

QUADERNS D'AVALUACIÓ. 3

SETEMBRE DE 2005

Educació primària 2003

Avançament de resultats



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

PRESENTACIÓ

El tercer número dels *Quaderns d'Avaluació* arriba als centres educatius i a altres organismes i persones relacionats amb l'educació a l'inici del curs 2005-2006. Un bon moment per a reflexionar sobre el passat a fi d'intentar millorar el present amb perspectiva de futur.

En aquest número us presentem un avançament de resultats de l'estudi d'avaluació *Educació primària 2003*, realitzat pel Consell Superior d'Avaluació en el marc de les avaluacions impulsades per l'INECSE, institució que ha publicat les dades bàsiques de l'estudi a l'abril de 2005. *Educació primària 2003* conté els resultats obtinguts per l'alumnat en les diferents àrees avaluades mitjançant proves, els resultats obtinguts en aspectes actitudinals avaluats per un qüestionari i alguns aspectes del context educatiu que condicionen els resultats acadèmics. La comparació dels resultats de l'avaluació de 1999 i la de 2003 mostra que, tot i que percentualment són una mica superiors els de 2003, la similitud és el que caracteritza els dos cicles avaluatius.

Dos articles molt diferents completen el número. El primer és la visió panoràmica de l'avaluació del sistema educatiu francès, amb una bona pinzellada històrica, que Pierre-Louis Gauthier va exposar en el *I Seminari d'Avaluació Educativa*, organitzat pel Consell Superior d'Avaluació i celebrat a Barcelona el desembre de 2004.

El segon parteix d'una tesi doctoral, llegida aquest 2005. El seu autor, Javier Melgarejo Draper, analitza la competència lectora de l'alumnat de Finlàndia, que, com sabeu, és el país de l'OCDE que ha obtingut més bons resultats en l'estudi del PISA 2003. Explica com és el sistema educatiu finlandès i la formació del seu professorat, aspectes clau per a entendre aquest bon rendiment que fa que Finlàndia sigui un model per a molts països europeus.

En l'apartat dedicat a les publicacions us presentem quatre llibres ben diferents: una publicació de la xarxa Eurydice sobre l'aprenentatge de les llengües estrangeres en diferents països; les dades bàsiques de l'avaluació de l'educació primària de 2003, editades per l'INECSE; el *Pla d'Avaluació. Projecte del Departament d'Educació*, que conté el marc teòric que sosté les avaluacions que des del Departament s'emprendran a partir d'aquest curs que tot just encetem, i els ítems de matemàtiques i de resolució de problemes alliberats del PISA 2003.

Espero que tot plegat serveixi per a estimular el debat educatiu, tan necessari per a millorar el funcionament del sistema.

Joaquim Prats

President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

EDUCACIÓ PRIMÀRIA. 2003

ÍNDEX

1. Introducció	2
2. Resultats de l'avaluació de 2003	4
3. Resultats en llengua catalana	5
4. Resultats en llengua castellana	8
5. Resultats en llengua anglesa	11
6. Resultats en matemàtiques	15
7. Resultats en coneixement del medi social i natural	18
8. Resultats en coneixement del medi social i cultural de Catalunya	21
9. Resultats en tecnologies de la informació i la comunicació	24
10. Resultats en aspectes actitudinals	27
11. Aspectes del context educatiu	28
12. Comparació de resultats entre l'avaluació de 1999 i la de 2003	31
13. Avançament de conclusions i consideracions finals	32

1. INTRODUCCIÓ

Tots els professionals de l'educació sabem que l'avaluació de les diferents etapes del sistema educatiu aporta una informació molt rica sobre els resultats de l'educació, sobre els recursos esmerçats, sobre els contextos escolars i sobre els processos educatius. És evident que el coneixement de totes aquestes dades és útil a l'Administració educativa a fi de poder prendre les oportunes mesures de millora, però també és rellevant per als centres educatius, que poden tenir una visió de conjunt del sistema i contextualitzar d'aquesta manera els resultats obtinguts pel seu alumnat. És així com hem d'entendre l'avaluació de l'educació primària.

L'avaluació de l'educació primària s'inscriu en el marc de les avaluacions impulsades pel Ministeri d'Educació i Ciència, per mitjà de l'Institut Nacional d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (INECSE). Dutes a terme per les diferents administracions educatives, les avaluacions dels diferents nivells o etapes educatius tenen l'objectiu de conèixer l'estat del sistema educatiu per tal que es pugui autoregular de manera contínua.

L'avaluació periòdica de l'educació primària comença el curs 1994-1995, quan s'avalua el sisè curs de l'antiga educació general bàsica amb la finalitat de saber el nivell de coneixements de l'alumnat d'aquest curs i també de tenir un referent que serveixi per a comparar els resultats de l'alumnat en les avaluacions futures. La segona avaluació es porta a terme durant el curs 1998-1999, passats quatre anys, i la tercera, durant el curs 2002-2003. L'objectiu principal d'aquest tercer projecte d'avaluació és, com en les avaluacions anteriors, conèixer i valorar els resultats de l'alumnat de l'últim curs de l'educació primària i poder-los comparar amb les avaluacions anteriors, de manera que es puguin analitzar els possibles canvis esdevinguts entre una avaluació i l'anterior.

L'INECSE estableix les àrees que s'han d'avaluar en el projecte de 2003: llengua castellana i literatura, matemàtiques i coneixement del medi social i natural. Com en l'avaluació de 1999, el Consell Superior d'Avaluació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya hi afegeix les àrees de llengua catalana i literatura, llengua anglesa, coneixement del medi social i cultural propi de Catalunya i aspectes actitudinals. S'introdueix com a novetat l'avaluació del coneixement de les TIC (tecnologies de la informació i la comunicació).

Atès que l'aprenentatge d'uns continguts no es dona mai en abstracte sinó en una situació concreta que el condiciona, les dades relatives al rendiment acadèmic de l'alumnat en les set àrees avaluades es relacionen amb els processos educatius i els factors contextuais. Els processos educatius són els principis metodològics, la pràctica educativa, la formació específica dels mestres i les mestres, els mètodes i hàbits de treball de l'alumnat, etc. Els factors contextuais són el clima escolar de la classe i del centre, les actituds i expectatives respecte de l'educació primària per part de l'alumnat, de les famílies i del professorat, etc.

S'avalua una mostra d'alumnat de sisè curs d'educació primària de Catalunya provinent de 100 centres i constituïda per 2.105 alumnes. Els centres de la mostra inclouen els 63 de la mostra estatal, més 37 d'afegits perquè sigui una mostra representativa del territori català. Per a seleccionar la mostra, el Consell Superior d'Avaluació fa un mostreig probabilístic poli-etàpic per conglomerats que té en compte la titularitat dels centres (públics i privats), el nombre d'habitants de la població i els diferents serveis territorials.

S'avalua una mostra d'alumnat de sisè de primària constituïda per 2.105 alumnes provinents de 100 centres de Catalunya.

2. RESULTATS DE L'AVALUACIÓ DE 2003

S'han elaborat quatre models de prova (A, B, C, D) per a les àrees de llengua castellana i literatura, matemàtiques i coneixement del medi social i natural. Cada model el componen 45 preguntes, 25 de les quals són comunes a totes les proves. L'assignació dels models es fa de manera rotativa a cada classe, i així cada alumne/a omple només un model de prova de cada àrea. Per a l'àrea de llengua anglesa i llengua catalana s'elabora un sol model de prova. Les proves de coneixement del medi social i cultural de Catalunya i de coneixement de les TIC, en un model únic, es realitzen en suport informàtic. Els aspectes actitudinals s'avaluen mitjançant un qüestionari.

Es fan servir unes preguntes d'ancoratge, usades en les avaluacions dels anys 1995 i 1999, que permeten comparar els resultats obtinguts entre els cicles avaluatius.

La majoria de les preguntes de les proves són d'opció múltiple amb quatre opcions de resposta, i només una és correcta. La majoria de les àrees inclouen també algunes preguntes obertes de resposta breu o llarga.

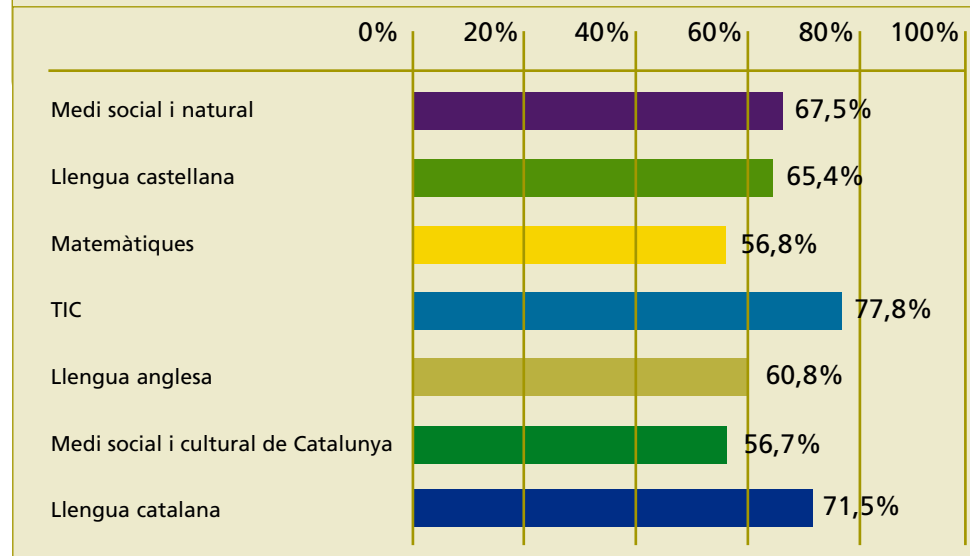
Algunes proves inclouen una bateria de preguntes sobre les actituds de l'alumnat respecte a les àrees avaluades. Per a recollir informació sobre els factors contextuais i els processos educatius es passa un qüestionari general a l'alumnat, un altre al tutor/a, un altre al coordinador/a de tercer cicle, un altre al director/a del centre i un altre a les famílies. A Catalunya s'inclou també un qüestionari per als/les mestres d'anglès i un altre per als coordinadors/es d'informàtica.

Les proves s'apliquen la segona quinzena de maig de 2003, en dos dies consecutius. Cada prova té una durada aproximada de 60 minuts.

El **gràfic 1** mostra la puntuació mitjana en percentatge d'encerts obtinguda per l'alumnat de sisè de primària en les àrees avaluades.

Tal com es pot observar, el percentatge d'encerts més elevat correspon al coneixement de les TIC (77,8%), mentre que el percentatge d'encerts més baix correspon a les matemàtiques (56,8%) i al coneixement del medi social i cultural de Catalunya (56,7%).

Gràfic 1 ■ Resultats globals



3. RESULTATS EN LLENGUA CATALANA

En llengua catalana, la comprensió escrita obté la puntuació mitjana més alta.

La prova de llengua catalana avalua la comprensió oral, la comprensió escrita i l'expressió escrita amb quaranta-set preguntes en un model únic. La comprensió oral s'avalua a partir de la visualització d'un vídeo divulgatiu i després de respondre cinc preguntes. La comprensió escrita s'avalua amb vint-i-quatre preguntes construïdes sobre textos informatius, literaris i verboicònics en els quals es valora l'habilitat de lectura literal, inferencial, de reorganitzar la informació i de lectura crítica de l'alumnat. L'expressió escrita s'avalua amb catorze preguntes tancades que fan referència a les diferents unitats de la llengua (síl·labes, paraules, frases i textos), un dictat, dues preguntes semiobertes i una de redacció guiada.

Per a poder fer-nos una idea més clara del tipus de prova aplicada, podem veure un exemple de tasca que cal fer en el **quadre núm. 1**, que correspon a la pregunta de redacció guiada:

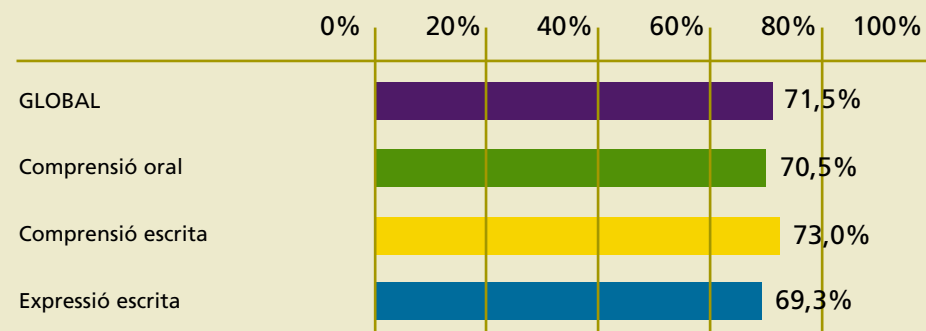
Quadre 1 ■

Ara hauràs de completar una història. Nosaltres te'n donarem el començament i un fragment del mig, i tu l'hauràs de continuar i després acabar-la.

L'estiu passat al meu poble hi va haver un incendi al bosc proper, tothom...

Quan van venir els helicòpters i van començar a llençar aigua des de l'aire, ja s'havia cremat una part del bosc i...

El **gràfic 2** mostra la puntuació mitjana en percentatge d'encerts obtinguda per l'alumnat en la prova de llengua catalana.

Gràfic 2 ■ Llengua catalana

La **taula 1** mostra els resultats parcials de la prova. Tal com es pot observar, el percentatge d'encerts és similar en totes les parts de la prova.

Taula 1 ■ Llengua catalana

Puntuació global	71,5%
Comprensió oral	70,5%
Nivell de comprensió	
Literari	66,9%
Reorganització	75,8%
Inferencial	59,3%
Crítica o apreciació	74,8%
Comprensió escrita	73,0%
Tipus de text	
Literari	75,1%
Informatiu	80,8%
Verboicònic	66,4%
Nivell de comprensió	
Literari	81,9%
Reorganització	73,6%
Inferencial	70,7%
Crítica o apreciació	63,4%
Expressió escrita	69,3%
Síl·labes	40,3%
Paraules	75,9%
Frases	70,3%
Textos	64,2%

Pel que fa a la **comprensió oral**, els resultats mostren que l'alumnat entén el sentit general del text escoltat, que el sap organitzar correctament, però que manifesta dificultats a l'hora de relacionar la informació amb els coneixements assolits anteriorment (nivell de comprensió inferencial).

La **comprensió escrita** és l'habilitat que ha obtingut una puntuació mitjana més alta. L'alumnat entén més bé els textos informatius i més malament els verboicònics. En aquest darrer cas, manifesta prou destresa en la interpretació d'un còmic, però té més dificultats en la lectura del programa de mà d'un concert. L'alumnat sap extreure les idees explícites d'un text i comprendre l'ordre dels fets d'un relat escrit.

L'**expressió escrita** és la que ha obtingut la puntuació més baixa. A l'alumnat li resulta més fàcil treballar amb paraules aïllades i frases que no pas amb textos. Es resolen bé els camps semàntics i les famílies de paraules, però es demostren dificultats a l'hora d'usar els connectors per a unir oracions. Els exercicis realitzats en la redacció guiada són excessivament breus, amb un ús pobre dels signes de puntuació.

4. RESULTATS EN LLENGUA CASTELLANA

La prova global de llengua castellana (que inclou els models A, B, C, D) consta de noranta-dues preguntes tancades, dotze preguntes obertes i un dictat que avaluen la comprensió oral, la comprensió escrita i l'expressió escrita. La comprensió oral s'avalua després d'escoltar un fragment d'un text divulgatiu i de respondre quatre preguntes. La comprensió escrita s'avalua amb seixanta-una preguntes construïdes sobre textos infor-

matius, literaris i verboicònics, en els quals es valora l'habilitat de comprensió literal, inferencial, de reorganitzar la informació, de lectura crítica i d'apreciació lectora de l'alumnat. L'expressió escrita s'avalua amb vint-i-cinc preguntes tancades de competència gramatical i dotze preguntes semiobertes que requereixen omplir buits, fer connexions i redactar textos.

Per a poder fer-nos una idea més clara del tipus de prova aplicada, podem veure un exemple de tasca que cal fer en el **quadre**

núm. 2, que correspon a una pregunta de comprensió escrita:

Quadre 2 ■

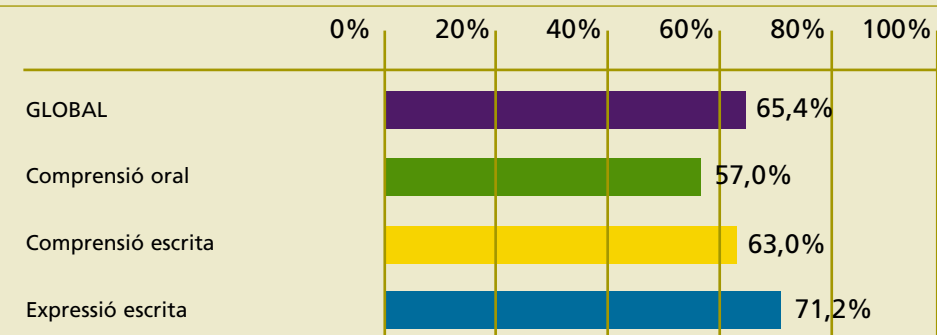
Fragment d'un diàleg entre un pare i una filla que parlen sobre les coses que faran durant el dia. Després de llegir el text, l'alumnat ha de senyalar la resposta correcta:

Oye, pequeña, te parece que se lo dice porque...

- 1 Anastasia solo tiene tres años
- 2 Anastasia no sabe vestirse sola
- 3 Le reprende por estar sin hacer nada
- 4 Es una forma familiar y cariñosa de dirigirse a ella

El **gràfic 3** mostra la puntuació mitjana en percentatge d'encerts obtinguda per l'alumnat en la prova de llengua castellana. Tal com es pot observar, el percentatge d'encerts és més baix en llengua castellana que en llengua catalana. La puntuació més alta obtinguda en llengua castellana correspon a l'expressió escrita.

Gràfic 3 ■ Llengua castellana



En llengua castellana destaca l'ús correcte del lèxic en l'expressió escrita.

La **taula 2** mostra els resultats parcials de la prova.

Taula 2 ■ Llengua castellana

Puntuació global	65,4%
Comprensió oral	57,0%
Nivell de comprensió	
Literal	66,7%
Reorganització	63,7%
Inferencial	63,0%
Crítica	57,3%
Apreciació	65,2%
Comprensió escrita	63,0%
Tipus de text	
Literari	55,9%
Informatiu	67,6%
Verboicònic	66,6%
Nivell de comprensió	
Literal	66,6%
Reorganització	63,7%
Inferencial	63,0%
Crítica	57,3%
Apreciació	65,2%
Expressió escrita	71,2%
Síl·labes	55,4%
Paraules	77,9%
Frases	64,5%
Textos	73,3%

La **comprensió oral** és l'habilitat que ha obtingut una puntuació més baixa. L'alumnat és capaç d'interpretar el significat global del text i també les idees específiques.

Pel que fa a la **comprensió escrita**, els textos que l'alumnat interpreta més bé són els informatius i els verboicònics, i els que presenten més dificultats són els literaris, especialment els descriptius i els dialogats. L'alumnat sap identificar la informació explícita, capta la intenció comunicativa del text i el tema de què tracta.

L'**expressió escrita** és l'habilitat que ha obtingut la puntuació més alta. S'observen dificultats a l'hora d'identificar síl·labes i diftongs, però s'obtenen bons resultats en treballar amb paraules aïllades (identificar antònims, distingir camps semàntics, relacionar paraules amb la seva definició, etc.). En la redacció lliure, l'alumnat mostra la capacitat que té per a utilitzar el registre adequat, tot i que manifesta problemes de cohesió a causa d'un ús incorrecte dels connectors i dels signes de puntuació.

5. RESULTATS EN LLENGUA ANGLESA

La prova de llengua anglesa avalua la comprensió oral, la comprensió escrita i l'expressió escrita en un únic model de prova, que consta de trenta-cinc preguntes. La comprensió oral s'avalua amb setze preguntes construïdes a partir d'un diàleg en suport vídeo i d'una narració en suport àudio. La comprensió escrita s'avalua amb setze preguntes, que inclouen una carta i un text informatiu. L'expressió escrita s'avalua amb dues activitats *cloze*, amb les quals s'han d'omplir nou buits, i una pregunta semioberta de construcció de frases a partir d'un dibuix i d'unes pautes.

Per a poder fer-nos una idea més clara del tipus de prova aplicada, podem veure un exemple de tasca que cal fer en el **quadre núm. 3**, que correspon a una pregunta d'expressió escrita.

Quadre 3 ■

Escriu 5 frases sobre aquest dibuix. Pots començar les frases amb els mots que hi ha dintre dels globus.

There is...

There are...

She is...



He's got...

He is...

She's got...

Ex.: He's got black hair.

1. _____

2. _____

3. _____

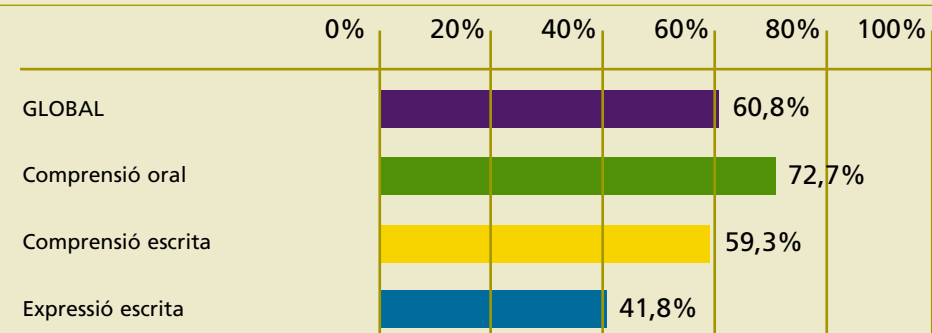
4. _____

5. _____

El **gràfic 4** mostra la puntuació mitjana en percentatge d'èxits obtinguda per l'alumnat en la prova de llengua anglesa. Tal com es pot observar, la puntuació més alta obtinguda correspon a la comprensió oral. La notable diferència de percentatge que es dona entre la comprensió oral i les altres habilitats avaluades s'explica perquè el currículum de primària prioritza l'assoliment de les destreses orals.

En llengua anglesa, la comprensió oral obté la puntuació mitjana més alta.

Gràfic 4 ■ Llengua anglesa



La **taula 3** mostra els resultats parcials de la prova.

Taula 3 ■ Llengua anglesa

Puntuació global	60,8%
Comprensió oral	72,7%
Diàleg (suport vídeo)	71,3%
Narració (suport àudio)	74,3%
Comprensió escrita	59,3%
Tipus de text	
Carta	48,7%
Text informatiu	82,8%
Nivell de comprensió	
Literal	74,5%
Inferencial	44,2%
Expressió escrita	41,8%
Carta	45,6%
Narració	37,0%

Pel que fa a la **comprensió oral**, l'alumnat entén bé una instrucció o una informació lineal molt concreta, tot i que mostra més dificultats per a inferir la informació en un context o un diàleg.

La **comprensió escrita**, que arriba a un percentatge d'encerts de gairebé el 60%, és millor en la interpretació literal de textos curts, de tipus informatiu. La interpretació inferencial d'informació en textos epistolars presenta més dificultats.

L'**expressió escrita** és l'habilitat que té un percentatge d'encerts més baix: del 41%. L'alumnat demostra trobar-se en un estadi inicial d'expressió escrita, encara que s'estimuli amb un suport visual (una imatge) molt ric en elements i contingui falques lingüístiques que ajuden a iniciar les frases.

6. RESULTATS EN MATEMÀTIQUES

La prova global de matemàtiques (que inclou els models A, B, C, D) consta de 104 preguntes. Aquesta prova avalua els continguts de nombres i operacions (amb vint-i-set preguntes), mesura de magnituds (amb vint-i-vuit preguntes), geometria (amb vint-i-cinc preguntes) i organització de la informació (amb vint-i-quatre preguntes). Segons els nivells de competència, s'avaluen els coneixements conceptuals (amb trenta preguntes), els procediments i estratègies (amb quaranta preguntes) i la resolució de problemes (amb trenta-quatre preguntes).

Per a poder fer-nos una idea més clara del tipus de prova aplicada, podem veure un exemple de tasca que cal fer en el **quadre núm. 4**, que correspon a una pregunta de mesura de magnituds:

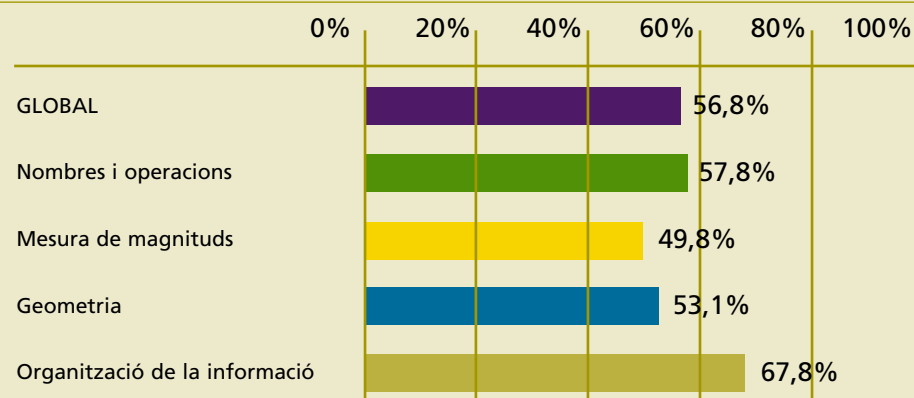
Quadre 4 ■

Una hora equival a:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| ☐ A 60 segons | ☐ C 3.600 segons |
| ☐ B 600 segons | ☐ D 36.000 segons |

El **gràfic 5** mostra la puntuació mitjana en percentatge d'encerts obtinguda per l'alumnat en la prova de matemàtiques. Tal com es pot observar, el percentatge global d'encerts és del 56,8% i els resultats més alts s'obtenen en el bloc de contingut d'organització de la informació.

Gràfic 5 ■ Matemàtiques



La **taula 4** mostra els resultats parcials de la prova.

Taula 4 ■ Matemàtiques

Puntuació global	56,8%
Nombres i operacions	57,8%
Sistema de numeració decimal	64,3%
Operacions i càlcul	54,9%
Expressions numèriques, percentatges i fraccions	56,4%
Mesura de magnituds	49,8%
SMD	49,3%
Temps	49,5%
Graus	53,5%

Geometria **53,1%**

Elements geomètrics del pla	52,6%
Elements geomètrics de l'espai	49,6%
Sistemes de representació i de referències	64,5%
Perímetres, àrees i volums	42,3%

Organització de la informació **67,8%**

Representació i interpretació de gràfics	72,5%
Càlcul de probabilitats	61,2%

Nivells de competència

Coneixement conceptual	60,3%
Procediments i estratègies	58,7%
Resolució de problemes	53,0%

En el bloc de contingut de **nombres i operacions**, l'alumnat és capaç de llegir, descompondre i operar amb nombres naturals, però té més dificultats a l'hora de treballar amb nombres decimals i fraccionaris i interpretar i calcular percentatges.

En **mesura de magnituds**, que és el contingut on s'obtenen els resultats més baixos (49,8%), l'alumnat manifesta més habilitat per a utilitzar les mesures de magnituds relacionades amb els graus que no pas per a utilitzar mesures de magnituds relacionades amb el temps i el sistema mètric decimal quan impliquen canvis d'unitat.

En **geometria**, l'alumnat manifesta més destresa en el treball amb els sistemes de representació i referència, tot i que evidencia dificultats en l'aplicació i interpretació de l'escala gràfica en maquetes. També mostra força dificultats en la mesura de volums, superfícies i angles.

En matemàtiques, l'apartat de nombres i operacions obté una puntuació mitjana més alta que els de geometria i mesura.

En **organització de la informació**, contingut en què el percentatge d'encerts és més alt (67,8%), l'alumnat té facilitat per a extreure informació de taules de dades i per a reconèixer i interpretar diferents tipus de gràfic. Pel que fa al càlcul de probabilitats, l'alumnat mostra més dificultat quan hi intervé la proporcionalitat.

Pel que fa als **nivells de competència** avaluats amb la prova, l'alumnat té dificultats per a resoldre problemes, però mostra més competència en el coneixement conceptual.

7. RESULTATS EN CONEIXEMENT DEL MEDI SOCIAL I NATURAL

La prova global de coneixement del medi social i natural (que inclou els models A, B, C, D) consta de 103 preguntes. La prova global avalua els continguts següents: el cos humà i la salut (amb dotze preguntes), el paisatge (amb dotze preguntes), el medi físic (amb onze preguntes), els éssers vius (amb dotze preguntes), els materials i les seves propietats (amb nou preguntes), població i activitats humanes (amb nou preguntes), màquines i aparells (amb nou preguntes), organització social (amb deu preguntes), mitjans de comunicació i transport (amb onze preguntes) i canvis i paisatges històrics (amb vuit preguntes). Segons els nivells de competència, s'avalua el coneixement (amb vint-i-sis preguntes), la comprensió (amb vint-i-dues preguntes), l'aplicació (amb trenta preguntes) i l'anàlisi (amb vint-i-cinc preguntes).

Per a poder fer-nos una idea més clara del tipus de prova aplicada, podem veure un exemple de tasca que cal fer en el **quadre núm. 5**, que correspon a una pregunta sobre els éssers vius.

Quadre 5 ■

Aquest text descriu els trets més característics d'un dels animals que formen part de la fauna ibèrica:

És carnívor, amb morro punxegut i orelles dretes. El color de la seva pell varia des de tons foscos, quasi negres, fins a unes tonalitats clares. Per a caçar es reuneix formant grups.

A quin animal es refereix?

1 Al senglar

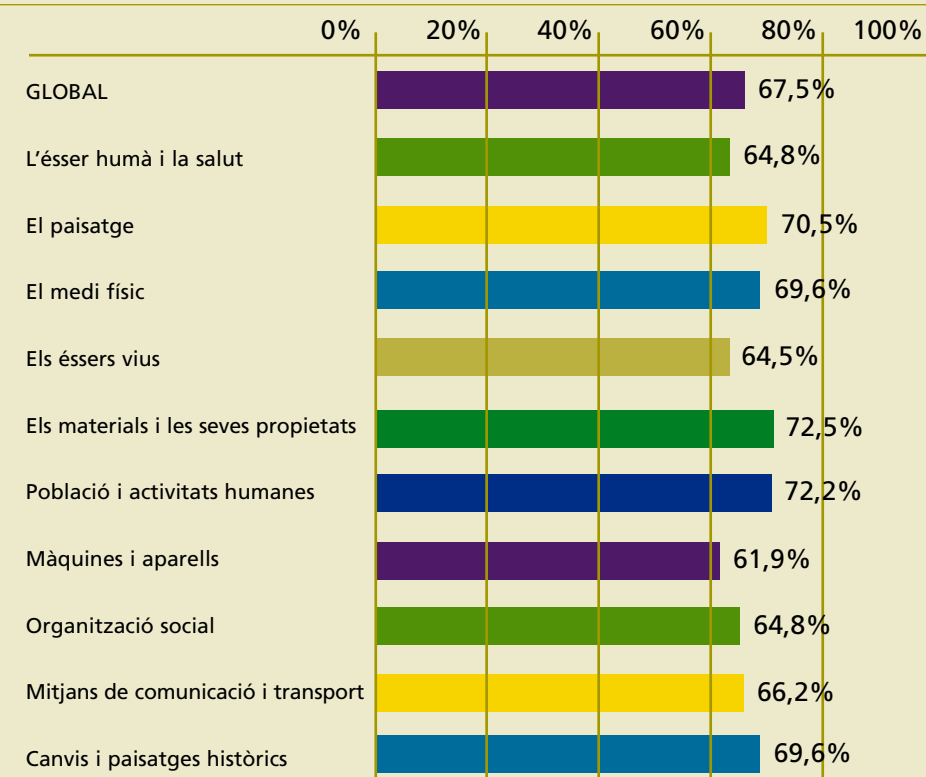
3 Al linx

2 Al llop

4 A la cabra salvatge

El **gràfic 6** mostra la puntuació mitjana en percentatge d'encerts obtinguda per l'alumnat en la prova de coneixement del medi social i natural. Tal com es pot observar, el resultat global obtingut per l'alumnat en la prova és d'un 67,5%. El percentatge d'encerts en totes les parts avaluades és molt similar a la mitjana, sempre per sobre del 60%.

Gràfic 6 ■ Coneixement del medi social i natural



La **taula 5** mostra els resultats segons els nivells de competència.

Taula 5 ■ Coneixement del medi social i natural

Nivells de competència

Coneixement	63,1%
Comprensió	71,7%
Aplicació	68,5%
Anàlisi	67,2%

L'ésser humà i la salut: l'alumnat manifesta tenir una bona visió general dels continguts del bloc, però mostra tenir certes dificultats a l'hora d'aprofundir en alguns conceptes o d'interrelacionar diferents aspectes. L'alumnat coneix les funcions dels principals òrgans del cos humà i la importància de l'alimentació en la salut.

El paisatge: l'alumnat coneix aspectes relacionats amb el relleu i el clima, sap llegir i interpretar mapes i gràfics (escala, orientació, signes convencionals, etc.), tot i que té dificultats per a situar-hi països o continents. També té dificultats a l'hora de relacionar diferents aspectes entre si.

El medi físic: l'alumnat coneix aspectes relacionats amb els ecosistemes i el medi ambient, però mostra dificultats especialment en aquells aspectes relacionats amb l'astronomia (moviments de la Terra).

Els éssers vius: l'alumnat mostra un bon coneixement dels aspectes relacionats amb les característiques dels éssers vius, tant animals com vegetals. Manifesta dificultats en el coneixement del vocabulari específic.

Els materials i les seves propietats: aquest bloc de coneixement és el que obté una puntuació més alta, per sobre de la mitjana global de la prova. L'alumnat coneix l'origen i les propietats dels materials i alguns canvis físics i químics relacionats amb la massa, el volum i el pes dels materials. Mostra dificultats en els aspectes relacionats amb l'experimentació i amb la interpretació de taules numèriques.

En el coneixement del medi social destaca la puntuació obtinguda en el bloc de població i activitats humanes, mentre que en el del medi natural destaca el bloc dels materials i les seves propietats.

Població i activitats humanes: aquest bloc també obté una puntuació alta, per sobre de la mitjana global de la prova. L'alumnat coneix les nocions bàsiques dels elements demogràfics i la seva relació amb el treball, així com les activitats dels sectors econòmics i l'emigració. Mostra dificultats en els aspectes relacionats amb l'experimentació i amb la interpretació de taules numèriques.

Màquines i aparells: aquest és el bloc amb una puntuació més baixa, per sota de la mitjana global. L'alumnat coneix diferents tipus de màquines i aparells d'ús comú i la seva utilitat. Mostra dificultats en la comprensió del funcionament de les màquines i els aparells en general, tot i que els resultats obtinguts són més satisfactoris quan els continguts estan relacionats amb la seva experiència directa.

Organització social: l'alumnat mostra un coneixement molt general de l'organització política, social i territorial de l'Estat, així com d'organismes internacionals i de la Unió Europea.

Mitjans de comunicació i transport: l'alumnat reconeix la utilitat de les noves tecnologies i el transport públic, així com les seccions principals d'un diari. Mostra més dificultats a l'hora d'identificar els mitjans de comunicació de massa i el codi gràfic d'alguns senyals de circulació.

Canvis i paisatges històrics: l'alumnat resol bé els aspectes relacionats amb la cronologia i amb el reconeixement de les fonts històriques. Mostra dificultats en el coneixement de fets i conceptes.

Pel que fa als **nivells de competència** avaluats amb la prova, els resultats més bons s'obtenen en l'àmbit de la comprensió, i els més dolents, en el del coneixement de tipus informatiu.

8. RESULTATS EN CONEIXEMENT DEL MEDI SOCIAL I CULTURAL DE CATALUNYA

L'única prova de coneixement del medi social i cultural de Catalunya es fa en suport informàtic mitjançant una aplicació penjada a Internet que conté quaranta-tres preguntes, la majoria de les quals té quatre opcions de resposta amb només una de correcta. Les preguntes van acompanyades d'il·lustracions. S'avaluen coneixements del medi histò-

ric (nou preguntes), del medi polític i cultural (set preguntes), del medi físic i el paisatge (dotze preguntes), del medi econòmic i social (dotze preguntes) i la capacitat per a treballar amb gràfics i mapes (tres preguntes).

Aquesta prova avalua els continguts del currículum propi de Catalunya respecte al coneixement del medi, per la qual cosa els resultats no són comparables amb els obtinguts en l'avaluació del coneixement del medi social i natural (vegeu el punt 7).

Per a poder fer-nos una idea més clara del tipus de prova aplicada, podem veure en el **quadre núm. 6** un exemple de la tasca que cal fer, que correspon a una pregunta del medi històric:

Quadre 6 ■

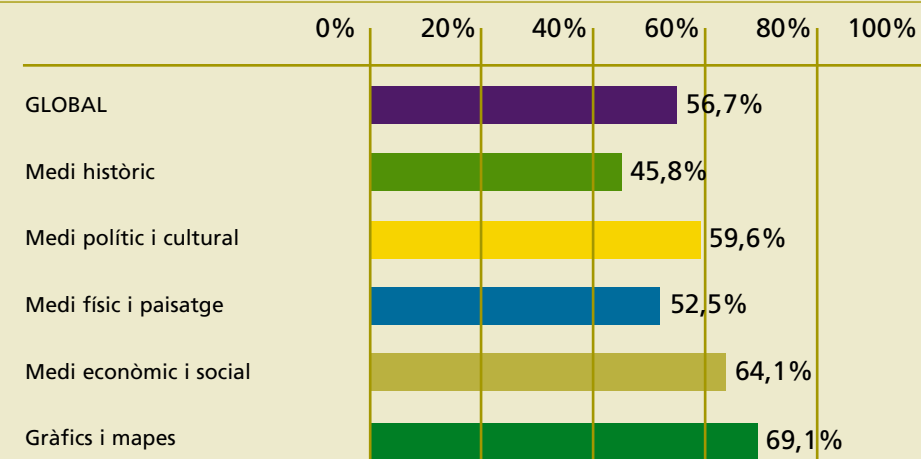
El grup social més nombrós de l'edat mitjana va ser el dels:

- 1 Pagesos
- 2 Comerciants
- 3 Monjos
- 4 Senyors feudals

El **gràfic 7** mostra la puntuació mitjana en percentatge d'encerts obtinguda per l'alumnat en la prova de coneixement del medi social i cultural de Catalunya. Tal com es pot observar, el resultat global obtingut per l'alumnat en la prova és d'un 56,7%.

L'alumnat mostra més domini dels continguts relacionats amb la geografia que no pas amb els d'història, que són els que obtenen un percentatge d'encerts més baix.

Gràfic 7 ■ Coneixement del medi social i cultural de Catalunya



La **taula 6** mostra els resultats parcials de la prova.

Taula 6 ■ Coneixement del medi social i cultural de Catalunya

Puntuació global	56,7%
Història	51,8%
Medi històric	45,8%
Història antiga	64,2%
Història medieval	49,7%
Història moderna i contemporània	33,6%
Medi polític i cultural	59,6%
Geografia	59,6%
Medi físic i paisatge	52,5%
Medi econòmic i social	64,1%
Gràfics i mapes	69,1%

En coneixement del medi social i cultural de Catalunya, l'alumnat domina més els continguts de geografia que no pas els d'història.

En el bloc d'**història** es pot observar un desconeixement notable de la història moderna i contemporània, així com dificultats en el reconeixement de característiques del patrimoni historicoartístic o de personatges emblemàtics de Catalunya.

En el bloc de **geografia**, l'alumnat domina la lectura i interpretació de gràfics i mapes, sap localitzar-hi les unitats de relleu de Catalunya, però té dificultats a l'hora de situar-hi comarques i rius. Coneix aspectes relacionats amb fets socials d'actualitat i aspectes econòmics de Catalunya.

Pel que fa als **nivells de competència** avaluats amb la prova, l'alumnat mostra un bon domini dels continguts procedimentals i dificultats en els aspectes més memorístics, tant en el bloc de geografia com en el d'història.

9. RESULTATS EN TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I LA COMUNICACIÓ

L'única prova de coneixement de les TIC es fa en suport informàtic a partir d'un material enregistrat en el disc dur de cada ordinador. S'avalua l'assoliment de les competències següents: conèixer el procés correcte per a engegar i apagar un ordinador, guardar i recuperar la informació en l'ordinador i en diferents suports (disquet, disc dur), usar els navegadors, conèixer la terminologia bàsica dels editors de textos, estructurar internament els documents (copiar, tallar i enganxar), donar format a un text (tipus de lletra, marges, inserir-hi imatges i altres elements gràfics), ús bàsic del teclat. L'aplicador/a avalua les habilitats mitjançant l'observació de sis competències i de sis activitats pràctiques i escrites realitzades per l'alumnat.

Per a poder fer-nos una idea més clara del tipus de prova aplicada, podem veure en el **quadre núm. 7** un exemple de la tasca que cal fer, que correspon a l'habilitat de donar format a un text.

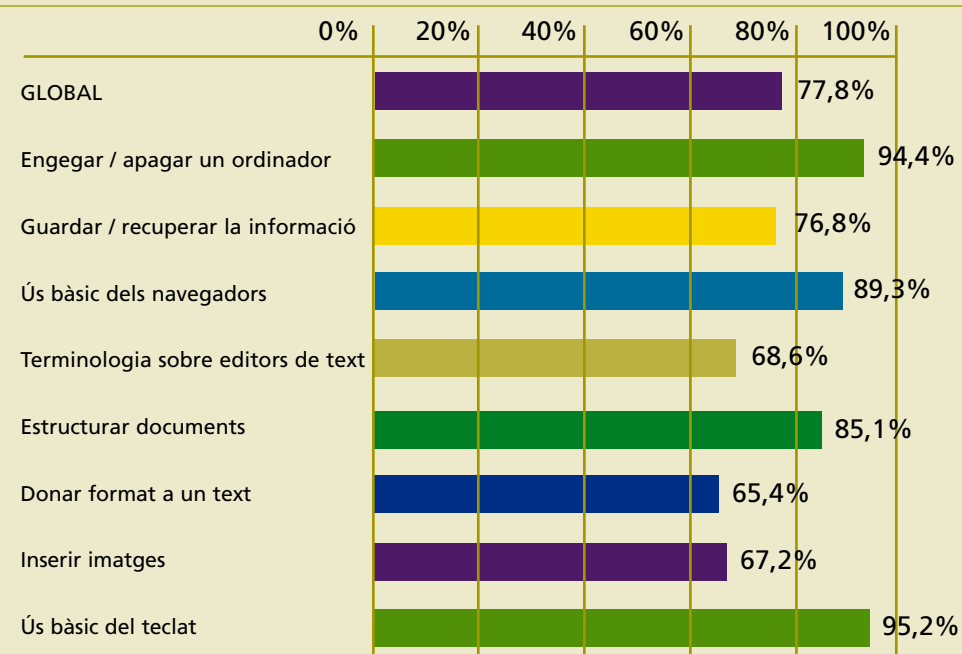
Quadre 7 ■

Davant d'un text narratiu d'una pàgina de word, l'alumnat ha de fer les activitats següents:

1. Suprimeix el paràgraf que està subratllat.
2. Marca amb lletra cursiva les dues últimes línies del text, que fan referència al lloc d'on s'ha extret el fragment de la història.
3. Justifica els marges de tot el document.

El **gràfic 8** mostra la puntuació mitjana en percentatge d'encerts obtinguda per l'alumnat en la prova de coneixement de les TIC. El percentatge global d'encerts (77,8%) és el més elevat de totes les àrees avaluades.

Gràfic 8 ■ Tecnologies de la informació i la comunicació



La **taula 7** mostra els resultats parcials de la prova.

Taula 7 ■ Coneixement de les TIC

Puntuació global	77,8%
Conèixer el procés correcte per a engegar i apagar un ordinador	94,4%
Guardar i recuperar la informació a l'ordinador i en diferents suports (disquet, disc dur...)	76,8%
Usar bàsicament navegadors	89,3%
Conèixer la terminologia bàsica sobre editors de text	68,6%
Estructurar internament els documents: copiar, tallar i enganxar	85,1%
Donar format a un text: tipus de lletra, marges...	65,4%
Inserir imatges i altres elements gràfics	67,2%
Ús bàsic del teclat	95,2%

Tal com es pot observar, el percentatge d'encerts és força elevat en totes les competències avaluades. L'alumnat mostra un bon domini dels processos mecànics d'ús de l'ordinador, com ara usar el teclat i engegar i apagar l'ordinador. Coneix l'ús bàsic dels navegadors: sap com accedir a Internet i buscar-hi una pàgina web.

El percentatge global d'encerts en TIC (77,8%) és el més alt de totes les àrees avaluades.

El percentatge d'encerts disminueix a l'hora de donar format als textos, d'entendre la terminologia específica i de combinar un text amb una imatge. Pel que fa al treball amb textos, l'alumnat domina més bé la modificació de la lletra que no pas la modificació del conjunt del text. Té dificultats per a justificar els marges del text, però en canvi domina la supressió d'un fragment de text.

10. RESULTATS EN ASPECTES ACTITUDINALS

El qüestionari d'aspectes actitudinals inclou trenta-cinc preguntes de resposta oberta i tancada (la majoria) relacionades amb actituds i normes de convivència que, per la seva transversalitat, no s'han inclòs en cap àrea curricular. Les preguntes s'agrupen en tres blocs: respecte a si mateix/a, respecte als altres i a la convivència i respecte a l'entorn.

Per a poder fer-nos una idea més clara del tipus de pregunta, podem veure en el **quadre núm. 8** un exemple de tasca que cal fer, que correspon a una pregunta del bloc respecte als altres i la convivència.

Quadre 8 ■

Si en el grup hi ha algú que té una opinió diferent de la teva, què fas?

	Mai	Gairebé mai	Gairebé sempre	Sempre
L'intentes convèncer	1	2	3	4
Calles i no vols discutir-hi	1	2	3	4
L'escoltes per si té més raó que tu	1	2	3	4
Et fa ràbia i algunes vegades arribes a barallar-t'hi	1	2	3	4

La valoració de les actituds a partir de les respostes a un qüestionari comporta unes dificultats intrínseques, perquè l'instrument avaluatiu pot condicionar molt les respostes i s'ha de tenir present que allò que es diu pot no coincidir amb allò que se sent o es pensa realment. Tot i això, les respostes permeten observar els aspectes següents:

Davant la responsabilitat de distribució de tasques de la llar, l'alumnat manifesta actituds sexistes.

Respecte a si mateix/a: l'alumnat té un nivell d'autoestima força alt en la majoria dels aspectes, però no en el cas de l'acceptació del propi cos, ja que una part significativa de l'alumnat no es mostra satisfet de ser com és. L'alumnat manifesta reticència a fumar i a beure begudes alcohòliques. Davant de situacions noves, mostra inseguretat i sovint actua per allò que puguin dir els altres més que no pas per les seves pròpies conviccions.

Respecte als altres i a la convivència: l'alumnat sap adaptar-se al treball en grup encara que no ho faci amb els seus amics. Valora l'establiment de normes per a treballar. És poc col·laborador a l'hora d'organitzar esdeveniments diversos i participar-hi. Tot i valorar positivament la diferència, té poca predisposició a establir nous contactes amb l'alumnat nouvingut.

Respecte a l'entorn: l'alumnat té cura del material. Es mostra solidari davant de situacions catastròfiques. Sap comportar-se en els mitjans de transport públic, però com a vianant té un cert desconeixement de les normes viàries. Davant la responsabilitat de distribució de tasques de la llar, manifesta actituds sexistes, que també es palesen en la valoració de certs aspectes professionals.

11. ASPECTES DEL CONTEXT EDUCATIU

Les dades referents al context educatiu, tant escolar com familiar, de l'alumnat de sisè curs d'educació primària s'obtenen amb cinc qüestionaris. Els qüestionaris consten d'un nombre determinat de preguntes, la majoria de les quals són tancades: tutors i tutores (vint-i-quatre preguntes), coordinadors i coordinadores de tercer cicle (deu preguntes), equip directiu (trenta-nou preguntes), mestres d'anglès (vint-i-quatre preguntes), coordinador/a d'informàtica (onze preguntes), famílies (cinquanta-una preguntes) i alumnat (quaranta-tres preguntes).

La majoria de les preguntes provenen d'avaluacions anteriors; fan referència a la planificació, programació i avaluació dels processos educatius, així com a l'organització dels centres i al context familiar de l'alumnat.

Per a poder fer-nos una idea més clara del tipus de pregunta que s'ha de respondre, en el **quadre núm. 9** podem veure-hi un exemple de tasca que cal fer, que correspon al qüestionari de les famílies.

Quadre 9 ■

Amb quina freqüència parleu amb el vostre fill o filla sobre la marxa dels seus estudis?

- 1 Mai
- 2 Poc sovint
- 3 Sovint
- 4 Força sovint
- 5 Sempre

Quantes hores diàries dedica el vostre fill o filla a fer deures a casa?

- 1 Cap
- 2 Una hora o menys
- 3 D'1 a 2 hores
- 4 De 2 a 3 hores
- 5 Més de 3 hores

Les respostes recollides en els diversos qüestionaris permeten observar el següent:

Planificació, programació i avaluació dels processos educatius: els procediments d'ensenyament i aprenentatge més emprats a les aules són relativament tradicionals,

ja que habitualment s'usa el llibre de text, amb el reforç de materials audiovisuals i informàtics i de materials elaborats pels mestres. Tot i que el docent programa i tria la metodologia que utilitza a la seva aula, altres aspectes d'organització o relacionats amb l'avaluació són tractats conjuntament pels mestres.

Els mestres i les mestres donen molta importància a la relació dels coneixements previs de l'alumnat amb els coneixements nous i a l'aplicació dels coneixements adquirits en situacions de la vida quotidiana. Considera que l'assessorament que rep per a atendre l'alumnat amb necessitats educatives especials és insuficient.

Organització de centres: els centres organitzen els grups classe tenint en compte criteris d'heterogeneïtat. L'assignació de les tutories es fa en funció de la continuïtat dels tutors/es en el centre.

Tot i que es considera que tenen poca incidència en la pràctica docent, la majoria dels tutors i tutores participen en els plans de formació. Declaren haver rebut poca formació pel que fa a la pràctica docent, el tractament de temes transversals, els recursos per a atendre la diversitat, i l'elaboració d'adaptacions curriculars.

Context familiar: les famílies perceben que és important tractar els temes relacionats amb l'educació dels seus fills i filles en les entrevistes amb tutors/es. Valoren positivament la participació en activitats culturals dels centres.

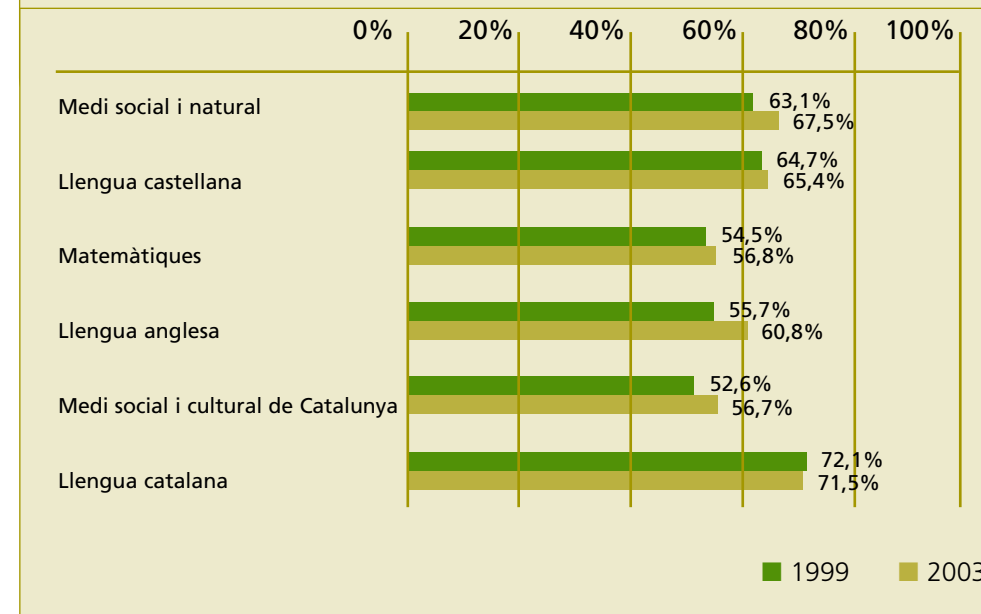
Majoritàriament, les mares són les qui donen suport escolar als nens i nenes i les qui fan el seguiment dels seus estudis. Fora del centre, l'alumnat dedica més temps a les llengües estrangeres i a les matemàtiques que no pas a les altres àrees.

Els qüestionaris de context els han contestat 98 tutors/es, 92 coordinadors/es de tercer cicle, 95 directores/es, 2.080 famílies i 2.094 alumnes de sisè de primària.

12. COMPARACIÓ DE RESULTATS ENTRE L'AVALUACIÓ DE 1999 I LA DE 2003

El **gràfic 9** mostra els resultats obtinguts per l'alumnat en l'avaluació de l'any 1999 i en la de 2003 amb puntuacions mitjanes en percentatge d'encerts. No hi ha els resultats en TIC perquè no es van avaluar el 1999.

Gràfic 9 ■



Els percentatges fan referència a les puntuacions globals obtingudes en cada una de les àrees, sense tenir en compte els canvis d'ítems que s'han efectuat d'una avaluació a l'altra i que poden incidir en els resultats. Per exemple, en l'avaluació de la llengua anglesa de l'any 1999 es van passar quatre models de prova, i el 2003 només se n'ha passat un. L'avaluació del medi social i cultural de Catalunya es va fer en suport paper el 1999 i en suport informàtic el 2003, etc. Aquests factors s'han de tenir presents a l'hora de fer valoracions comparatives.

Com es pot observar, el percentatge d'encerts ha augmentat el 2003 en totes les àrees, excepte en la de llengua catalana, que ha disminuït en sis dècimes.

13. AVANÇAMENT DE CONCLUSIONS I CONSIDERACIONS FINALS

Com hem dit, l'objectiu de l'avaluació de l'educació primària de 2003 és conèixer els resultats obtinguts per l'alumnat de sisè curs en diferents àrees del currículum i comparar-los amb els obtinguts en l'avaluació anterior. Els resultats globals es poden veure en el gràfic 1 i en el 9.

En l'àrea de **llengua**, els resultats de la comprensió oral han estat per sota dels de la comprensió escrita tant en el cas del català com del castellà. No ha estat així en anglès, probablement perquè el currículum de primària prioritza les destreses orals. Tot i això, en les tres llengües s'observen dificultats en la comprensió de tipus inferencial. Pel que fa a la comprensió escrita, els textos instructius i verboicònics són els més fàcils per a l'alumnat, que també té dificultats en la lectura inferencial. Quant a l'expressió escrita, l'alumnat es troba en un estadi molt inicial de producció de textos en anglès, ja que només un 18% és capaç d'escriure de quatre a cinc frases. En català i en castellà, l'alumnat manifesta dificultats per a identificar les síl·labes i els diftongs, una manca de coneixement de l'ús dels signes de puntuació i dificultats en la formació d'oracions compostes unint oracions simples. En general, els textos elaborats no superen l'extensió mínima i s'observa una manca de fluïdesa. Els ítems que han obtingut més bons resultats són els que tracten paraules aïllades, famílies de paraules i significat lèxic. Els resultats globals obtinguts en l'avaluació de 2003 (71,5%) són lleugerament inferiors als de 1999 (72,1%).

Pel que fa a les característiques de l'alumnat i dels centres en l'àrea de llengua, es detecten diferències significatives entre l'escola pública i la privada, la qual obté resultats més bons en llengua catalana i castellana. En llengua anglesa no s'observen diferències. Es constata que les noies obtenen més bons resultats que els nois en les tres llengües avaluades.

En l'àrea de **matemàtiques** l'alumnat obté resultats més alts en l'organització de la informació i en el treball amb nombres i operacions, però manifesta més dificultats en mesura de magnituds i geometria. Té facilitat per a extreure informació de taules de dades i per a interpretar i reconèixer diferents tipus de gràfics, però té dificultats per a treballar amb nombres decimals i fraccionaris i per a interpretar i calcular percentatges. Els resultats globals obtinguts en l'avaluació de 2003 (56,8%) són lleugerament superiors als de 1999 (54,5%).

Pel que fa a les característiques de l'alumnat i dels centres en l'àrea de matemàtiques, s'observa que els nois tenen més bons resultats que no pas les noies, tot i que la diferència no és estadísticament significativa. No hi ha diferències de resultats entre l'escola pública i la privada. Cal remarcar que les matemàtiques són una matèria molt valorada per les famílies.

En l'àrea de **coneixement del medi social i natural**, amb un percentatge global d'encerts del 67,5%, els resultats obtinguts en tots els blocs superen sempre el 60%. Els resultats més bons s'obtenen en les temàtiques relacionades amb el paisatge, la població i les activitats humanes. En canvi, no ho són tant en el coneixement del funcionament de màquines i aparells (màquines d'engrenatge, balances, etc.). L'alumnat domina la lectura de gràfics i mapes, però té dificultats per a resoldre aquells ítems que impliquen relacionar aspectes diversos entre si o realitzar inferències a partir de l'observació. Els resultats globals obtinguts en l'avaluació de 2003 (67,5%) són superiors als de 1999 (63,1%).

Pel que fa a les característiques de l'alumnat i dels centres en l'àrea de coneixement del medi social i natural, s'observen diferències significatives entre l'escola pública i la privada, que obté resultats més bons, i es constata que els nois obtenen una mitjana més alta que no pas les noies.

Respecte al **coneixement del medi social i cultural de Catalunya**, el percentatge global d'encerts és del 56,7%. L'alumnat domina més bé els continguts relacionats amb la geografia que els relacionats amb la història, i més els continguts procedimentals que no pas els memorístics. Els resultats globals obtinguts en l'avaluació de 2003 són superiors als de 1999 (52,6%).

La participació activa a classe de l'alumnat i les expectatives d'èxit de les famílies són factors que incideixen positivament en els resultats.

Pel que fa a les característiques de l'alumnat i dels centres en l'àrea de coneixement del medi social i cultural de Catalunya, no hi ha diferències significatives entre l'escola pública i la privada, ni tampoc entre els resultats obtinguts pels nois i noies.

En l'àrea de les **TIC** és on hi ha hagut el percentatge d'encerts global més alt de totes les àrees avaluades, que és del 77,8%. L'alumnat domina els processos mecànics d'utilització de l'ordinador i del navegador i té prou habilitat per a treballar amb textos de manera senzilla. Manifesta més dificultats a l'hora de justificar marges d'un text o durant el procés d'enregistrament de la informació. L'àrea de les TIC no es va avaluar el 1999.

Pel que fa a les característiques de l'alumnat i dels centres en l'àrea de les TIC, s'observen diferències significatives entre l'escola pública i la privada, que obté més bons resultats. Els resultats obtinguts per les noies i els nois són similars.

■ Les variables que més es relacionen amb els bons resultats de l'alumnat són:

- l'acurada explicació dels mestres,
- la participació activa de l'alumnat a classe,
- les oportunitats individualitzades d'aprofundiment i recuperació,
- l'avaluació continuada amb objectius i criteris consensuats,
- l'experiència de l'equip directiu,
- l'anàlisi conjunta per part dels mestres dels problemes que sorgeixen en el centre,
- la formació de grups d'alumnes heterogenis,
- la formació dels mestres en tècniques de treball en grup,
- les expectatives de les famílies respecte a l'èxit acadèmic dels seus fills i filles,
- el fet que l'alumnat disposi a casa de llibres i que dediqui temps a la lectura,
- el suport en les àrees instrumentals i el reforçament de l'aprenentatge d'idiomes com a activitat extraescolar,
- el nivell d'estudis dels pares i mares.

L'AVUACIÓ DELS SISTEMES EDUCATIUS: PRINCIPIS I REALITAT

Pierre-Louis Gauthier. *Inspector d'Académie i exsotsdirector de l'Institut Universitari de Formadors de Mestres (IUFM) de Versailles*

Educació i avaluació formen una parella tan antiga, que la seva dualitat sembla indissociable. I, tanmateix, aquesta relació resulta sovint amarga, concretament provoca malestar i fins i tot hostilitat en el món de l'educació. Ara bé, des de fa uns quants decennis, la nova demanda en educació ha afavorit una renovació de l'avaluació. En quin punt es troba actualment aquesta parella forçosa?

L'acte educatiu sempre s'ha considerat com un fet de cultura representatiu d'una societat en un moment concret de la seva evolució històrica. Durant molt de temps, ha semblat que aquest fet, *sui generis*, escapava de qualsevol avaluació: no s'avalua el fet cultural! L'acte educatiu continua sent un acte individualitzat, producte únicament de la tasca del docent, el qual, com un artesà, cisella una classe única. En aquest acte altament cultural s'hi associen secrets de fabricació i prestigi social. L'autonomia de l'acte educatiu es veu reforçada pel model universitari, del qual el docent se sent hereu directe.

Conferència pronunciada en el I Seminari d'Avaluació Educativa (desembre de 2004).

A més, l'acte educatiu no es paga; no té valor comercial i escapa de les lleis del mercat. El seu valor és diferit en un futur llunyà. Com avaluar un acte tan particular? El món docent ha sentit sempre molta aversió per l'economia, ha considerat la seva missió educativa com un sacerdoci intel·lectual i social. L'economia de l'educació, i *a fortiori* de l'avaluació, són, per tant, invents recents.

La prehistòria de l'avaluació

Al llarg del segle XIX, en la competició que feien els països europeus, amb el rerefons dels nacionalismes, les rivalitats entre països també van afectar el terreny de l'educació. Cada govern anava a buscar el millor sistema educatiu, espia el rendiment dels veïns, i les incidències sobre la manera de governar, sobre la potència política, econòmica, militar. Dos exemples d'aquest interès han perviscut.

Al segle XVIII, Marc-Antoine Jullien i Victor Cousin són els precedents de l'avaluació en temps de canvis polítics i reformes radicals.

Marc-Antoine Jullien (1775-1848) té vint-i-quatre anys a l'inici de la Revolució Francesa. Jacobí, s'enrola al costat de Robespierre i de Condorcet, el qual donarà a França el seu primer pla sobre la instrucció pública. El recent redescobriment a Moscou dels arxius comprats pels soviètics el 1929, ha permès de reconstruir les grans línies del seu projecte, inacabat com la majoria dels projectes revolucionaris. Jullien elabora eines per a implementar un pla d'educació, amb un horari tipus, una anàlisi dels manuals existents a França, Holanda, Saxònia, Escòcia i Yverdon (Suïssa), on col·labora amb el pedagog Pestalozzi. Però els seus projectes queden estroncats per Bonaparte, obsesionat només pel control i la vigilància dels nous instituts de secundària que s'havien creat per formar els quadres i funcionaris del nou règim. El 1817, després de la caiguda de l'Imperi, Jullien publica la seva obra *Esbós i vistes preliminars d'una obra sobre l'educació comparada*. A fi de realitzar una anàlisi dels sistemes educatius vigents en aquella època, veritable avaluació abans d'hora, demana la creació d'una comissió especial d'educació encarregada de recollir material sobre els mètodes i els centres dels diferents estats d'Europa, d'aproximar-los i de comparar-los entre si.

El segon exemple ens arriba a la generació següent amb Victor Cousin (1792-1867). Aquest professor de la Sorbona, que regna sobre la filosofia de l'època, és enviat a Prússia pel ministre François Guizot, organitzador de l'ensenyament de primària a França amb la llei de 1833. Té la missió d'observar el sistema educatiu prussià perquè sorprèn el fet que sigui gratuït i obligatori. L'informe que en farà inspirarà els legisladors francesos. Alhora, 490 inspectors són enviats per tot el regne a fi d'establir un estat de la qüestió.

■ D'aquests exemples en traiem unes constatacions:

- L'avaluació dels sistemes educatius es conjumina molt aviat amb la comparació internacional.
- La comparació es fa, de vegades, seguint un eix sincrònic en l'espai i d'altres un eix diacrònic: "com més es mira el passat, millor es veu el futur" (Winston Churchill).

L'avaluació: un nou paradigma en educació

Així, doncs, l'aparició de l'avaluació de l'educació sembla lligada a períodes en què el canvi polític fa possible unes reformes radicals.

Avui dia, la necessitat de reformes es veu reforçada per grans canvis científics i tècnics i per l'aparició de nous coneixements. L'acceleració del creixement provoca unes ruptures professionals i socials i la pujada de noves classes (les classes mitjanes). La fractura social es perllonga en una fractura escolar i desemboca en la crisi del sistema educatiu. Aquesta evolució va acompanyada de noves exigències del món laboral i d'una pressió reforçada sobre la formació. La confrontació del principi de la democratització de l'ensenyament amb les exigències de l'ensenyament massiu porta a la crisi ideològica que viu l'escola actualment (Coombs, 1989).

La confrontació del principi de la democratització de l'ensenyament amb les exigències de l'ensenyament massiu porta a la crisi ideològica que viu l'escola actualment.

El fracàs escolar esdevé massiu. En coneixem els símptomes: la debilitació del sentiment de pertinença a la comunitat escolar, l'allunyament, l'absentisme, la violència. La institució educativa, acusada de deixar de complir el contracte social de la igualtat d'oportunitats i de la continuïtat de la qualitat de l'educació, és posada en qüestió. Aquesta posada en qüestió afecta fins i tot el mateix acte educatiu, els seus mètodes i els seus continguts. Al mateix temps, els docents defensen el seu territori i paguen el preu d'un cert malthusianisme. La recerca de les causes del fracàs escolar ha estat un dels acceleradors de l'aparició de l'avaluació en els països interessats a posar-hi remei i a preservar l'equitat de l'educació.

Paral·lelament a aquests fenòmens universals, l'augment del cost de l'educació i de la despesa pública és en constant creixement.¹ Les formacions més llargues, la major quantitat d'alumnes, els docents més qualificats, les infraestructures més nombroses i diversificades, els equipaments més cars, particularment en els ensenyaments tècnics i professionals, porten a un volum de despeses que s'ha de justificar avaluant-ne el rendiment. L'educació, ha de ser rendible? El dilema és difícil. És cert que la despesa és limitada i que, en un sistema democràtic, el deutor de la despesa pública n'ha de justificar la utilització.² Aquesta exigència de transparència i d'un major domini de les despeses públiques ha exercit un paper rellevant en l'actual exigència d'avaluació. Qui se'n pot sorprendre?

Necessitat de la reforma

Així, doncs, l'escola està condemnada a l'evolució i reformar esdevé una necessitat. Però reformar què? Quan? Com? El moviment permanent de transformacions va néixer amb noves necessitats d'informació sobre l'estat de la qüestió i de l'entorn.

La descentralització condueix a un nou model de gerència més participatiu, lluny del model burocràtic, que implica la concertació i el projecte comú.

Aquesta necessitat no es refereix únicament a l'avaluació externa. La mateixa necessitat d'avaluació existeix internament: en tots els nivells de l'edifici educatiu, els responsables han d'estar assessorats per a prendre les decisions. La guia, la recerca de l'eficàcia, la validació de les decisions, reforcen una avaluació del sistema educatiu a tots els nivells esdevinguda gairebé permanent: tant a nivell de ministeri abans de prendre qualsevol decisió de gran envergadura com a nivell del centre i de l'aula en la guia de la pràctica quotidiana.

D'altra banda, la descentralització condueix cap a un nou model de gerència lluny del model burocràtic: més participatiu, que implica la concertació i el projecte comú. Una suma d'informació s'ha de posar a l'abast dels quadres locals encarregats de garantir el pilotatge administratiu dels centres. L'OCDE ha subratllat el creixent marge d'autonomia dels centres educatius.

Les premisses de l'avaluació

L'avaluació no data d'avui. Fa molt de temps que els docents van introduir diverses formes d'avaluació en el mateix cor del procés educatiu. Els exàmens, pel lloc que ocupen en el currículum escolar, adquireixen una especial importància, sobretot a secundària. Aquestes avaluacions que només s'apliquen als alumnes i sobre períodes i ítems limitats, són únicament els exàmens-balanç de final de currículum, el prototip del qual és el "baccalauréat" (Gauthier, 2004). La inspecció consisteix, generalment, en una avaluació del personal i del centre. Ofereix la possibilitat d'una avaluació qualitativa que, no obstant això, deixa un gran marge per a la subjectivitat.

Les enquestes i els estudis estadístics duts a terme per centres de recerca o organismes oficials o no, contribueixen a una aproximació avaluativa del sistema educatiu. A França, l'INSEE (Institut Nacional d'Estadística i Estudis Econòmics) s'atreveix amb estudis sobre la formació i l'educació, utilitzant, per exemple, les respostes als qüestionaris de cens demogràfic per a avaluar l'analfabetisme en els adults.

Les avaluacions internacionals

L'avaluació constitueix un nou paradigma de l'educació que es va imposar en l'entorn educatiu de manera ràpida a partir dels anys setanta. Apuntem que la nova avaluació deixa les pràctiques anteriors i ara es difon a partir de les instàncies internacionals. En efecte, els organismes internacionals han marcat la pauta en elaborar les metodologies vigents actualment. Es tracta d'avaluacions diagnòstiques de les quals només recordarem els principals actors.

El Banc Mundial es va orientar cap a les despeses d'educació, la rendibilitat de les inversions, la repartició de les subvencions, la rendibilitat de l'educació, l'accés a primària...

L'OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic) i el seu CERI (Centre per a la Recerca i Innovació a l'Ensenyament) treballen en cooperació amb els governs per a la construcció dels indicadors internacionals plantejats per implementar-los a tots els països participants per tal de comparar-los entre si. Per exemple, les avaluacions PISA, finançades pels governs, el 2003 han involucrat 41 països, als quals s'han d'afegir algunes regions autònomes. L'OCDE publica regularment *Education at a glance*, recull d'estudis i de dades esdevingut fonamental tant per als responsables polítics com per als investigadors.

Les Nacions Unides i la UNESCO s'interessen per les taxes brutes d'escolarització, per l'escolarització de les noies, per la generalització de l'escola per a tothom. La comissió europea i EURYDICE donen indicadors.

Diversos organismes internacionals marquen la pauta avaluativa en elaborar les metodologies vigents actualment.

Organismes independents produeixen avaluacions amb uns resultats que sempre són esperats pel fet del seu origen no governamental. És el cas de la IEA (Associació Internacional per a l'Avaluació del Rendiment Educatiu) responsable de l'avaluació TIMSS (Tercer Estudi Internacional en Matemàtiques i Ciències) o de l'ETS (Servei d'Avaluació per a l'Educació). Aquestes avaluacions, puntuals en un primer temps, tendeixen a esdevenir permanents. Anem cap a l'avaluació al llarg de tota la vida?

Les avaluacions nacionals

La majoria dels països occidentals s'han dotat de sistemes d'avaluació per iniciativa dels governs. El 1983, als Estats Units ja es va redactar l'informe *Nation at a risk*, davant la insuficiència de l'escola americana quant als resultats científics obtinguts per l'URSS. Aquesta primera iniciativa va desencadenar l'onada d'avaluacions que va venir després en els països desenvolupats. Els ministeris d'Educació (però també els de Defensa, de Sanitat, etc.) són els encarregats d'elaborar plans nacionals, de vegades amb la intervenció d'organismes independents, com passa al Regne Unit amb l'Office for Standards in Education (OFSTED) i la Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA).

En canvi, les avaluacions locals, en el marc del centre, de la ciutat, només poden aportar simples indicacions. En efecte, l'expertesa avaluativa necessita un marc general de referència i no es pot implementar sense el suport d'una administració coherent i eficaç.

L'avaluació del sistema educatiu francès

El cas de França no es pot presentar, en cap cas, com a model. El sistema d'avaluació que funciona actualment de manera satisfactòria és fruit d'una evolució de quasi vint anys, de nombrosos intents de tempteig i de condicions socials i culturals específiques.

Les enquestes i els informes, sovint redactats pels inspectors generals, són pràctiques d'avaluació antigues en el Ministeri d'Educació Nacional a França. Aquests informes, segons la seva utilitat política, provoquen una publicació amb molt o poc ressò o no es publiquen. També va ser així a les primeres avaluacions implementades pel Ministeri al llarg dels últims trenta anys. El 1974, una primera avaluació iniciada en llengua i matemàtiques per als dos primers anys de la primària va quedar estroncada.

A França s'avalua cada any tot l'alumnat de 7-8 anys i el de 10-11 en llengua i en matemàtiques. L'avaluació té lloc a començament de curs i afecta també l'alumnat de primer de batxillerat.

Des del 1989, un dispositiu d'avaluació nacional anual s'ha implantat progressivament en correlació amb la renovació del sistema educatiu. Afecta dos trams de l'escolaritat obligatòria: el dels 7-8 anys [equivalent al tercer de primària] i el dels 10-11 anys [equivalent a primer d'ESO]. Les operacions es fan sobre les adquisicions cognitives i sobre les competències, especialment en llengua i matemàtiques. Per exemple, a l'escola primària l'avaluació de llengua es fa sobre catorze competèn-

cies repartides en dos àmbits i quatre capacitats: saber llegir (comprensió, eines de la llengua) i saber escriure (eines de la llengua i producció de textos). En matemàtiques, l'avaluació es fa sobre vint-i-sis competències repartides en cinc capacitats (buscar, interpretar, reformular la informació –analitzar una situació–, produir i justificar una resposta –aplicar una tècnica–, utilitzar un coneixement) i cinc àmbits: treballs geomètrics, detecció i mesura, treballs numèrics, numeració, tractament de la informació i situació-problemes. En total, l'avaluació a primària conté noranta-vuit ítems per a la prova de francès i vuitanta-sis per a la prova de matemàtiques, distribuïts en quatre sessions per a cada disciplina. El material de base és estandarditzat en format de quaderns preimpresos, de manera que les condicions d'avaluació siguin uniformitzades. Alguns textos o documents de sortida són idèntics per a les dues disciplines.

Els docents disposen, en temps real, d'un diagnòstic sobre els sabers i les competències del seu alumnat, tant de manera individual com global.

El dispositiu afecta també el tram dels 16-18 anys [equivalent al primer curs de batxillerat], en què diverses disciplines s'afegeixen a les disciplines bàsiques: història, geografia, ciències, idiomes, tècniques industrials, economia i gestió.

El procés d'avaluació és obligatori i afecta tot l'alumnat de l'ensenyament públic i privat, que representa uns 620.000 alumnes per nivell. L'avaluació es desenvolupa a la primeria de curs, pocs dies després de l'inici de les classes, fet que la distingeix d'un examen-balanç. Tanmateix, l'avaluació no és exhaustiva, ja que no afecta tots els nivells de l'escolaritat obligatòria ni tots els àmbits de disciplines. Algunes competències bàsiques, com la lectura oral o l'habilitat manual, no s'avaluen.

Els tests es formalitzen a escala nacional en un marc que permet les comparacions diacròniques dels resultats. Tanmateix, els tests es renoven parcialment cada any a fi d'evitar la preparació sistemàtica de les proves. Els executors de les operacions són els quadres del sistema educatiu, delegats, inspectors i els mateixos docents coordinats pels directors de centre. Hi ha instruccions que concreten els objectius de l'avaluació i les condicions d'administració i de codificació. La "correcció" dels tests es fa dins del centre seguint uns codis molt pautats. El tractament és nacional, per bé que els tests ja corregits es queden en el centre a disposició dels docents i, fins i tot, dels alumnes a final de curs. D'aquesta manera, els docents disposen, en temps real, d'un diagnòstic sobre els sabers i les competències del seu alumnat, globalment i individualment. Han de poder millorar el seu coneixement del grup d'alumnes, reorientar els seus ensenyaments per tal d'aconseguir un millor enfocament pedagògic i resoldre les llacunes cons-

tatades d'una manera més adaptada. El retorn de la informació també s'ha de fer cap amunt, ja que són les classes anteriors les que hi estan implicades. Assistim aleshores a un debat intern en el centre. Menys corrent és el diàleg que s'estableix entre la primària i la secundària de l'escola. L'avaluació en una classe de primer de batxillerat, posem per cas, dóna lloc a un intercanvi personalitzat entre el professorat i l'alumnat més gran, que permet renovar el protocol de formació tenint en compte, amb més detall, els triomfs i els handicaps detectats per l'avaluació.

Del conjunt d'informació recollida d'aquesta manera, se n'extreu una mostra que cobreix 900 alumnes i 350 classes, destinada a caracteritzar les adquisicions i les competències d'una forquilla d'edat determinada a escala nacional. Aquestes constatacions, acordes amb els objectius del sistema educatiu definits a escala nacional, permeten jutjar la seva idoneïtat.³ En el termini d'un any, el Ministeri edita en una sèrie de publicacions els resultats de les avaluacions (vegeu les referències bibliogràfiques). En aquest punt, l'avaluació esdevé externa i obre un debat públic en el qual els mitjans fan de portaveu complaent.

És evident el caràcter positiu d'aquestes avaluacions ja integrades en el calendari de l'any acadèmic. Els elements que donen permeten un pilotatge pedagògic més afinat a tots els nivells de l'estructura educativa. Les informacions recollides, que també donen elements d'apreciació sobre el rendiment del sistema educatiu, obren el camí a unes comparacions en el territori nacional que no sempre agraden als docents. Tanmateix, els actors del sistema en treuen prou profit perquè el principi de l'avaluació anual ja no es qüestioni.

Però també es pressenten les dificultats que pot provocar un dispositiu d'aquest tipus, igual que qualsevol dispositiu d'avaluació. Apuntarem, primerament, que l'aportació de les universitats i dels IUFM (Institut Universitari per a la Formació dels Mestres) al dispositiu és poc important, per no dir nul·la, i que, d'una manera general, l'ensenyament superior resta fora de qualsevol avaluació dels seus propis procediments d'aprenentatge. La formació dels futurs docents encara queda aliena a l'avaluació.

Realitat de l'avaluació: els riscos de possibles desviacions

Les desviacions que pot provocar una avaluació mal controlada dels sistemes educatius són ben conegudes. La importància del paper dels experts pot desembocar en la tecnocratzació de l'educació i és constant el risc de veure el triomf d'un discurs de mànager que repregui el llenguatge de l'empresa. És cert que la pedagogia no és absent del

L'avaluació comporta riscos: pot esdevenir un objectiu pedagògic per ella mateixa, pot conduir a una classificació dels centres de formació i val molts diners.

procés, però d'una manera esbiaixada: per exemple, en suggerir als docents models estereotipats d'activitats per mitjà dels tests proposats. Aleshores, una part de l'acció pedagògica es pot limitar a la preparació dels tests i a generar estratègies de repetició i d'evitar dificultats: l'avaluació esdevé un objectiu pedagògic per ella mateixa. Els mateixos tests, en la seva forma heretada directament dels qüestionaris de respostes múltiples anglosaxons, plantegen un problema de cultura.

Aquesta forma de plantejament no implementa ni, per tant, avalua la capacitat d'expressar-se d'una manera lliure i autònoma, encara que sigui un dels objectius de la pedagogia contemporània. A més, el qüestionari de respostes múltiples no aporta informació sobre els procediments cognitius que han conduït al resultat de l'alumnat ni sobre la manera posterior de posar-hi remei.

Finalment, ens preguntarem què avaluem realment? Quines disciplines? L'avaluació dóna preferència a les disciplines instrumentals enfront de les culturals. *Quid* de l'art, de la música, de l'educació física, del grec, del llatí? El risc de veure laminades aquestes disciplines considerades "menors" és real.

L'avaluació condueix a una classificació dels centres de formació, classificació molt llaminera per als mitjans. Se sap que aquestes classificacions són justes només si es tenen en compte, al costat de la taxa bruta d'èxit en els exàmens (per exemple en el batxillerat), tots els paràmetres del reclutament que conformen la taxa d'accés a l'examen final, les característiques del cos docent (qualificacions i edat del professorat, taxa d'absentisme, etc.), i la qualitat de l'equip de direcció, factors que constitueixen un valor afegit a la taxa bruta. Però mai no s'arriba a tenir en compte la globalitat, i aquestes classificacions són inexactes i injustes.

L'avaluació s'emporta molt temps i molts diners. Es calcula que en el procés francès, cada test ocupa una mitjana d'una hora i mitja per disciplina. El cost financer, sense comptar el sou dels docents, es pot estimar en un euro per alumne/a a primària i en dos euros a secundària, pel cost més elevat dels ensenyaments tècnics i professionals. Afegim-hi, a més, que la preparació dels tests, la seva formalització, el tractament de les informacions, ocupen una gran quantitat de professionals, experts i tècnics durant uns dotze o divuit mesos, temps en què les altres tasques de guiatge queden en suspens.

Finalment, l'ajuda que l'avaluació inevitablement aporta al poder polític en actiu pot plantejar problemes ètics als docents, gelosos de la seva independència.

Cap a una cultura de l'avaluació

Tanmateix, l'avaluació continua essent un mal necessari! El fet que l'educació sigui portada pels seus propis actors, des de la base fins al cim, s'ha fet inevitable. En tot moment el coneixement del seu entorn, sempre canviant, ha esdevingut necessari. L'avaluació ben entesa fa el paper de brúixola. Permet als docents, més enllà de la "seva" aula, de la "seva" disciplina, el coneixement indispensable del seu propi sistema educatiu i del seu funcionament.

Per a garantir l'èxit de l'avaluació, cal que tots els actors que intervenen en el sistema s'hi impliquin i que la informació circuli amb transparència.

Encara que inevitablement segueix un procés tecnocràtic de construcció dels indicadors dels tests, de les modalitats d'administració, és capital associar a l'avaluació, de manera democràtica, no només els quadres de l'ensenyament, sinó també tots els actors del sistema i, fins i tot, l'alumnat més gran de secundària.

Així mateix, amb idèntic afany de transparència, la informació ha de circular permanentment en el si de les estructures educatives i s'ha de poder consultar en tot moment: no hi ha "secret-educació"! La publicació periòdica i completa dels resultats nacionals i internacionals de les avaluacions garanteix per fi un veritable procés simètric entre els actors de l'educació i els ciutadans, que no han d'ignorar res dels problemes, de les mancances, dels avenços i dels progressos de la institució.

És el preu que cal pagar per la definició dels objectius, per la posada en coherència de les iniciatives i dels diferents plantejaments pedagògics que són possibles gràcies a la reflexió col·lectiva sobre els resultats. La integració pedagògica del fet avaluat en el seu aspecte balanç dins del mateix acte pedagògic incita a girar-se cap als vençuts pel sistema i a atacar el fracàs escolar allà on de veritat es troba.

La implementació d'aquest nou paradigma de l'educació desemboca també en una presa de consciència de la globalitat del fet educatiu. Així, la ingenuïtat que sovint manifesten els docents davant de les dades econòmiques de l'educació hauria de deixar lloc a una major lucidesa. A més, l'educació constitueix un objectiu per a la mercantilització i actualment el liberalisme educatiu ja impera en alguns llocs. Sense el domini dels paràmetres econòmics de l'educació pels mateixos actors, la llei del mercat s'imposarà.

El docent-ciutadà no solament domina el procés d'avaluació en les seves premisses i en els seus resultats, sinó que també recorda el principi fonamental que impedeix el funcionament purament tecnocràtic de l'avaluació: avaluar l'avaluació permanentment. És el que he intentat fer aquí. Us agraeixo la vostra atenció.

Notes

¹ Progressió de les despeses per alumne/a (primària i secundària) entre 1995 i 2001: Espanya: +29%; França: +14%.

² "La societat té el dret de demanar comptes a qualsevol agent públic de la seva administració." Declaració dels drets de l'home i del ciutadà – Article 15.

³ Síntesi efectuada per l'Alt Consell de l'Avaluació, creat el novembre de 2000.

Referències bibliogràfiques

- BERGH A. M. 2000: «Politique de l'Evaluation, Evaluation de la Politique». *Revue Internationale d'Éducation*, núm. 26. Sèvres.
- COOMBS P. H. 1989: *La crise mondiale de l'éducation*. De Boeck Université, Brussel·les.
- COOMBS P. H. 2000: *Propositions du conseil de l'évaluation*. Ministère de l'Éducation Nationale. París.
- GAUTHIER, P. L. K. 1990: *Orientations, Sélections, Echec Scolaire, Quelles Réponses en Europe?*, Les Papiers d'Etiolles, Etiolles.
- GAUTHIER P-L. 1999: «Evolución de la educación en Francia. Diez años de reformas: 1990-2000». *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 5, Madrid.
- GAUTHIER P-L. 2000: «Del buen uso de la evaluación en educación». *Anales de pedagogía*. Universitat de Múrcia.
- GAUTHIER P-L. 2004: «L'examen, lieu de l'équité scolaire?». *Revue Internationale d'Éducation*, núm. 37. Sèvres.
- MARTIN M.O., MULLISI V.S. 1996: *Third International Mathematics and Science Study: Quality Assurance in Data Collection*. Chesnut Hill, MA, Boston College.
- MICHEL A. 1996: «Pour une approche systémique du changement». *Administration et Education*, núm. 1. París.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 2004: *Repères, Références, Statistiques 2003*. Ministère de l'Éducation Nationale, Vanves.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 2004: *L'état de l'école. 30 indicateurs*. Ministère de l'Éducation Nationale, Vanves.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 2004: *Banque d'outils d'aide à l'évaluation*. París. <<http://www.education.gouv.fr>>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 2005: *Géographie de l'école*. Ministère de l'Éducation Nationale, Vanves.
- OCDE 1994: *Evaluer l'Enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. CERI-OCDE. París.
- OCDE: *Indicators of Education Systems (INES)*. <<http://www.oecd.org>>
- UNESCO 1999: *World Data on Education (WDE)*, Cd-rom. BIE. UNESCO. París.

CLAUS PER A ENTENDRE L'EXCEL·LENT COMPETÈNCIA LECTORA DE L'ALUMNAT DE FINLÀNDIA

Javier Melgarejo Draper. *Llicenciat en Psicologia (UAB). Doctor en Pedagogia (URLL). Director del Col·legi Claret de Barcelona*

Com és prou conegut, Finlàndia és el país de l'OCDE que ha obtingut més bons resultats en l'estudi del PISA 2003. Si ens fixem només en un dels àmbits avaluats, el de la competència lectora, observem que l'alumnat finlandès de 15 anys és el que té el nivell més bo de tots els països comparats, juntament amb altres variables educatives analitzades. En aquest article, el meu objectiu és doble. En primer lloc, voldria respondre dues preguntes que ens ajudaran a entendre més bé el cas finlandès, basant-nos en les evidències científiques de què disposem actualment. En segon lloc, formularé algunes propostes de millora que poden ser vàlides també per al nostre sistema educatiu.

Finlàndia és el país de l'OCDE que ha obtingut més bons resultats en l'estudi PISA 2003.

Hi ha dos conceptes previs que cal aclarir. El primer és el de la competència lectora, i el segon, el perquè de la seva importància.

La competència lectora ha estat definida així: "La competència en comprensió lectora consisteix en la comprensió i l'ús de textos escrits i en la reflexió personal a partir dels textos amb la finalitat d'assolir els objectius propis, desenvolupar el coneixement i el potencial personal i participar en la societat". (Marc conceptual 2004, p. 119.)

La competència lectora és important perquè mitjançant la lectura accedim al coneixement d'una manera autònoma i personal. En la societat del coneixement és imprescindible aprendre al llarg de la vida, per la qual cosa es requereix un domini eficaç de la lectura. Les conseqüències de tenir alumnat en el nivell 5 de lectura, que és el més alt de l'estudi PISA, són molt importants. Com més alumnes hi ha en el nivell 5, és més probable l'ocupació futura de llocs de treball de perfil molt alt en l'economia global.¹ Finlàndia té el doble d'alumnes en els nivells alt i molt alt (4 i 5) que l'Estat espanyol.²

La variable que justifica el millor rendiment de l'alumnat finlandès es troba en el seu sistema educatiu.

La competència lectora de l'alumnat de Finlàndia

Podríem formular la nostra primera pregunta així: tenim evidències que aquest resultat en competència lectora de l'alumnat finlandès és circumstancial? O les evidències ens condueixen a pensar que és persistent?

Des de fa més de catorze anys, en tots els estudis comparatius (OCDE 1992-; OCDE 2001a; OCDE 2001b; Quaderns d'Avaluació 2004) Finlàndia sempre ocupa el primer lloc en competència lectora del seu alumnat.³ D'altra banda, en tots aquests estudis l'alumnat espanyol sempre obté resultats mediocres.

Un cop aclarida la primera pregunta, sorgeix la segona: quines variables poden explicar l'excel·lent rendiment lector de l'alumnat finlandès?

Abans de respondre, però, cal tenir en compte que una de les característiques diferenciadores del sistema educatiu finlandès és que és un sistema educatiu segregat per a les dues comunitats lingüístiques del país: la comunitat que parla suec i la comunitat que parla finès.⁴

Els estudis d'autors finlandesos confirmen que les seves millores educatives han estat progressives en els darrers trenta anys (Linnäkylä 1991, 1993, 1997). Una primera explicació pot ser que la causa és la inversió que es fa a Finlàndia en l'àmbit educatiu, social o sanitari, però contra el que podria semblar no és així. Tots els països nòrdics veïns fan una inversió igual o superior en aquests àmbits, però els resultats obtinguts són sempre inferiors als de Finlàndia.⁵ Així, doncs, és evident que l'alta inversió dels veïns nòrdics de Finlàndia no correlaciona pas amb un alt rendiment del seu alumnat. No obstant això, el nostre alt fracàs sí que correlaciona amb la baixa inversió en educació i amb altres aspectes del nostre estat del benestar.⁶

En el meu estudi (Melgarejo, 2005) es fa evident que l'adquisició d'una alta competència lectora ha de preveure necessàriament el treball coordinat i sostingut en el temps de tres grans estructures que es complementen o es bloquegen mútuament en el procés. Aquestes estructures són la família, les estructures socioculturals de suport educatiu i l'escola. En el cas finlandès, les tres estructures es coordinen i potencien, de manera que fan una part del treball educatiu en cadena. En el cas espanyol, en canvi, no es coordinen, sinó que es bloque-

La competència lectora depèn del treball coordinat de tres grans estructures: la família, les estructures socioculturals de suport educatiu i l'escola.

gen. Al llarg del dia, l'alumnat passa d'una d'aquestes estructures a l'altra. En cada una d'aquestes estructures s'ha de dur a terme una part de determinades funcions que, si per alguna raó no es realitzen dins d'aquestes estructures, fan que el procés de construcció cognitiva quedi incomplet.

La família

El primer d'aquests àmbits és la família. A Finlàndia, l'estructura de la família és postpatriarcal. Hi ha la creença generalitzada que la família només s'ha de mantenir si entre els dos cònjuges hi ha afecte, respecte i igualtat de drets i deures. Hi domina el valor luterà de la responsabilitat sobre la pròpia vida. La família finlandesa es considera la primera responsable de l'educació dels seus fills i filles. A casa es respira un ambient de disciplina i coresponsabilitat entre tots els que hi conviu. En les llars finlandeses, els nens i nenes observen com els seus pares i mares són àvids lectors de diaris i llibres i sovint van amb ells a les biblioteques. D'altra banda, hi ha mecanismes de l'estat que garanteixen la compatibilitat del treball i la vida familiar, especialment per a les dones. Els ajuts a la infantesa i la família permeten, segons la UNICEF 2000, que només el 4% dels infants finlandesos visquin en situació de pobresa (a Suècia és el 2%; a l'Estat espanyol, el 12%). Aquest important ajut de l'estat del benestar, sobretot per a les dones, compensa l'efecte negatiu que pot tenir el fet que més del 50% de les famílies estigui en situació de divorci (Suècia en té una proporció superior al 65%, mentre que a l'Estat espanyol hi ha taxes properes al 17%).⁷ Això permet tenir una gran seguretat econòmica en benefici dels fills i filles i permet, especialment a les mares, tenir temps per a dedicar-los. En la meua tesi (Melgarejo Draper, 2005) he constatat que la major part de les variables associades a aquesta estructura detectades a Finlàndia no es diferencien significativament de les dels altres països nòrdics.

L'estat finlandès garanteix la compatibilitat de la vida laboral i la familiar. La televisió ofereix sempre tota la programació en la llengua original, amb subtítols.

Les estructures socioculturals de suport educatiu

El segon àmbit és el de les institucions socials o culturals (no escolars) que potencien diferents dimensions educatives. A Finlàndia destaca la gran xarxa de biblioteques, així com les dotacions de què disposen. Són molt accessibles a tota la ciutadania, estan connectades entre elles i hi treballen professionals molt bons. Un altre factor molt impor-

tant en aquest àmbit és que Finlàndia és un país culturalment luterà. L'Església luterana finlandesa reforça el valor de la responsabilitat en els creients i la necessitat de la lectura personal de la *Bíblia* (la Paraula). Tot això ha conduït, necessàriament, al domini lector individual de tots els components de la comunitat, al marge del sexe de la persona. Històricament, la potenciació de la lectura ha estat sempre molt important a Finlàndia. Un altre factor o variable significatiu que també potencia la competència lectora és que la televisió (i el cinema) ofereix sempre tota la programació en la llengua original. Així, els infants han d'aprendre a llegir ràpidament els subtítols per tal de poder entendre els programes (pel·lícules i fins i tot alguns dibuixos animats). És evident que això activa el seu interès per la lectura i fomenta l'aprenentatge de llengües estrangeres, especialment l'anglès.⁸ Com que totes aquestes variables, i moltes altres d'associades a aquesta estructura, es donen en tots els països nòrdics (i no en l'Estat espanyol), hem de concloure que no poden ser la causa de l'èxit especial de l'alumnat finlandès.

L'escola

El tercer àmbit educatiu és l'escola. Els nens i nenes finlandesos entren en el sistema escolar als set anys i no aprenen a llegir mai abans d'aquesta edat.⁹ L'escola finlandesa d'educació primària i secundària és generalment una escola pública molt descentralitzada: gairebé el 98% de les decisions que afecten la gestió dels centres les pren el centre i la municipalitat (OCDE, 2004, p. 469). Aquesta situació, però, és molt similar a la de Suècia, per exemple.

Una dada sorprenent és que el nombre total d'hores d'instrucció entre els 7 i els 14 anys a Finlàndia és el més baix de tots els països de l'OCDE.¹⁰ Proporcionalment, a Finlàndia es fan menys hores de llengua que a l'Estat espanyol.¹¹ La teoria constructivista és el paradigma pedagògic dominant que, com a gairebé tots els països, s'aplica en els processos de lectura i escriptura. La disciplina és alta, hi ha deures per a fer a casa i es potencia l'esforç. Es reconeix l'excel·lència, la ràtio professorat-alumnes és més baixa que a l'Estat espanyol, però semblant a la de Suècia. L'atenció a la diversitat es fa o bé tractant-la per interessos o bé mitjançant el treball de dos professors per aula, aspecte en què Finlàndia destaca internacionalment. En el context de la política d'igualtat d'oportunitats típica de les societats nòrdiques, en tots els centres hi ha un àpat gratuït al dia per a tot l'alumnat. Hi ha xarxes de bibliote-

L'escola finlandesa es caracteritza per la disciplina, la potenciació de l'esforç i el reconeixement de l'excel·lència.

ques escolars ben connectades i accessibles a tota la comunitat, amb personal molt especialitzat. Totes aquestes variables són molt semblants en tots els països nòrdics, però molt diferents de les que existeixen a l'Estat espanyol.

El que diferencia realment Finlàndia de la resta de països de l'OCDE, especialment dels nòrdics, és el seu extraordinari procés de selecció i formació dels docents d'educació primària i secundària. Si es vol accedir a la llicenciatura de professorat de primària, els aspirants han de superar dos processos previs de selecció.¹² El primer procés es fa en una unitat d'avaluació centralitzada (localitzada físicament a la Universitat de Jyväskylä), un dels criteris de la qual és que l'expedient de la persona candidata ha de superar el nou de mitjana en la nota de batxillerat. Una segona selecció es porta a terme en les facultats d'educació. Entre d'altres aspectes, s'avalua la competència lectora i escrita, la capacitat d'empatia i comunicació, la sensibilitat artística i la capacitat matemàtica dels aspirants. Menys d'un 9% dels aspirants que es presenten a la selecció pot accedir a la formació com a professorat d'educació primària a les facultats d'educació. Després de 6.400 hores de formació-estudi (a l'Estat espanyol són unes 1.500),¹³ els estudiants han de fer una tesina obligatòria com a projecte final d'investigació. Cada facultat d'educació és titular d'una escola de pràctiques (una de primària i una altra de secundària). En aquestes escoles hi acostumen a treballar els millors alumnes de cada promoció. La ràtio professorat/alumnes en aquests centres de pràctiques és baixa i la coordinació entre els estudis teòrics universitaris i les pràctiques és molt alta. El professorat de secundària fa la formació en les facultats de la seva especialització (matemàtiques, literatura, etc.). Una vegada ha acabat l'especialització, ha de superar també diverses proves d'accés per a entrar a la Facultat d'Educació (capacitat d'empatia, capacitat d'explicar, etc.). Després d'haver superat aquesta selecció, el futur professorat de secundària ha de cursar estudis pedagògics de més de 1.400 hores-estudi (a l'Estat espanyol són entre 100 i 150 hores). La formació del professorat és tan important a Finlàndia, que la quantitat de càtedres de les facultats d'educació és superior a la de tots els països nòrdics junts (Simola 1994). Finlàndia és l'únic país de l'OCDE que té un sistema tan exigent per a la funció docent. Les raons per les quals es van prendre aquestes mesures durant la dècada de 1970 són històriques i polítiques.¹⁴

Una vegada han acabat la formació, els docents són seleccionats a les escoles pels directors o directores. No hi ha oposicions. Els directors (que reben una formació específica) són seleccionats pel Consell Municipal entre els aspirants que tenen més bona preparació. La direcció de les escoles de primària posa en els primers cursos

La direcció dels centres educatius selecciona els docents quan han acabat la seva formació. El prestigi de la funció docent a Finlàndia és extraordinari.

el professorat més competent de tot el claustre perquè ajudi a estructurar el procés de lectura i escriptura de l'alumnat. Un cop han estat contractats per la municipalitat, i després d'un any d'avaluació que fa l'equip directiu del centre i el Consell Municipal, el professorat passarà a formar part de la plantilla fixa com a funcionari d'educació. No hi ha un estatus de funcionari diferenciat que impliqui drets diferenciats amb els altres treballadors del país. Si una escola municipal tanca, el seu professorat ha d'anar a buscar feina a un altre municipi o centre educatiu. No hi ha un cos d'inspecció educativa. L'estat central controla la qualitat del sistema mitjançant la selecció dels aspirants a professorat de primària i secundària, principalment.¹⁵ El prestigi de la funció docent a Finlàndia és extraordinari. Els mestres i els professors i professores són molt respectats, tot i que el seu sou no és significativament superior al dels espanyols.¹⁶

Finlàndia és el país de l'OCDE més exigent en la formació del seu professorat.

Estructura de l'escola finlandesa

L'escola s'estructura en una educació primària (de primer a sisè curs) i en una de secundària obligatòria (de setè a novè). En el cas que s'aprovi aquest últim curs, es pot accedir a estudis de secundària superior. Llavors es poden fer o bé estudis de batxillerat (tres cursos més) o bé estudis professionals de dos o tres cursos. L'alumnat que superi el batxillerat pot accedir a la universitat o a estudis de tercer cicle de formació professional.

Finlàndia és un país que aspira al lideratge mundial en innovació. El govern considera que la seva supervivència cultural i econòmica depèn de planificar una societat plena de coneixement. En aquest disseny, l'escola és essencial com un gresol d'aquest model de ciutadania.¹⁷

Els finlandesos anomenen *Peruskoulu* l'escola entre els cursos de primer a novè. Inclou l'escola primària i la secundària obligatòria.

Educació primària (*Alakoulu*)

Estructurada en sis cursos, comença a set anys. El curs s'inicia a l'agost i s'acaba passades vint-i-dues setmanes de l'any següent. En total són uns 190 dies de classe. L'alumnat fa entre vint i vint-i-sis hores setmanals de classe, que es van incrementant a mesura que avancen els cursos.¹⁸ Cada centre té un

L'educació primària comença a set anys. Aleshores els nens i nenes aprenen a llegir.

consell escolar, que és l'autoritat màxima. L'avaluació és numèrica. Hi ha notes de conducta. Hi ha un alt nivell de disciplina en els centres i un treball intens de lectura a casa. Als centres hi treballen professorat tutor, especialistes, mestres especials, consellers d'orientació, infermeres pediàtriques, logopedes i psicòlegs escolars.

Secundària inicial (*Yläkoulu*)

S'estructura en tres cursos (setè, vuitè i novè). Les classes s'organitzen en grups d'edat. Hi ha professorat especialista de cada assignatura i un tutor/a. El professorat té una llicenciatura d'especialitat i ensenya una assignatura o dues. L'alumnat fa unes trenta hores de classe setmanals. Hi ha avaluació numèrica.

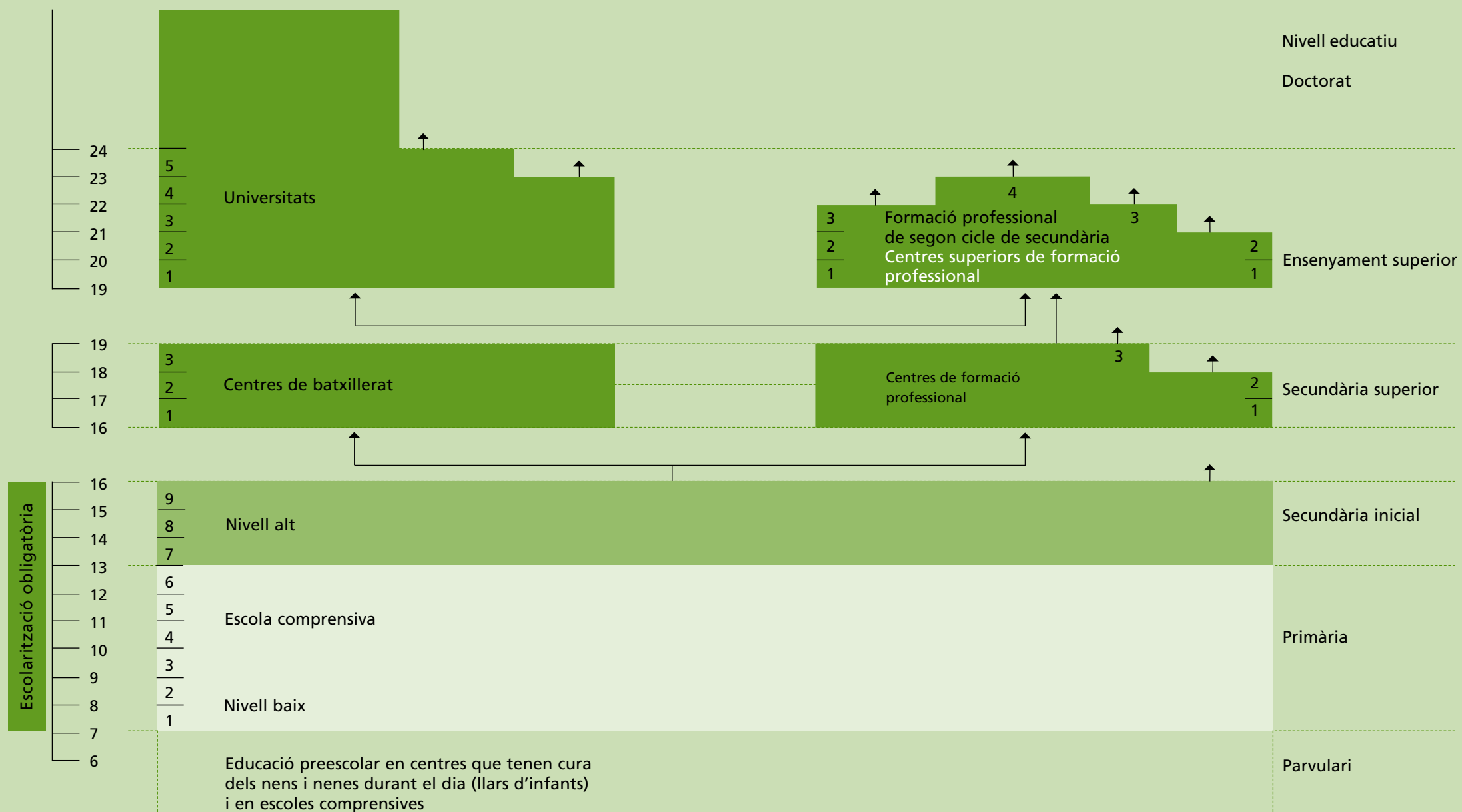
L'accés a la secundària superior es produeix si l'alumnat té el certificat d'educació obligatòria. El 54% de l'alumnat accedeix al batxillerat, mentre que un 40% de l'alumnat prefereix els estudis professionals. Si l'alumnat no ha aprovat la secundària obligatòria, pot repetir curs o deixar els estudis. Només hi ha un 6% d'alumnat en aquesta situació.¹⁹

Al final de l'educació secundària, només el 6% de l'alumnat finlandès no obté el certificat d'educació obligatòria.

Batxillerat (*Lukio / Gymnasium*)

Són tres cursos que es fan entre els 16 i els 19 anys. El manteniment dels centres és municipal. Hi ha unes 481 escoles secundàries superiors. Les classes s'organitzen en crèdits. Cada crèdit consta de 38 lliçons de 45 minuts cada una. La pràctica usual és dividir l'any escolar en seccions de cinc o sis períodes. Cada secció té un pla d'estudis diferent i es concentra en una selecció de matèries. L'avaluació és quantitativa. El professorat té una llicenciatura especialitzada i ensenya una matèria o dues. Hi ha un examen final o revàlida.

Estructura de l'educació



Formació professional de segon cicle de secundària (*Maanpuolustuskorkeakoulu / Försvarshögskola*)

Hi ha vint-i-sis programes bàsics. Es fan moltes pràctiques, que les empreses cobren. L'any escolar es divideix en dos semestres. L'alumnat treballa trenta-cinc hores per setmana, en total uns 190 dies. Els centres tenen molta autonomia i poden incloure treballs que cobreixin les necessitats del mateix centre en un 30% com a màxim. El professorat té formació superior (professional o universitària) i formació pedagògica d'unes 1.400 hores de treball-estudi.

Un cop superat aquest segon cicle de secundària es pot accedir als nivells educatius terciaris, que estan dividits en dues alternatives: els estudis universitaris o els estudis de tipus professionals.

Educació superior no universitària (*Ammattikoulu / Yrkeshögskola*)

El 1991 es van crear vint-i-dos centres experimentals. El 1993 ja hi havia cent vuitanta especialitzacions. Demanen de tres a quatre anys d'estudi. Els programes inclouen estudis bàsics, professionals i un treball de final de curs. Hi ha unes 800 hores de pràctiques.

Universitat (*Yliopisto / Universitet*)

Tot i que la titularitat pertany a l'estat, aquesta institució té una gran autonomia. Hi ha sempre una selecció prèvia per a entrar-hi, específica de cada facultat. Això provoca complicacions a molts universitaris, que de vegades han de passar dos o tres anys estudiant per tal de poder accedir als estudis que volen cursar.

Hi ha una legislació separada per a cada universitat. Cada universitat s'estructura en facultats i departaments. Hi ha deu universitats i dotze institucions superiors no universitàries. Existeixen tres nivells d'estudis: diplomatura, llicenciatura i doctorat.

Propostes per a millorar el nivell de competència lectora

En el meu estudi (Melgarejo, 2005) formulo un centenar de propostes de millora per al sistema educatiu espanyol i vint-i-cinc per al sistema educatiu finlandès. Selecciono, tot seguit, algunes de les propostes que considero essencials per a la millora de la competència lectora del nostre alumnat:

- Més inversió educativa per part de l'estat. L'objectiu podria ser d'un 6% del PIB en els propers deu anys, a fi de compensar l'estancament i el retard acumulats.
- Transformació de la diplomatura de magisteri en uns estudis de llicenciatura.
- Selecció del professorat d'educació primària i secundària prèvia a la seva entrada a la universitat; formació pedagògica molt estricta i exigent dels docents.
- Reciclatge obligat i intensiu del professorat ja format i en actiu, tant si és funcionari com si no ho és.
- Més autonomia i descentralització educativa. Plantejament de models d'escola com a "comunitat d'aprenentatge" i com a "cor de la comunitat".
- Professionalització de la funció directiva.
- Desenvolupament de polítiques d'innovació en les comunitats educatives.
- Política clara d'ajudar les dones amb fills.
- Potenciació de la xarxa de biblioteques públiques i biblioteques escolars (públiques i concertades), amb personal ben format, ben coordinades entre elles i de fàcil accés per a tota la ciutadania.
- És del tot imprescindible donar estabilitat al sistema, per la qual cosa cal un pacte polític de les principals forces de l'Estat i de Catalunya.
- Proposta que el Consell Audiovisual de Catalunya planifiqui que les cadenes de televisió emetin progressivament la programació estrangera en la llengua original i amb subtítols.

Una de les propostes per millorar la competència lectora del nostre alumnat és la formació pedagògica estricta i exigent dels docents.

Notes

¹ "Els estudiants que assoleixen el nivell més alt de domini de PISA tenen una gran probabilitat de millorar el cabal de talent del seu país. La proporció actual d'estudiants que es desenvolupa en aquests nivells pot influir també en la contribució que aquesta nació farà en un futur al cabal de treballadors de perfil molt alt en l'economia global. És per això que comparar les proporcions dels estudiants que assoleixen el nivell més alt de domini en aptitud per a la lectura és, en si mateix, de gran rellevància." (Pajares, Sanz, Rico, 2004, p. 35). Les citacions reproduïdes en aquest article han estat traduïdes de la llengua original.

² Encara que l'article fa referència sempre a dades de l'Estat espanyol, es poden extrapolar a Catalunya, amb els matisos que convingui.

³ "La puntuació mitjana de lectura a Finlàndia està per sobre de la dels altres països i és superior en més de mig nivell de competència a la mitjana de l'OCDE, i en més de dos nivells de competència a la dels països amb les puntuacions més baixes." (INECSE, 2004, p. 34)

⁴ Malgrat que només un 6% de la població és de parla sueca, la Constitució finlandesa reconeix el dret d'aquesta comunitat a utilitzar la seva llengua en tot el sistema educatiu (independentment d'aquest fet és obligació de tots els funcionaris del país el domini de les dues llengües oficials). Aquesta situació implica que necessàriament han d'existir escoles, en suec i en finès, d'educació primària, secundària, formació professional, batxillerat i formació superior (universitat i formació professional de tercer cicle). Tot i que l'estructura i les lleis educatives són les mateixes, el procés es pot realitzar indistintament en les dues llengües. Vegeu la Constitució de Finlàndia. (Gómez Orfanel, 1996, p. 247-268.)

⁵ Hi ha una dada molt significativa en l'últim informe PISA 2003. En aquest estudi es va avaluar la minoria sueca de Finlàndia. Els resultats de l'alumnat suec de Finlàndia en competència lectora (530 punts) són molt superiors als de l'alumnat suec de Suècia (514). Això s'esdevé fins i tot quan aquests últims reben inversions superiors en educació, sanitat i suport de l'estat del benestar. Aquest fet també fa difícil plantejar que la variable crítica sigui la variable de la pròpia llengua finesa. Si l'alumnat finlandès, sigui de parla sueca o finesa, té sempre un nivell de competència més bo que els seus veïns ha de ser per alguna altra raó que es dona en els seus sistemes educatiu o social i que no es dona en el dels altres països.

⁶ En aquest sentit és interessant de llegir el document MEC 2005, un esborrany de treball que publica uns resultats comparatius molt aclaridors de la baixa inversió en educació del nostre estat. Despesa pública en educació com a percentatge del PIB a la Unió Europea l'any 2001: Finlàndia: 6,24; Suècia: 7,31; Espanya: 4,41; mitjana UE (25): 5,1; mitjana UE (15): 5,9. Els percentatges d'inversió en educació a Espanya fa més d'una dècada que romanen estancats. Aquest retard acumulatiu ha de tenir efectes per força en el nostre sistema educatiu.

⁷ Per a l'any 2001, les dades exactes de percentatge de divorcis per cada 100 casaments eren: Suècia 58,8; Finlàndia 54,6; Noruega 44,9; Dinamarca 39,9; Espanya 18,2. (OCDE, 2005b, p. 33.)

⁸ En aquest cas, la quantitat d'hores que l'alumnat mira la televisió potencia la competència lectora, mentre que en el cas espanyol la inhibeix.

⁹ En l'estudi de la IEA de 1990 de competència lectora ja s'observava una dada sorprenent: a nou anys, l'alumnat finlandès ja tenia el nivell de competència lectora més bo de tots els països comparats. Malgrat que comencin l'escolarització més tard i sense haver après a llegir abans, amb només el 60% de l'alumnat a preescolar, després de dos anys d'escolarització (en la qual les hores d'instrucció en llengua són inferiors a la mitjana de l'OCDE), els resultats en competència lectora de l'alumnat finlandès són extraordinaris.

¹⁰ Finlàndia té una mitjana de 5.523 hores, mentre que la mitjana de l'OCDE és de 6.868. (OCDE, 2004, p. 385.)

¹¹ Les hores de lectura, escriptura i literatura impartides entre nou i onze anys són: Finlàndia 151; Suècia 163; Noruega 155; Dinamarca 188; Espanya 166; mitjana OCDE 196. (OCDE, 2004.)

¹² Resum extret de les entrevistes realitzades a persones significatives del sistema educatiu finlandès. Pirjo Jynäskylä (Institut per a la Investigació en Educació. Universitat de Jyväskylä) em va comentar clarament que la variable essencial que diferenciava els resultats de l'alumnat finlandès dels del suec era, amb tota seguretat, l'excel·lent formació del professorat a Finlàndia. Veijop J. Meisalo,

que al principi de la meua recerca era degà de la Facultat d'Educació de la Universitat d'Hèlsinki, afirmava: "el professor és el motlle amb el qual volem formar les futures generacions. Si el motlle és excel·lent, les peces sortiran millor que si el motlle és mediocre". (Melgarejo, 2005, p. 1081-1248.)

¹³ La magnitud d'un programa de llicenciatura es mesura en crèdits. Un "crèdit" (*opintoviikko / studievecka*) són, aproximadament, 40 hores de treball; en els principals programes de llicenciatura d'educació (Hèlsinki i Jyväskylä), la formació bàsica és de 160 crèdits. En total, doncs, són 6.400 hores de formació-estudi. Els finlandesos han incrementat progressivament el nombre de crèdits: 30 crèdits o 1.200 hores el 1950; 75 crèdits o 3.000 hores el 1970; 160 crèdits el 1980. A l'Estat espanyol, un crèdit universitari són 10 hores de classe. A les facultats d'educació se solien fer uns 150 crèdits (Font: Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació. Blanquerna. 1998-2000, p. 13). Actualment, a l'Estat espanyol la formació ha augmentat fins als 200 o 210 crèdits (més de 2.000 hores).

¹⁴ Els governs finlandesos van voler potenciar les llengües oficials de Finlàndia (suec i finès) com un sistema d'identitat social per a sobreviure com a cultura i com a nació entre veïns que havien volgut assimilar-los, especialment en el cas de Rússia. A finals dels anys seixanta, Europa va veure com Txecoslovàquia era ocupada pels russos el 1968 i les expectatives de llibertat dels pobles bàltics van ser esclafades per l'URSS. Finlàndia havia quedat malmesa després de la Segona Guerra Mundial, però havia conservat la seva independència de l'URSS. Així, doncs, l'educació, i especialment la política educativa, tenien com a objectiu aconseguir un domini de la llengua com una política de seguretat nacional. Els finlandesos van arribar a crear un sistema educatiu molt centrat en el domini de les llengües nacionals en part com a reacció a un sistema exterior i a necessitats interiors. El Parlament va prendre aquestes decisions per una gran majoria, malgrat que tinguin un sistema polític multipartidista.

¹⁵ Les variacions entre centres no són un factor important respecte als resultats obtinguts per Finlàndia en l'estudi PISA: "No obstant això, a Finlàndia i Islàndia la proporció de la variació entre centres puja a una part del nivell mitjà de l'OCDE i de la meitat o menys al Canadà, Dinamarca, Irlanda, Noruega, Polònia, Suècia i el país associat de Macau-Xina. [...] Els pares d'aquests països no han de preocupar-se tant per la tria del centre d'ensenyament tot buscant un millor rendiment dels seus fills, i poden confiar en l'homogeneïtat del rendiment entre escoles de tot el sistema educatiu." (INECSE, 2004, p. 18.)

¹⁶ De fet, les dades de l'OCDE indiquen que el nostre professorat està més ben pagat. (OCDE, 2004, p. 411-432.)

¹⁷ Actualment, Finlàndia lidera el percentatge de treballadors ocupats en la investigació. Concretament, l'any 2001 en tenia un 15,8 per mil, el més alt del món. Suècia, el segon país, tenia proporcions d'un 10,6 per mil. Les dades per a l'Estat espanyol eren del 5 per mil. (OCDE, 2005a, p. 121.)

¹⁸ El treball en els nivells 1 i 2 no ha de passar de 5 hores per dia. En els cursos del 3 al 6 el límit superior és de 6 hores al dia, i en els cursos del 7 al 9 és de 7 hores per dia. Les classes de 60 minuts consten de 45 minuts d'instrucció, seguits de 10 minuts de descans. Al migdia (a les 12 h) hi ha 30 minuts de descans per al dinar, que se serveix gratuïtament als menjadors escolars a tots els nens i nenes.

¹⁹ A l'Estat espanyol aquesta proporció és del 30%. Punts de referència 2010, de 17 de maig de 2005. MEC.

Referències bibliogràfiques

GÓMEZ ORFANEL 1996. *Las constituciones de los estados de la Unión Europea*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

INECSE 2004. *Aprender para el Mundo de Mañana. Resumen de Resultados PISA 2003*. Madrid: MEC – INECSE.

LINNÄKYLÄ P. 1991. *Quality of School Life in the Finnish Comprehensive School: a comparative view*, Williams & Liston.

LINNÄKYLÄ P. 1993. "Exploring the Secret of Finnish Reading Literacy Achievement." *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 37, núm. 1.

LINNÄKYLÄ P. 1997. "Quality of School Life in the Finnish Comprehensive School: a comparative view." *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 40, núm. 1.

MARC CONCEPTUAL 2004. *Marc conceptual per a l'avaluació PISA 2003*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Educació. <http://www.gencat.net/educacio/csda/publis/pub_rec.htm>

MEC 2005. *Objetivos educativos europeos y españoles. Puntos de referencia 2010 de 17 de mayo de 2005*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MELGAREJO DRAPER J. 2005. *El sistema educativo finlandés: la formación del profesorado de primaria y secundaria obligatoria*. Barcelona: Universitat Ramon Llull. Blanquerna (tesi doctoral). Director: Francesc Pedró. Tutora: Montserrat Castelló.

OCDE 1992. *Education at a Glance. OECD Indicators*. OECD. <<http://www.oecd.org>>

OCDE 2001a. *Analyse des politiques d'éducation. Enseignement et compétences*. OCDE. <<http://www.oecd.org>>

OCDE 2001b. *Knowledge and Skills for Live. First Results from PISA 2000*. OECD. <<http://www.oecd.org>>

OCDE 2004. *Regards sur l'éducation. Les Indicateurs de l'OCDE 2004*. OCDE. <<http://www.oecd.org>>

OCDE 2005a. *OECD Factbook 2005: Economic, Environmental and Social Statistics*. <http://www.oecd.org/site/0,2865,en_21571361_34374092_1_1_1_1_1,00.html>

OCDE 2005b. *Panorama de la société 2005. Indicateurs sociaux de l'OCDE*. <http://www.oecd.org/document/56/0,2340,fr_2649_37419_31857720_1_1_1_37419,00.html>

PAJARES R., SANZ Á., RICO L. 2004. *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. QUADERNS D'AVALUACIÓ 2004. *Estudi PISA 2003. Avançament de resultats*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació

(Quaderns d'Avaluació, 1. Desembre 2004). SIMOLA H. 1994. *Ciencia Educativa, el estado y los profesores: regulación corporativa de la formación del profesorado en Finlandia. Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Universidad de Granada - Barcelona: Colección Educación y conocimiento Dr. M.A. Pereyra. - Ed. Pomares Corredor UNICEF 2000. *Los trece primeros países en orden inverso a la pobreza infantil*.

REVISTA DE LLIBRES I PUBLICACIONS DEL CONSELL



Foreign Language Learning:
a European Priority.
Eurydice in Brief. March 2005

La importància de l'aprenentatge de les llengües ha conduït la xarxa Eurydice a publicar un conjunt d'indicadors que expliquen com s'ensenyen les llengües a l'escola.

Els 37 indicadors permeten tenir una visió de conjunt de la situació de les llengües en el currículum, de l'organització de l'ensenyament de les llengües, de la diversitat de llengües ensenyades, de les ràtios de participació d'alumnat i de la formació del professorat.

Els països de la UE ensenyen una llengua estrangera a l'educació primària i dues a l'educació secundària. L'anglès és clarament la llengua dominant. A l'educació secundària, les llengües que també s'ensenyen són el francès, l'alemany, l'espanyol i el rus.

La publicació es pot trobar en versió anglesa, francesa i alemanya a l'adreça d'Eurydice: http://www.eurydice.org/Publication_List/En/FrameSet.htm



Pla d'Avaluació. Projecte del Departament d'Educació
Barcelona: Generalitat de Catalunya.
Departament d'Educació,
abril de 2005

El Pla d'Avaluació. Projecte del Departament d'Educació és una proposta amb vista a organitzar el conjunt de les avaluacions que es portaran a terme des del Departament en els pròxims anys.

Els objectius principals del Pla d'Avaluació són coordinar totes les accions avaluatives, simplificar-les i racionalitzar-les, transmetre la informació amb transparència i treballar perquè l'avaluació sigui útil per a la millora del sistema educatiu.

El document conté el marc teòric del Pla d'Avaluació, la qual cosa implica definir-se sobre el concepte d'educació, sobre els objectius que persegueix el sistema, sobre quines són les seves prioritats i sobre la metodologia que s'hi farà servir.

El document, de 31 pàgines, es presenta a la comunitat educativa perquè pugui debatre'l i fer-hi aportacions.

Es pot consultar a l'adreça del Consell:
<http://www.gencat.net/educacio/csda/index.htm>



Evaluación de la educación primaria.
Datos básicos 2003.
Madrid: Ministerio de Educación
y Ciencia. Instituto Nacional de
Evaluación y Calidad del Sistema
Educativo, 2005

Publicació de 159 pàgines que recull les dades bàsiques de l'avaluació del sisè curs de l'educació primària de 2003.

Les àrees avaluades són el coneixement del medi, la llengua castellana i literatura i les matemàtiques. S'ha avaluat una mostra de 9.814 alumnes provinents de 450 centres de tot l'Estat espanyol, entre els quals n'hi ha 63 de Catalunya.

Inclou els resultats de les àrees avaluades, exemples de preguntes i els resultats segons el sexe de l'alumnat, la titularitat dels centres i el nivell cultural de les famílies.

L'Evaluación de la educación primaria dona els resultats globals de tot l'Estat espanyol. Les dades de Catalunya es poden consultar en aquest número dels Quaderns d'Avaluació.

El document es pot trobar a l'adreça de l'INECSE:
<http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm#ref13>



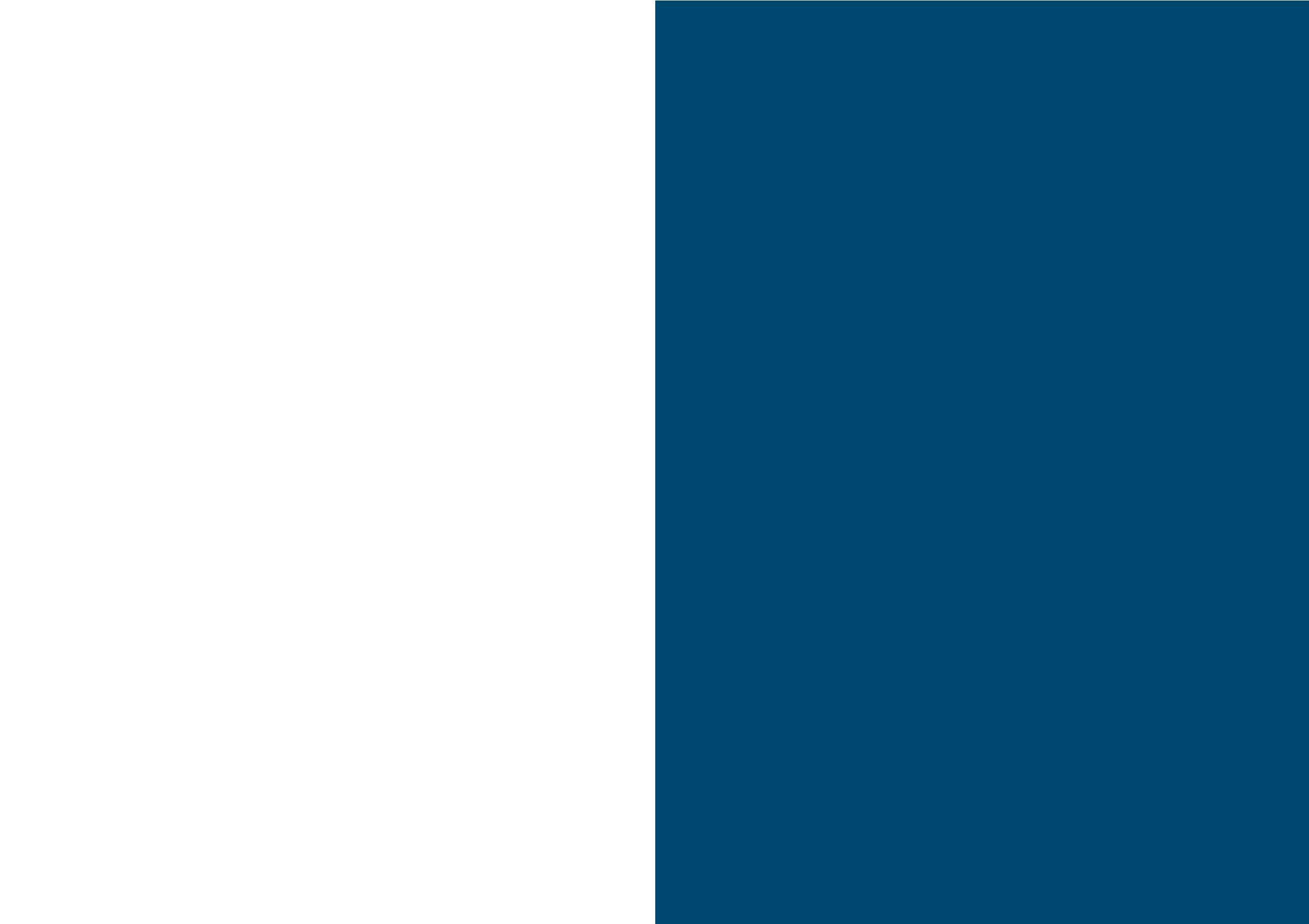
PISA 2003. Ítems alliberats
Barcelona: Generalitat de Catalunya.
Departament d'Educació, Consell
Superior d'Avaluació, maig de 2005

L'estudi PISA 2003, en el qual van participar 41 països i diverses regions europees, va tenir les matemàtiques com a àmbit principal de l'avaluació. Es van avaluar, també, la comprensió lectora i les ciències de la naturalesa. Catalunya hi va participar amb una mostra de 50 centres.

El número 3 de la col·lecció Documents, PISA 2003. Ítems alliberats, presenta els ítems de les proves que no han estat reservats per a comparacions amb altres avaluacions, de manera que es destinen a coneixement públic perquè puguin ser utilitzats pels professionals que ho desitgin.

La publicació, de 70 pàgines, conté 6 unitats alliberades de matemàtiques de la prova pilot de 2002. De l'estudi PISA 2003 hi ha 21 unitats alliberades de matemàtiques i 10 de resolució de problemes.

Es pot consultar a l'adreça del Consell:
<http://www.gencat.net/educacio/csda/biblioteca/index.htm>



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

www.gencat.net/educacio/csda/index.htm



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

Via Augusta, 202
Edifici Annex, 2n pis
08021 Barcelona