, disposicions i decisions educatives de l'alumnat. En els relats de nombrosos joves entrevistats s'identifica clarament la importància que adquireix el professorat com a agent clau per encoratjar o desmotivar; per ajudar o per enfonsar; per continuar o per abandonar els estudis. No en va, diversos estudis (Enguita *et al.*, 2010; Rumberger, 2011) es pregunten si l'abandonament escolar és una qüestió pròpiament de «deixar» l'escola (*drop out*) o de «ser empès» fora de l'escola (*push out*), reclamant la

importància de copsar el rol de l'escola i del professorat en les decisions de continuïtat o abandonament escolar.

En definitiva, seguint la perspectiva d'autors com Andrea C. Allard i Ninetta Santoro (2006), entenem que la identitat dels estudiants es construeix a través de la dinàmica escolar quotidiana. És a dir, es tracta d'un procés localment contextualitzat on les relacions entre professorat i alumnat hi tenen un paper central. És més, la identitat dels nens, nenes i joves en tant que estudiants no es pot entendre al marge de la seva identitat de classe (i de raça/ètnia i gènere), una identitat que, per aquells que provenen d'òrgens socioeconòmics més desafavorits, sovint es veu negada dins la institució escolar. Així doncs, cal preguntar-se com es pot aconseguir l'èxit escolar quan et sents un «outsider» dins l'escola? Com pots plantejar-te continuar estudiant si perceps que allò que t'ensenyen «no és per tu»?

Una primera acció que es podria emprendre per assegurar que les expectatives de l'alumnat s'ajusten a les seves possibilitats és identificar quins són els eixos de desigualtat a l'aula i de quina manera aquestes desigualtats poden condicionar les expectatives del professorat. Ja sabem que els nens i nenes de classes mitjanes comencen la cursa amb alguns avantatges, per tant n'hi ha d'altres que comencen amb desavantatges. Que l'escola i l'equip docent es comprometin a conèixer l'alumnat des de la perspectiva del seu context socioeconòmic és el primer pas per identificar els desavantatges o avantatges de què parteix cada nen o nena i, per tant, fer-los aflorar (no em refereixo a l'aula, sinó en allò que cada mestre sap i coneix dels nens i nenes) i ser conscient que aquests elements poden condicionar les expectatives que tenim sobre l'alumnat. D'altra banda, això de les «seves possibilitats» és una mica relatiu i/o discutible. Aquí apel·laria directament al necessari construccionisme que, al meu entendre, hauria de guiar qualsevol relació amb nens i nenes. És igual si existeix Déu o no existeix, ambdues possibilitats es basen en una qüestió de fe, doncs això és el mateix. Acceptant els diferents ritmes, les diferents maneres de fer i ser de nenes i nens, és una qüestió de fe: les seves possibilitats són infinites.

Núria Vallès, Professora associada del departament de teoria sociològica, filosofia del dret i metodologia de les CC.SS. de la UB. Investigadora avançada en l'àrea de treball i polítiques socials de la Fundació CIREM.

Com pots implicar-te, adherir-te a allò que t'ofereix l'escola si sents que «no en formes part», que el món escolar «no és el teu món», «no és el teu espai»? Com bé ens indica Juan Carlos Tedesco (2004), les escoles que aconsegueixen superar els determinismes socioeconòmics són aquelles que intervenen en la subjectivitat de les persones, aconseguint articular «projecte, narrativa i confiança». Sens dubte, els mestres són agents actius en la construcció d'aquests tres ítems.



## CONCLUSIONS

Volem acabar aquest treball defensant la necessitat de desenvolupar i potenciar una cultura docent, social i culturalment responsable, seguint la proposta de Geneva Gay (2002). El punt de partida d'aquesta proposta és el reconeixement i la comprensió de les influències que genera la raça, la cultura, l'etnicitat, el gènere i la classe social en els processos d'ensenyament i aprenentatge i la posterior incorporació de les experiències, perspectives i característiques dels diferents grups socials en les dinàmiques quotidianes de les escoles. Només d'aquesta manera podrem buscar intervencions educatives que permetin combatre les baixes expectatives existents cap als alumnes d'origen socioeconòmic desafavorit, ampliant les seves oportunitats d'èxit.

Tal com hem argumentat al llarg del treball, sovint la pràctica docent es basa en mirades estereotipades envers l'alumnat de baix capital socioeconòmic i instructiu i les seves famílies. I els estereotips i les expectatives esbiaixades són una poderosa font per perpetuar la desigualtat educativa, contribuint a mantenir la situació de desavantatge educatiu i social que pateixen determinats grups socials. Així, per combatre les expectatives esbiaixades és fonamental una millor i major comprensió de la classe social, del seu significat, de les seves característiques, dels seus efectes tant en l'alumnat com en el professorat. Perquè, efectivament, no és només la identitat dels estudiants la que està configurada —entre altres variables— pel seu origen de classe; també ho està la identitat dels docents, tot i que sovint ens n'oblidem. El mite de l'alumne ideal té el seu revers en la imatge d'un professorat neutral-universal, no condicionat pel seu posicionament social. Ambdós mites són els que cal combatre si volem caminar cap a l'equitat educativa i social.

## BIBLIOGRAFIA

- ALLARD, A. C., SANTORO, N. (2006). «Troubling identities: teacher education students' constructions of class and ethnicity». *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 115-129.
- AUWARKER, A. E., ARUGUETE, M. S. (2008). «Effects of Student Gender and Socioeconomic Status on Teacher Perceptions», *Journal of Educational Research*, 101, 243-246.

BECKER, H. (1952). «Social-class variations in the teacher pupil relationship». *Journal of Educational Sociology* 25(8), 451-465.

BERNSTEIN, B. (1985). «Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo» en *Revista Colombiana de Educación*, 15.

BOALER, J., WILIAM, D., BROWN, M. (2000). «Students' experiences of ability grouping-disaffection, polarisation and the construction of failure», *British Educational Research Journal*, 26(5), 631-648.

BONAL, X., TARABINI, A. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DUNNE, M., GAZELEY, M. (2008). «Teachers, social class and underachievement», *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 451-463.

ENGUITA, M., MENA, L., RIVIERE, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. La Caixa, Colección Estudios Sociales, 29.

FERRER, F. (dir.) (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, Polítiques, 74.

GAY, G. (2002). «Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage», *Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629.

GILLIES, V. (2005). «Raising Meritocracy: Parenting and the individualization of social class», *Sociology*, 39(5), 835-853.

GRATACOS, P., UGIDOS, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió social. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, Conciutadania Intercultural.

JUSSIM, L., HARBER, K. D. (2005). «Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies», *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.

LÓPEZ, N. (2006). *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

LÓPEZ, N., TEDESCO, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, Documentos del IPE. Buenos Aires, IPE-UNESCO.

MARTÍNEZ, M., ALBAIGÉS, B. (2012) (dir.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, Polítiques, 75.

MERTON, R. K. (1948). «The self-fulfilling prophecy», *The Antioch Review*, 8, 193-210.

REAY, D. (1998). «Rethinking social class. Qualitative perspectives on class and gender». *Sociology*, 32(2), 259-275.

RIST, R. (2000) [1970]. «Student Social Class and Teacher Expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education», *Harvard Educational Review*, 70(3), 257-301.

ROSCINGO, V. J., AINSWORTH-DARNELL, J. W. (1999). «Race, cultural capital and educational resources: persistent inequalities and achievement results», *Sociology of Education*, 72, 158-178.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. F. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Nova York, Holt, Rinehart & Winston.

RUMBERGER, R. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard, Harvard University Press.

TARABINI, A., CURRAN, M. (2012). «¿Habitus o cálculo racional? El efecto de la clase social en las trayectorias educativas de los jóvenes en riesgo de exclusión social». XVI Conferencia de Sociología de la Educación. Oviedo, ASE.

TEDESCO, J. C. (2004). «Igualdad de oportunidades y política educativa», *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 555-572.

**4 Propostes del seminari «Com millorar les expectatives educatives d'èxit de l'alumnat»**



Tot i les diferències en les perspectives i aportacions dels participants en el seminari, la diagnosi del principal problema de Catalunya en referència a les expectatives educatives de l'alumnat es van assentar ràpidament: **l'abandonament escolar prematur**. Encara que una bona part de l'alumnat català té expectatives de completar estudis universitaris (al voltant del 50%, segons dades PISA 2003), existeix una part important de l'alumnat que té l'expectativa de finalitzar l'educació secundària superior, però que finalment no ho aconsegueix. Més d'un 24% dels joves catalans no disposen d'una qualificació secundària superior (Batxillerat o CFGM). Mentre que en altres països la discussió en matèria d'expectatives se centra en com augmentar el nombre d'alumnes que esperen completar una educació universitària, a Catalunya l'atenció s'ha de centrar en aconseguir que tots els alumnes tinguin com a mínim l'expectativa de finalitzar l'educació secundària superior i ho aconsegueixin.

Donat que aquest va ser el principal repte detectat pel nostre país, les discussions del seminari es van centrar, principalment, entorn de **com afrontar el fenomen de l'abandonament escolar prematur**. El seminari es va estructurar en base a tres nivells que tenen influència sobre el fenomen i que tenen potencial per a reduir-lo: 1) el professorat; 2) els centres escolars i institucions educatives; i 3) el sistema escolar/educatiu.

Fruit del debat, la conclusió més rellevant del seminari és que l'abandonament escolar prematur és una qüestió complexa i multifactorial. De manera que, tot i

estructurar la discussió en tres eixos, la transversalitat es va imposar. Per tal d'adreçar la situació **cal que professorat, centres i sistema educatiu treballin de manera conjunta i emprenguin accions coordinades**. No hi ha un únic culpable ni un únic responsable, sinó que és una feina i responsabilitat que hem d'emprendre de manera conjunta.

Davant d'aquest enfocament horitzontal, les propostes prioritàries en matèria d'expectatives educatives que van sorgir del seminari estan basades en accions transversals entre els actors i àmbits responsables. Tot i que es fa difícil plasmar en paper l'entusiasme de la discussió i la conseqüent concreció en propostes més específiques, podem destacar cinc línies d'accions proposades pels participants del seminari:

- 1. Reversibilitat i flexibilitat del sistema.** La decisió de seguir estudiant després de l'educació obligatòria i, en cas afirmatiu, què seguir estudiant, és complicada i no sempre s'encerta a la primera. Una situació personal concreta en el moment de la presa de la decisió no ha de condicionar el futur educatiu de la persona. Cal contemplar en l'arquitectura del sistema educatiu **canvis de camins educatius**, així com preveure **sistemes de segones oportunitats** que facilitin l'augment d'expectatives per aquells que les tenien més baixes en un moment concret del temps.
- 2. Acompanyament i orientació educativa i professional.** El pas de l'educació obligatòria a la postobligatòria representa un dels moments claus en l'etapa formativa de les persones. Prendre una decisió informada de la mà d'experts en la matèria que puguin orientar els joves sobre quin és el camí que volen prendre i s'adequa més a les seves possibilitats i expectatives és fonamental per assegurar l'èxit posterior. No obstant això, per a poder arribar fins a aquesta etapa de transició de forma satisfactòria és vital comptar amb polítiques d'acompanyament de l'alumnat al llarg de l'educació obligatòria, de forma que es poden preveure i reduir les situacions d'abandonament escolar prematur.
- 3. Canvi radial en la formació inicial del professorat.** Una de les peces clau en la creació d'expectatives educatives és el professorat. Encara que és un pas difícil i sobre el qual ja se'n parla entre la comunitat educativa a Catalunya,

**cal replantejar la formació inicial d'aquest col·lectiu**, de forma que tinguin eines per a conèixer els seus alumnes i per fer front a diferents escenaris a l'aula. Han de poder guiar i respondre a les demandes de l'alumnat. Alhora, el principal repte és aconseguir implementar un sistema de qualificacions el més objectiu possible, essent conscient de les limitacions i el grau de subjectivitat que es porta a terme.

- 4. Flexibilització curricular dirigida a la personalització.** Per tal d'assegurar que els joves es queden en el sistema educatiu cal que aquest ofereixi possibilitats per a tots més enllà de la secundària obligatòria. Es fa difícil que tothom pugui tenir expectatives educatives en un sistema molt enfocat cap a la formació acadèmica i poc cap a la professional. El desprestigi de la **formació professional** i el poc contingut de **formació vocacional** en l'educació obligatòria dificulten la formació d'expectatives per aquells joves que es decantarien per aquesta via.
- 5. Major autonomia de centres.** Tot i que els centres educatius de Catalunya comparteixen moltes característiques comunes, també difereixen en alguns àmbits. **Donar una major autonomia als centres** a l'hora de configurar la seva plantilla de docents i la forma de treballar d'acord amb les característiques dels estudiants del centre poden facilitar l'encaix entre les expectatives educatives i la realitat.

D'aquestes cinc línies d'accions prioritàries amb perspectiva transversal se'n deriva, justament, l'esperit de cooperació i col·laboració que va sorgir i es va reforçar entre els participants del seminari. El seminari va concloure amb la voluntat de continuar treballant en matèria d'expectatives des dels diferents àmbits del sistema educatiu.





## ⑤ Recomanacions de polítiques públiques



Abans del seminari i la conferència celebrats a Barcelona sota el títol «Com millorar les expectatives d'èxit de l'alumnat», la Fundació Jaume Bofill va elaborar un treball preliminar de discussió i reflexió sobre el seu posicionament respecte la temàtica. Com a producte del seminari d'experts i de la conferència pública, la Fundació presenta una sèrie d'accions concretes que volen contribuir a la millora de les expectatives educatives de l'alumnat català i a la reducció de l'abandonament escolar prematur a Catalunya.

Les propostes de la Fundació es resumeixen en tretze punts que es presenten en la taula següent, organitzades en tres grans àrees temàtiques que s'han discutit al llarg de la publicació pel fet de tenir un paper rellevant en la formació de les expectatives educatives de l'alumnat. Les tres àrees són: 1) les notes; 2) el professorat; i 3) el sistema educatiu.

Àrea temàtica	Recomanació de política pública
NOTES	<p><b>1. Eliminació de les notes en l'educació primària.</b> En aquesta primera etapa educativa el més rellevant és centrar l'atenció de l'alumnat en l'aprenentatge de competències bàsiques i no en l'adquisició d'uns coneixements concrets qualificats a partir de notes. No és l'etapa per a decidir futurs camins, sinó per a facilitar i assegurar una bona entrada a la secundària.</p>

Àrea temàtica	Recomanació de política pública (cont.)
NOTES	<p><b>2. Qualificació acompanyada d'avaluació a l'educació secundària.</b> Encara que és fonamental gaudir d'una forma de qualificació clara i objectiva a l'educació secundària, aquesta s'ha de combinar amb una avaluació personalitzada de l'alumne. La combinació de qualificacions quantitatives i qualitatives facilita aquesta forma d'avaluació, ja que dóna eines als alumnes per a millorar.</p>
PROFESSORAT	<p><b>3. El pas de les matèries als aprenentatges múltiples dels alumnes.</b> La formació inicial del professorat està enfocada des de l'angle del contingut de les matèries. Caldria canviar la perspectiva i posar en el centre d'atenció els aprenentatges dels alumnes en lloc del contingut de les matèries.</p>
PROFESSORAT	<p><b>4. Crear la figura d'un mentor entre el professorat.</b> El professorat és una de les figures que influeix tant directament com indirectament les expectatives de l'alumnat. L'entrada a la pràctica docent no és gens fàcil, de manera que l'acompanyament del professorat novell per part d'un mentor facilitaria la iniciació i el desenvolupament dels professors/es en la tasca docent.</p>
PROFESSORAT	<p><b>5. Augmentar els incentius per a la formació continuada del professorat.</b> Mentre que la formació inicial del professorat té un paper crucial en la tasca docent, no és menys important seguir formant-se per estar al dia de pràctiques docents més innovadores i alhora efectives. Per tal d'aconseguir-ho cal que el professorat tingui incentius per fer-ho, tant materials com no materials, així com facilitats en termes de compaginació amb la resta de la tasca docent quotidiana.</p>
PROFESSORAT	<p><b>6. Promoure la innovació pedagògica.</b> Cal que tant la formació inicial com la continuada del professorat estigui emmarcada en la voluntat d'innovar en les pedagogies de l'aprenentatge, amb la intenció de capacitar el professorat en la millora de les seves pròpies pràctiques docents.</p>

Àrea temàtica	Recomanació de política pública (cont.)
PROFESSORAT	<p><b>7. Programes de relació professorat-entorn.</b> Cal que el professorat conegui el públic que té a l'aula, així com l'entorn en què viuen. D'aquesta forma es podrien trencar prejudicis i expectatives que inconscientment es projecten sobre l'alumnat per les seves condicions de gènere i origen.</p>
SISTEMA EDUCATIU	<p><b>8. Estabilitat del sistema educatiu.</b> S'ha de seguir treballant des de les diferents institucions educatives per aconseguir un major consens que ens permeti establir un marc legal fix per l'educació, de manera que es faciliti tant la creació com assessorament d'expectatives educatives viables per a l'alumnat.</p>
SISTEMA EDUCATIU	<p><b>9. Major autonomia de centres.</b> Una major capacitat de gestió dels recursos i de decisió sobre la formació de l'equip docent permet detectar les necessitats de l'alumnat en referència a la seva situació concreta.</p>
SISTEMA EDUCATIU	<p><b>10. Flexibilització curricular sense abandonar el sistema integral.</b> L'adaptació de continguts i formes d'ensenyament del nostre sistema educatiu ha de madurar de la generalitat cap a la personalització a nivell tant d'alumne com de professorat, alhora que mantenint el model de sistema educatiu integral, evitant la diferenciació educativa en l'educació obligatòria.</p>
SISTEMA EDUCATIU	<p><b>11. Implementar polítiques i pràctiques d'orientació educativa.</b> Tot i que molts informes internacionals destaquen el paper fonamental de l'orientació per evitar l'abandonament educatiu prematur i garantir una trajectòria formativa d'èxit, aquesta encara continua essent una assignatura pendent del sistema educatiu català.</p>

Àrea temàtica	Recomanació de política pública (cont.)
<p>SISTEMA EDUCATIU</p>	<p><b>12. Promoure intervencions específiques per millorar les expectatives de l'alumnat de nivell socioeconòmic baix.</b> El disseny dels programes destinats a la millora de les expectatives educatives ha de preveure una especial atenció a l'alumnat procedent d'entorns socioeconòmicament desfavorits, ja que els estudis mostren com aquest col·lectiu —i encara més els nois— tenen unes expectatives educatives menors.</p>
<p>SISTEMA EDUCATIU</p>	<p><b>13. Analitzar l'efecte de les polítiques i pràctiques de diferenciació de l'alumnat.</b> Caldria analitzar la incidència dels grups de nivell i la pràctica de la repetició de curs, ja que hi ha indicis que aquestes pràctiques redueixen les expectatives educatives d'aquells estudiants amb més dificultats.</p>

**Annex. Participants al seminari «Com millorar les expectatives educatives d'èxit de l'alumnat»**





**Miquel Àngel Alegre**, analista de l'Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (IVÀLUA).

**David Altimir**, mestre d'educació infantil. Membre de la Comissió Executiva de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i del consell de redacció de la revista *Infància*.

**Carme Amorós**, responsable de la Secretaria del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

**Montserrat Anton**, directora de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) i professora titular del Departament de didàctica de l'expressió musical, plàstica i corporal de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB.

**Marta Arànega**, Educació Avui, Fundació Jaume Bofill.

**Xavier Bonal**, professor del Departament de Sociologia de la UAB. Consultor i avaluador de projectes de la Direcció general d'Educació de la UE i de programes nacionals d'investigació educativa de diversos països.

**Marta Burguet**, professora associada del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la UB. Directora del Màster en Mediació i Resolució de conflictes de la Universitat Ramon Llull, membre del Grup de Recerca en Educació Moral-GREM, UB.

**Queralt Capsada**, becària de la Fundació Jaume Bofill a la Direcció d'Educació de l'OCDE i doctoranda en sociologia de l'educació a la UPF.

**Alba Castejón**, professora associada del Departament de Pedagogia Sistèmica i Social de la UAB. Coautora *PISA 2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya, i una mirada europea sobre les desigualtats educatives*, UAB.

Xavier Chavarria, inspector en Cap de Barcelona del Consorci d'Educació de Barcelona. Sònia Claveria, projecte d'orientació i inserció sociolaboral. Fundació Carles Blanch. Pere Gabern, cap del servei de formació professional de l'Ajuntament de Granollers.

Joan Gallardo, membre del Consell Català de la Formació Professional.

Eugeni Garcia, membre del grup Innovative Learning Environments (ILE) - Catalunya, projecte promogut per l'OCDE. Catedràtic d'ensenyament secundari.

Mercè Garcia-Milà, professora de Psicologia Evolutiva i de l'Educació a la UB. La seva recerca se centra en el raonament científic i matemàtic en relació amb l'ús dels sistemes simbòlics des d'una perspectiva evolutiva.

Maite Gorriz, professora de Matemàtiques a l'ensenyament secundari. Membre del grup Innovative Learning Environments (ILE) - Catalunya, projecte promogut per l'OCDE.

Albert Grau, director de l'IES Miquel Tarradell (Barcelona). Inspector d'educació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Sergi Legardi, professor-tutor de cursos postobligatoris adreçats a aquells alumnes que no hagin assolit el graduat en secundària i que vulguin preparar-se per treballar i alhora seguir estudiant en el futur. Els PQPI formen part del programa educatiu de l'Escola Pia Calassanci.

Josep M. Lloró, coautor de *Junts a l'aula: Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*, editat per la Fundació Jaume Bofill. Professor d'història a l'IES Matadepera.

Màrius Martínez, professor titular d'Orientació Professional a la Facultat de Ciències de l'Educació-UAB. Director del postgrau de Mediació per a la Inclusió Social. Professor de Màsters a la UAB i UB. Coordinador de l'equip d'experts catalans del projecte Innovative Learning Environments (ILE).

Miquel Martínez, catedràtic de Teoria de l'Educació i membre del Grup de Recerca en Educació Moral (GEM) de la UB. Codirector de l'Anuari 2011, *L'estat de l'educació a Catalunya*, editat per la Fundació Jaume Bofill.

Maria Masip, formadora i assessora de secundària de la Unitat de Formació ICE-UAB. Catedràtica d'Educació Secundària.

Joan Mateo, secretari de Polítiques Educatives de la Generalitat de Catalunya. Professor de la UB en els àmbits d'especialització docent i de recerca: avaluació educativa desenvolupament i avaluació de l'aprenentatge competencial i metodologia de recerca educativa.

**Valtencir Mendes**, coordinador de Projectes Internacionals, Fundació Jaume Bofill.  
**Josep Lluís Mérida**, responsable de relacions externes i comunicació del Consell Català de Formació Professional.

**Rafael Merino**, membre del Grup de Recerca Educació i Treball (GRET), UAB. Investigador en Transicions de l'escola al treball. Membre de la International Research Network on Youth Education and Training.

**Guillermo Montt**, analista de polítiques educatives a la Direcció d'Educació de l'OCDE i coordinador de l'informe que es presenta: *Expectatives acadèmiques: de quina manera les notes i les polítiques educatives determinen els objectius dels alumnes*.

**Mònica Nadal**, cap de Recerca de la Fundació Jaume Bofill.

**Ismael Palacín**, director de la Fundació Jaume Bofill.

**Anna Prades**, gestora de projectes i responsable de l'Avaluació del procés d'inserció laboral dels graduats universitaris de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU).

**Montserrat Roig**, tècnica assessora de la Diputació de Barcelona.

**Montse Ros**, secretària General de la Federació d'Ensenyament de CCOO.

**Judith Surroca**, presidenta de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya i membre del Moviment d'Innovació Educativa de Lleida de la FMRP.

**Aina Tarabini**, professora de sociologia de l'educació de la UAB. Coautora de l'estudi *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya: una anàlisi comparada*, UAB. És membre dels grups de recerca Globalització, Educació i Polítiques Socials-GEPS, i Grup Interdisciplinari de Polítiques Educatives-GIPE.

**Pilar Ugidos**, directora i mestra de l'Escola Miquel Bleach i coautora de *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*, de la col·lecció Conciutadania Intercultural.

**Núria Vallès**, professora associada del departament de teoria sociològica, filosofia del dret i metodologia de les CC.SS. de la UB. Investigadora avançada en l'àrea de treball i polítiques socials de la Fundació CIREM.



## INFORMES BREUS

- 1 Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003  
Ferran Ferrer (dir.), Gerard Ferrer i José Luis Castel
- 2 El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat  
OCDE. Polítiques d'Educació i de Formació
- 3 El procés de normalització d'estrangers 2005. Balanç i perspectives  
Maria Helena Bedoya Muriel i Eduard Solé Alamarja
- 4 Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya  
Rafael Merino i Maribel Garcia
- 5 Els imams de Catalunya: rols, expectatives i propostes de formació  
Jordi Moreras
- 6 Sisena hora: una oportunitat o una dificultat per avançar?  
Joaquín Garín, Isabel Sánchez i Jesús Viñas
- 7 Joves i política  
Núria Valls i Andrea Borison
- 8 Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació  
Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito i Sheila González
- 9 Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes  
Miquel Àngel Alegre i Jordi Collet
- 10 Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya  
Gemma Tribó
- 11 La desafecció política a Catalunya. Una mirada qualitativa  
Ismael Blanco i Pau Mas
- 12 Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nousvinguts  
Carola Suárez-Orozco i Marcelo Suárez-Orozco
- 13 L'educació catalana a la premsa  
Jaume Carbonell i Sebarroja i Antoni Tort i Bardolet
- 14 Simbologies en l'espai públic. Els debats sobre l'ús del *hijab* a Europa  
Jordi Moreras
- 15 Actituds, comportament polític i xarxes organitzatives dels immigrants a la ciutat de Barcelona  
Laura Morales i Eva Anduiza (directores), Laia Jorba, Josep San Martín i Amparo González
- 16 Les responsabilitats legals en les activitats educatives realitzades més enllà del temps lectiu  
Neus Soriano, Ramon Plandiura i Eva Izquierdo
- 17 El salari de reserva de les dones desocupades a Catalunya  
Dídac Queralt Jiménez
- 18 Models educatius familiars a Catalunya  
Javier Elzo Imaz (coordinador), María Teresa Laespada Martínez i Ana Martínez Pampliega
- 19 L'escola del segle XXI. Una mirada des de la societat civil  
Mireia Cívís i Zaragoza, Jordi Riera i Romaní, Annabel Fontanet i Caparrós i Elena S. Ojando i Pons
- 20 Les persones en situació de sense llar de Barcelona: perfils, estat de salut i atenció sanitària  
Joan Uribe i Sara Alonso
- 21 Crònica de la Llei d'Educació de Catalunya  
Ramon Farré Roure
- 22 De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada  
Xavier Aranda, Miquel Casanovas, Alfons Formariz (coordinador) i Pep Vidal
- 23 El reagrupament familiar a Catalunya, una aproximació qualitativa  
Rosalina Alcalde, Andreu Domingo, Diana López, Jordi Bayona i Amparo González
- 24 Trajectòries sociolaborals de la població immigrada. Factors explicatius  
Sarai Samper, Raquel Moreno (D-CAS, Col·lectiu d'Analistes Socials)
- 25 L'opinió dels catalans sobre la immigració  
Mónica Méndez Lago
- 26 Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària  
Carles Serra i Josep Miquel Palaudàries

- 27 **Impacte de la crisi econòmica en la immigració internacional a Catalunya l'any 2008**  
Andreu Domingo i Albert Sabater
- 28 **De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició**  
Ricard Benito Pérez i Sheila González Motos
- 29 **Educació i ascens social a Catalunya**  
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo
- 30 **Mercat de treball i polítiques actives d'ocupació**  
María Caprile Elola-Olaso i Jordi Potrony Hernando
- 31 **Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives**  
IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar  
Imma Marín (directora), Cris Molins, Maite Martínez, Esther Hierro i Xavier Aragay
- 32 **Canvis a curt termini en la identificació nacional a Catalunya**  
María José Hierro Hernández
- 33 **Les llengües a Catalunya, 2001-2005**  
Albert Fabà i Mireia Llaberia
- 34 **Conciliar per educar**  
Esther Sánchez Torres. Amb les aportacions de Cristina Brullet, Dolors Comas d'Argemir, Miquel Martínez i Sara Pons
- 35 **Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats**  
Jordi Collet i Antoni Tort (coordinadors)
- 36 **Nous comportaments residencials a les llars catalanes**  
Cristina López Villanueva
- 37 **Competències lectores i èxit escolar**  
Aurora Rincón Bonet
- 38 **Les escoles *magnet*. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat**  
Aina Tarabini (coordinadora)
- 39 **Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 201**  
Bernat Albaigés i Miquel Martínez
- 40 **A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua**  
Elena Sintes Pascual
- 41 **Crisi, desigualtats i benestar vulnerable. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)**  
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo
- 42 **Educació, competències i mercat de treball. Els reptes de Catalunya a partir de l'estratègia de l'OCDE**  
Queralta Capsada (coordinadora), Kathrin Hoeckel i Luís Ortiz
- 43 **Esport i valors. Avaluació del programa FutbolNet a Catalunya, 2012-2013**  
Albert Julià Cano i Maria Prat Grau
- 44 **Més que un gra de sorra. Les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a Catalunya**  
Marta Comas (directora), Sandra Escapa, Carlos Abellán i Ana Alcantud
- 45 **L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)**  
Xavier Bonal i Antoni Verger
- 46 **Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica**  
David Istance, Louise Stoll, Anna Jolonch, Màrius Martínez i Joan Badia
- 47 **Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2013**  
Bernat Albaigés Blasi i Miquel Martínez Martín
- 48 **Consells escolars i participació de les famílies a l'escola. Una lectura marcada per la LOMCE**  
Marta Comas Sàbat (directora), Carlos Abellán Cano i Ramon Plandiura Vilacís
- 49 **Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació**  
Marta Comas Sàbat (directora), Sandra Escapa Solanas i Carlos Abellán Cano
- 50 **Polítiques educatives locals. El paper dels municipis en el nou context competencial i econòmic**  
Florença Kliczkowski (coordinadora), Bernat Albaigés Blasi i Ramon Plandiura Vilacís
- 51 **Llibre Blanc de la participació de les famílies a l'escola**  
Marta Comas Sàbat (directora), Carlos Abellán Cano, Ana Alcantud Torrent i Sandra Escapa Solanas
- 52 **Nous lideratges en moments de canvi. Reflexions sobre lideratge i transformació social**  
Marc Parés, Carola Castellà, Joan Subirats (coordinadors)





