Grau en Ciències Polítiques i de l'Administració
Trabajo de Fin de Grado (21686)
Curso académico 2024-2025

LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PISA DEL AÑO 2022 EN CATALUÑA. ¿UN PROBLEMA POLÍTICO O EDUCATIVO?

Pedro Matesanz Marí
NIA: 251607

Tutora del Trabajo:
Mireia López Álvarez

Universitat Pompeu Fabra Barcelona

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD

Yo, *Pere Matesanz Marí* certifico que el presente trabajo no ha sido presentado para la evaluación de ninguna otra asignatura, ya sea en parte o en su totalidad. Certifico también que su contenido es original y que soy el único/a autor/a, no incluyendo ningún material anteriormente publicado o escrito por otras personas salvo aquellos casos indicados a lo largo del texto.

Firma
Pere Matesanz Marí
Barcelona, 9 de junio de 2025

Índice

1. Abstract 5
2. Introducción 6
3. Marco teórico 9
3.1. El problema social como problema político 9
3.2. Marco competencial de la educación en Cataluña y España 10
3.3. La evaluación PISA y otras evaluaciones nacionales 11
3.4. Factores que inciden en el rendimiento escolar y recomendaciones de la OCDE para mejorar los resultados PISA 14
4. Metodología 16
5. Análisis y resultados 20
5.1. Análisis cuantitativo 20
5.2. Análisis cualitativo 27
5.2.1. Incentivación a los profesores 27
5.2.1.1. La tutorización individual en centros con diversidad del alumnado 28
5.2.1.2. Evaluación como mecanismo de mejora del rendimiento escolar 29
5.2.1.3. Orientación y asesoramiento a los alumnos 29
5.3. Gestión de la agenda política 29
6. Conclusiones 30
7. Anexos 36
Anexo I. Evolución nota media de las evaluaciones PISA en Cataluña y España (2012-2022) 36
Anexo II. Resultados pruebas PISA 2022 en España y Cataluña. Notas medias, desviación típica y diferencia entre deciles más altos y más bajos. 36
Anexo III. Resultados pruebas PISA 2022 en España y Cataluña. Diferencias en resultados por nivel socioeconómico 37
Anexo IV. Resultados pruebas PISA 2022 en España y Cataluña. Diferencias de resultados entre estudiantes no inmigrantes y de origen inmigrante 37
Anexo V. Resultados pruebas PISA 2022 en España y Cataluña. Diferencias de resultados entre estudiantes de género femenino y masculino 38
Anexo VI. Resultados de la evaluación realizada por el CSASE del curso 2021-2022 para los alumnos de 4º de ESO. Media y desviación típica 38
Anexo VII. Evolución de los resultados CSASE (medias) de las competencias principales. Años 2012-2022 39
Anexo VIII. Resultados de la evaluación realizada por el CSASE en el curso 2020-2021 por competencias principales evaluadas y complejidad de los centros 39

Anexo IX. Resultados de la evaluación realizada por el CSASE en el curso 2020-2021 por competencias principales evaluadas y titularidad de los centros 40
Anexo X. Resultados de la evaluación realizada por el CSASE en el curso 2020-2021 por competencias principales evaluadas y sexo de los alumnos 40
Anexo XI. Población inmigrada en España y Cataluña en los años 2000 y 2023 41
Anexo XII. Notas medias en Cataluña de las competencias principales por origen del alumnado. 41
8. Anexos adicionales al Trabajo de Final de Grado 42
Anexo XIII. Policy Brief Académico 42
Anexo XIV. "Póster" del policy brief 45
9. Bibliografía 46

1. Abstract

Este trabajo analiza cómo los resultados de la evaluación PISA 2022 en Cataluña se han transformado en un problema político, trascendiendo su dimensión educativa. A partir de un enfoque mixto, se combina el análisis cuantitativo de los datos PISA y del CSASE —que muestran un bajo rendimiento medio, alta dispersión y fuertes desigualdades según nivel socioeconómico, origen migrante y tipo de centro— con un enfoque cualitativo sobre su incorporación en la agenda política catalana. Utilizando la teoría de las "tres corrientes" de Kingdon, se explica cómo factores como la cobertura mediática, las disputas ideológicas o la presión de actores institucionales han facilitado esta incorporación. Los resultados que obtiene Cataluña en PISA 2022 nos conducen a preguntarnos porqué el sistema educativo catalán presenta mayor dispersión en las notas medias (menor homogeneidad) y la mayor diferencia entre las notas más altas y las más bajas cuestiona si es tan equitativo (en comparación con el resto de CCAA). El estudio identifica que la equidad y la homogeneidad son los principales desafíos del sistema educativo catalán y que existen márgenes de actuación dentro del marco competencial de la Generalitat. Se proponen políticas públicas basadas en la evidencia, aplicadas a centros educativos públicos y focalizadas —como programas de tutorización, financiación diferenciada (pagos por rendimiento), mayor autonomía con rendición de cuentas y estrategias de comunicación institucional— que permitirían mejorar los resultados y, paralelamente, desactivar su centralidad política. Finalmente, se sugieren líneas futuras de investigación sobre la segmentación educativa, el impacto de la inmigración y los efectos de la inmersión lingüística desagregados por nivel socioeconómico.

Palabras clave: PISA 2022, Cataluña, agenda política, desigualdad educativa, políticas públicas, evaluación, inmigración, OCDE, CSASE.

2. Introducción

En el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 se recoge que "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria". El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 establece que se debe "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (UNESCO, 2023). Para garantizar esta calidad se establecen diversos métodos de evaluación de los sistemas educativos a escala local, nacional e internacional. El más comúnmente utilizado y conocido es la evaluación PISA desarrollada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Los resultados de la evaluación PISA para España del año 2022 se publicaron en diciembre del mismo año (las pruebas en los centros seleccionados se realizaron en la primavera de 2022). PISA (Programme for International Student Assessment), "es una evaluación comparativa internacional, promovida por la OCDE que intenta responder a una necesidad común a todos los sistemas educativos: descubrir y explicar lo que los jóvenes de 15 años (…) saben y saben hacer al final de su educación secundaria" (OCDE & Ministerio de Educación, 2023:11). Los resultados obtenidos en las pruebas principales (matemáticas, comprensión lectora y ciencias) en Cataluña muestran una evolución negativa en todas ellas, situándose por debajo de la media española, a diferencia del año 2012, cuando superaba dicha media en ciencias y comprensión lectora (Anexo I). Esta caída equivale a la pérdida de aproximadamente un curso académico (Cobreros & Gortázar, 2023) en ambas materias. Se han ofrecido diversas explicaciones y motivos para esta evolución desde el ámbito político, de medios de comunicación y académico. Ignasi García Plata, Secretari de Polítiques Educatives de la Generalitat de Catalunya en esas fechas, atribuía el declive a la

sobrerrepresentación del alumnado inmigrante (Cobreros & Gortázar, 2023:1) y al impacto de la pandemia de COVID-19[1]. La brecha entre estudiantes inmigrantes y autóctonos en Cataluña es una de las más amplias de España, equivalente a dos cursos académicos. Además, los estudiantes de centros privados obtienen mejores resultados que los de centros públicos, siendo Cataluña la comunidad autónoma con mayor diferencia en las tres competencias evaluadas (OCDE & Ministerio de Educación, 2023) por tipología de centro.

Otras posibles causas incluyen la inmersión lingüística, que podría estar afectando negativamente la comprensión lectora (López-Rupérez et al., 2024), la falta de recursos educativos, el exceso de alumnos por aula, la falta de consenso en proyectos educativos, las condiciones laborales de los docentes y la falta de educación inclusiva. También se ha criticado el abandono de competencias básicas como la lectura y la escritura, atribuido a enfoques pedagógicos provenientes de otros países y entornos. La Fundación Jaume Bofill ha sido señalada por su influencia en el Departament d'Educació, en este aspecto, lo que ha generado cierta controversia[2]. La calidad del sistema educativo es un tema complejo que ha trascendido el ámbito académico para convertirse en un problema social y político. A partir de la popularización de la evaluación PISA, este problema ha pasado a afectar directamente a 342.074 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), aproximadamente 300.000 familias y 43.412 profesores (Departament d´Educació i Formació Professional, Generalitat de Catalunya, 2024).

El ámbito de este trabajo se centra **en cómo el proceso de evaluación de resultados del sistema educativa deja de ser una cuestión técnica, para incorporarse en la agenda política.** Mejorar los resultados de las próximas evaluaciones **PISA puede convertirse en una prioridad política**, así como complementar y **matizar su impacto mediático y social**.

[1] https://www.eldiario.es/catalunya/generalitat-catalunya-atribuye-caida-pisa-sobrerrepresentacion-alumnado-inmigrante-prueba_1_10744892.html.

[2] Los medios de comunicación consultados son La Vanguardia, El País, El Periódico y 20 minutos

En este documento se repasarán las **diferentes propuestas de política pública que se encuentran en la literatura académica sobre posibilidades de mejora de los resultados educativos en el corto y medio plazo, aunque se dará prioridad a aquellas acciones que puedan ser decididas por los responsables políticos de Educación de la Generalitat de Catalunya en el ámbito de sus competencias, compartidas con el Estado español**. Como se ha destacado más arriba, en Cataluña hay más de 40.000 profesores de ESO. Por ejemplo, una actuación general de un 10% de incentivo sobre los resultados de la evaluación PISA para la totalidad de los profesores de ESO supondría un impacto presupuestario de casi 200 millones de euros por lo que se hace necesario segmentar las actuaciones en aquellos ámbitos en los que la mejora en los resultados PISA pueda ser más rápida y significativa en un entorno de restricciones presupuestarias. La intención es de este trabajo es ir algo más allá de los datos generales de desempeño PISA en Cataluña (Anexo I) y desglosar éstos por nivel socioeconómico de las familias, si los alumnos pertenecen a centros públicos o privados que, según la literatura sobre desempeño escolar, son dos de las variables que más incidencia tienen en dicho desempeño. Se plantearán los análisis sobre los resultados PISA en Cataluña y se compararán con los obtenidos en otras comunidades autónomas españolas (CCAA) cuando sea relevante para este trabajo y se intentarán identificar los centros catalanes con necesidades especiales y sus resultados PISA. Asimismo, cabe destacar que las competencias sobre educación en España están repartidas entre las CCAA y el Estado central; se trata de una competencia compartida y para realizar ciertas actuaciones se requiere el acuerdo entre la Generalitat y el gobierno central.

Finalmente, se realizará una reflexión sobre **la inclusión de este problema en la agenda política** y sobre cómo paliar su impacto e, incluso, su eliminación de ésta.

En los anexos XIII y XIV se incluyen un “policy brief” y un “póster” para facilitar la lectura y comprensión de las recomendaciones realizadas en este TFG en términos de política pública y de acción política.

3. Marco teórico

3.1. El problema social como problema político

Un problema público es una construcción social, un hecho cultural que obedece a una estructura cognitiva y moral determinada (Gusfield, 1981) a partir de creencias preexistentes, un juicio moral compartido que considera la situación como insoportable que, al combinarse, hacen que un fenómeno se transforme en un problema y en un desafío. Este problema social se puede transformar en un problema político por su intensidad, por el alcance de sus efectos, si es o no novedoso o, finalmente, por su urgencia (Majone, 2008). La teoría de John W. Kingdon sobre las "ventanas de oportunidad" (Kingdon, 1984) intenta explicar cómo ciertos problemas sociales acaban incorporándose a la agenda política. Kingdon sostiene que el proceso de establecimiento de agenda depende de la interacción de tres corrientes que generalmente fluyen de manera separada:

Tipologías de corrientes (John W. Kingdon)		
Tipología	Definición	Ejemplos
Corriente de problemas	Surge cuando se reconoce que hay situaciones que requieren atención pública	Publicación de los resultados de los indicadores PISA
Corriente de políticas	Se refiere a la generación de soluciones o alternativas por parte de comunidades de especialistas o expertos en políticas públicas	La comunidad y/o los expertos en educación y pedagogía
Corriente política	Compuesta por factores como la opinión pública, cambios en la administración gubernamental, presiones de interés, y cambios ideológicos	Opinión pública, grupos de interés, etc.. Vinculados o no al ámbito educativo

Las *"ventanas de oportunidad"* son momentos limitados en los que las condiciones permiten que un tema ascienda en la agenda o que se adopte una política específica. Estas ventanas pueden abrirse debido a cambios en la corriente política o eventos críticos en la corriente de problemas. El debate sobre la negativa evolución de los resultados PISA en Cataluña (especialmente si los comparamos con la media española) en los medios de comunicación, la mayor familiaridad de la sociedad, la

sencillez en la interpretación de los resultados de la evaluación PISA y el posicionamiento ideológico de los distintos actores en ámbitos como la educación inclusiva, el impacto de la inmigración, la inmersión lingüística, el modelo público-privado de la enseñanza, entre otros, favorecieron la incorporación de los resultados del modelo educativo catalán en la agenda política y, por lo tanto, como problema político (ventana de oportunidad). Una vez incorporado el problema a la agenda política, **el objetivo del trabajo es plantear, desde la política pública, que salga de la agenda política.** La literatura académica coincide en que eliminar (o reducir el impacto) un problema de la agenda política es el resultado de combinar recursos de poder, diseño institucional y manejo de la atención pública. Los estudios empíricos consultados describen siete familias de estrategias que se suelen emplear de forma complementaria: no-decision y gatekeeping (autores con derecho a veto impiden que la cuestión llegue a los foros donde se decide), redefinición y encuadre del problema (cambiar el "nombre" del problema para reducir su urgencia moral), desplazamiento institucional (trasladar el asunto a ámbitos menos visibles como agencias, expertos, etc.), introducir temas competidores para saturar la capacidad de procesamiento político, delegación (ceder la gestión a entes independientes o difuminar responsabilidades), terminación o sun-setting de políticas (mediante herramientas legales o presupuestarias para clausurar normas, etc. que mantienen el problema activo) y aprovechar la fatiga del público tras las fases de alarma. Los autores más relevantes consultados son Baumgartner y Jones[3] y Kent et al.[4]

3.2. Marco competencial de la educación en Cataluña y España

El objetivo de este trabajo no es realizar un análisis sobre el sistema educativo en España y sus diferencias por comunidades autónomas (CCAA). En cambio, sí es relevante entender el marco competencial

[3] Baumgartner, F. R., & Jones, B. D. (1993). *Agendas and Instability in American Politics*. Chicago: University of Chicago Press

[4] Kent, R., Chubb, J., Derthick, M., Katzmann, R. A., Kernell, S., Peterson, P., Smith, S. S., Keck, A., & Andjoseph, W. (1986). The Politics of Blame Avoidance. In *Jnl Publ. Pol* (Vol. 6).

porque determina la capacidad de actuación de los distintos niveles de la Administración (en este caso, la Generalitat de Catalunya) en el ámbito de las políticas educativas. El marco competencial está determinado, en primera instancia, por la Constitución Española de 1978 en sus artículos 27.5[5] y en el 149.1.30[6] y en el Estatut d´Autonomia de Catalunya aprobado en el año 2006 en sus artículos 126 (organización y administración del sistema educativo en Catalunya), 127 (sobre el modelo lingüístico) y 128 (formación y selección del profesorado) y, más específicamente, en la Ley Orgánica de Educación del 2006 (modificada por la LOMLOE de 2020) y la Llei d´Educació de Catalunya (aprobada en julio del 2009). Este marco competencial ha sido modificado por diversas sentencias del Tribunal Constitucional[7] y el Tribunal Supremo sobre la enseñanza del castellano y la inmersión lingüística. De forma resumida, la educación es una competencia compartida en la que el Estado regula los mínimos curriculares referidos a asignaturas troncales y evaluaciones nacionales) mientras que la Generalitat de Catalunya gestiona el currículo autonómico (ampliación de contenidos), el modelo lingüístico que prioriza la enseñanza del catalán y la gestión de centros y del profesorado (Bonal et al., 2005).

3.3. La evaluación PISA y otras evaluaciones nacionales

La evaluación PISA pretende responder a la pregunta "qué conocimientos deberían tener los ciudadanos responsables frente a los retos de la naturaleza y la evolución de la cultura humana, y hasta qué punto podrían aplicar esos conocimientos" (OCDE & Ministerio de Educación, 2023:11). Las características básicas del estudio son: su orientación hacia las políticas educativas, relacionando los resultados del aprendizaje con su contexto familiar y escolar para descubrir las diferencias en rendimiento, su enfoque en el concepto de competencias, la capacidad del alumnado para irse haciendo independiente al

[5] "Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes"
[6] "Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia"
[7] STC 31/2010

enfrentarse a situaciones cada vez más complejas, su regularidad temporal, en ciclos de tres o cuatro años, lo que permite una comparación casi longitudinal y, finalmente, su elevado grado de participación entre países de la OCDE (37 países) y otros 43 países asociados (OCDE & Ministerio de Educación, 2023). Se evalúan siempre (salvo situaciones excepcionales como la pandemia del COVID en 2020) tres ámbitos de conocimiento que son matemáticas, comprensión lectora y ciencias (estas dos últimas como áreas secundarias). En esta última evaluación del año 2022 se han incluido otras competencias como el pensamiento creativo cara a la innovación y la competencia financiera. Estas pruebas con coordinadas en España por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) dependiente del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. En el estudio principal del año 2022 han participado, a nivel nacional, una amplia muestra representativa de alumnos de 15-16 años (4º de ESO):

- 966 centros educativos
- 30.800 estudiantes de toda España
- En Cataluña, más de 2.000 alumnos de 50 centros educativos (31 públicos y 19 concertados)[8].

Existen otros estudios internacionales de evaluación de la calidad del sistema educativo (en los que también participan España y Cataluña) como son el TALIS (Teaching and Learning International Survey) que estudia el ambiente del aprendizaje escolar y las condiciones de trabajo del profesorado en los centros educativos también realizado por la OCDE, el ICILS (International Computer and Information Literacy Study) que evalúa la competencia digital de los alumnos de 2º de ESO, el PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) que evalúa la competencia en comprensión lectora del alumnado de 4º de Primaria y el TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) que evalúa la competencia matemática y científica de los alumnos de 4º de Primaria, también. Estos últimos están promovidos por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

[8] https://avaluacioeducativa.gencat.cat/ca/avaluacions/internacionals/pisa/2022/

Aparte de que el alumnado objetivo es distinto al del estudio PISA y evalúa situaciones diferentes, lo más relevante en relación a este trabajo es que no tienen la difusión y conocimiento del público general que ha conseguido PISA en España y Cataluña.

En Cataluña, el Consell d´Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE) realiza una evaluación anual (desde el curso 2011-12) a los alumnos de 4º de ESO sobre las competencias en materias equivalentes a las que evalúa PISA como son la comprensión lectora (catalán/aranés, castellano, inglés, francés y alemán), matemáticas y ciencias (competencia científico – tecnológica). Esta evaluación se realiza con periodicidad anual y afecta a la práctica totalidad del alumnado de 4º de ESO de Cataluña (81.659 alumnos, el 93,3% del total en el curso 2021-2022). El objetivo principal de la prueba "es medir el grado de consecución de las competencias y conocimientos básicos del alumnado cuando acaba la educación obligatoria, de acuerdo con la Ley de educación de Cataluña de 2009 (artículo 59.7)" (CSASE. Departament d´Educació. Generalitat de Catalunya, 2022). En el curso 2021-2022 han participado alumnos de 1.102 centros de los que 592 son de titularidad pública y 510 de titularidad concertada o privada. De nuevo, a diferencia de la evaluación PISA, los resultados de estas pruebas no tienen la difusión y el conocimiento del público general. La evaluación del CSASE Quarderns d´avaluació 53 2022 no ofrece resultados segregados por origen del alumnado que sí proporciona la evaluación PISA. Esta variable se considera incluida en la variable complejidad del centro que es un índice que incluye muchas otras cuestiones que no están vinculadas al propio alumno o a su entorno familiar. El impacto de la inmigración en los resultados PISA ha sido apuntado, tanto por responsables del Departament d´Educació como por medios de comunicación y responsables políticos, como uno de los motivos del peor desempeño del sistema educativo catalán comparado con los del resto de España. Para hacer una breve valoración de los resultados de las pruebas de competencias principales según el origen del alumnado se utilizará el Informe d´Avaluació 32. Anàlisi del context de l´alumnat de Quart

d´ESO. Curs 2021-2022 que incluye un somero detalle de estos resultados. A pesar de ser una cuestión que genera controversia política no se puede ignorar que la población inmigrada residente en Cataluña asciende a casi 1,5 millones de personas y representa el 18% del total de la población[9] y se ha multiplicado por 7,2 desde el año 2000 con un crecimiento incluso mayor que en el resto de España (Anexo XI).

3.4. Factores que inciden en el rendimiento escolar y recomendaciones de la OCDE para mejorar los resultados PISA

El objeto de este trabajo no es realizar un análisis estructural ni exhaustivo sobre los diferentes sistemas escolares y metodologías educativas, pero sí es necesario hacer una breve reflexión sobre los factores principales que inciden en el rendimiento escolar de los estudiantes de ESO. Según la OCDE y otros autores (Fajardo Bullón et al. 2017, Vega Díaz 2024, OCDE 2013), los factores más determinantes en el rendimiento escolar son el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes (los estudiantes de entornos más desfavorecidos tienden a obtener peores resultados académicos), la segregación escolar (la concentración de estudiantes con desventajas socioeconómicas en determinados centros educativos se asocia a un bajo rendimiento escolar), la autonomía escolar con rendición de cuentas (pueden mejorar los resultados siempre que existan mecanismos de evaluación externa), la calidad de la enseñanza centrada en la formación y desarrollo profesional continuo del profesorado y el uso moderado de las tecnologías digitales que puede tener un impacto positivo (su uso excesivo con fines recreativos puede ser perjudicial).

En la misma línea y con el objetivo de buscar la mejora del rendimiento en las próximas evaluaciones PISA, la OCDE recomienda las siguientes acciones:

[9] Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). (2025). *Població a 1 de gener. Total i estrangera. Catalunya. 2021-2024*. Recuperado de https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=0Institut d'Estadística de Catalunya+13

- Fortalecer la calidad de los docentes[10] reclutando a los mejores candidatos, proporcionando formación inicial sólida y desarrollo profesional continuo y fomentar la colaboración entre docentes y las prácticas colaborativas.
- Garantizar la equidad y reducir la segregación[11] asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico (incluyendo los inmigrantes), tengan acceso a educación de calidad e implementando políticas que reduzcan la segregación escolar.
- Promover aprendizajes relevantes y habilidades del siglo XXI[12] enfocándose en el desarrollo de competencias clave (pensamiento crítico, resolución de problemas) e integrando el uso de tecnologías de manera efectiva en el aula.
- Utilizar datos para la mejora continua[13] fomentando el uso de evaluaciones y datos educativos para tomar decisiones informadas.
- Apoyar a estudiantes y escuelas en desventaja[14] (centros de alta complejidad en Cataluña) dirigiendo recursos adicionales a escuelas que atienden a estudiantes en situación vulnerable y/o con necesidades diversas.
- Autonomía escolar acompañada de rendición de cuentas[15] dando mayor autonomía a las escuelas para gestionar su currículo (limitado por las leyes de educación española y catalana) pero con mecanismos claros de evaluación y rendición de cuentas.

  Por otro lado, Ivàlua, en su proyecto temático "Qué funciona en educación. Evidencias para la mejora educativa"[16] y junto con la Fundació Jaume Bofill, plantea hasta 21 actuaciones distintas que,

---

[10] OCDE (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. https://www.oecd.org/education/effective-teacher-policies-insights-from-pisa-9789264301603-en.htm
[11] OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en
[12] OCDE (2020). *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/
[13] OCDE (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. https://www.oecd.org/education/school/synergies-for-better-learning.htm
[14] OCDE (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. https://doi.org/10.1787/9789264073234-en
[15] OCDE (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. https://doi.org/10.1787/9789264267510-en
[16] https://ivalua.cat/ca/projecte-tematic/educacio/que-funciona-en-educacio-0

realizadas desde la perspectiva de la revisión sistemática de estas políticas y la evidencia de sus resultados, permiten proponer a los responsables políticos acciones que han resultado ser efectivas en entornos educativos equivalentes al catalán y/o no recomendar políticas o actuaciones públicas que no han demostrado los resultados positivos esperados de forma suficiente. De estas 21 actuaciones, y en marco de la realización de este trabajo, se han seleccionado cuatro que puedan ofrecer resultados positivos acordes con los objetivos y que puedan ser llevadas a cabo en el marco competencial comentado. Éstas son: ¿Es recomendable implantar incentivos para el profesorado vinculados con el rendimiento académico de los estudiantes?[17], ¿Son efectivos los programas de tutorización individual como herramienta de atención a la diversidad?[18], ¿Es la evaluación un mecanismo de mejora del rendimiento escolar?[19] y ¿Qué impacto tienen los programas de orientación y asesoramiento a los alumnos?[20]. En cualquier caso, y en consonancia con el objetivo del trabajo, se priorizarán las actuaciones basadas en las recomendaciones de la OCDE para la mejora de los resultados de la evaluación PISA.

4. Metodología

El enfoque del análisis es tanto cuantitativo en lo referido al análisis de resultados de la evaluación PISA como cualitativo para las propuestas de mejora de los resultados y en la propuesta de actuaciones para la gestión de la agenda política. Se han recopilado las puntuaciones medias en los informes PISA del año 2022 y del año 2012 en las pruebas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias para el total de España y para Cataluña. Los datos se han obtenido de las bases de datos y tablas ya confeccionadas por la OCDE[21]

[17] https://ivalua.cat/ca/revisions-devidencia/qfe-01-es-recomanable-implantar-incentius-salarials-al-professorat-vinculats
[18] https://ivalua.cat/ca/revisions-devidencia/qfe-02-son-efectius-els-programes-de-tutoritzacio-individual-com-eina-datencio
[19] https://ivalua.cat/ca/revisions-devidencia/qfe-09-es-lavaluacio-un-mecanisme-de-millora-del-rendiment-escolar
[20] https://ivalua.cat/ca/revisions-devidencia/qfe-12-quin-impacte-tenen-els-programes-dorientacio-i-assessorament-en-els
[21] https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html#codebook

Inicialmente, se ha partido de estas fuentes secundarias en los análisis de las notas medias por materia y CCAA de las propias bases de datos y tablas de la OCDE-PISA y del INEE en su informe de la evaluación PISA del año 2022, en el que también se encuentran las notas medias del año 2012 de las pruebas comentadas. Existen múltiples estudios académicos que han desarrollado estos análisis por notas medias por CCAA y las distintas pruebas calculando correlaciones entre éstas y diversas variables como el nivel socioeconómico y el nivel cultural de las familias, la diferencia de notas medias por género, si el alumno es de origen inmigrante o no o por tipología de centro (público, privado o concertado). No se encuentra tanta literatura que analice la dispersión de estos resultados medios cruzado con las variables comentadas y, más específicamente, para la CCAA de Cataluña. **La hipótesis del análisis cuantitativo es que, a mayor dispersión en las notas medias, la eficacia y la eficiencia de las políticas públicas que se puedan plantear, a corto plazo, para mejorar los resultados de la evaluación PISA será menor** lo que es especialmente relevante en un entorno de restricción presupuestaria (o, como en el caso de Cataluña, con el presupuesto de la Generalitat prorrogado lo que dificulta la inclusión de nuevas partidas presupuestarias). Como fuente secundaria también se utilizarán informes internos de evaluación sistemática realizados por el CSASE del Departament d´Educació de la Generalitat de Catalunya del curso 4º de ESO y sobre las mismas materias que evalúa PISA (comprensión lectora, matemáticas y competencia científico - tecnológica). A diferencia de la evaluación PISA, que es muestral, la que realiza anualmente el CSASE es censal e incluye al 93,34% del alumnado de 4º de ESO de Cataluña (CSASE. Generalitat de Catalunya, 2022). En el análisis de la comprensión lectora se utilizarán los resultados de las pruebas de castellano con el objetivo de homogeneizar la evaluación con el resto del estado español y por haber estado en el centro de la discusión política el eventual impacto de la inmersión lingüística en Cataluña. Este informe ya realiza la evaluación no sólo por notas medias ponderadas sino también incluye las desviaciones típicas de

estas notas por tipo de centro (público y privado), género (chicos y chicas) y también por complejidad del centro (baja, media y alta complejidad). La información disponible en estas evaluaciones de 4º de ESO, que se realizan con periodicidad anual (o bianual por el año de la pandemia), ya anticiparon (en años anteriores) la evolución negativa de los resultados PISA (CSASE. Departament d´Educació. Generalitat de Catalunya, 2023 y 2022). Considero necesario hacer un breve resumen sobre la metodología de puntuación de la evaluación PISA que puede ayudar a la comprensión e interpretación de sus resultados. Se basa en el Modelo de Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) en el que las respuestas de los estudiantes se analizan mediante modelos TRI, que estiman la habilidad de cada estudiante en función de la dificultad de las preguntas. Se utiliza principalmente el modelo logístico de 2 parámetros (2PL) y 3 parámetros (3PL) para ítems de opción múltiple y respuestas abiertas. Las escalas se normalizan y las puntuaciones se transforman a una escala con una media de 500 y una desviación estándar de 100 (basada en los resultados de los países de la OCDE en el año 2000). Esto permite comparaciones a lo largo del tiempo, aunque cada evaluación puede tener ligeras variaciones. Los valores máximos y mínimos de la evaluación PISA oscilan entre alrededor de 200 puntos (aunque rara vez se reportan puntuaciones tan bajas) y los 800 puntos (pero en la práctica, los mejores estudiantes suelen alcanzar hasta 700-750 puntos). El rango más habitual se sitúa entre los 350 y los 650 puntos. Como ejemplos de los extremos, República Dominicana se situó entre los 250 y los 350 puntos en las tres pruebas y Singapur, entre los 550 y 575 puntos en la evaluación PISA 2022. Estas notas medias y desviaciones típicas se basan en una estimación previa de valores plausibles (10) para cada pregunta y estudiante y se ponderan en función de la muestra. Como metodología es algo compleja, pero garantiza la comparabilidad entre países y transversal en el tiempo de los distintos valores obtenidos. En la valoración de los resultados PISA en España y Cataluña y entre comunidades autónomas, no se considerarán las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla por sus especiales características (ciudades vs

regiones/provincias y el peso demográfico y social de la población inmigrada).

En las pruebas de evaluación que realiza el CSASE la metodología de puntuación es más simple y se transforma a una escala de 0 a 100. Los resultados de estos informes se comparten con los centros educativos y, a través de éstos, con las familias de los alumnos.

Para la realización del diagnóstico esencial del sistema educativo en Cataluña se utilizarán los resultados de las pruebas PISA por ser las que tienen más incidencia pública y mediática y para las propuestas de política pública para la mejora de los resultados a corto plazo se utilizarán las pruebas de evaluación de 4º de ESO que se realizan anualmente en Cataluña el CSASE ya que están individualizadas por centro e incluyen a la casi totalidad de centros y al 93,34% de alumnos de este curso lo que permite desarrollar un plan de acción segmentado, más selectivo y muy enfocado a aquellos centros y competencias con mayores oportunidades de mejora lo que debe ayudar a una mejora en los resultados más rápida y coste-eficiente en el uso de los recursos públicos.

Para disponer de los datos básicos de la evaluación de la población de inmigrante en Cataluña se ha utilizado un informe complementario al Quaderns d´avaluació 53 (2022) que es el Informe d´Avaluació 32. Anàlisi del context de l´alumnat de quart d´ESO. Curs 2021-2022 que también confecciona el CSASE y que complementa al Quarderns d´avalució aunque no tiene periodicidad anual. En este caso no es censal sino muestral. Se trata de un "estudio realizado sobre una muestra de 3.519 alumnos procedentes de 54 centros educativos, representativa de los 81.659 alumnos de cuarto de ESO" (CSASE. Departament d´Educació, 2023:2) y su objetivo es "contribuir a interpretar los resultados académicos del alumnado de cuarto de ESO en base a su realidad".

Finalmente, el análisis y propuesta de políticas públicas para mejorar los resultados PISA a corto y medio plazo se basarán en las recomendaciones que periódicamente realiza la OCDE para la mejora de los resultados de la evaluación PISA (que se consideran extrapolables a la evaluación y

mejora de la mayor parte de sistemas educativos en funcionamiento en países de la OCDE) y en estudios sobre la evidencia ya existente, metaanálisis y estudios comparativos de Ivàlua (Institut Català d´Avaluació de Polítiques Públiques) entre países haciendo especial énfasis en la incentivación a los profesores (Escardíbul, 2015) para la mejora de los indicadores educativos medibles (notas medias principalmente) y en estudios comparativos entre países realizados por la OCDE para la mejora del sistema educativo.

En el ámbito de la gestión de la agenda política se ha utilizado la literatura académica clásica de Kingdon, Baumgartner, Jones y Kent.

Finalmente, este trabajo pretende realizar propuestas de política pública para mejorar los resultados de la evaluación PISA a corto y medio plazo en un marco de restricción presupuestaria. Para ello se solicitó al CSASE (actual Agència d´Avaluació i Prospectiva de l´Educació) información sobre los resultados y número de profesores de ESO por centro educativo, desde el año 2012, con el objetivo de realizar una cuantificación económica preliminar de las políticas públicas propuestas. Esta solicitud de información fue denegada por el CSASE amparándose en el artículo 184.c) Principis, de la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación[22]. En el apartado de Anexos adicionales al Trabajo de Final de Grado (páginas 43 a 45) se incluyen un policy brief de resumen de las políticas públicas propuestas y acciones planteadas sobre la agenda política y un póster visual de éstas.

5. Análisis y resultados

5.1. Análisis cuantitativo

En los anexos I y II se muestran los resultados de las tres pruebas de competencias principales de la evaluación PISA 2022 (matemáticas, comprensión lectora y ciencias) desde 2012 (anexo I) y los del 2022 comparando España y Cataluña (anexo II). En ambos se casos se observa la evolución negativa de los resultados en Cataluña. **En los resultados de**

[22] "Ús reservat de la informació individualitzada dels agents i dels centres i serveis educatius, pel que fa a l'avaluació general del sistema".

matemáticas, Cataluña (469 puntos) presenta una nota media inferior a la del total España (473) y es de las más bajas junto con Andalucía (457), Canarias (447) y Castilla-La Mancha (464). La dispersión (medida a partir de la desviación estándar) en Cataluña presenta un resultado más alto (88) que España y en la diferencia entre el decil de notas medias más altas y las más bajas Cataluña muestra, de nuevo, la diferencia mayor (229). En **los resultados de comprensión lectora**, estas diferencias entre Cataluña, el total España y el resto de las comunidades autónomas (CCAA) estas diferencias se acentúan: España presenta una nota media de 474 mientras que la de Cataluña es 462, siendo ésta la más baja de todas las CCAA. La desviación típica en Cataluña es de 102 puntos (el 22% sobre la nota media) y la diferencia entre el decil más alto y el más bajo es de 263 puntos. En estos dos casos son las mayores de España. Algunos autores hacen especial énfasis en el impacto negativo que la inmersión lingüística tiene en el desempeño general del sistema educativo catalán y, más específicamente, en el ámbito de la comprensión lectora (López-Rupérez et al., 2024). **En ciencias**, los resultados siguen una pauta parecida a matemáticas; Cataluña alcanza los 477 puntos de nota media, mientras que la de España se sitúa en 485. Sólo Andalucía (473) y Canarias (473) registran notas medias más bajas que Cataluña. De nuevo, la dispersión de Cataluña (94) es la más alta de las CCAA y la diferencia entre el decil más alto y el más bajo en Cataluña también es la mayor (244 puntos). Los resultados que obtiene Cataluña en PISA 2022 **nos conducen a preguntarnos porqué el sistema educativo catalán presenta mayor dispersión en las notas medias (menor homogeneidad) y la mayor diferencia entre las notas más altas y las más bajas cuestiona si es tan equitativo (en comparación con el resto de CCAA) por lo que se refiere a las competencias evaluadas**.

En el anexo III se muestra el desempeño en matemáticas, comprensión lectora y ciencias en España y Cataluña **en función de status socioeconómico de las familias de los alumnos según la definición que hace PISA del índice ESCS** (Economic, Social and Cultural Status). El

índice ESCS se basa en variables como el nivel educativo de los padres, el estatus ocupacional de los padres, los recursos materiales disponibles en el hogar (por ejemplo, libros, computadoras, escritorio, etc.) y los bienes culturales y educativos en casa (OCDE. Education GPS, 2022). Este índice se divide en cuatro cuartiles: "bottom", "second", "third" y "top quarter", ordenados de nivel ESCS más bajo a más alto. El coeficiente de determinación R^2 (en anexo III) indica qué proporción de la variabilidad del rendimiento (en las tres competencias evaluadas) entre los estudiantes puede ser explicada por las diferencias en sus niveles de ESCS. La magnitud de esta relación se refiere a la capacidad predictiva del estatus socioeconómico sobre el rendimiento. La diferencia entre "top" y "bottom quarter" indica el diferencial en puntos de nota media entre los estudiantes de mayor y menos estatus socioeconómico. En ambos casos, un valor más elevado sugiere que el entorno socioeconómico tiene una mayor influencia sobre el desempeño de los estudiantes lo cual puede indicar inequidades en el sistema educativo. Los datos presentados en el Anexo III indican que, en las tres competencias evaluadas, **el nivel socioeconómico de las familias tiene más efecto sobre los resultados en Cataluña que en el total de España**. Revisando los datos por CCAA, sólo Asturias y Murcia presentan valores más elevados del coeficiente de determinación (R^2) en las tres competencias.

En el Anexo IV se incluyen las **notas medias de las competencias evaluadas diferenciando los resultados entre la población estudiantil no inmigrante de la de origen inmigrante** (total, inmigración de primera y segunda generación). Los procesos y flujos migratorios que se están produciendo en el siglo XXI actual son un fenómeno social muy vinculado a la globalización económica y social. Afecta tanto a países receptores como a los emisores con efectos diferenciados. Una parte sustancial de las personas que emigran realizan los trabajos menos cualificados en los países receptores e, incluso, de inferior nivel a su cualificación profesional llevando, en ocasiones, a su explotación (Harris, 2002). Las nuevas tecnologías facilitan la inmigración y la comunicación

entre los migrantes y sus comunidades de origen lo que ayuda a mantener sus identidades de origen, especialmente en la primera generación (Castles et al, 2014). También creo conveniente realizar un somero análisis de los resultados PISA 2022 de los países de la OCDE referentes a la población estudiantil de origen inmigrante que puede ayudar a contextualizar la evaluación en España y Cataluña por tratarse la inmigración de un fenómeno global. El total de población estudiantil inmigrada asciende al 12,9% en el total de países de la OCDE que es ligeramente inferior a la de España (15,1%) y 11 puntos porcentuales inferior a la de Cataluña (23,9%). Si analizamos la competencia matemática (menos vinculada a la identidad cultural que la comprensión lectora, por ejemplo), la nota media de la población estudiantil inmigrada se sitúa 30 puntos por debajo de la no inmigrada, una situación parecida a la de España (- 33 puntos). La situación de España por lo que se refiere a población estudiantil inmigrada y los resultados obtenidos son equiparables a los de la media del total de países de la OCDE. Del análisis de los datos mostrados en el Anexo IV se desprende que la población estudiantil de origen inmigrante es casi 9 puntos porcentuales superior en Cataluña que en el total de España (+8,8 puntos). **Los resultados de la población estudiantil no inmigrante** en las competencias evaluadas **no presentan diferencias significativas entre España y Cataluña** (la más importante se produce en comprensión lectora y la diferencia es sólo del 1% menor en Cataluña respecto de la media en España). En cambio, **las diferencias en resultados (negativos) son significativamente en mayores en Cataluña respecto de España, para la población inmigrante**, y se centran más en los estudiantes **inmigrantes de segunda generación**, siendo especialmente llamativa la diferencia en la competencia matemática que alcanza los 98 puntos (alrededor del 20% sobre la nota media en España).

En el Anexo V se muestran los resultados de las pruebas de competencias básicas separadas por **estudiantes del género femenino y del género masculino**. En este caso, se han incluido también los resultados del total de países de la OCDE ya que la perspectiva de género es claramente

transversal entre países. En un primer análisis, **parece que se confirma el estereotipo que las estudiantes obtienen unas mejores calificaciones en las pruebas de comprensión lectora que en matemáticas** (en ciencias, las diferencias son mínimas). La diferencia en las pruebas de comprensión lectora es significativa tanto en la OCDE, como en España y, más especialmente, en Cataluña con una diferencia 35 puntos superior en las estudiantes sobre una nota media de 446 puntos en los chicos. En el ámbito geográfico de España y Cataluña no se aprecian diferencias significativas de género (más allá de la comentada en comprensión lectora) en el rendimiento de las pruebas PISA.

En las pruebas de evaluación realizadas por el CSASE de los alumnos de 4º de ESO del curso 2021-2022 los resultados obtenidos se muestran en el Anexo VI (notas medias y desviación típica) y la evolución de las notas medias desde el año 2012 al año 2022 en el Anexo VII, excepto en el caso de la competencia científico-tecnológica donde se muestran los datos disponibles desde 2016 a 2022. En las notas medias del año 2022, en base 100, matemáticas alcanza los 61,1 puntos, lengua castellana 75,2 puntos y la competencia científico-tecnológica 63,7 puntos. El orden de notas medias (de mayor a menor) no es el mismo que en la evaluación PISA, pero como se ve en el Anexo VII, **la evolución desde 2012 a 2022 de las tres competencias evaluadas es muy similar a la de PISA. La diferencia mayor con respecto a PISA es la dispersión de las notas medias**: mientras que en PISA las desviaciones típicas se sitúan entre el 18 y el 22% de la nota media, en la evaluación del CSASE la desviación típica oscila entre el 18,5% de la nota media de lengua castellana y el 34,5% en matemáticas. Hay que tener en cuenta que la evaluación del CSASE incluye al 93,35% de los alumnos de 4º de ESO y sólo el 6,65% han sido excluidos de las pruebas[23]. **En el caso de la competencia matemática y, en menor medida, la científico-tecnológica estas variaciones pueden cuestionar si el sistema educativo en Cataluña es homogéneo en la enseñanza de estas materias o, incluso, si es**

[23] "Han sido excluidos de las pruebas de competencias o se las ha corregido internamente, porque han sido diagnosticados con necesidades educativas especiales, o porque son de incorporación reciente al sistema educativo y no tienen un dominio suficiente de la lengua" (CSASE . Departament d´Educació. Generalitat de Catalunya, 2022: 7)

suficientemente equitativo. En la evaluación del CSASE, se considera deseable que el porcentaje de alumnos con rendimiento más bajo[24] no supere el 15%. En el caso de la competencia matemática, el 23,5% de los estudiantes se sitúan en el nivel bajo, y la suma de este más el nivel medio-bajo alcanza 53,7% (CSASE. Departament d´Educació. Generalitat de Catalunya, 2022:22). En el año 2020, el número de alumnos con rendimiento en el nivel bajo se situaba en el 14,7%, 8,8 puntos porcentuales menor que en 2022.

A diferencia de la evaluación PISA, el CSASE no analiza la evaluación de los alumnos por el nivel socioeconómico de las familias (índice ESCS en PISA) **ni por su origen inmigrante o no** (en PISA se categoriza a los alumnos como no inmigrantes, inmigrantes de primera generación y de segunda generación). El CSASE realiza esta distinción a partir del concepto o índice "complejidad del centro" que clasifica en centros de complejidad alta, media y baja y que elabora la Inspección de Educación[25] que supone una amalgama de criterios con fundamentos distintos. El CSASE cambia el foco del análisis del entorno familiar hacia los centros escolares mediante una segregación o "clusterización" previa por centros que, por su propia definición, ya condiciona los resultados que muestran los alumnos.

A falta de otra información, vamos a utilizar como **proxy del nivel socioeconómico de las familias y su origen inmigrante o no la variable complejidad del centro**. Para el análisis del origen del alumnado (nativo o inmigrante) se utilizará el informe Anàlisi del context de l´alumne de quart d´ESO también elaborado por el CSASE. Desde la perspectiva de la elaboración de un plan de actuación puede facilitarlo, incluso. El documento de evaluación del CSASE no detalla el número de centros de alta, media y baja complejidad, pero sí incluye el número de alumnos que han realizado las pruebas: baja complejidad (13.727), complejidad media (44.625) y alta complejidad (11.187). Los resultados en las competencias evaluadas por tipo de centro se incluyen en el anexo

[24] La evaluación CSASE plantea 4 niveles de rendimiento: bajo, medio-bajo, medio-alto y alto.

[25] Los criterios para su elaboración son: diversidad significativa (alumnos con necesidades especiales, con desventajas educativas por situación socioeconómica y/o sociocultural o por nueva incorporación al sistema educativo), movilidad de alumnos y profesores, ausencias del alumnado y del profesorado por trimestres y otros.

VIII. Como es de esperar, los alumnos de **los centros de alta complejidad obtienen notas medias más bajas que los de baja complejidad.** Destaca especialmente la diferencia de -16,5 puntos en la competencia matemática y la de -13 puntos en la competencia científico-tecnológica siendo de -9,1 en lengua castellana. También son destacables las desviaciones típicas calculadas que en el caso de la competencia matemática y en centros de alta complejidad alcanza el valor de 21,2 que supone 40,6% de la media y están por encima de las calculadas en la evaluación PISA. Por otro lado, sí parece coherente con el resultado PISA en que el estatus socioeconómico (índice ESCS) determina un mayor porcentaje del resultado (R^2) obtenido en las pruebas de matemáticas y ciencias comparados con los resultados de la competencia de la comprensión lectora. Por lo que se refiere a **los resultados por titularidad del centro (público o privado)** que se muestran en el Anexo IX, **los centros privados obtienen notas medias más altas** (especialmente en las pruebas de competencia matemática y la científico-tecnológica) y **los centros públicos presentan una mayor dispersión de los resultados lo que puede indicar una menor homogeneidad**. La variable titularidad de los centros podría utilizarse, también, como proxy de la situación socioeconómica de las familias. Estos mejores resultados en los centros privados también se asocian a "los mayores recursos con los que cuentan los centros privados, (…), habría que tener en cuenta los recortes que se han producido en educación desde 2009, que han afectado más a la capacidad económica de los centros públicos" (García, 2018). Las familias con mayor nivel socioeconómico son mayoritarias en los centros privados. En el Anexo X se incluyen los resultados de las competencias evaluadas separados por sexo declarado (chicas y chicos). En este caso, se replican los resultados obtenidos en la evaluación PISA: los chicos obtienen notas medias más altas que las chicas en la competencia matemática y en la científico-tecnológica (aunque con menor diferencia) y las chicas obtienen mejores notas en lengua castellana.

En el Anexo XII se muestran las notas medias de las competencias principales separadas por origen del alumnado (nativo y extranjero). Estos alumnos representan el 8,6% del total de la muestra y un 44,5% provienen de Latinoamérica (CSASE. Departament d´Educació, 2023:21). En las tres competencias evaluadas las notas de los alumnos extranjeros son inferiores a las de los alumnos nativos entre 9 y 10 puntos. Según García Vaquero "ser inmigrante supone un factor de riesgo que afecta a la capacidad del alumno para aprovechar las oportunidades educativas".

5.2. Análisis cualitativo

En la parte cualitativa referida a las políticas públicas con impacto positivo sobre los potenciales resultados académicos cuya evaluación ha realizado Ivàlua se han destacado cuatro por tener un impacto más directo y, sobre todo, una mayor inmediatez en los resultados académicos. En concreto se han considerado la incentivación a los profesores para mejorar los resultados académicos de los alumnos, la tutorización individual para mejorar los resultados en centros educativos con diversidad de alumnado, la evaluación de centros educativos y profesores como mecanismo de mejora del rendimiento escolar y los programas de orientación y asesoramiento a los alumnos. Algunas de estas evaluaciones están muy vinculadas a las recomendaciones que realiza la OCDE para la mejora de los resultados obtenidos en las diferentes evaluaciones PISA. Por este motivo también se han incluido estudios comparativos entre países realizados por la OCDE en relación a la mejora de los resultados académicos medidos por PISA.

5.2.1. Incentivación a los profesores

Esta evaluación fue realizada en el año 2015 por el profesor de Economía Aplicada de la Universidad de Barcelona J. Oriol Escardíbul (Escardíbul, 2015). Se trata de un metaanálisis realizado sobre estudios basados en diseños experimentales y cuasiexperimentales. El resultado de la evaluación concluye que "evidencia empírica presentada no permite llegar a resultados concluyentes respecto a la eficacia de los programas de pago por rendimiento" (Escardíbul, 2015:26), pero "evaluaciones con

otras metodologías sí muestran resultados mayoritariamente positivos". Por otro lado, los estudios comparativos realizados por la OCDE muestran que "los países y economías que mejor rendimiento obtienen, entre aquellos con mayores ingresos, tienden a invertir más en el profesorado" (OCDE, 2012:3). El informe Woessmann llega a cuantificar esta mejora en que "es de aproximadamente un cuarto de una desviación estándar en las pruebas de matemáticas y lectura, y de alrededor del 15% de una desviación estándar en la prueba de ciencias" (Woessmann, 2011). ¿Qué se entiende la OCDE por economías con mayores ingresos?. Son aquellas que superan la media de la OCDE en PIB per cápita. En el caso de España y Cataluña, la media del PIB per cápita del año 2023, en USD, se sitúa por debajo de la media de los países de la OCDE[26]. Un aspecto emocional y políticamente relevante para considerar es que "las familias respaldan una conexión más clara entre el gasto en los centros y sus resultados" (OCDE, 2012).

5.2.1.1. La tutorización individual en centros con diversidad del alumnado

Esta evaluación fue realizada en el año 2015 por el analista de Ivàlua, Miquel Àngel Alegre Canosa y distingue entre tres tipos de tutorías: los programas de tutorización entre iguales, las tutorías de refuerzo y la mentoría educativa. De acuerdo con los resultados de esta evaluación, las que obtienen mejores resultados (en notas medias e integración del alumnado) son las tutorías entre iguales, que son las que realizan los alumnos del mismo centro (de la misma clase o de cursos superiores) y, además, son las menos costosas (Alegre Canosa, 2015). En las evaluaciones y recomendaciones que realiza PISA concluyen que "a pesar de la riqueza económica de un país, los sistemas escolares que se comprometen tanto en sus recursos como en sus políticas a que todos los alumnos salgan adelante, rinden mejor en PISA que los sistemas que tienden a separar a los alumnos con bajo rendimiento, o a aquellos con problemas de comportamiento o necesidades educativas especiales".

[26] Países de la OCDE: 46.281 USD; Cataluña: 40.172 USD y España: 33.445 USD. Fuentes: Macrotrends. (2024). *OECD members GDP Per Capita 1960-2025* y Instituto Nacional de Estadística (INE). (2024). *Contabilidad Regional de España. Resultados por comunidades y ciudades autónomas. Serie 2000-2023*

5.2.1.2. Evaluación como mecanismo de mejora del rendimiento escolar

Esta evaluación fue realizada por la doctora en Ciencias Políticas y Transformación Social por la Universidad Autónoma de Barcelona, Sheila González Motos. Este análisis concluye que "mientras el alumnado de bajo rendimiento se beneficia de sistemas de retorno formativo más complejos e inmediatos, el alumnado más avanzado obtiene mejores resultados con feedbacks más simples y realizados en diferido" (González Motos, 2018). En el Informe PISA 2009 ¿Qué hace que un centro escolar tenga éxito? se indica que en los países cuyos centros escolares tienen que rendir cuentas de sus resultados mediante su difusión pública, los centros escolares que disfrutan de una mayor autonomía en la asignación de recursos suelen obtener mejores resultados que los que tienen menos autonomía.

5.2.1.3. Orientación y asesoramiento a los alumnos

Esta evaluación fue realizada por la profesora del Departamento de Sociología de la Universidad de Barcelona Sandra Escapa y por Albert Julià doctor en Sociología por la misma universidad. Los resultados indican que estos programas tienen diversos efectos positivos en el conocimiento de los itinerarios por parte de los alumnos, en sus habilidades educativas, en las actitudes hacia el centro educativo, pero tienen un impacto "significativo, pero poco relevante, sobre el rendimiento educativo del alumnado" (Escapa & Julià, 2018).

5.3. Gestión de la agenda política

En el ámbito de la gestión de la agenda política y en base a la literatura académica comentada en el apartado de Metodología, se utilizan los conceptos de reencuadre narrativo institucional[27], redefinición del problema[28], desplazamiento institucional[29], saturación de la agenda[30] y terminación simbólica[31]

[27] Baumgartner, F. R., & Jones, B. D. (1993). *Agendas and Instability in American Politics*. Chicago: University of Chicago Press

[28] Ídem anterior

6. Conclusiones

Las evaluaciones PISA se llevan a cabo con periodicidad trienal y se realizan en la mayor parte de los países de la OCDE a los alumnos de 14-15 años que, en el sistema educativo español, corresponde al nivel de 4º de ESO. "Es una evaluación comparativa internacional, carácter muestral, (…), que intenta responder a una necesidad común a todos los sistemas educativos: descubrir y explicar lo que los jóvenes de 15 años (…) saben y saben hacer al final de su educación secundaria (OCDE & Ministerio de Educación, 2023:11). Evalúan matemáticas, comprensión lectora y ciencias, como competencias principales. Uno de los aspectos sociales y políticos más destacados de la evaluación PISA es que han representado una "popularización y/o democratización" de la valoración de los sistemas educativos acercando a la ciudadanía un tema de elevada complejidad y que antes quedaba reservado exclusivamente al núcleo de expertos en educación y pedagogía. **Los resultados de la evaluación PISA 2022 han situado a Cataluña en una posición crítica respecto al rendimiento académico de su alumnado en competencias fundamentales**. Las puntuaciones obtenidas en matemáticas (469), comprensión lectora (462) y ciencias (477) no solo se sitúan por debajo del promedio estatal (473, 474 y 485, respectivamente), sino que además exhiben los niveles más altos de dispersión de todo el Estado: desviaciones estándar de 88, 102 y 94 puntos, respectivamente. Esta elevada heterogeneidad pone en evidencia que el problema no es exclusivamente de bajo rendimiento promedio, sino de profundas desigualdades internas en el sistema educativo catalán.

La diferencia entre el decil superior e inferior de rendimiento alcanza en Cataluña los 229 puntos en matemáticas, 263 en comprensión lectora y 244 en ciencias —máximos estatales en las tres competencias—, lo que señala una falta de equidad estructural. Por su parte, el índice ESCS

[29] Princen, S. (2011). "Agenda-Setting Strategies in EU Policy Processes". *Journal of European Public Policy*, 18(7), 927-943.
[30] Baumgartner, F. R., & Jones, B. D. (1993). *Agendas and Instability in American Politics*. Chicago: University of Chicago Press
[31] DeLeon, P. (1978). *Political Termination: The Illusion of Ending Programs*. *Policy Sciences*, 9, 369-395.

(Economic, Social and Cultural Status), que estima el impacto del entorno familiar en el rendimiento escolar, muestra un coeficiente de determinación (R^2) superior en Cataluña que en el promedio estatal lo que indica que la influencia del origen socioeconómico sobre el rendimiento es más pronunciada en esta comunidad. A esto se suma el peso diferencial de la población inmigrante, que representa el 23,9% del alumnado catalán frente al 15,1% en el conjunto de España. Las diferencias de rendimiento entre alumnado inmigrante de segunda generación y nativo superan en Cataluña los 90 puntos en matemáticas, mientras que en comprensión lectora la brecha ronda los 80 puntos. **Estos datos confirman que la equidad —y no solo la excelencia— debe ser el eje central de la actuación pública.** En este punto considero necesario hacer una **breve reflexión sobre el alumnado diverso**, sus resultados y el tratamiento que se hace por parte del CSASE. Los peores resultados que obtienen los alumnos de nivel socioeconómico más bajo y/o de origen inmigrante no son atípicos respecto a otros países ni CCAA ni son imprevistos si se atiende a la amplia literatura académica que ya ha tratado estos temas. Lo que, en mi opinión, sí son preocupantes son los aspectos que se tratan a continuación:

1. Que la dispersión de los resultados de estos alumnos más desfavorecidos (por nivel socioeconómico bajo e inmigrantes) sea mucho mayor en Cataluña que en el resto de España. Además de que el sistema educativo catalán muestra una menor equidad, ¿es también poco homogéneo y los resultados de los alumnos dependen más del centro y que del propio sistema educativo?
2. Que los inmigrantes de segunda generación obtengan peores resultados (especialmente en matemáticas) que los de primera generación podría estar indicando la posible existencia de un problema de integración educativa (y social) diferido.
3. Que el CSASE, a pesar de ser conocedor de la problemática de resultados de la población estudiantil más desfavorecida, no realice o no haga públicos los resultados separando el nivel socioeconómico ni el origen de los estudiantes.

4. Que la separación por centros de alta, media y baja complejidad ya crea una segregación a priori de resultados esperados. Una parte es difícil de evitar por la propia segregación espacial de la sociedad por poblaciones y/o barrios por diferentes niveles de renta o por concentración geográfica de la población inmigrante, pero precisamente por ello, se hace más necesario un análisis más detallado de los resultados por estas mismas variables y no sólo por complejidad del centro.

La inclusión de este problema en la agenda política no ha sido casual. **La visibilidad mediática de los resultados, su facilidad de comprensión por el público y la existencia de factores ideológicos en disputa** (inmersión lingüística, modelo público-privado, integración del alumnado inmigrante) **han convertido los resultados PISA en un elemento central del debate público**. A la vez, la falta de estabilidad en las políticas educativas y la competencia compartida entre Estado y Generalitat han dificultado la aplicación de estrategias a largo plazo. Sin embargo, como demuestra este trabajo, existen políticas públicas factibles dentro del marco competencial autonómico que permitirían mejorar los resultados en los centros públicos (se excluyen los concertados y los privados), reducir la desigualdad y, progresivamente, desplazar este problema de la agenda política.

Entre las **distintas estrategias educativas y pedagógicas evaluadas**, destacan cuatro líneas de acción específicas, viables y con respaldo empírico:

1. **Implementar programas de tutoría entre iguales en centros de alta complejidad**. Estos programas, según Ivàlua, han mostrado impactos positivos tanto en integración como en rendimiento académico con un coste reducido y facilidad de implementación. Se recomienda su despliegue progresivo, empezando por los 100 centros con peor desempeño en las pruebas del CSASE.

2. **Asignación de recursos adicionales mediante financiación diferenciada.** La Generalitat podría diseñar un fondo específico para

centros de alta complejidad (11.187 alumnos en 2022), que combine recursos económicos con refuerzo docente especializado. Una inversión estratégica en estos centros podría generar mejoras medibles en las próximas evaluaciones censales (CSASE) y trienales (PISA), contribuyendo a cerrar las brechas existentes.
3. **Reforzar la autonomía de los centros con mecanismos de rendición de cuentas**. Según la OCDE, aquellos sistemas que combinan autonomía con evaluación externa obtienen mejores resultados. Se propone ampliar la autonomía curricular en centros de alta complejidad para adaptar metodologías y contenidos a las características del alumnado, vinculando esta autonomía al cumplimiento de objetivos medibles.
4. **Incentivos económicos al profesorado de ESO** vinculados a mejoras en los resultados demostrables (generales o segmentados en función de la disponibilidad presupuestaria). Sistemas de pago por rendimiento (PPR).

Desde **una perspectiva de análisis político**, reducir la presencia de los resultados PISA en la agenda requiere actuar no solo sobre las causas estructurales del bajo rendimiento, sino también sobre sus efectos simbólicos. Algunas estrategias que podrían contribuir a ello son:

- **Campaña pública de reencuadre narrativo de los resultados educativos**. La Generalitat podría promover una estrategia de comunicación institucional basada en la evolución de indicadores alternativos al promedio de PISA: mejoras en resultados de centros específicos, evolución por tipología de alumnado, aumento de tasas de graduación o reducción de abandono escolar. Esta estrategia contribuiría a modular la percepción negativa del sistema educativo catalán, clave para sacar el problema de la agenda política.
- **Redefinición del problema**: promover un discurso político que enmarque el debate educativo en términos de desigualdad social más que de fracaso institucional.
- **Desplazamiento institucional**: transferir parte de la responsabilidad del seguimiento y evaluación a organismos técnicos independientes, como el CSASE (al que el gobierno de la Generalitat ha cambiado su

denominación recientemente a Agència d´Avaluació i Prospectiva de l´Educació), con periodicidad anual, mayor capilaridad y menor carga mediática.

- **Saturación de la agenda**: impulsar debates educativos alternativos centrados en la innovación pedagógica, el bienestar escolar o la digitalización, que desplacen el foco de atención pública.
- **Terminación simbólica**: fijar objetivos explícitos de mejora cuantificables a corto plazo (por ejemplo, una reducción del 10% en la desviación estándar de resultados PISA en 2025), de modo que el cumplimiento de estos permita cerrar formalmente la etapa crítica actual.

Este trabajo también ha puesto de manifiesto diversos vacíos que abren **posibles líneas de investigación**:

1. **Análisis longitudinal de cohortes**: Explorar el impacto acumulado de las desigualdades socioeducativas a lo largo del ciclo educativo completo (Primaria, ESO y Bachillerato), combinando datos de PISA, CSASE y otras fuentes administrativas.

2. **Efectos de la inmersión lingüística desagregados por nivel socioeconómico**: Investigar si el impacto de la política lingüística sobre el rendimiento académico varía según el origen social del alumnado, lo que podría dar lugar a ajustes diferenciados en la política educativa.

3. **Estudio comparado con otras CCAA**: Evaluar la eficacia de distintas políticas educativas aplicadas en otras comunidades con contextos similares (alta inmigración, elevada desigualdad), como Madrid o Comunidad Valenciana.

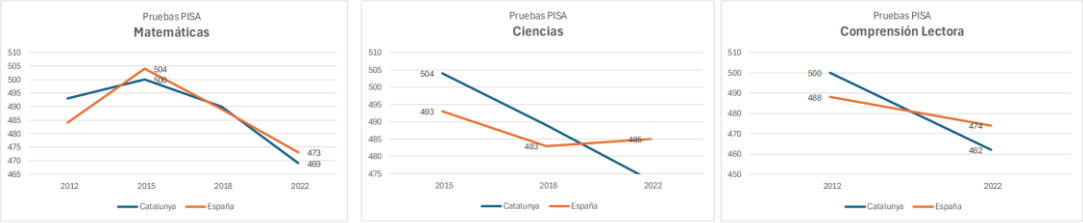
4. **Evaluación del impacto de las políticas de comunicación pública sobre la percepción ciudadana de la calidad educativa**.

5. **Modelos de predicción multivariable**: Utilizar análisis estadísticos avanzados para identificar combinaciones de factores escolares, familiares y territoriales que mejor predigan el rendimiento académico en edades más tempranas.

En definitiva, el caso de Cataluña no es solo un ejemplo de crisis educativa, sino también un campo de experimentación para el análisis político aplicado. Abordar de forma estratégica los factores que explican la inclusión de un problema en la agenda pública y aplicar políticas basadas en evidencia para revertir tanto los resultados como la percepción ciudadana del sistema es una oportunidad para mejorar no solo la educación, sino también la calidad del diseño y ejecución de las políticas públicas en contextos democráticos.

7. Anexos

Anexo I. Evolución nota media de las evaluaciones PISA en Cataluña y España (2012-2022)



Elaboración propia. Datos INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa)

Anexo II. Resultados pruebas PISA 2022 en España y Cataluña. Notas medias, desviación típica y diferencia entre deciles más altos y más bajos.

Medias y variaciones por prueba de competencias principal
España y Cataluña
PISA 2022

Competencia	Ámbito geográfico	Media	Desviación estándar	Dif. 90th-10th (1)
Matemáticas	España	473	86	225
	Cataluña	469	88	229
Comprensión lectora	España	474	97	250
	Cataluña	462	102	263
Ciencias	España	485	92	238
	Cataluña	477	94	244

(1) Diferencia en puntuación entre el decil 90 y el decil 10

Fuente: https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html#codebook
Elaboración propia

Anexo III. Resultados pruebas PISA 2022 en España y Cataluña. Diferencias en resultados por nivel socioeconómico

Estatus Socioeconómico y rendimiento en pruebas PISA
España y Cataluña
PISA 2022

Competencia	Ámbito geográfico	R^2 (%)	Dif. Top-Bottom quarter
Matemáticas	España	14,2	86
	Cataluña	15,4	96
Comprensión lectora	España	10,1	81
	Cataluña	11,5	94
Ciencias	España	10,6	79
	Cataluña	12,5	92

Fuente: https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html#codebook
Elaboración propia

Anexo IV. Resultados pruebas PISA 2022 en España y Cataluña. Diferencias de resultados entre estudiantes no inmigrantes y de origen inmigrante

Inmigración y rendimiento en pruebas PISA
España y Cataluña
PISA 2022

	Ámbito geográfico	Todos los estudiantes	No inmigrantes	Inmigrantes (estudiantes) Total	2ª generación	1ª Generación	Diferencia entre Total Inmigrantes y No Inmigrantes
% de estudiantes	España	100%	84,9%	15,1%	8,8%	6,3%	
No inmigrantes/ inmigrantes	Cataluña	100%	76,1%	23,9%	14,4%	9,4%	
Dif entre Cataluña y España			-8,8%	8,8%	5,6%	3,1%	
Competencia evaluada							
Matemáticas	España	473	481	448	549	433	-33
	Cataluña	469	484	441	451	426	-43
Dif entre Cataluña y España		*-4*	*3*	*-7*	*-98*	*-7*	*-10*
Comprensión lectora	España	474	483	451	461	437	-32
	Cataluña	462	478	435	440	429	-43
Dif entre Cataluña y España		*-12*	*-5*	*-16*	*-21*	*-8*	*-11*
Ciencias	España	485	492	456	465	445	-36
	Cataluña	477	492	445	453	433	-47
Dif entre Cataluña y España		*-8*	*0*	*-11*	*-12*	*-12*	*-11*

Fuente: https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html#codebook
Elaboración propia

Anexo V. Resultados pruebas PISA 2022 en España y Cataluña. Diferencias de resultados entre estudiantes de género femenino y masculino

Medias y variaciones por prueba de competencias principal y género
España y Cataluña
PISA 2022

		Género femenino			Género masculino			Diferencias por género (fem-masc)		
Competencia	Ámbito geográfico	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana	Media	Desviación estándar	Mediana
Matemáticas	OCDE	468	85	467	477	94	477	-9	-9	-10
	España	468	83	469	478	90	480	-10	-7	-11
	Cataluña	468	83	468	471	92	472	-3	-9	-4
Comprensión lectora	OCDE	488	96	491	464	104	466	24	-8	25
	España	487	93	490	462	98	465	25	-5	25
	Cataluña	480	97	482	446	103	447	34	-6	35
Ciencias	OCDE	485	93	486	485	101	486	0	-8	0
	España	482	89	484	487	94	489	-5	-5	-5
	Cataluña	479	90	481	476	98	476	3	-8	5

Fuente: https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html#codebook
Elaboración propia

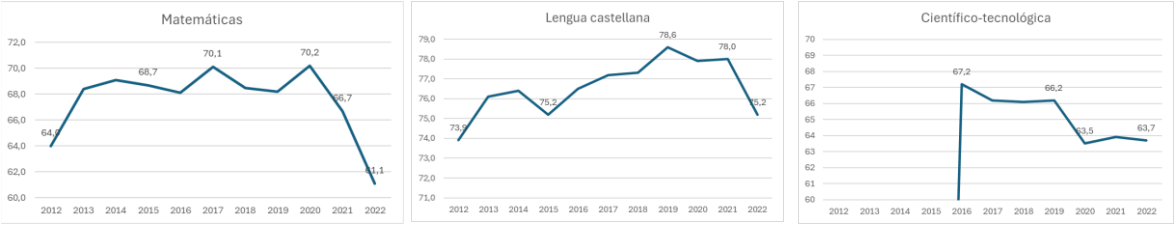
Anexo VI. Resultados de la evaluación realizada por el CSASE del curso 2021-2022 para los alumnos de 4º de ESO. Media y desviación típica

Medias y variaciones por prueba de competencias principales
Cataluña
CSASE (4º de ESO. curso 2021-2022)

Competencia	Ámbito geográfico	Media	Desviación estándar	Nº de alumnos evaluados
Matemáticas	Cataluña	61,1	21,1	70.615
Lengua castellana	Cataluña	75,2	13,9	70.680
Científico-tenológica	Cataluña	63,6	17,8	69.539

Fuente: Quaders d´ Avaluació. 53. Taula 2. CSASE.
Elaboración propia

Anexo VII. Evolución de los resultados CSASE (medias) de las competencias principales. Años 2012-2022



Fuente: Quaders d´ Avaluació. 53. Gràfic 1. CSASE.
Elaboración propia

Anexo VIII. Resultados de la evaluación realizada por el CSASE en el curso 2020-2021 por competencias principales evaluadas y complejidad de los centros

Medias y variaciones por prueba de competencias principales
Complejidad de los centros
Cataluña
CSASE (4º de ESO. curso 2021-2022)

Competencia	**Ámbito geográfico**	**Complejidad de los centros** Baja	Media	Alta
Matemáticas	Cataluña			
Nota media		68,7	61,0	52,2
Desviación típica		19,1	20,8	21,2
Lengua castellana	Cataluña			
Nota media		79,1	75,3	70
Desviación típica		11,5	13,6	15,8
Científico-tenológica	Cataluña			
Nota media		69,3	63,8	56,3
Desviación típica		15,2	17,6	19,1

Fuente: Quaders d´ Avaluació. 53. Taules 11, 13 i 14. CSASE.
Elaboración propia

Anexo IX. Resultados de la evaluación realizada por el CSASE en el curso 2020-2021 por competencias principales evaluadas y titularidad de los centros

Medias y variaciones por prueba de competencias principales
Titularidad de los centros
Cataluña
CSASE (4º de ESO. curso 2021-2022)

Competencia	Ámbito geográfico	Titularidad de los centros: Publicos	Titularidad de los centros: Privados (1)
Matemáticas	Cataluña		
Nota media		58,1	66,5
Desviación típica		21,3	19,7
Lengua castellana	Cataluña		
Nota media		73,5	78,3
Desviación típica		14,6	11,9
Científico-tenológica	Cataluña		
Nota media		61,4	67,7
Desviación típica		18,4	15,9

(1) incluye centros concertados

Fuente: Quaders d´ Avaluació. 53. Taules 11, 13 i 14. CSASE.
Elaboración propia

Anexo X. Resultados de la evaluación realizada por el CSASE en el curso 2020-2021 por competencias principales evaluadas y sexo de los alumnos

Medias y variaciones por prueba de competencias principales
Sexo
Cataluña
CSASE (4º de ESO. curso 2021-2022)

Competencia	Ámbito geográfico	Sexo: Chicas	Sexo: Chicos
Matemáticas	Cataluña		
Nota media		57,8	64,4
Desviación típica		20,6	19,7
Lengua castellana	Cataluña		
Nota media		77,5	73,0
Desviación típica		13	14,3
Científico-tenológica	Cataluña		
Nota media		62,4	64,9
Desviación típica		17,4	18,1

Fuente: Quaders d´ Avaluació. 53. Taules 11, 13 i 14. CSASE.
Elaboración propia

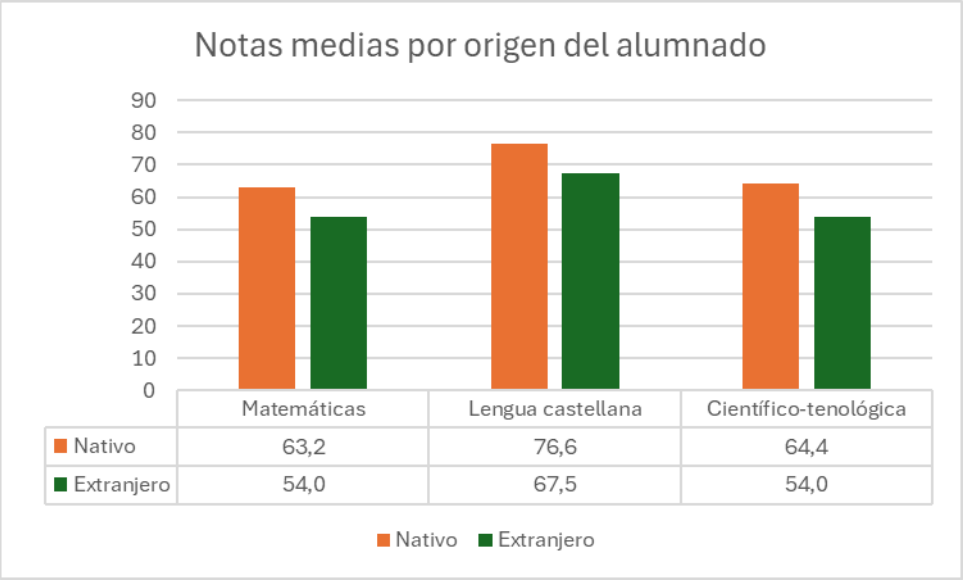
Anexo XI. Población inmigrada en España y Cataluña en los años 2000 y 2023

Población inmigrante residente en España y Cataluña
Años 2000 y 2023

	2000		2023	
	Población Inmigrante	% s/ Población total	Población Inmigrante	% s/ Población total
España	923.879	2,3%	6.089.620	12,7%
Cataluña	198.000	2,9%	1.444.192	18,0%

Fuentes: INE (2025) e IDESCAT (2025)
Elaboración propia

Anexo XII. Notas medias en Cataluña de las competencias principales por origen del alumnado.



Fuente: Informes d´Avaluació 32. Gràfic 6.3.1. CSASE. Elaboración propia

8. Anexos adicionales al Trabajo de Final de Grado

Anexo XIII. Policy Brief Académico

La Evaluación PISA del año 2022, ¿un problema político o educativo? Desigualdad Educativa y Respuestas de Política Pública

Fecha: 9 de junio de 2025
Autor: Pedro Matesanz Marí
Supervisora académica: Mireia López Álvarez

Resumen ejecutivo

Los resultados de la evaluación PISA 2022 han colocado a Cataluña en una posición crítica en cuanto al rendimiento académico de su alumnado, por debajo de la media española en matemáticas, comprensión lectora y ciencias, y muestran la mayor desigualdad interna del Estado. Esta situación, inicialmente técnica y educativa, ha escalado a la agenda política por su repercusión mediática, su sencillez interpretativa y su vinculación con debates identitarios y de inmigración. El presente policy brief ofrece un diagnóstico basado en datos cuantitativos y cualitativos, identifica factores clave del bajo rendimiento y propone cuatro políticas factibles dentro del marco competencial de la Generalitat para reducir desigualdades, mejorar resultados y desactivar la centralidad política del problema a corto y medio plazo, así como actuaciones sobre la agenda política que permitan reducir el impacto político y social del problema.

Análisis del problema educativo

- Cataluña obtiene los **peores resultados de España** en comprensión lectora (462 puntos) y uno de los peores en matemáticas (469) y ciencias (477).
- **Desigualdad interna elevada**: la diferencia entre estudiantes con mejor y peor rendimiento alcanza 229 puntos en matemáticas (frente a una media OCDE de ~100).
- El **origen socioeconómico y migratorio** es determinante: la brecha entre alumnado de segunda generación inmigrante y nativo supera los 90 puntos.
- El sistema educativo catalán muestra una **alta dispersión**, indicativo de falta de equidad y homogeneidad estructurales.
- El problema ha sido **politizado**, vinculándose con la inmersión lingüística, la calidad del modelo público, la inmigración y la falta de equidad y homogeneidad del sistema educativo.

Análisis de la inclusión del problema en la agenda política

- El desafío **no es sólo técnico, sino simbólico**: la métrica PISA como síntoma percibido del fracaso del sistema educativo en Cataluña.
- Esta percepción de **fracaso** alimenta del debate sobre el modelo de **inmersión lingüística**, la **inmigración** o la **gestión no eficiente** de los recursos públicos.

Objetivo de la política pública

Reducir la desigualdad en el rendimiento educativo en Cataluña, con especial énfasis en el alumnado de centros de alta complejidad y origen migrante, mediante políticas viables desde la Generalitat que mejoren los resultados PISA a corto y medio plazo, desactiven su carga política y permitan el desarrollo de las propuestas necesarias, por parte de los expertos, para una mejora estructural del sistema educativo en Cataluña y dentro del marco competencial que marcan la Constitución Española

y el Estatut d´Autonomia de Catalunya. Gestionar el impacto de los resultados de la evaluación PISA en la agenda política del gobierno de la Generalitat.

Metodología

Se ha realizado un análisis mixto, cuantitativo y cualitativo. Por un lado, se han examinado los datos de PISA 2022, los informes del CSASE para identificar centros y perfiles estudiantiles con mayor margen de mejora y los análisis sobre política educativa del INEE. Por otro, se han revisado evidencias empíricas de la OCDE e Ivàlua sobre políticas educativas efectivas, priorizando aquellas que puedan implementarse desde la Generalitat. Las medidas propuestas han sido seleccionadas por su impacto demostrado basados en la evidencia, viabilidad presupuestaria y adecuación al marco competencial catalán. Para el análisis de la inclusión, impacto y mitigación del problema en la agenda política se ha utilizado la literatura académica clásica de Kingdon, Baumgartner y Jones.

Resultados

La evidencia recogida permite identificar cuatro líneas de actuación de alto potencial basadas en la evidencia de análisis y evaluaciones comparativas de Ivàlua y la OCDE: (1) tutorías entre iguales en centros de alta complejidad, con impacto positivo y bajo coste; (2) financiación diferenciada con refuerzo docente en centros vulnerables; (3) mayor autonomía pedagógica ligada a mecanismos de rendición de cuentas; (4) campañas de comunicación institucional que reencuadren el relato educativo, destacando avances parciales y evitando el discurso catastrofista. Estas medidas podrían ser aplicadas de forma inmediata por el Departament d'Educació, generando resultados visibles antes de las próximas evaluaciones PISA (2025 y, sobre todo, 2028). Asimismo, se plantean acciones de gestión sobre la agenda política para limitar su impacto social, mediático y político

Para la gestión de la agenda, se sugiere aplicar mecanismos de reencuadre narrativo institucional y desplazamiento del problema: usar al CSASE como agente evaluador autónomo, introducir indicadores de seguimiento alternativos (tasas de mejora por centro, abandono escolar, etc.), y comunicar resultados parciales positivos de forma continua, redefinición del problema, saturación de la agenda y terminación simbólica. Así, se podría reducir la presencia del tema en la agenda política sin negar su relevancia, sino mostrándolo como un reto en vías de resolución.

Recomendaciones de política pública (ámbito educativo)

1. Tutoría entre iguales en centros de alta complejidad (bajo coste y alto impacto, implementación escalonada en 100 centros con peores resultados)

2. Financiación diferenciada por resultados y contexto (fondo autonómico específico para centros con alumnado vulnerable y refuerzo docente especializado en base al desempeño de las evaluaciones CSASE)

3. Autonomía escolar con rendición de cuentas (más autonomía curricular y metodológica para centros vulnerables y supervisión por parte del CSASE)

4. Incentivos económicos al profesorado de ESO vinculados a mejoras en los resultados demostrables (generales o segmentados en función de la disponibilidad presupuestaria)

Recomendaciones de gestión de la agenda política

5. Reencuadre narrativo institucional (campaña de comunicación centrada en mejoras locales, no generales e indicadores alternativos a evaluación PISA)

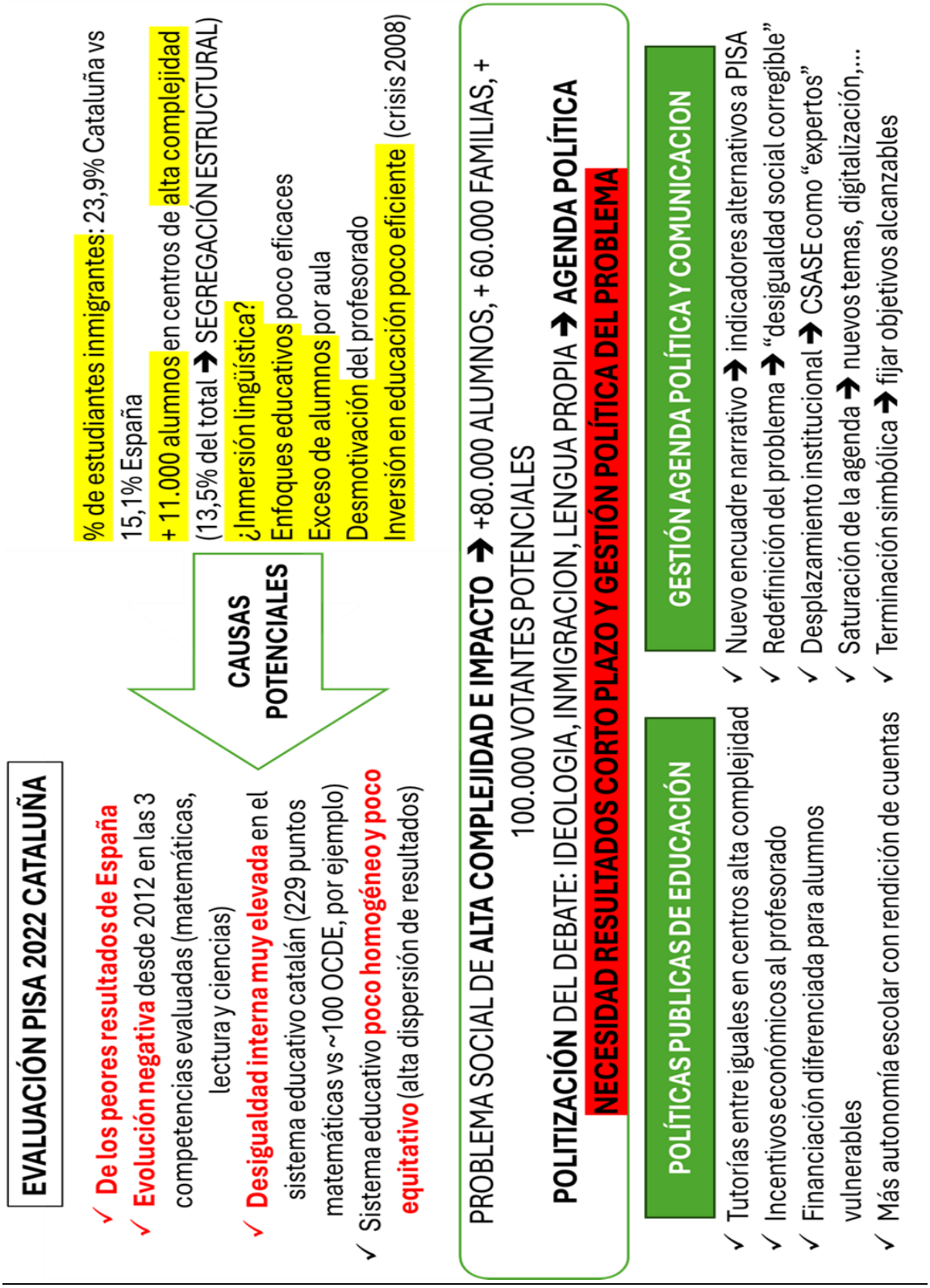
6. Redefinición del problema: de "crisis del sistema" a "desigualdad social corregible".

7. **Desplazamiento institucional**: reforzar el papel del CSASE como agencia técnica evaluadora

8. **Saturación de la agenda**: priorizar debates sobre innovación, bienestar o digitalización educativa

9. Terminación simbólica: fijar objetivos mensurables (ej. reducir 10% la desviación estándar en PISA 2025 o 2028).

Anexo XIV. “Póster” del policy brief



9. Bibliografía

Alegre Canosa, À. M. (2015). *¿Son efectivos los programas de tutorización individual como herramienta de atención a la diversidad?*. Institut Català d´Avaluació de Polítiques Públiques

Baumgartner, F. R., & Jones, B. D. (1993). *Agendas and Instability in American Politics*. Chicago: University of Chicago Press

Castles, S., de Haas, H., & Miller, M. J. (2014). *The age of migration: International population movements in the modern world* (5th ed.). Palgrave Macmillan.

Cobreros, L., & Gortázar, L. (2023). *2023Dic08_PISA_final ESADE*.

Cohen, R. (2008). *Global diasporas: An introduction* (2nd ed.). Routledge.

Cortes Generales. (1978). *Constitución Española*. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

DeLeon, P. (1978). *Political Termination: The Illusion of Ending Programs*. *Policy Sciences*, 9, 369-395.

Departament d´Educació i Formació Professional (Generalitat de Catalunya). (n.d.). *Inici del curs 2024-2025*.

Escapa, S., & Julià, A. (2018). *¿Qué impacto tienen en los alumnos los programas de orientación y asesoramiento?* Institut Català d´Avaluació de Polítiques Públiques

Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B., & Polo del Río, M. I. (2017). *Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares*. Educación XX1, 20(1), 209-232. https://www.researchgate.net/publication/309744055

González Motos, S. (2018). *¿Es la evaluación del alumnado un mecanismo de mejora del rendimiento escolar?*. Institut Català d´Avaluació de Polítiques Públiques

Generalitat de Catalunya. (2006). *Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña*. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 172, de 20 de julio de 2006.

Generalitat de Catalunya. (2009). *Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación*. Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), núm. 5422

Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 340. (LOMLOE)

Gusfield, J. R. (1981). *Drinking-driving and the symbolic order* (Vol. 111). Chicago.

Harris, N. (2002). *The new untouchables: Immigration and the new world order*. I.B. Tauris.

Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). (2025). *Població a 1 de gener. Total i estrangera. Catalunya. 2021-2024*. Recuperado de https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=0Institut d'Estadística de Catalunya+13

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2025). *Estadística Continua de Población (ECP). 1 de enero de 2025. Datos provisionales*. Recuperado de https://ine.es/dyngs/Prensa/ECP4T24.htmINE

Kent, R., Chubb, J., Derthick, M., Katzmann, R. A., Kernell, S., Peterson, P., Smith, S. S., Keck, A., & Andjoseph, W. (1986). The Politics of Blame Avoidance. In *Jnl Publ. Pol* (Vol. 6).

López-Rupérez, F., Moraleda-Ruano, Á., & García-García, I. (2024a). The impact of linguistic immersion and economic, social and cultural status on academic performance. *Revista Espanola de Pedagogia*, *82*(289), 515–537. https://doi.org/10.22550/2174-0909.4178

López-Rupérez, F., Moraleda-Ruano, Á., & García-García, I. (2024b). The impact of linguistic immersion and economic, social and cultural status on academic performance. *Revista Espanola de Pedagogia*, *82*(289), 515–537 https://doi.org/10.22550/2174-0909.4178

Majone, G. (2008) *Agenda Setting*. A Moran, M., Rein, M. i Goodin, R. E. (eds.) The Oxford Handbook of Public Policy. Oxford: OUP

Martínez-Pons, M. (2024). Análisis comparativo de los resultados académicos del alumnado de institutos-escuela y de centros públicos no integrados en Cataluña. *Estudios Sobre Educación*. https://doi.org/10.15581/004.48.005

OECD. (2012). *PISA In Focus* (Issue 13). https://doi.org/10.1787/888932381399

OCDE. (2012). *¿Se compran con dinero los buenos resultados en PISA?* https://doi.org/10.1787/888932381399

OCDE. (2013). *¿Es importante a qué tipo de escuela asiste un estudiante?* PISA in Focus, No. 27. https://doi.org/10.1787/9b414ecc-es

OECD (2013*). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. https://www.oecd.org/education/school/synergies-for-better-learning.htm

OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. https://doi.org/10.1787/9789264267510-en

OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. https://doi.org/10.1787/9789264073234-en

OECD (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. https://www.oecd.org/education/effective-teacher-policies-insights-from-pisa-9789264301603-en.htm

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

OECD (2020). *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/

OECD. (2023). *PISA 2022 technical report*. Organization for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2022technicalreport/

OCDE, Santillana Educación, & Ministerio de Educación. (2010). *PISA 2009 ¿Qué hace que un centro escolar tenga éxito? Recursos, políticas y prácticas.* (Santillana Educación, Ed.). OECD. https://doi.org/10.1787/9789264091559-en

OCDE, & Ministerio de Educación, F. P. y D. (2023). *PISA 2022 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes Informe español*. https://cpage.mpr.gob.es/

Oriol Escardíbul, O. J. (2015). *Qué funciona en educación: la pregunta necesaria*.

Ortega-Rodríguez, P. J. (2025). Pisa 2022: The impact of school-environment predictors on the performance of spanish students. *Revista Espanola de Pedagogia*, *83*(290), 223–240. https://doi.org/10.22550/2174-0909.4100

Portilla Ramos, C., & del Barrio Fernández, Á. (2024). El informe PISA en España, un análisis comparativo (2000-2022). Las puntuaciones en lectura y matemáticas. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *1*(1), 421–427. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v1.2679

Princen, S. (2011). "Agenda-Setting Strategies in EU Policy Processes". *Journal of European Public Policy, 18(7), 927-943*.

Sicilia, G., & Simancas, R. (2023). Eficiencia y equidad educativa en España: un análisis comparativo a nivel regional. *Hacienda Publica Espanola*, *245*(2), 7–33. https://doi.org/10.7866/HPE-RPE.23.2.1

UNESCO. (2023). *Educación de calidad: Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://www.unesco.org/es/education/sdgs

Vega Díaz, M. (2024). *Motivación y rendimiento académico en las distintas asignaturas de secundaria: factores influyentes*. Cuestiones Pedagógicas, (33). https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/25256

Woessmann, L. (2011). Cross-country evidence on teacher performance pay. *Economics of Education Review*, *30*(3), 404–418. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.008