

ABRIL DE 2013

L'avaluació de quart d'ESO 2013



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

SUMARI

PRESENTACIÓ	2
LA PROVA D'AVALUACIÓ DE QUART D'ESO 2013. SÍNTESI DE RESULTATS	4
ORIENTACIONS PER A LA MILLORA DE LES COMPETÈNCIES COMUNICATIVA I MATEMÀTICA	50
Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat	
L'INSTITUT LA MALLOLA: CAP ON VOLEM ANAR?	57
María Bajo de la Fuente i Isabel Jiménez Rodríguez	
REVISTA DE LLIBRES	68
PUBLICACIONS DEL CONSELL	69
PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL	70

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

ISSN electrònic: 2014-797X

PRESENTACIÓ

Em plau presentar el nou número dels *Quaderns d'avaluació*, dedicat per segona vegada a la prova d'avaluació de quart d'ESO. El disseny i l'aplicació d'aquesta prova, censal i de caràcter orientatiu, és una de les apostes del Departament d'Ensenyament per a la millora dels resultats educatius, que estableix una línia de continuïtat amb la prova de sisè d'educació primària, que compta ja amb una trajectòria més consolidada.

M'agradaria remarcar les diferències més importants que trobareu en aquest nou número de la nostra revista, si el compareu amb el número 22, on es presentaven els resultats de la primera prova d'avaluació de quart d'ESO, la del 2012. En primer lloc, hi ha canvis en l'article que presenta els resultats de l'avaluació.

N'assenyalaré tres. El primer és un canvi metodològic, ja que en l'apartat de variables que incideixen en els resultats de l'alumnat hem substituït la variable de nivell socioeconòmic dels centres per la variable de complexitat. Optem per aquesta segona variable, facilitada per la Inspecció d'Educació a partir de diversos indicadors, perquè ajuda a matisar més les característiques dels centres, tal i com es descriu a l'apartat corresponent.

El segon canvi és la inclusió d'uns mapes de Catalunya, acolorits, que ajuden a visualitzar ràpidament la distribució territorial de l'alumnat per nivell d'assoliment de cada competència. Aquests mapes, un per cada competència, mostren a primer cop d'ull que els resultats per territoris són equilibrats, així és que es pot afirmar que el sistema educatiu català contribueix a cohesionar socialment el territori. Ara bé, els mapes també són força diferents en funció de la competència avaluada, de manera que s'observa nítidament que les competències s'agrupen per parelles: hi ha uns resultats molt similars entre llengua catalana i llengua castellana d'una banda i entre matemàtiques i llengua anglesa de l'altra.

Els resultats similars obtinguts en llengua catalana i castellana proven, una vegada més, que el sistema educatiu català proporciona un coneixement semblant de les dues llengües oficials de Catalunya. Els resultats més baixos en llengua anglesa i matemàtiques es produeixen, segurament, perquè hi incideixen variables exògenes que estan més clarament vinculades al nivell socioeconòmic dels centres i de les famílies.

Sense entrar en matisos, voldria assenyalar el canvi global que s'ha produït en els resultats, que s'ha de valorar amb molta prudència perquè s'hauria de confirmar en edicions successives de la prova. En totes les competències avaluades es constata un augment d'uns 4 punts en les puntuacions mitjanes obtingudes. I s'observa una disminució d'uns 3 punts del percentatge d'alumnat situat al nivell més baix de cada competència. Cal continuar millorant, és clar, i en aquest sentit, l'article que publiquem signat per la Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat proporcionarà als centres orientacions per a la millora de les competències lingüístiques i matemàtica.

Evidentment, no podem fer una valoració triomfalista de les dades de l'avaluació del 2013, però sí que ens conviden a l'optimisme, sobretot si les posem de costat a la bona feina que es fa des dels centres, com ho demostra l'article de l'Institut La Mallola d'Esplugues de Llobregat. Les dues professores que el signen, María Bajo de la Fuente i Isabel Jiménez Rodríguez, comparteixen les reflexions i actuacions

que ha provocat la prova d'avaluació de quart d'ESO al seu centre. Estic convençut que l'institut La Mallola és la punta de l'iceberg i que trobaríem moltes més experiències positives com aquesta per tot el territori.

Joan Mateo

President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

LA PROVA D'AVALUACIÓ DE QUART D'ESO 2013. SÍNTESI DE RESULTATS

Índex

1. Introducció
2. Objectius i característiques de la prova
3. Competències avaluades
4. Informació dels resultats
5. Resultats de l'alumnat
 - 5.1. Resultats globals
 - 5.2. Resultats segons el nivell de complexitat del centre
 - 5.3. Resultats segons la titularitat dels centres
 - 5.4. Resultats segons el nivell de complexitat i la titularitat dels centres
 - 5.5. Resultats segons el sexe de l'alumnat
 - 5.6. Resultats segons l'origen territorial de l'alumnat
 - 5.7. Resultats segons si l'alumnat repeteix curs o no
 - 5.8. Resultats segons les diverses variables associades
6. Resultats segons el territori i la tipologia dels centres educatius
 - 6.1. Resultats al territori
 - 6.2. Resultats segons la tipologia dels centres educatius
7. Conclusions

1. INTRODUCCIÓ

Els dies 14 i 15 de febrer del 2013 s'ha aplicat per segona vegada a Catalunya una prova externa i censal a tot l'alumnat de quart d'ESO per comprovar el nivell d'assoliment des coneixements i les competències bàsiques lingüístiques i matemàtiques en acabar l'educació obligatòria. És una prova dissenyada pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, que té validesa i fiabilitat estadística, d'acord amb els estàndards de les avaluacions de sistemes educatius.

Aquesta prova d'avaluació és la conseqüència lògica de l'aplicació de la prova de sisè d'educació primària, també de caràcter extern i censal, que s'aplica a Catalunya des del curs 2008-2009.

La prova afecta la totalitat de l'alumnat matriculat a quart d'ESO, això és els 64.769 alumnes que assisteixen a centres públics, privats concertats i privats. D'aquests alumnes, n'hi ha 60.198 (el 92,9%) que han fet la prova de totes o d'algunes de les competències avaluades. N'hi ha 4.571 (7,1%) que no han fet la prova (per absència o exempció). Aquest alumnat ha estat diagnosticat amb necessitats educatives especials o és de recent incorporació al sistema educatiu català, per la qual cosa té un domini insuficient de la llengua.

El caràcter extern de la prova, garantia de la seva objectivitat, ha comportat un procés organitzatiu complex. S'han creat 60 comissions d'aplicació de la prova, distribuïdes territorialment i constituïdes per un inspector o inspectora, que n'exerceix la presidència, i un nombre de persones aplicadores externes igual o superior al nombre de centres de cada unitat territorial. En total, s'hi han

A la prova
d'avaluació de
quart d'ESO hi han
participat més
de 60.000
alumnes

implicat 2.335 docents. Per garantir l'objectivitat dels resultats, la prova ha estat corregida sempre per docents externs als centres, procedents de les comissions d'aplicació, que han seguit unes pautes concretes de correcció i que han corregit les proves de la seva especialitat docent.

2. OBJECTIUS I CARACTERÍSTIQUES DE LA PROVA

L'objectiu principal de la prova és mesurar el grau d'assoliment de les competències i coneixements bàsics de l'alumnat quan acaba l'educació obligatòria, d'acord amb la Llei d'educació de Catalunya del 2009 (article 59.7). A partir de l'anàlisi dels resultats obtinguts per cada centre, es podran arbitrar eines per als centres i els docents amb la finalitat de millorar els resultats de l'alumnat en el futur. La prova contribueix, així, a enfortir l'autonomia de centre en proporcionar informació concreta a cadascun, que li ha de servir per determinar quins són els punts forts i quins els febles en l'adquisició de competències del seu alumnat. Les mesures de millora a prendre no poden ser, doncs, generalitzables a tots els centres de Catalunya sinó que s'han de concretar segons les circumstàncies de cada un.

La prova permet, també, donar informació detallada a les famílies —que s'ha d'entendre com un complement a la informació que ja proporcionen els centres amb l'avaluació continuada— sobre el grau d'assoliment de les competències bàsiques del seu fill o filla en acabar l'educació secundària obligatòria. És una prova, doncs, de caràcter formatiu i orientador.

A nivell de sistema educatiu, la prova d'avaluació de quart d'ESO permet connectar la situació educativa de Catalunya al final d'una etapa fonamental en la formació de les persones. En aquest sentit, ha d'afavorir l'orientació i la transició de l'alumnat cap als estudis postobligatoris o cap a la vida laboral. L'objectiu de la prova és construir, amb la participació dels centres, del professorat, de l'alumnat i de les famílies, un potent instrument de millora del sistema educatiu.

Per les característiques de la prova, s'ha de tenir en compte que mesura els coneixements i les competències bàsiques en els àmbits avaluats, però no tots els coneixements que figuren al currículum de quart d'ESO. També s'ha de considerar que la prova no determina l'adquisició del títol de graduat en educació secundària obligatòria.

És una prova censal i d'aplicació externa, de caràcter formatiu i orientador, que completa les altres fonts d'informació de què disposen els centres

3. COMPETÈNCIES AVALUADES

Com en la prova de sisè d'educació primària, les competències avaluades són la competència comunicativa en llengua catalana, castellana i estrangera (anglès i francès) i la competència matemàtica. A la Vall d'Aran s'avalua també la competència comunicativa en aranès.

Les proves de **competència comunicativa en llengua catalana i castellana** mesuren, de manera coordinada, les mateixes competències i amb els mateixos criteris, amb l'objectiu de poder comparar-ne els resultats. El quadern de cada prova conté dos estímuls (dos textos de tipologia diferent, un de literari i un altre que no ho és: descriptius, narratius o expositius) i una sèrie de preguntes (la majoria de resposta tancada, amb ítems d'elecció múltiple) que avaluen la comprensió lectora i l'expressió escrita. El contingut d'algun dels textos triats permet establir lligams amb les ciències socials (història) i les ciències naturals (biologia), sense que es demanin coneixements específics de l'àrea per respondre'ls. Per a la comprensió lectora, els processos o àmbits avaluats són l'obtenció d'informació, la interpretació de la informació i la reflexió i valoració. Per a l'expressió escrita, s'avalua l'ús de la llengua amb preguntes de vocabulari i morfosintaxi i una redacció, en la qual es tenen en compte l'adequació, la cohesió, la co-

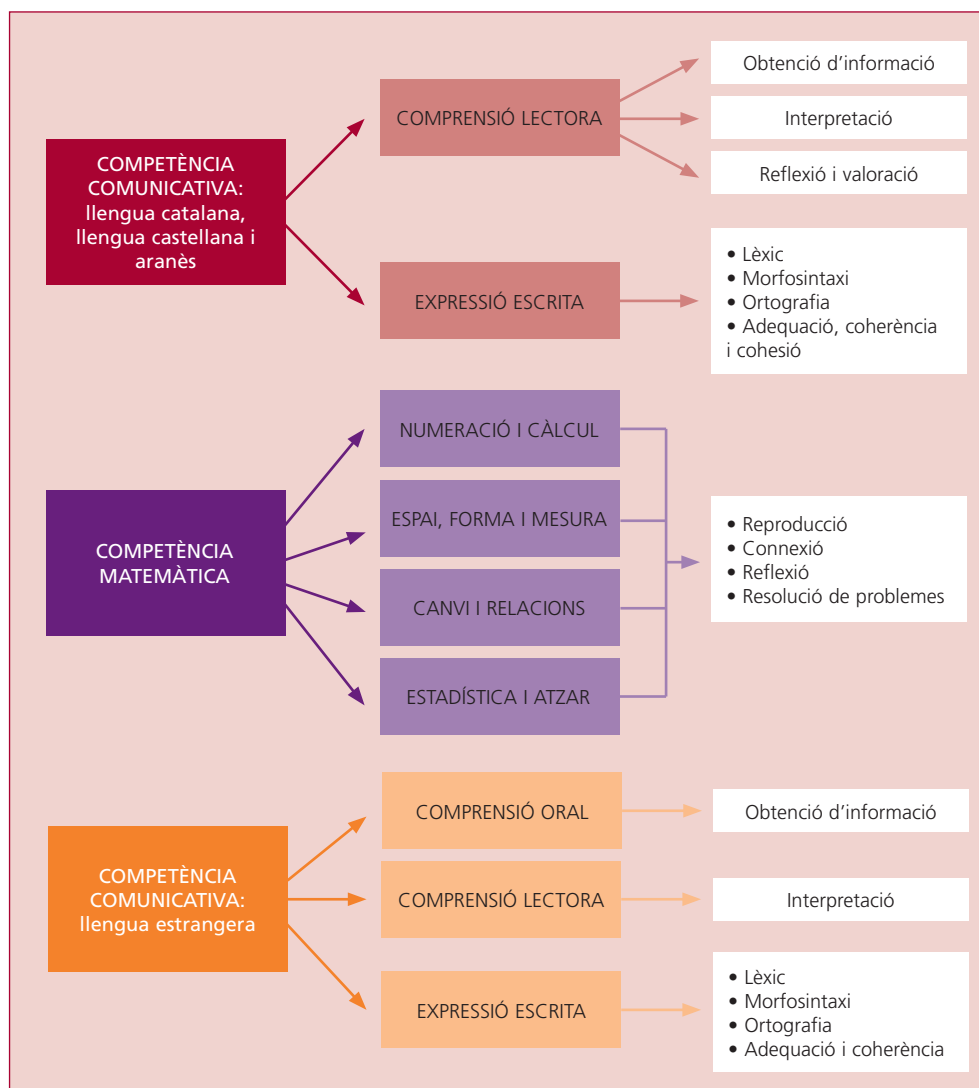
herència i la correcció lingüística (lèxic, ortografia, morfosintaxi) del text elaborat. La redacció és l'última prova dels quaderns.

La **prova de competència matemàtica** consta de trenta activitats, que parteixen de deu estímuls diferents i que prioritzen els blocs de contingut del currículum que fan referència a la numeració i càlcul, a l'espai, forma i mesura, a les relacions i canvi i, finalment, a l'estadística i l'atzar. Els processos que s'avaluen amb la prova són els següents:

- **Reproducció:** representacions simples; càlculs i procediments rutinaris; resolució de problemes senzills.
- **Connexió:** comprensió i construcció de models simples; interpretació i resolució de problemes estàndard; ús de diversos mètodes ben definits.
- **Reflexió:** formulació i resolució de problemes més complexos que impliquen reflexió, intuïció, generalització i interrelació de coneixements rellevants; ús de mètodes més complexos.

La prova de **competència comunicativa en llengua estrangera** (anglès i francès) avalua la comprensió oral i escrita i l'expressió escrita. La prova conté dos exercicis orals, en què s'escolten tres vegades dos textos. A continuació hi ha dos estímuls (dos textos de tipologia diversa: literaris, informatius) i una sèrie de preguntes amb ítems de resposta múltiple que avaluen la comprensió lectora. La prova conté també dos exercicis escrits breus, que avaluen l'expressió escrita. Els processos avaluats, tant per a la comprensió oral com per a la comprensió lectora, són l'obtenció d'informació i la interpretació. En l'expressió escrita s'avalua l'adequació, la coherència i la correcció lingüística (lèxic, ortografia i morfosintaxi).

Figura 1. Esquema de les competències avaluades en la prova de quart d'ESO 2013



La **figura núm. 2** mostra un exemple d'estímul i de preguntes de competència comunicativa en llengua anglesa. Les dues preguntes que hi apareixen avaluen l'obtenció i la interpretació de la informació en comprensió lectora.

Figura 2. Exemple de preguntes de competència comunicativa en llengua anglesa. Comprensió lectora

competència
lingüística
llengua anglesa

READING COMPREHENSION: TEXT 1

Read this text carefully and answer the questions.

NO LANGUAGE FOR ETERNITY

About one hundred years ago many educated people learned and spoke French when they met people from other countries. Today most people speak English when they meet foreigners. It has become the new international language. There are more people who speak English as a second language than people who speak English as a first language. Why is this?

There are many reasons why English has become so popular. One of them is that English has become the language of business, science and technology. Another important reason is that popular American culture (like movies, music, and McDonald's) has quickly spread throughout the world. It has brought its language with it. Besides, today it is important to have one language that the people of the world have in common. Our world has become very global and we need to communicate with one another.

Scientists have already tried to create an artificial language that is not too difficult and does not include any one group's culture. It is called Esperanto. But it hasn't become popular.

But maybe the popularity of English will not last that long either, who knows? China has strong aspirations to be the number one economic power and at the moment there are more people in the world who speak Chinese as their first language than any other language. Maybe some day Chinese will be the new international language.

Adapted from <http://www.xixienglish.com/feb28.htm>

1 About one hundred years ago the people who travelled abroad would speak...

a. English. ☐

b. French. ☐

c. Esperanto. ☐

2 A "foreigner" is...

a. somebody you don't know. ☐

b. someone who comes from another country. ☐

c. a person interested in different countries and cultures. ☐

5-4
☐
 p

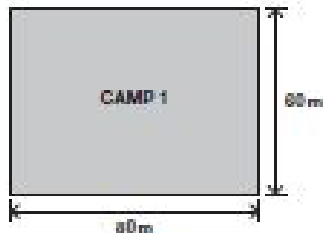
5-4
☐
 q

La **figura núm. 3** mostra un exemple d'estímul i de preguntes de competència matemàtica. Les activitats avaluen el bloc de contingut d'espai, forma i mesura.

Figura 3. Exemple de preguntes de competència matemàtica. Espai, forma i mesura

ACTIVITAT 5: CAMPS

Tenim un camp (camp 1) de forma rectangular que fa 80 metres de llarg per 60 metres d'ample.

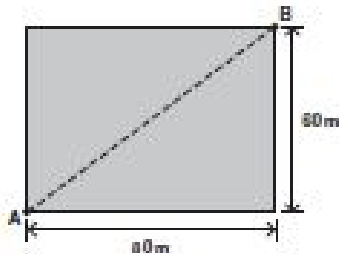


1 Volem tancar tot el camp. Si el preu per metre lineal de tanca és de 12€, quant costarà tancar-lo?

Resposta: _____ €

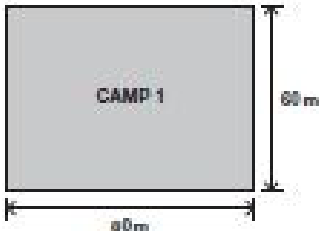
2 Una companyia de serveis necessita fer una rasa excavant el terreny en la direcció marcada entre els dos extrems A i B del camp.

Quants metres ha d'excavar la companyia de serveis per unir els dos extrems A i B?



Resposta: _____ m

3 Si tenim un altre camp (camp 2) amb les dimensions següents:





Tancar el camp 1 és...

més car que
tancar el camp 2.
☐

igual de car que
tancar el camp 2.
☐

menys car que
tancar el camp 2.
☐

4. INFORMACIÓ DELS RESULTATS

Les proves tenen una garantia de validesa i fiabilitat avalada pel judici d'experts i per unes anàlisis estadístiques empíriques fetes a partir del pilotatge previ. La fortalesa dels instruments utilitzats avala que es prenguin decisions com el pes que ha de tenir cada un dels àmbits en la competència objecte d'avaluació o el nombre d'ítems que s'inclouen en cada àmbit.

Taula 1. Pes que tenen en l'avaluació els àmbits de cada competència

Competència comunicativa	Llengua catalana	Comprensió lectora	60%
		Expressió escrita	40%
	Llengua castellana	Comprensió lectora	60%
		Expressió escrita	40%
	Aranès	Comprensió lectora	60%
		Expressió escrita	40%
	Llengua estrangera (anglès)	Comprensió oral	30%
		Comprensió lectora	40%
		Expressió escrita	30%
	Llengua estrangera (francès)	Comprensió oral	30%
		Comprensió lectora	40%
		Expressió escrita	30%
Competència matemàtica	Matemàtiques	Numeració i càlcul	50%
		Espai, forma i mesura	
		Canvi i relacions	50%
		Estadística	

D'acord amb els criteris preestablerts, s'apliquen les anàlisis estadístiques que pertocquen segons la ponderació per àmbits de les competències avaluades, que ve determinada pel pes que les competències bàsiques tenen en el currículum, pel judici dels experts i pel tractament que fan de les competències diferents estudis internacionals. Les puntuacions per competència avaluada es transformen en una escala de 0 a 100 punts. A partir d'aquestes puntuacions s'obtenen dades globals de Catalunya, de centre i de cada alumne o alumna.

S'extreuen percentatges d'alumnat per nivells de puntuacions, classificats en quatre. Com en l'avaluació anterior, els quatre nivells d'assoliment de la competència són el nivell alt (que mostra que l'alumnat té molt bon domini de la competència), el nivell mitjà-alt (que mostra que l'alumnat té un bon domini de la competència), el nivell mitjà-baix (que mostra un domini suficient de la competència) i el nivell baix (que mostra que no s'assoleix el domini de la competència).

Les proves tenen una garantia de validesa i fiabilitat avalada pel judici dels experts i per unes anàlisis estadístiques empíriques fetes a partir del pilotatge previ

L'establiment d'aquests quatre nivells es fa situant el nivell d'assoliment de la competència en un tram que podríem anomenar basal o llindar i que mai no pot estar per sota dels 45-55 punts. Situat el punt de tall basal entre els 45 i els 55 punts (que és la nota mínima d'assoliment d'una competència), s'estableix un tram per sota, que és el nivell baix, i tres trams per sobre, que s'obtenen prenent com a referència la puntuació mitjana i la desviació típica.

S'han generat dos tipus d'informe, un adreçat als centres educatius i l'altre adreçat a les famílies. Els centres educatius han pogut descarregar-se els informes a partir de la penúltima setmana del mes de març, amb

prou temps perquè els puguin incorporar als processos ordinaris d'avaluació interna. Els centres han de tenir en compte els informes per valorar el grau de domini dels coneixements i competències bàsiques i la maduresa global de l'alumnat, tot i que no determinen la superació del curs ni l'acreditació de l'ESO, ja que prendre aquestes decisions correspon als equips docents.

L'informe adreçat als centres educatius conté una descripció dels aspectes avaluats en cada competència i el grau d'assoliment global del centre educatiu, que queda situat en el nivell baix, mitjà-baix, mitjà-alt o alt. Per a cada competència avaluada s'inclou la mitjana global de Catalunya i també els resultats obtinguts pel centre en el curs anterior. Els equips docents dels centres han d'analitzar aquests resultats i el director o directora els han de presentar al consell escolar i al claustre per tal d'establir un pla de millora dels resultats obtinguts.

L'informe adreçat a les famílies conté informació sobre els aspectes avaluats de les quatre competències i el grau d'assoliment que aconsegueix l'alumne o l'alumna. Un asterisc assenyala si se situa en el nivell alt, mitjà-alt, mitjà-baix o baix d'assoliment de la competència. Per a cada competència hi ha un espai per als comentaris específics que s'han generat de manera automàtica a partir dels resultats obtinguts.

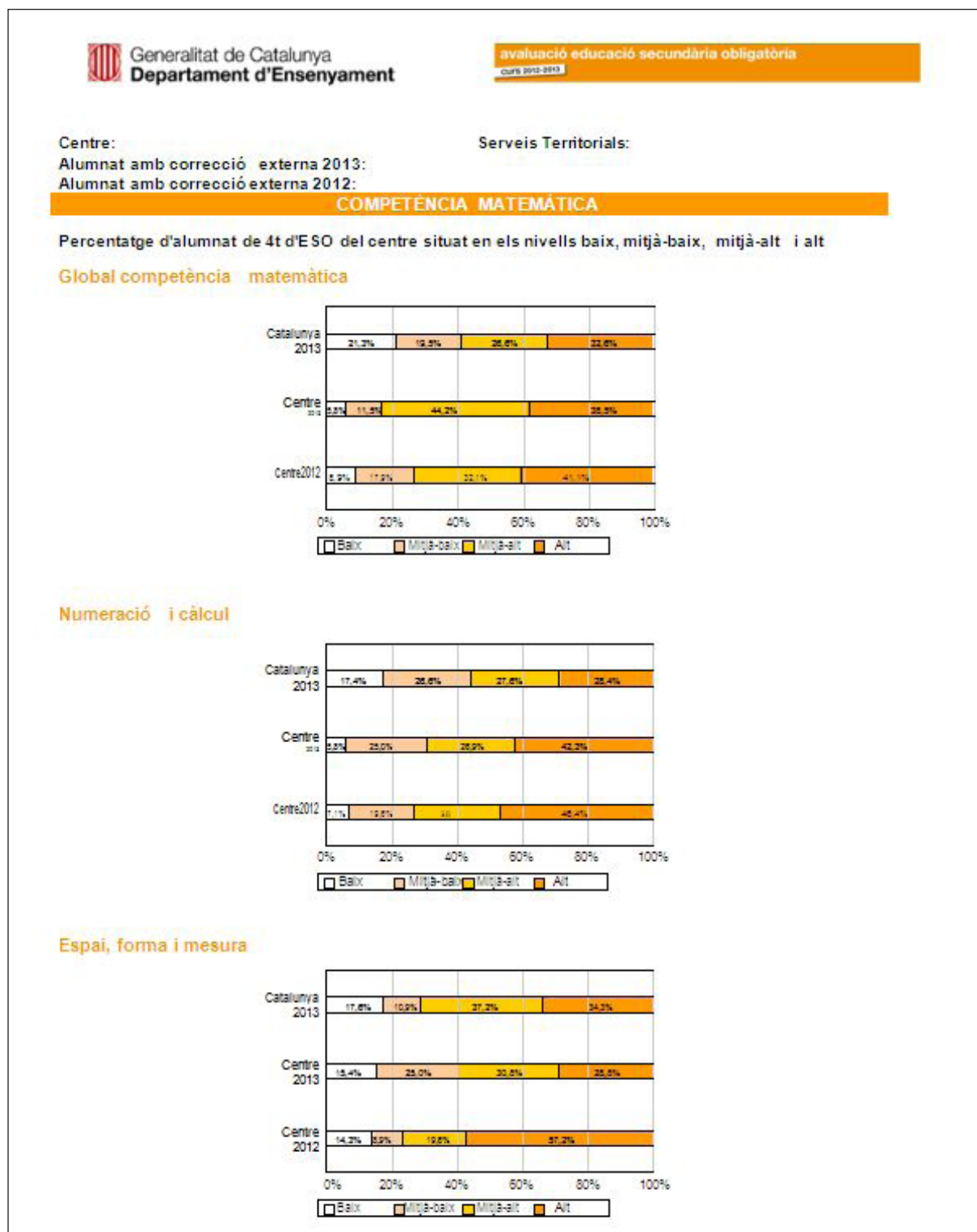
Els centres són els encarregats de fer arribar els informes individuals a les famílies corresponents. Els poden completar amb d'altres observacions, si ho consideren oportú. Les famílies també poden demanar informació complementària als centres.

La figura núm. 4 és un exemple fragmentari de l'informe de resultats globals del centre educatiu. S'ha desglossat en dues imatges. La primera mostra els resultats globals d'un centre hipotètic en competència lingüística en llengua catalana, castellana i anglesa. A l'esquerra es descriu breument què s'avalua en cada competència i a la dreta se situa el centre en el nivell d'assoliment de la competència que li correspon. Com indica la llegenda, hi ha la mitjana de Catalunya, la mitjana del centre en qüestió, la mitjana dels tres grups de quart d'ESO que té el centre hipotètic (A, B, C) i el nivell de complexitat del centre. La segona imatge mostra els resultats globals del centre en competència matemàtica. Els gràfics de barres contenen els percentatges d'alumnat situats en cada nivell de competència. En primer lloc, el percentatge global de Catalunya, el del centre d'aquest curs i el del centre del curs passat. Els altres dos gràfics contenen les dades de dos dels blocs de contingut de matemàtiques avaluats, que en aquest cas són el de numeració i càlcul, i el d'espai, forma i mesura.

Figura 4.1. Exemple d'informe de resultats globals del centre



Figura 4.2. Exemple d'informe de resultats globals del centre



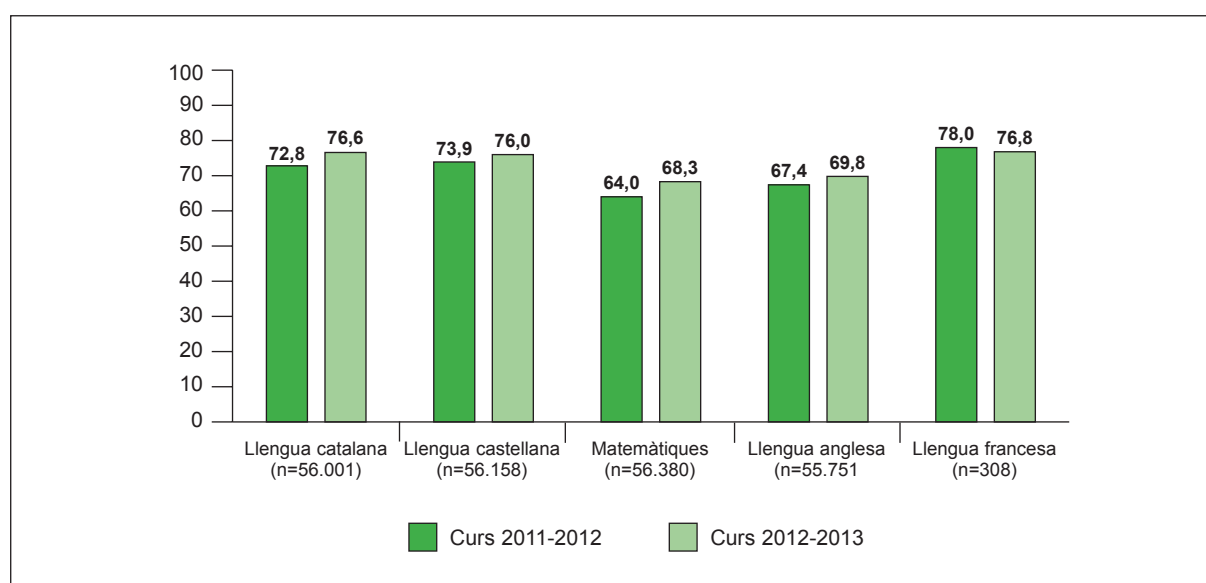
5. RESULTATS DE L'ALUMNAT

Els resultats que es presenten tot seguit són una síntesi de les dades obtingudes en la prova d'avaluació de quart d'ESO del 2013 per l'alumnat que ha seguit el procés de correcció externa. Són dades bàsiques, els resultats globals per a cada competència i per a cada àmbit avaluat, amb gràfics i taules que contenen el percentatge d'alumnat situat en els quatre nivells assignats a cada competència segons el nivell de complexitat i la titularitat dels centres, d'una banda, i l'origen, el sexe de l'alumnat i si ha repetit curs o no de l'altra.

5.1. RESULTATS GLOBAIS

El **gràfic núm. 1** mostra la puntuació mitjana obtinguda per l'alumnat de quart d'ESO de Catalunya en totes les competències avaluades (excepte la competència comunicativa en aranès, que s'ha exclòs de l'informe pel baix nombre d'alumnes que ha fet aquesta prova). Hi ha les dades del 2013 i les del 2012, el primer any que es va aplicar la prova d'avaluació de quart d'ESO (vegeu el número 22 dels *Quaderns d'avaluació*).

Gràfic 1. Puntuació mitjana global en totes les competències avaluades



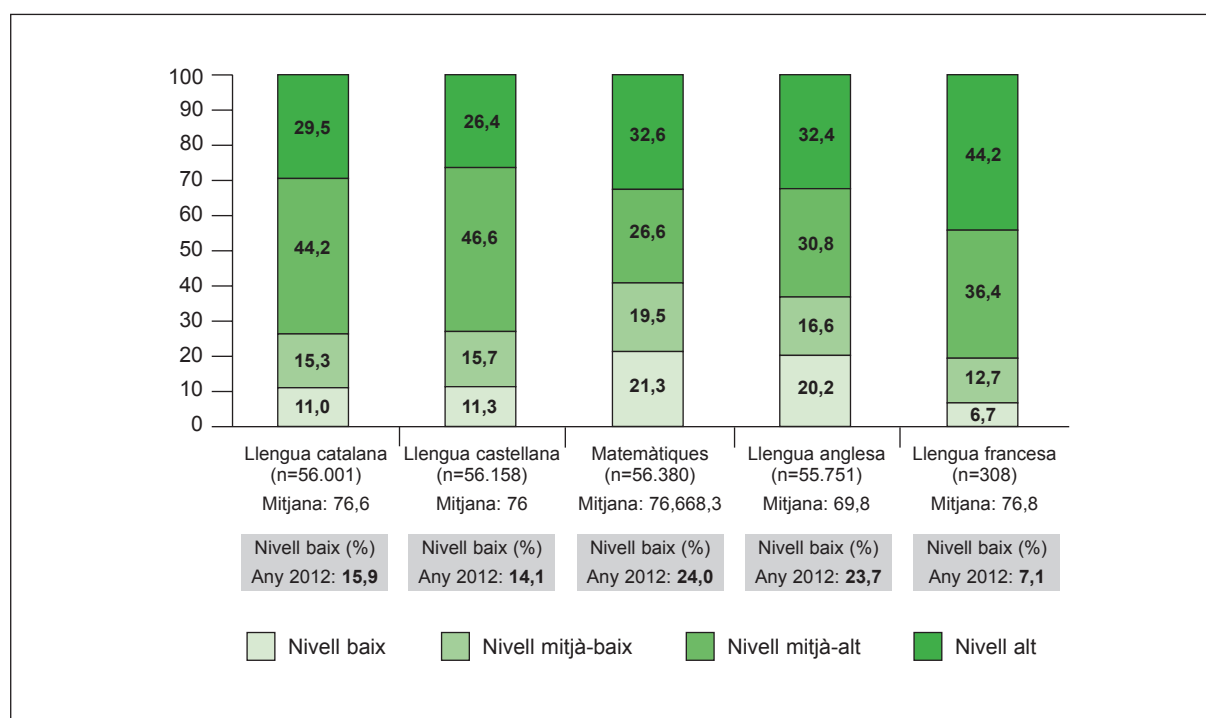
Si exceptuem la competència comunicativa en llengua francesa (amb un nombre d'alumnat avaluat molt baix), la puntuació mitjana més alta és l'obtinguda en llengua catalana i llengua castellana, que mostren valors molt similars (76,6 i 76,0, respectivament). Aquesta similitud en els resultats evidencia que el sistema educatiu català proporciona un coneixement equiparable de les dues llengües oficials de Catalunya, constatació que es repeteix en tots els estudis d'avaluació. Els resultats tan anivellats entre les dues llengües es poden atribuir a la incidència de factors de tipus sociolingüístic i a la transferència de coneixement que es produeix entre dues llengües tan properes. Així, per exemple, el fet de treballar la comprensió lectora en llengua catalana ajuda a la comprensió lectora en llengua castellana i a la inversa. Els resultats globals en ambdues llengües han millorat respecte als de l'any passat: 3,8 punts en llengua catalana i 2,1 en llengua castellana.

Els resultats globals en competència matemàtica i en competència comunicativa en llengua anglesa se situen uns 8 punts per sota de les altres dues competències. Tot i això, també s'hi observa un augment

respecte de les puntuacions de l'any 2012: 4,3 punts en matemàtiques i 2,3 en llengua anglesa. Les matemàtiques i la llengua anglesa són competències que estan més clarament vinculades al nivell socioeconòmic dels centres i de les famílies, ja que hi ha variables exògenes (assistència a classes de reforç, a colònies en anglès, aferències culturals diverses, etc.) que són molt difícils de controlar pels centres educatius i que tenen un efecte directe en els resultats obtinguts en aquestes competències.

El **gràfic núm. 2** mostra el percentatge d'alumnat situat en els quatre nivells en què s'ha dividit cada competència avaluada. El nivell en què hi ha situat més percentatge d'alumnat en competència en llengua catalana i en llengua castellana és el mitjà-alt, amb gairebé el 45% de l'alumnat. En competència en llengua anglesa i en competència matemàtica, el nivell en què hi ha més percentatge d'alumnat és l'alt (gairebé 1 de cada 3 alumnes). En canvi, aquestes dues són també les competències amb una proporció major d'alumnat situat al nivell baix, de manera que els resultats en competència matemàtica i llengua anglesa són més polaritzats que els que s'obtenen en llengua catalana i castellana. En llengua francesa, el nivell alt d'assoliment és el que concentra el percentatge més alt d'alumnat.

Gràfic 2. Distribució de l'alumnat en els quatre nivells de cada competència



En llengua catalana i llengua castellana, gairebé tres de cada quatre alumnes se situen als nivells alt i mitjà-alt d'assoliment de la competència. Al nivell alt de la competència hi ha un 29,5% de l'alumnat en llengua catalana i un 26,4% en llengua castellana. El percentatge d'alumnat situat al nivell baix és similar: un 11,0% en llengua catalana i un 11,3% en llengua castellana. El percentatge d'alumnat situat en el nivell baix de cada competència ha disminuït respecte del de l'any 2012 (15,9% en llengua catalana i 14,1% en llengua castellana), mentre que el del nivell alt ha augmentat (21,4% en llengua catalana i 24,9% en llengua castellana).

En llengua anglesa, aproximadament sis de cada deu alumnes se situen en els nivells alt i mitjà-alt d'assoliment de la competència. El percentatge d'alumnat situat en el nivell baix de la competència (20,2%) ha disminuït 3,5 punts respecte del de l'any 2012 (23,7%), mentre que el percentatge d'alumnat situat en el nivell alt (32,4%) ha crescut més de 4 punts (28,1% el 2012).

En matemàtiques també sis de cada deu alumnes se situen, aproximadament, en els nivells alt i mitjà-alt d'assoliment de la competència. El percentatge d'alumnat situat en el nivell baix també ha disminuït, aquesta vegada gairebé 3 punts (21,3% el 2013 i 24,0% el 2012), mentre que el percentatge d'alumnat situat al nivell alt de competència (32,6%) ha augmentat uns 7 punts respecte del 2012 (25,2%).

En llengua francesa, aproximadament vuit de cada deu alumnes se situen en el nivell alt i mitjà-alt d'assoliment de la competència. El percentatge d'alumnat situat al nivell baix (6,7%) ha disminuït poc respecte de l'any 2012 (7,1%), mentre que el percentatge d'alumnat situat al nivell alt (44,2%) ha disminuït també uns 2 punts respecte del 2012 (46,1%). El nivell que ha guanyat més punts d'un curs per l'altre és el mitjà-alt (36,4% el 2013 i 33,3% el 2012).

Les taules següents mostren els resultats globals obtinguts en cada competència, segons la dimensió avaluada.

En competència comunicativa en llengua catalana, la puntuació mitjana global és de 76,6 punts. Els resultats segons la dimensió de la competència avaluada mostren una diferència d'11,4 punts entre la comprensió lectora (82,2) i l'expressió escrita (70,8). La diferència s'ha reduït notablement respecte de la puntuació obtinguda el 2012, quan era de 20 punts (82,7 per a la comprensió lectora i 62,9 per a l'expressió escrita).

En
llengua catalana,
l'equiparació de resultats
entre les dimensions
avaluades es deu a la millora
en l'expressió escrita
(+ 8 punts respecte del
2012)

Taula 2. Puntuacions mitjanes globals en competència comunicativa en llengua catalana segons la dimensió avaluada

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Puntuació global	56.001	76,6	14,2	11,0%	15,3%	44,2%	29,5%
Comprensió lectora	56.001	82,2	13,9	9,6%	13,3%	43,6%	33,5%
Expressió escrita	56.001	70,8	18,2	10,8%	19,1%	44,1%	26,0%

En competència comunicativa en llengua castellana, la puntuació mitjana global és de 76,0 punts. Els resultats segons la dimensió de la competència avaluada mostren una diferència de 12,4 punts entre la mitjana obtinguda en comprensió lectora (82,2) i l'obtinguda en expressió escrita (69,8). La diferència entre les dues dimensions ha crescut 2,2 punts respecte a la de l'any 2012 (79,0 punts en comprensió lectora i 68,8 en expressió escrita). Aquests 12,4 punts de diferència que hi ha el 2013 entre la comprensió lectora i l'expressió escrita en llengua castellana són molts similars als 11,4 que hi ha de diferència entre les dues dimensions avaluades en llengua catalana.

Taula 3. Puntuacions mitjanes globals en competència comunicativa en llengua castellana segons la dimensió avaluada

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Puntuació global	56.158	76,0	14,0	11,3%	15,7%	46,7%	26,4%
Comprensió lectora	56.158	82,2	12,2	12,2%	22,3%	44,1%	21,4%
Expressió escrita	56.158	69,8	19,4	11,7%	21,6%	45,0%	21,7%

En la redacció de l'expressió escrita s'avaluen la competència discursiva i la correcció lingüística. Dins de la competència discursiva s'avaluen l'adequació, la coherència i la cohesió del text. Dins de la correcció lingüística, s'avaluen el lèxic, l'ortografia i la morfosintaxi. En llengua catalana, el percentatge d'alumnat situat en el nivell baix en cada un dels subàmbits avaluats és força equilibrat (al voltant d'un 10%), excepte en ortografia, on el percentatge d'alumnat que no supera la competència és el 36,6%. En llengua castellana, els percentatges augmenten, excepte en morfosintaxi i ortografia. Hi ha el 19,8% d'alumnat situat al nivell baix en competència discursiva (en llengua catalana hi ha el 11,3%), el 16,6% al nivell baix de lèxic (en llengua catalana hi ha el 9,6%), el 30,2% al nivell baix en ortografia i el 8,8% al nivell baix en morfosintaxi (en llengua catalana és el 9,6%).

En expressió escrita, els resultats més febles es donen en ortografia, tant en llengua catalana com en llengua castellana

Així doncs, en llengua catalana els resultats són més positius en competència discursiva i en lèxic, mentre que en llengua castellana ho són en morfosintaxi. Com l'any passat, els resultats més febles continuen essent els d'ortografia, tant en llengua catalana com en llengua castellana.

En competència matemàtica, la puntuació mitjana global és de 68,3 punts. La dimensió que té la puntuació mitjana més alta és la de canvi i relacions (75,2), que se situa 6,9 punts per sobre de la mitjana global. L'any 2012, aquesta dimensió també era la que tenia la puntuació més alta (69,6). La puntuació del 2013 de les dimensions de numeració i càlcul (67,0) i estadística (69,1) és lleugerament superior a l'obtinguda el 2012 (65,3 i 66,6, punts respectivament), mentre que la puntuació de la dimensió d'espai, forma i mesura del 2013 (60,9) se situa 9,4 punts per sobre de la del 2012 (51,5). És, per tant, la dimensió en què les puntuacions globals del 2013 han augmentat més.

Taula 4. Puntuacions mitjanes globals en competència matemàtica segons la dimensió avaluada

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Puntuació global	56.380	68,3	22,7	21,3%	19,5%	26,6%	32,6%
Numeració i càlcul	56.380	67,0	23,7	17,3%	26,6%	27,7%	28,4%
Canvi i relacions	56.380	75,2	26,4	17,6%	10,9%	37,2%	34,3%
Espai, forma i mesura	56.380	60,9	27,1	32,6%	22,6%	17,9%	26,9%
Estadística	56.380	69,1	28,8	18,5%	14,4%	37,5%	29,6%

En tots els àmbits avaluats en competència matemàtica s'observa que obtenen més bons resultats les habilitats més simples, de càlcul directe o d'interpretació de dades, mentre que les habilitats que exigeixen un nivell d'abstracció més alt tenen un percentatge d'alumnat més elevat situat en el nivell baix d'assoliment. Així, mentre el 17,2% de l'alumnat no és capaç d'utilitzar fraccions i decimals, el 32,5% no és capaç de resoldre problemes amb càlculs directes o equacions (àmbit de numeració i càlcul) que impliquen reflexió. En l'àmbit d'espai, forma i mesura, el percentatge d'alumnat situat al nivell baix d'assoliment de la competència és el 16,5% en l'habilitat de mesurar longituds i angles en un espai quotidià, mentre que en la resolució de problemes sobre espais físics i objectes el percentatge és el 39,8%.

Les habilitats més simples, de càlcul directe o d'interpretació de dades, són les que obtenen més bons resultats en competència matemàtica

En competència comunicativa en llengua anglesa, la puntuació mitjana global és de 69,8 punts. Els resultats segons la dimensió de la competència avaluada mostren una puntuació força equilibrada entre la comprensió oral (78,8) i la comprensió lectora (75,4), tal i com s'esdevé també en la prova del 2012 (77,0 i 73,4 punts, respectivament). Els resultats d'expressió escrita, en canvi, són notablement més baixos (55,1), tot i que s'observa una millora respecte del resultat de l'edició del 2012 (51,9).

Taula 5. Puntuacions mitjanes globals en competència comunicativa en llengua anglesa segons la dimensió avaluada

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Puntuació global	55.751	69,8	22,3	20,2%	16,6%	30,8%	32,3%
Comprensió oral	55.751	78,8	19,9	10,2%	12,4%	26,9%	50,5%
Comprensió lectora	55.751	75,4	20,9	14,4%	14,7%	28,0%	42,9%
Expressió escrita	55.751	55,1	33,2	38,1%	15,3%	22,7%	23,9%

En comprensió oral, els resultats són molt similars en els dos textos de la prova. L'alumnat mostra facilitat per localitzar i recuperar informació explícita, ja que només n'hi ha un 10,7% situat al nivell baix d'assoliment de la competència. Quan es tracta de fer inferències a partir del text oral, el percentatge d'alumnat situat al nivell baix és del 14,8%. En comprensió lectora els resultats també són molt similars en els dos textos de la prova i també s'obtenen millors resultats en els ítems d'obtenció d'informació que no pas en els d'interpretació.

Els millors resultats en els ítems de comprensió (oral i lectora) en llengua anglesa es donen en la localització o obtenció d'informació

L'expressió escrita en llengua anglesa s'ha avaluat amb dues redaccions, amb les quals es valora l'adequació i coherència del text escrit, el lèxic, l'ortografia i la morfosintaxi. La primera redacció (un correu electrònic) obté millors resultats que la segona, en què s'havien d'escriure unes línies explicant com havia anat el cap de setmana. Un de cada tres alumnes avaluats no és capaç de fer un escrit coherent i amb frases ben relacionades entre si. El subàmbit amb pitjors resultats és la morfosintaxi, amb un 49,8% d'alumnat situat al nivell baix d'assoliment. El subàmbit en què el percentatge d'alumnat situat al nivell baix d'assoliment és menor és el d'ortografia, amb el 25,2% d'alumnat.

5.2. RESULTATS SEGONS EL NIVELL DE COMPLEXITAT DEL CENTRE

La Inspecció d'Educació elabora un índex agregat que sintetitza el grau de complexitat dels centres educatius. Aquest índex es presenta en una escala dividida en tres trams —el baix, el mitjà i l'alt— que indiquen el nivell de complexitat de cada centre a partir dels indicadors següents:

- Diversitat significativa: Índex d'alumnes amb necessitats educatives especials, índex d'alumnes amb necessitats educatives específiques (amb situació socioeconòmica desfavorida) i índex d'alumnes amb nova incorporació al sistema educatiu (menys de 2 anys).
- Mobilitat: Índex de mobilitat de l'alumnat i índex de mobilitat del professorat.
- Absències: Índex d'absències de l'alumnat per trimestres i índex d'absències del professorat que no genera substitucions.
- Demanda: Índex de demanda d'escolarització a P3 i índex de demanda de sol·licituds de preinscripció a primer d'ESO.

La segmentació dels resultats de l'alumnat de quart d'ESO en aquestes tres categories evidencia que com més alt és el nivell de complexitat del centre, més baixa és la puntuació mitjana global i més alt és el percentatge d'alumnat situat en el nivell baix d'assoliment de la competència. Així mateix, el percentatge d'alumnat situat en el nivell alt decreix a mesura que augmenta el nivell de complexitat del centre. Aquests resultats confirmen les dades proporcionades per tots els estudis d'avaluació.

Taula 6. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua catalana segons el nivell de complexitat dels centres

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.001	76,6	14,2	11,0%	15,3%	44,2%	29,5%
Complexitat alta	7.276	68,1	17,7	25,9%	20,9%	37,5%	15,7%
Complexitat mitjana	39.394	77,0	13,5	9,9%	15,5%	45,0%	29,6%
Complexitat baixa	9.331	81,4	10,7	3,9%	10,0%	45,9%	40,2%

Taula 7. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua castellana segons el nivell de complexitat dels centres

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.158	76,0	14,0	11,3%	15,7%	46,6%	26,4%
Complexitat alta	7.322	69,2	17,5	25,1%	18,8%	38,7%	17,4%
Complexitat mitjana	39.501	76,2	13,4	10,5%	16,1%	47,8%	25,6%
Complexitat baixa	9.335	80,5	11,2	4,3%	11,2%	48,2%	36,3%

Taula 8. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en matemàtiques segons el nivell de complexitat dels centres

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.380	68,3	22,7	21,3%	19,5%	26,6%	32,6%
Complexitat alta	7.393	55,8	24,9	40,6%	21,6%	20,7%	17,1%
Complexitat mitjana	39.607	68,5	22,1	20,6%	20,2%	27,3%	31,9%
Complexitat baixa	9.380	77,6	18,4	9,0%	14,5%	28,5%	48,0%

Taula 9. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua anglesa segons el nivell de complexitat dels centres

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	55.751	69,8	22,3	20,2%	16,6%	30,8%	32,4%
Complexitat alta	7.321	56,1	23,0	41,3%	21,2%	23,5%	14,0%
Complexitat mitjana	39.105	69,5	21,7	19,6%	17,7%	32,3%	30,4%
Complexitat baixa	9.325	81,6	16,8	6,2%	8,8%	30,2%	54,8%

Els centres de baixa complexitat obtenen una puntuació mitjana situada per sobre de la mitjana global de Catalunya en totes les competències avaluades. La diferència de punts entre els centres de baixa complexitat i els d'alta complexitat és considerable: 13,3 punts en llengua catalana, 11,3 punts en llengua castellana, 21,8 punts en matemàtiques i 25,5 punts en llengua anglesa. Aquesta disparitat de resultats s'ha de matisar perquè els valors de n (això és el nombre d'alumnes) en els dos nivells extrems de complexitat de centre són baixos: hi ha una mica més de set mil alumnes als centres de nivell de complexitat alta, mentre que als centres de nivell de complexitat baixa n'hi ha poc més de nou mil. La majoria de l'alumnat —més de trenta-nou mil persones— se situa en centres considerats de complexitat mitjana.

Com més alt és el nivell de complexitat del centre, més alumnat hi ha situat en el nivell baix de totes les competències

5.3. RESULTATS SEGONS LA TITULARITAT DELS CENTRES

La titularitat dels centres s'ha dividit entre pública i privada-concertada, etiqueta que inclou tant els centres privats sostinguts amb fons públics com els que no ho estan. Els centres privats no concertats que han fet la prova són només vint, per la qual cosa no se'ls ha atorgat una categoria única.

S'observa que l'escola pública té un percentatge més alt d'alumnat situat en el nivell baix i en el mitjà-baix en totes les competències avaluades. En canvi, l'escola privada-concertada té els percentatges més alts d'alumnat situats en el nivell mitjà-alt i en el nivell alt de totes les competències avaluades. Les diferències de puntuació més grans entre els centres de titularitat pública i els de privada-concertada es donen en els trams més extrems del nivell de competència, això és en el nivell baix i l'alt.

L'escola pública té un percentatge més alt d'alumnat situat en el nivell baix i en el mitjà-baix en totes les competències avaluades

En els centres públics, les competències en què el percentatge d'alumnat situat al nivell baix és major són les matemàtiques (27,4%) i la llengua anglesa (27,2%). En llengua catalana i castellana, en canvi, el percentatge d'alumnat situat al nivell baix és del 14,9% i del 15%, respectivament. Per contra, els percentatges màxims d'alumnat situat en el nivell baix dels centres privats-concertats són el 12,3% de matemàtiques i el 9,9% de llengua anglesa, mentre que els mínims són el 5,4% de llengua catalana i el 6% de llengua castellana.

En els centres públics, la competència en què hi ha més alumnat situat en el nivell alt d'assoliment és la matemàtica, amb un 26,5%. En els centres privats-concertats, la competència amb un percentatge d'alumnat més alt situat en el nivell alt és la llengua anglesa, amb el 43,9%.

El nivell on hi ha menys diferència de puntuació entre els centres públics i els privats-concertats és el nivell mitjà-alt, amb valors propers al 45% en llengua catalana i castellana i al 30% en llengua anglesa i matemàtiques.

Taula 10. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua catalana segons la titularitat dels centres

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.001	76,6	14,2	11,0%	15,3%	44,2%	29,5%
Centres públics	33.271	74,1	15,2	14,9%	17,7%	42,9%	24,5%
Centres privats-concertats	22.730	80,1	11,6	5,4%	11,8%	45,9%	36,9%

Taula 11. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua castellana segons la titularitat dels centres

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.158	76,0	14,0	11,3%	15,7%	46,6%	26,4%
Centres públics	33.361	73,8	14,9	15,0%	17,6%	45,5%	21,9%
Centres privats-concertats	22.797	79,3	11,9	6,0%	12,8%	48,3%	32,9%

Taula 12. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència matemàtica segons la titularitat dels centres

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.380	68,3	22,7	21,3%	19,5%	26,6%	32,6%
Centres públics	33.542	64,1	23,6	27,4%	21,1%	25,0%	26,5%
Centres privats-concertats	22.838	74,5	19,6	12,3%	17,1%	29,0%	41,6%

Taula 13. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua anglesa segons la titularitat dels centres

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	55.751	69,8	22,3	20,2%	16,6%	30,8%	32,4%
Centres públics	33.151	64,8	23,0	27,2%	19,0%	29,4%	24,4%
Centres privats-concertats	22.600	77,1	18,8	9,9%	13,3%	32,9%	43,9%

5.4. RESULTATS SEGONS EL NIVELL DE COMPLEXITAT I LA TITULARITAT DELS CENTRES

La disparitat de resultats que s'observa entre els centres de titularitat pública i els de titularitat privada-concertada continua existint si la variable de titularitat es creua amb la variable del nivell de complexitat del centre, és a dir, quan es comparen centres públics i privats-concertats d'un mateix nivell de complexitat. El percentatge d'alumnat situat en el nivell més baix de competència és molt inferior en els centres de titularitat privada-concertada, dada que es repeteix en totes les competències avaluades.

La diferència gairebé es dobla quan el nivell de complexitat és mitjana: hi ha el 12,0% als centres públics i el 6,3% als privats-concertats en llengua catalana (amb una diferència de 5,7 punts); el 12,5% als centres públics i el 6,9% als privats-concertats en llengua castellana (amb una diferència de 5,6 punts); el 24,1% als centres públics i el 14,4% als privats-concertats en matemàtiques (amb una diferència de 9,7 punts); i el 23,8% als centres públics i el 12,3% als privats-concertats en llengua anglesa (amb una diferència de 11,5 punts). Entre els centres de titularitat pública i privada-concertada de complexitat mitjana, les diferències en el percentatge d'alumnat situat al nivell baix d'assoliment de la competència es redueixen quan es considera el nivell de complexitat del centre. Les diferències són properes als 8 punts de mitjana. Si no es controla amb el nivell de complexitat, la distància entre centres públics i privats-concertats sembla més gran (uns 13 punts).

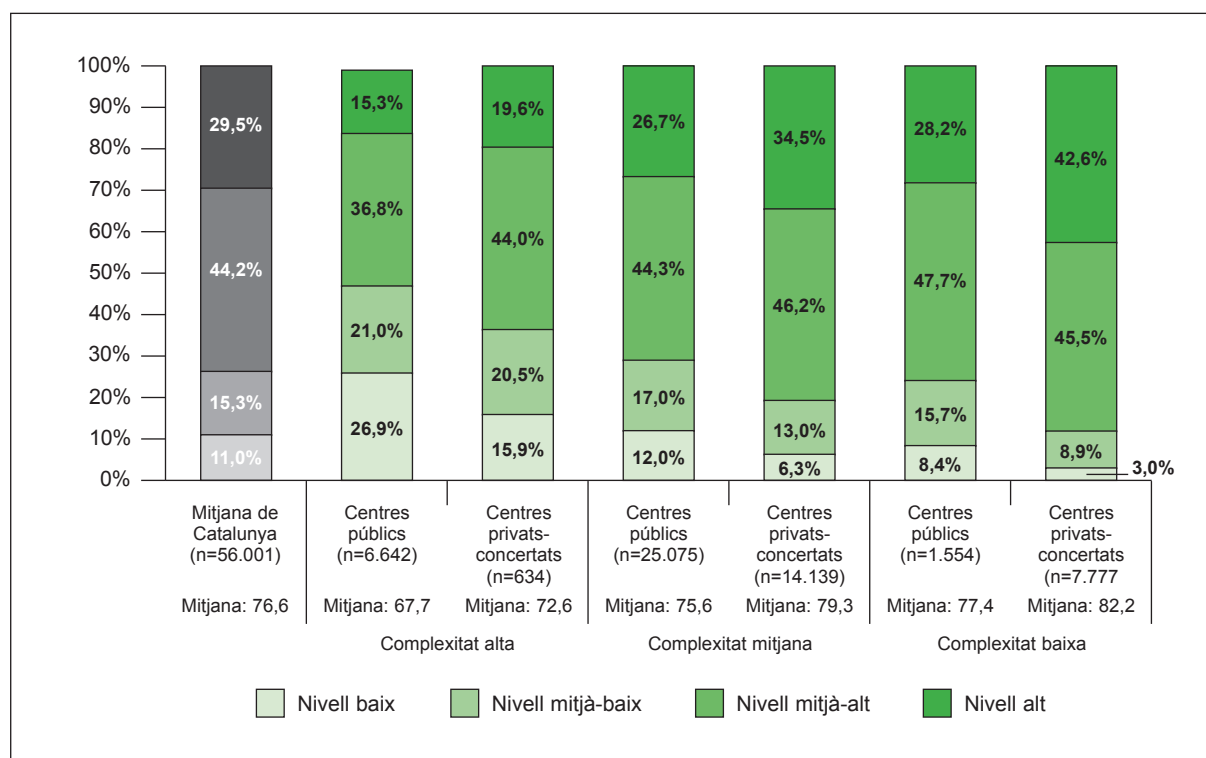
Quan el nivell de complexitat és alt, la diferència del percentatge d'alumnat situat en el nivell baix de la competència pot superar els 15 punts: hi ha el 26,9% als centres públics i el 15,9% als privats-concertats en llengua catalana (amb una diferència d'11 punts); el 25,9% als centres públics i el 16,0% als privats-concertats en llengua castellana (amb una diferència de 9,9 punts); el 41,9% als centres públics i el 26,7% als privats-concertats en matemàtiques (amb una diferència de 15,2 punts); i el 42,6% als centres públics i el 27,8% als privats-concertats en llengua anglesa (amb una diferència de 14,8 punts). Cal tenir en compte els valors de *n* en aquest nivell alt de complexitat: hi ha gairebé set mil alumnes en centres públics, mentre que en els privats-concertats no arriben al miler. En els centres de complexitat alta, les diferències entre centres públics i centres privats-concertats són remarcables, fins i tot quan es té en compte el nivell de complexitat. Les diferències són properes als 12 punts de mitjana.

En analitzar el percentatge d'alumnat situat al nivell baix d'assoliment de la competència entre els centres de complexitat baixa, s'observa que les diferències entre centres públics i centres privats-concertats es redueixen fins als 8,5 punts. Aquest fet evidencia que part de les diferències entre els resultats de centres públics i privats-concertats vénen donades perquè, en conjunt els centres públics tenen major nivell de complexitat.

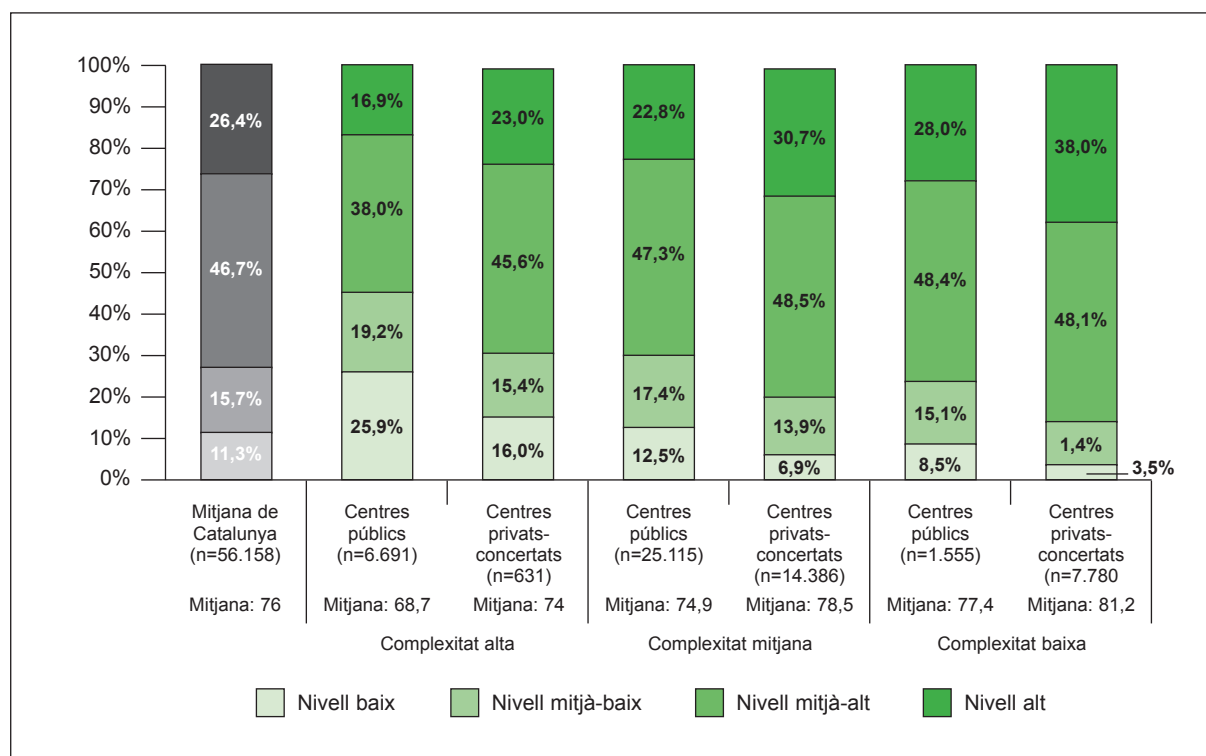
El percentatge d'alumnat situat en el nivell alt de cada competència és sempre més elevat en els centres privats-concertats, independentment de la complexitat del centre que tinguin assignada. Allà on la diferència és més gran és quan la complexitat és baixa, ja que arriba als 23,2 punts de diferència que hi ha en la competència en llengua anglesa (35,4% per als centres públics i 58,6% per als centres privats-concertats).

Quan es comparen els resultats entre centres d'un mateix nivell de complexitat, es redueixen les diferències entre els centres públics i els privats-concertats

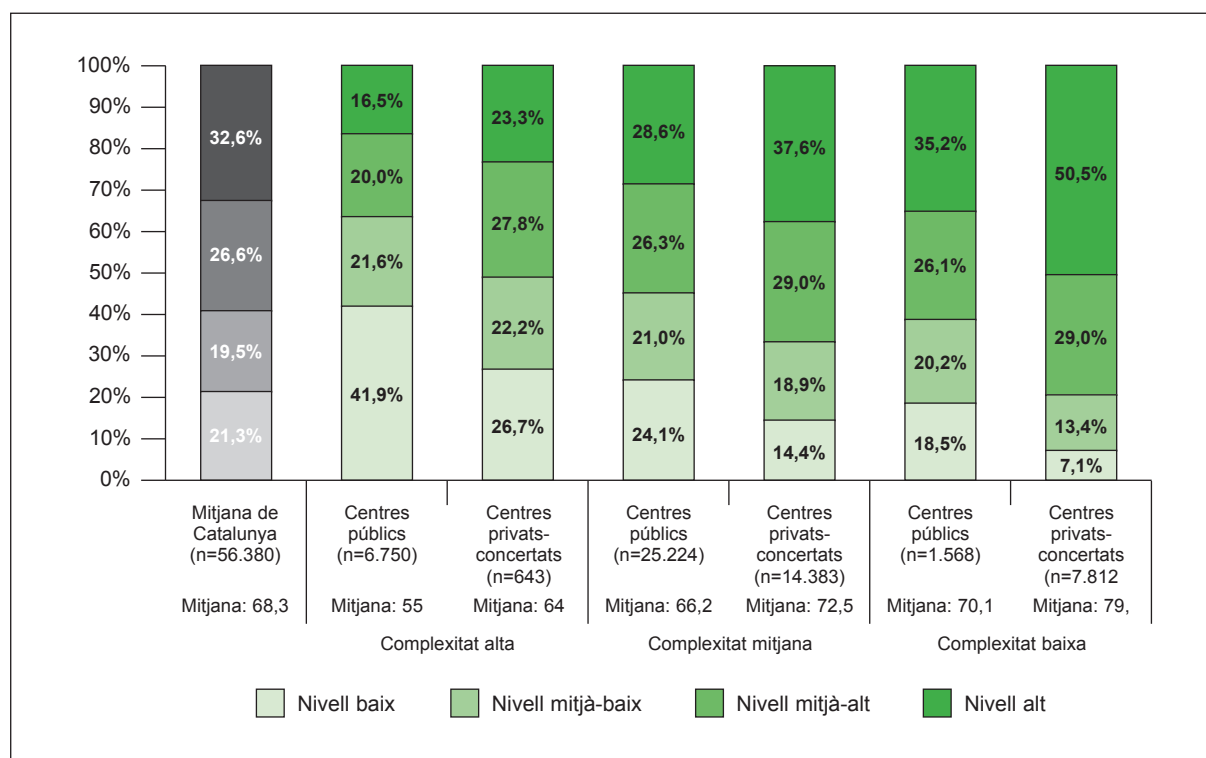
Gràfic 3. Percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua catalana segons la titularitat i el nivell de complexitat dels centres



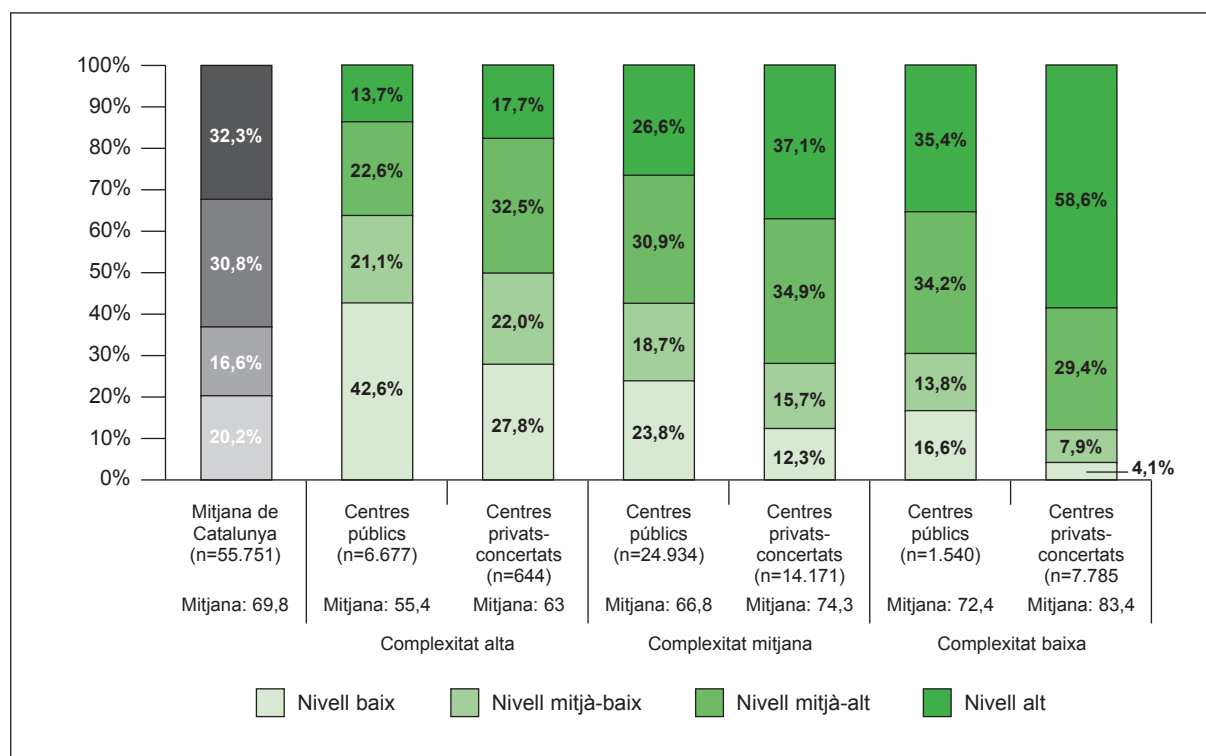
Gràfic 4. Percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua castellana segons la titularitat i el nivell de complexitat dels centres



Gràfic 5. Percentatge d'alumnat situat en els trams de competència matemàtica segons la titularitat i el nivell de complexitat dels centres



Gràfic 6. Percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua anglesa segons la titularitat i el nivell de complexitat dels centres



5.5. RESULTATS SEGONS EL SEXE DE L'ALUMNAT

El nombre de nois i noies que ha fet la prova de quart d'ESO del 2013 és molt equilibrat, ja que hi ha 28.100 nois (50,2%) i 27.901 noies (49,8%).

La diferència entre les puntuacions obtingudes pels nois i les obtingudes per les noies en les diferents competències avaluades és baixa i s'ha reduït respecte de la de l'any passat. Així, en llengua catalana les noies obtenen una puntuació 1,9 punts superior a la dels nois (el 2012 la diferència era de 3 punts), mentre que en llengua castellana la diferència és d'1,8 punts (el 2012 era també de 3 punts) i en llengua anglesa és de 3,8 punts (el 2012 era de 4). En competència matemàtica, la diferència és de 5,9 punts (el 2012 era de 6), aquesta vegada a favor dels nois.

Com en el 2012, les noies obtenen una puntuació mitjana més alta en competència comunicativa, mentre que els nois l'obtenen més alta en competència matemàtica. S'observa, però, que es redueixen les diferències

Taula 14. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua catalana segons el sexe

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.001	76,6	14,2	11,0%	15,3%	44,2%	29,5%
Nois	28.100	75,6	14,5	12,5%	15,9%	44,5%	27,1%
Noies	27.901	77,5	13,8	9,4%	14,7%	43,9%	32,0%

Taula 15. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua castellana segons el sexe

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.158	76,0	14,0	11,3%	15,7%	46,6%	26,4%
Nois	28.161	75,1	14,2	12,6%	16,4%	47,0%	24,0%
Noies	27.997	76,9	13,8	10,0%	14,9%	46,4%	28,7%

Taula 16. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència matemàtica segons el sexe

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.380	68,3	22,7	21,3%	19,5%	26,6%	32,6%
Nois	28.305	71,3	22,2	17,4%	17,3%	27,2%	38,1%
Noies	28.075	65,4	22,7	25,3%	21,6%	26,0%	27,1%

Taula 17. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua anglesa segons el sexe

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	55.751	69,8	22,3	20,2%	16,6%	30,8%	32,4%
Nois	27.992	67,9	22,4	22,4%	17,5%	31,8%	28,3%
Noies	27.759	71,7	22,0	18,0%	15,7%	29,9%	36,4%

5.6. RESULTATS SEGONS L'ORIGEN TERRITORIAL DE L'ALUMNAT

En totes les competències avaluades, l'alumnat nadiu obté més bons resultats que l'alumnat estranger. Cal tenir en compte que no arriben a 6.000 els alumnes estrangers que han seguit un procés de correcció externa a la prova d'avaluació de quart d'ESO, xifra que representa aproximadament un 10% del total d'alumnat amb correcció externa. La puntuació mitjana de l'alumnat nadiu se situa sempre per sobre de la puntuació mitjana global i presenta una diferència màxima de 18,9 punts (en competència matemàtica) respecte de la puntuació mitjana de l'alumnat estranger. La diferència mínima és d'11 punts, que són els que hi ha en competència en llengua castellana.

L'alumnat estranger obté pitjors resultats que l'alumnat nadiu en totes les competències avaluades. La diferència màxima és de 18,9 punts, en competència matemàtica

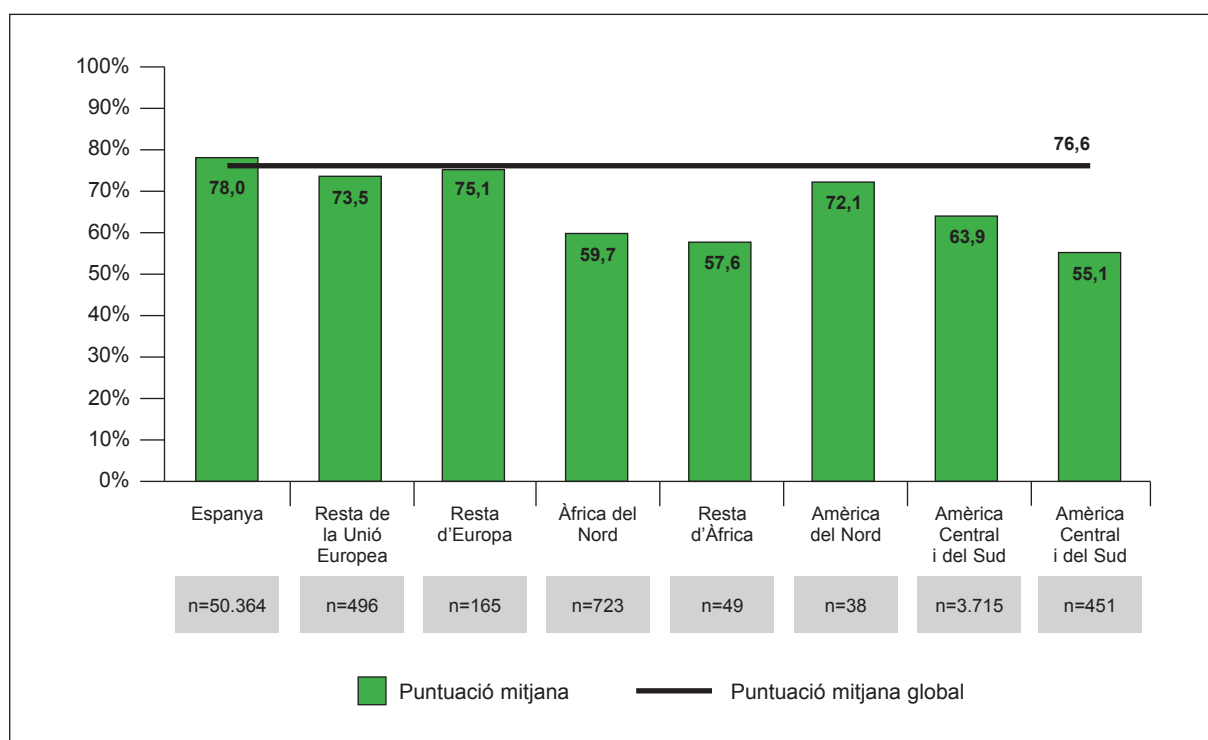
La puntuació mitjana més alta de l'alumnat estranger és l'obtinguda en competència comunicativa en llengua castellana (66,1), mentre que la més baixa és l'obtinguda en competència matemàtica (51,4), on hi ha una mica més de la meitat de l'alumnat estranger (48,5%) situat en el nivell baix de la competència. Les dades de l'alumnat estranger han millorat respecte de les obtingudes en l'avaluació del 2012, on la puntuació mitjana més alta també era l'obtinguda en competència comunicativa en llengua castellana (61,1) i la més baixa, l'obtinguda en competència matemàtica (44,8).

En totes les competències avaluades, l'alumnat estranger que obté més bons resultats és el procedent dels països europeus, tant si són de la Unió Europea com si no. També destaquen els resultats de l'alumnat procedent d'Amèrica del Nord, encara que s'han de prendre amb cautela atès el valor que té *n* en aquest cas. El valor de *n* més elevat correspon a l'alumnat procedent de l'Amèrica Central i del Sud.

Taula 18. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua catalana segons l'origen territorial

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.001	76,6	14,2	11,0%	15,3%	44,2%	29,5%
Alumnat nadiu	50.362	78,0	12,9	8,4%	14,5%	45,5%	31,6%
Alumnat estranger	5.639	63,8	18,3	34,4%	23,0%	32,6%	10,0%

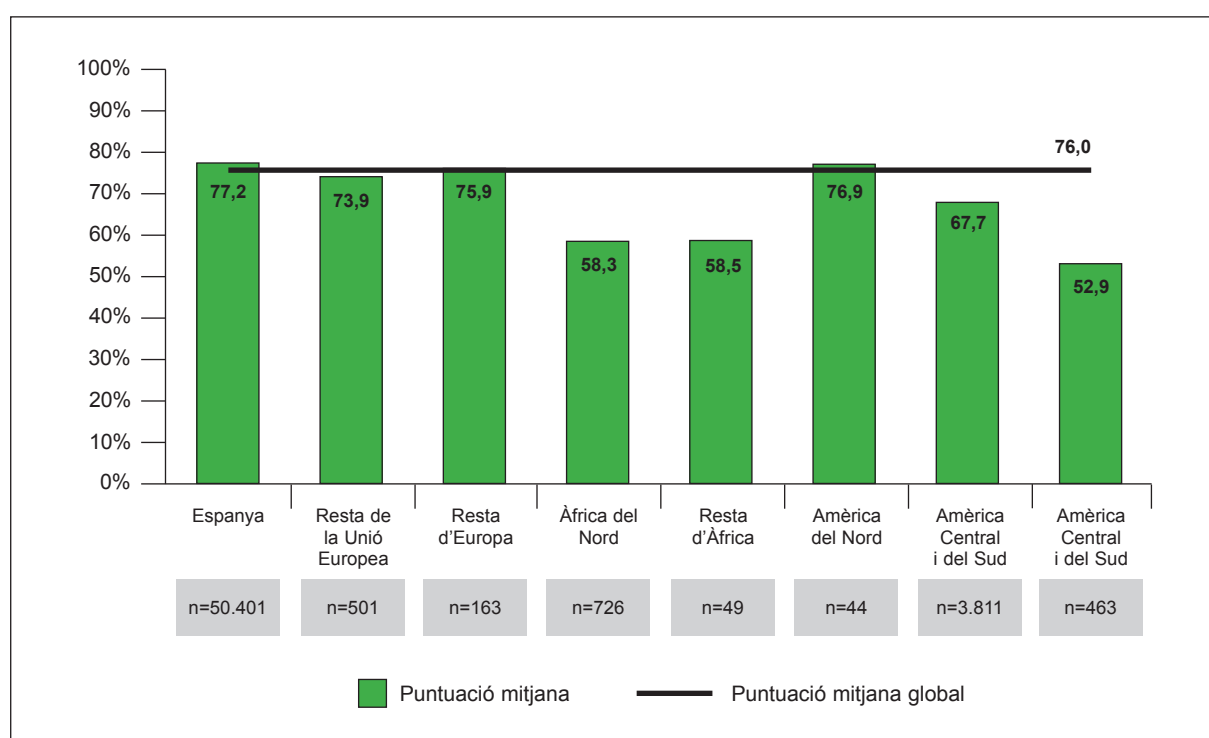
Gràfic 7. Resultats globals de l'alumnat en competència en llengua catalana segons l'origen territorial



Taula 19. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua castellana segons l'origen territorial

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.158	76,0	14,0	11,3%	15,7%	46,6%	26,4%
Alumnat nadiu	50.401	77,1	13,0	9,0%	15,1%	48,0%	27,9%
Alumnat estranger	5.757	66,1	18,0	31,5%	20,6%	35,0%	12,9%

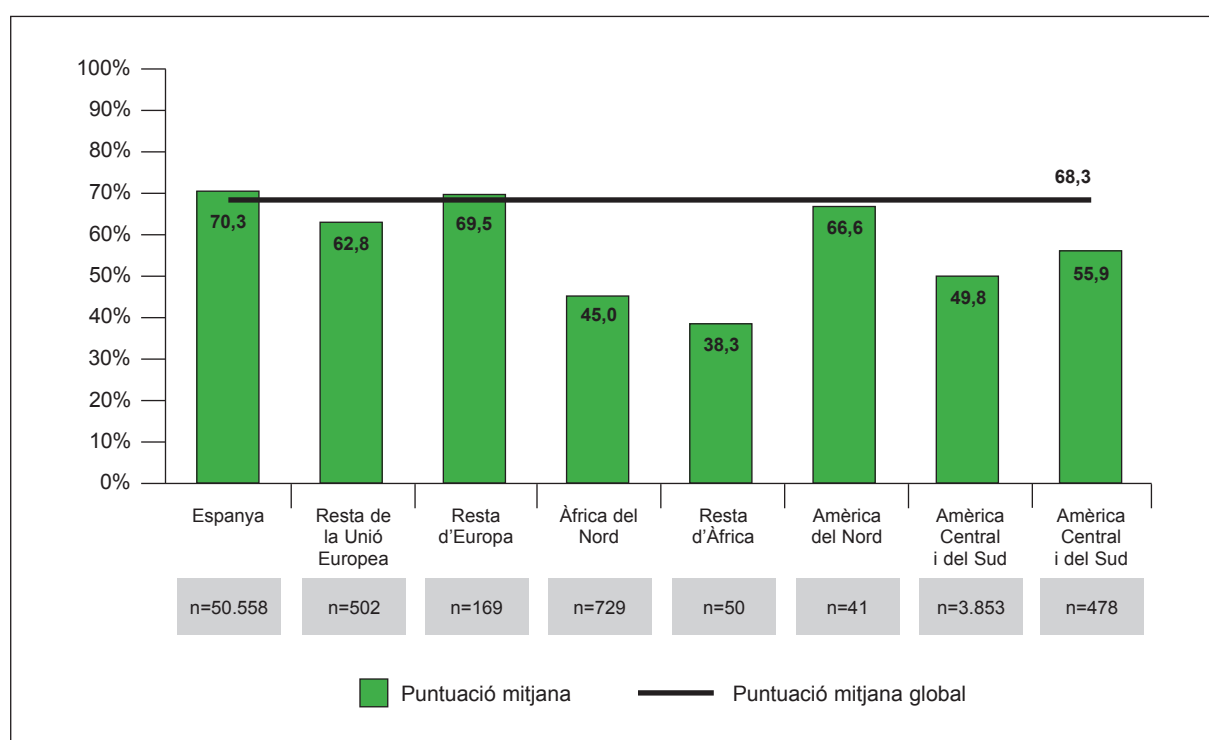
Gràfic 8. Resultats globals de l'alumnat en competència en llengua castellana segons l'origen territorial



Taula 20. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència matemàtica segons l'origen territorial

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.380	68,3	22,7	21,3%	19,5%	26,6%	32,6%
Alumnat nadiu	50.558	70,3	21,6	18,2%	19,3%	27,7%	34,8%
Alumnat estranger	5.822	51,4	24,9	48,5%	20,7%	17,5%	13,3%

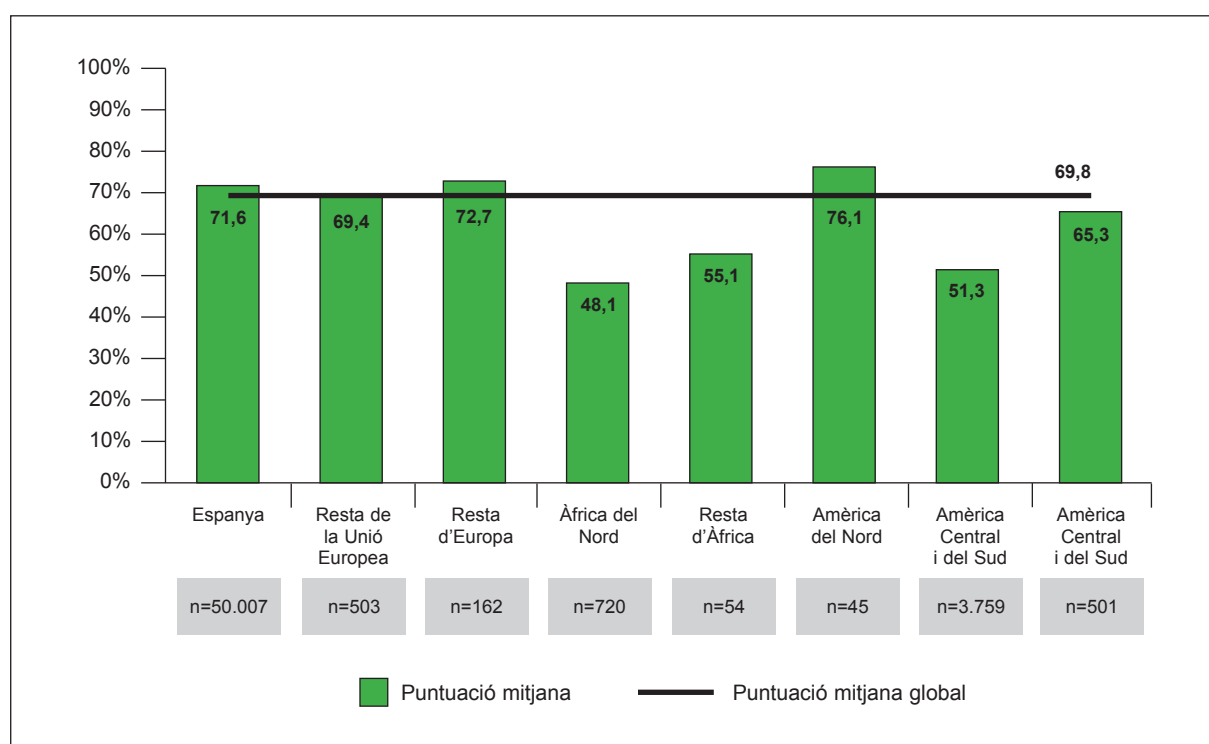
Gràfic 9. Resultats globals de l'alumnat en competència matemàtica segons l'origen territorial



Taula 21. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua anglesa segons l'origen territorial

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	55.751	69,8	22,3	20,2%	16,6%	30,8%	32,4%
Alumnat nadiu	50.007	71,5	21,4	17,3%	16,3%	32,0%	34,4%
Alumnat estranger	5.744	54,5	23,6	45,4%	19,5%	21,2%	13,9%

Gràfic 10. Resultats globals de l'alumnat en competència en llengua anglesa segons l'origen territorial



5.7. RESULTATS SEGONS SI L'ALUMNAT REPETEIX CURS O NO

L'alumnat que no és repetidor obté una puntuació mitjana d'uns 3 o 4 punts per sobre de la mitjana global de Catalunya en totes les competències avaluades. La diferència de resultats entre l'alumnat que és repetidor i el que no arriba als 22,3 punts en competència en llengua anglesa, als 20,4 en competència matemàtica, als 12,7 en llengua catalana i als 11,2 en llengua castellana. Aquests resultats són molt similars als obtinguts en el curs 2012: l'alumnat repetidor mostrava un desavantatge molt similar en llengua catalana (12,1 punts) i en llengua castellana (11,5), mentre que el desavantatge gairebé es doblava en llengua anglesa (20,7) i en matemàtiques (21,7).

L'alumnat repetidor obté pitjors resultats que l'alumnat no repetidor en totes les competències avaluades. La diferència màxima és de 22,3 punts, en competència en llengua anglesa

En totes les competències avaluades, el percentatge d'alumnat repetidor del 2013 situat en el nivell baix d'assoliment de la competència és més alt que el percentatge d'alumnat no repetidor situat en el nivell baix i en el mitjà-baix.

Taula 22. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua catalana segons si ha repetit curs o no

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.001	76,6	14,2	11,0%	15,3%	44,2%	29,5%
Alumnat repetidor	11.617	66,5	15,9	26,4%	25,8%	39,4%	8,4%
Alumnat no repetidor	44.384	79,2	12,4	6,9%	12,6%	45,4%	35,1%

Taula 23. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua castellana segons si ha repetit curs o no

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.158	76,0	14,0	11,3%	15,7%	46,6%	26,4%
Alumnat repetidor	11.688	67,1	15,8	26,3%	24,1%	40,1%	9,5%
Alumnat no repetidor	44.470	78,3	12,5	7,4%	13,4%	48,4%	30,8%

Taula 24. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència matemàtica segons si ha repetit curs o no

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.380	68,3	22,7	21,3%	19,5%	26,6%	32,6%
Alumnat repetidor	11.816	52,2	22,9	45,5%	24,2%	20,2%	10,1%
Alumnat no repetidor	44.564	72,6	20,6	14,9%	18,2%	28,3%	38,6%

Taula 25. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua anglesa segons si ha repetit curs o no

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	55.751	69,8	22,3	20,2%	16,6%	30,8%	32,4%
Alumnat repetidor	11.655	52,1	21,1	47,1%	23,3%	22,0%	7,6%
Alumnat no repetidor	44.096	74,4	20,1	13,1%	14,9%	33,2%	38,8%

5.8. RESULTATS SEGONS LES DIVERSES VARIABLES ASSOCIADES

Com a resum, en aquest apartat es presenten de costat les variables associades al rendiment analitzades fins ara per tal de visualitzar quines tenen més incidència en els resultats.

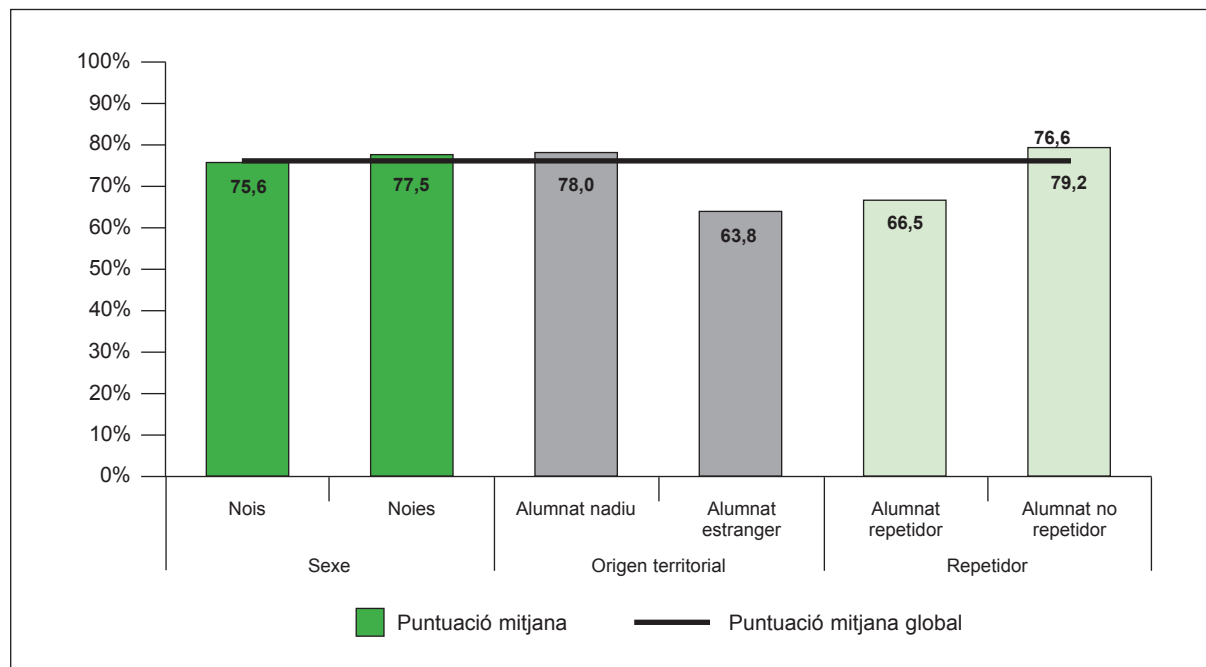
Així, es tenen en compte tres variables associades a l'alumnat:

- el sexe
- l'origen territorial
- la repetició de curs

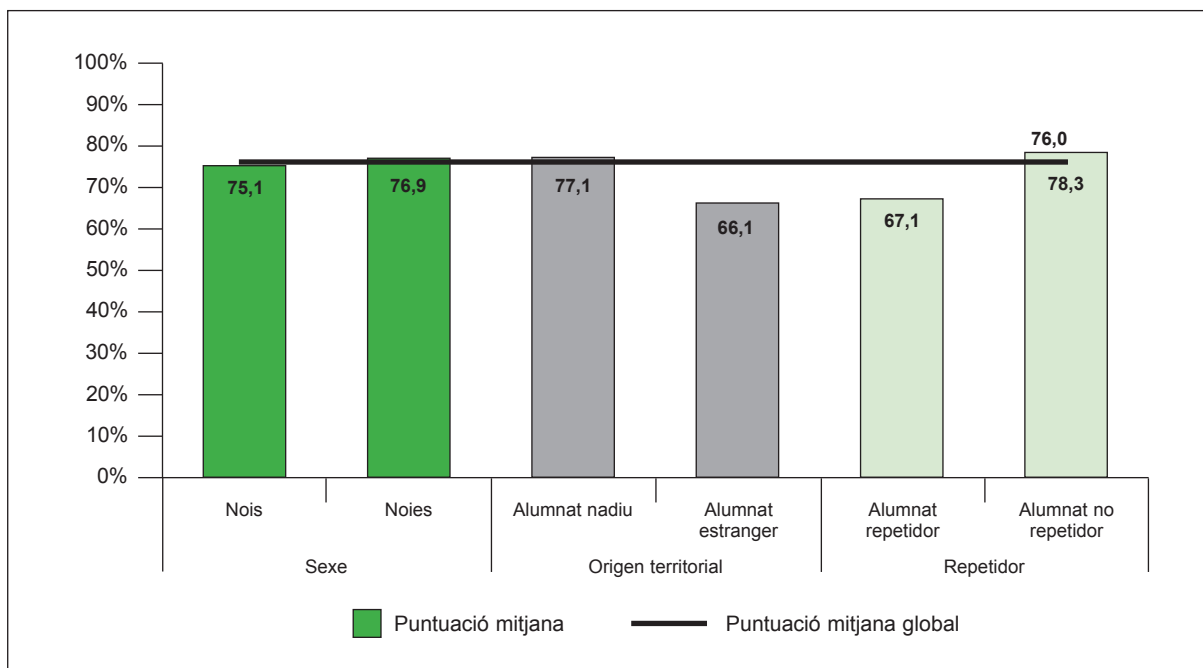
Com es pot observar en els gràfics que vénen a continuació i tal i com també es va fer evident en els resultats del 2012, la variable sexe té molt poca incidència en els resultats, mentre que l'origen territorial i el fet de repetir curs o no els condicionen de manera notable. L'any 2013, l'alumnat estranger obté uns resultats inferiors als de l'alumnat nadiu molt similars en competència en llengua catalana i castellana, amb una diferència de 14,2 i 11 punts respectivament. La diferència creix en competència en llengua anglesa (17 punts) i en competència matemàtica (18,9 punts). L'alumnat repetidor també mostra un desavantatge molt similar en llengua catalana (12,7 punts) i en llengua castellana (11,2), mentre que el desavantatge creix uns 10 punts en matemàtiques (20,4) i en llengua anglesa (22,3).

La variable alumnat repetidor és una de les que té més incidència en els resultats en totes les competències avaluades

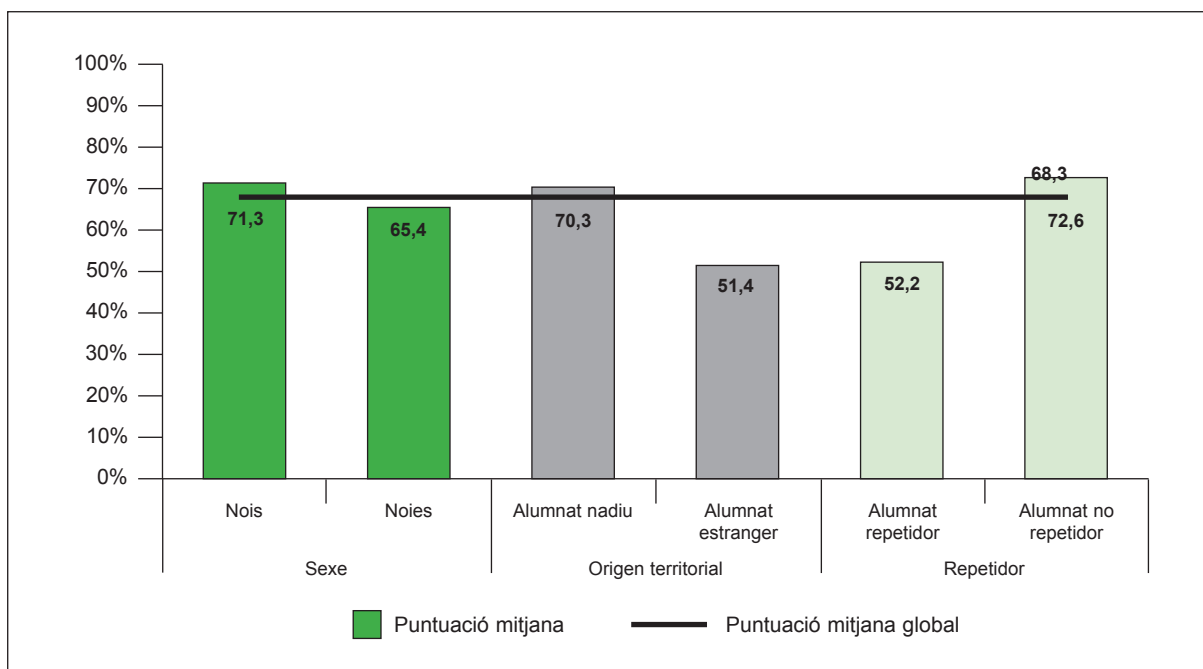
Gràfic 11. Puntuació mitjana en competència en llengua catalana segons diverses variables associades a l'alumnat



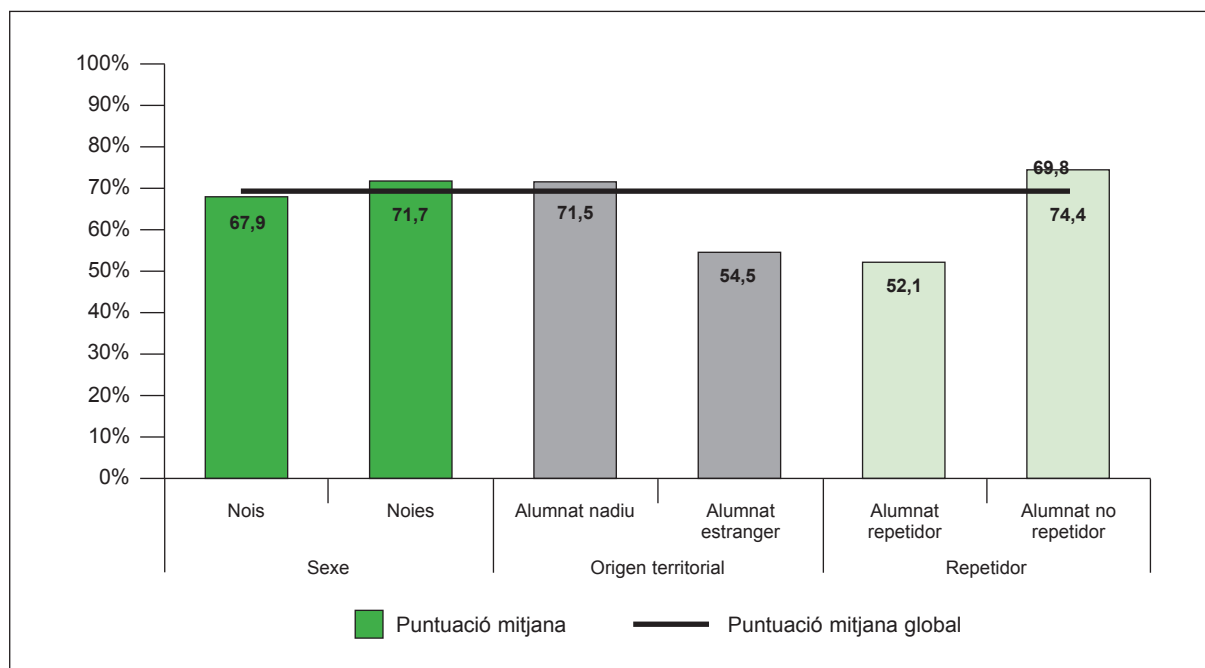
Gràfic 12. Puntuació mitjana en competència en llengua castellana segons diverses variables associades a l'alumnat



Gràfic 13. Puntuació mitjana en competència matemàtica segons diverses variables associades a l'alumnat



Gràfic 14. Puntuació mitjana en competència en llengua anglesa segons diverses variables associades a l'alumnat



Les variables associades als centres educatius contemplades en aquesta anàlisi són dues:

- la titularitat
- el nivell de complexitat

S'ha descartat la variable de dimensions del municipi on s'ubica el centre, que es va tenir en compte en els *Quaderns d'avaluació*. 22, on es presentaven els resultats de l'avaluació del 2012, perquè no mostra cap incidència en els resultats de cap de les competències avaluades (ni en el 2012 ni en el 2013).

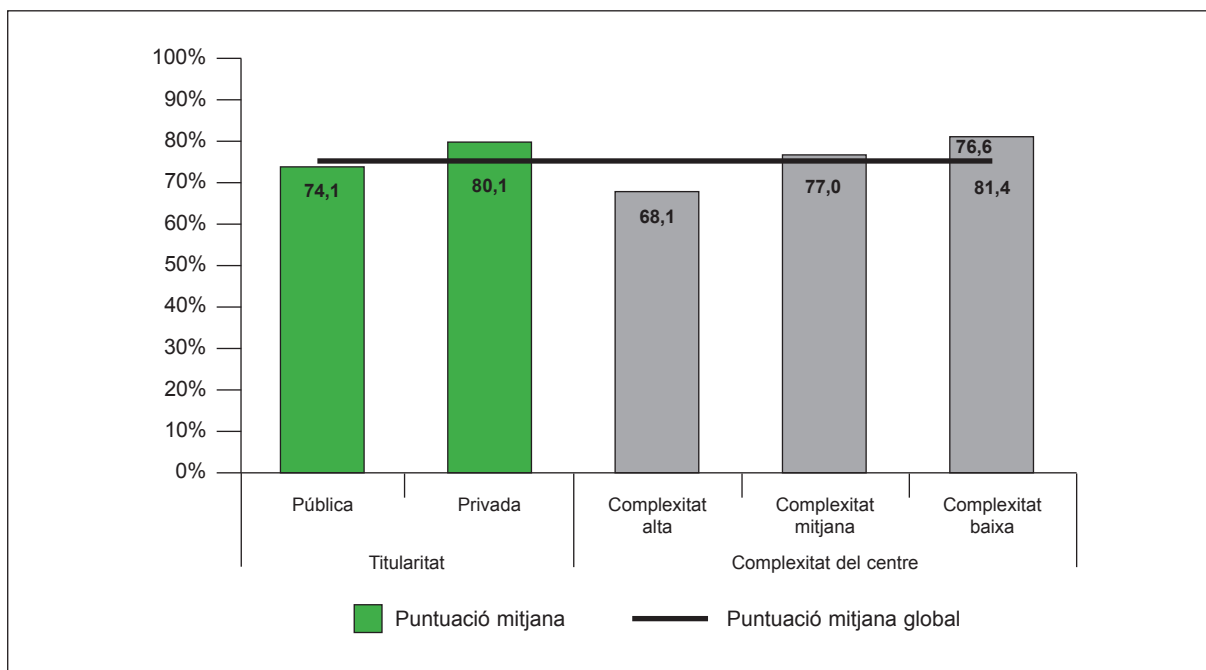
Com es pot observar en els gràfics que vénen a continuació, la variable de centres que mostra més incidència és el nivell de complexitat dels centres educatius, de manera que com més alt és el nivell de complexitat d'un centre, més baixa és la seva puntuació mitjana.

La variable de nivell de complexitat dels centres és una de les que té més incidència en els resultats de totes les competències avaluades

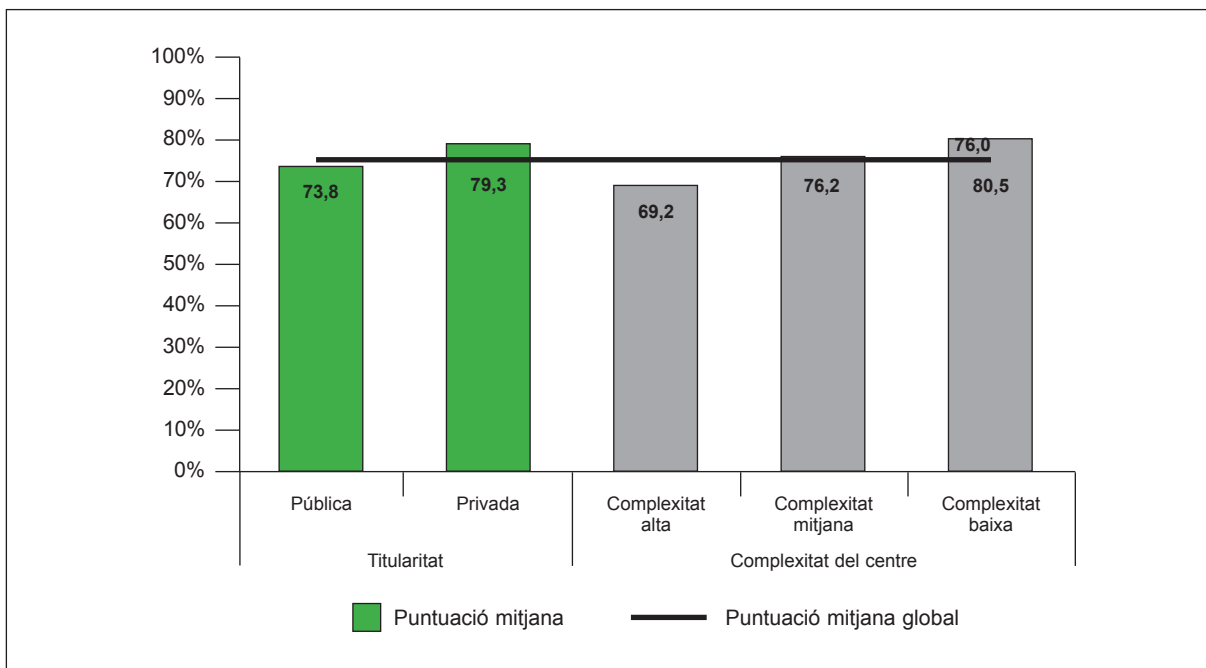
La diferència de puntuació mitjana entre els centres de complexitat alta i els centres de complexitat baixa és sempre notable. Aquesta diferència de puntuació, que supera sempre els 10 punts, és el doble de la que hi ha entre els centres de titularitat pública i els de titularitat privada-concertada.

Així, hi ha 13,3 punts de diferència en competència en llengua catalana, 11,3 en competència en llengua castellana, 21,8 en competència matemàtica i 25,5 en competència en llengua anglesa. La titularitat del centre implica una diferència de 6 punts en llengua catalana, de 5,5 en llengua castellana, de 10,4 en matemàtiques i de 12,3 en llengua anglesa. Les diferències de puntuació entre els centres de complexitat mitjana i els de complexitat baixa no són tant notables: 4,4 punts en llengua catalana, 4,3 en llengua castellana, 9,1 en matemàtiques i 12,1 en llengua anglesa.

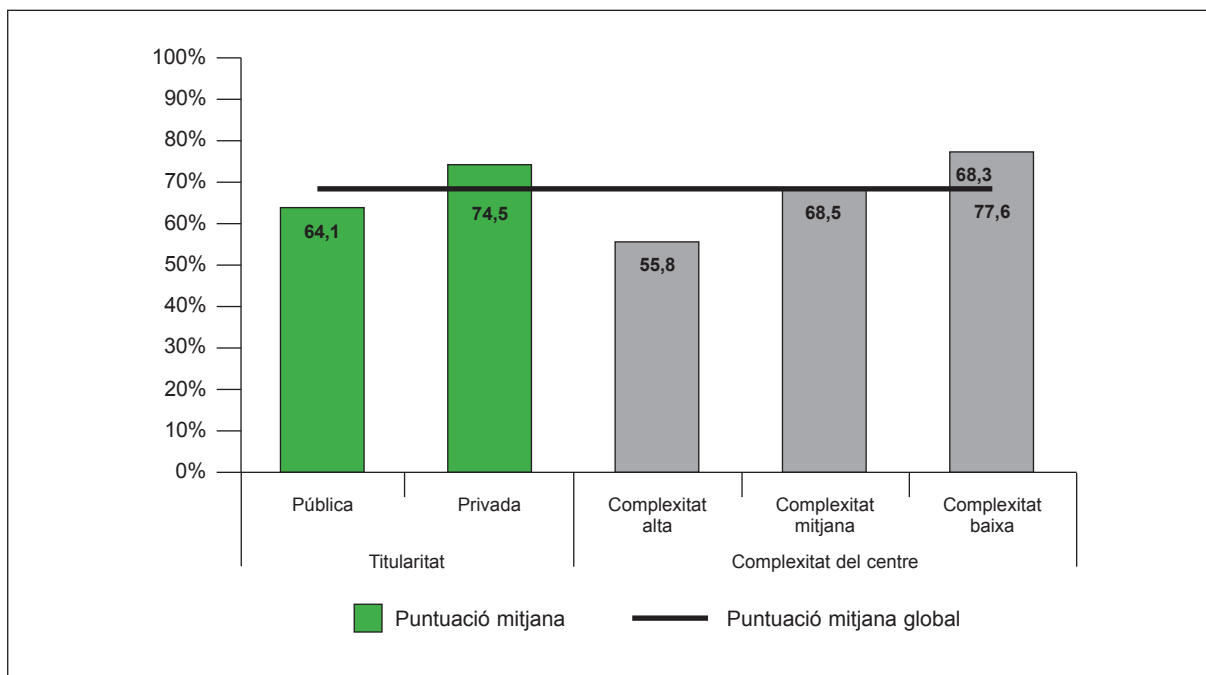
Gràfic 15. Puntuació mitjana en competència en llengua catalana segons diverses variables associades als centres



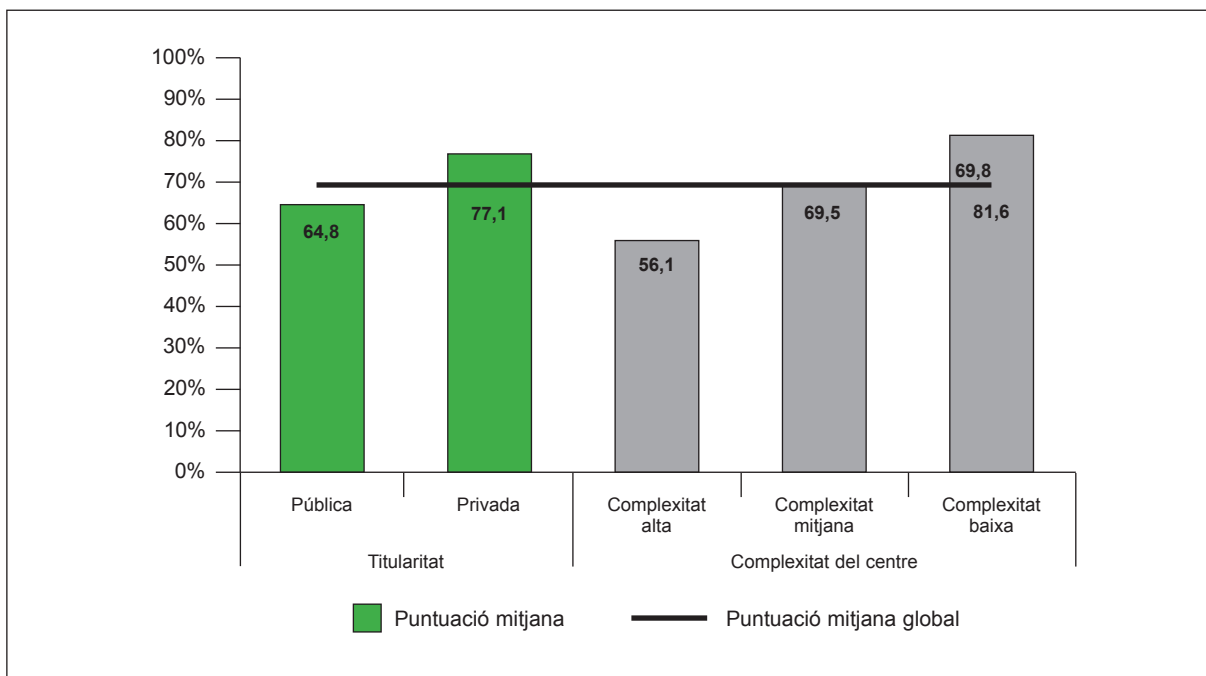
Gràfic 16. Puntuació mitjana en competència en llengua castellana segons diverses variables associades als centres



Gràfic 17. Puntuació mitjana en competència matemàtica segons diverses variables associades als centres



Gràfic 18. Puntuació mitjana en competència en llengua anglesa segons diverses variables associades als centres



Totes les variables tingudes en compte en aquest apartat, tant les associades a l'alumnat com les associades als centres, tenen un comportament molt similar en la competència comunicativa en llengua catalana i castellana. Així doncs, els centres han aconseguit compensar parcialment l'efecte del nivell socioeconòmic en els resultats de les dues llengües oficials de Catalunya.

Les altres dues competències avaluades, les matemàtiques i la llengua anglesa, estan més clarament vinculades al nivell socioeconòmic, ja que hi ha variables exògenes (assistència a classes de reforç, a colònies en anglès, etc.) que són molt difícils de controlar pels centres educatius i que tenen un efecte directe en els resultats obtinguts en aquestes competències.

6. RESULTATS SEGONS EL TERRITORI I LA TIPOLOGIA DELS CENTRES EDUCATIUS

6.1. RESULTATS AL TERRITORI

Es consideren àrees territorials de Catalunya els nou serveis territorials del Departament d'Ensenyament i el Consorci d'Educació de Barcelona.

Les taules i els mapes següents mostren les puntuacions obtingudes per les deu àrees territorials en les competències en llengua catalana, llengua castellana, matemàtiques i llengua anglesa. Les taules mostren els resultats globals i el percentatge d'alumnat situat en cada nivell d'assoliment de la competència, mentre que els mapes permeten observar el percentatge d'alumnat ubicat en el nivell baix d'assoliment de cada competència que hi ha a cada àrea territorial.

Les taules mostren uns resultats molt equilibrats en tots els territoris en llengua catalana i llengua castellana. La puntuació mitjana més alta correspon al Consorci d'Educació de Barcelona, tant en llengua catalana (78,6) com en llengua castellana (78,5), mentre que la puntuació mitjana més baixa correspon al Servei Territorial de Barcelona-Comarques, amb 74 punts en llengua catalana i 74,1 en llengua castellana. La diferència és d'uns 4 punts. Si ens fixem en el percentatge d'alumnat situat en cada nivell d'assoliment de la competència, la diferència entre el territori que obté la màxima puntuació i el que obté la mínima és d'uns 5 o 6 punts en el nivell baix, mitjà-baix i mitjà-alt, mentre que és propera als 10 en el nivell alt, tant en llengua catalana (10,3) com en llengua castellana (9,8).

Les dades mostren uns resultats molt equilibrats en tots els territoris en llengua catalana i llengua castellana

Els resultats globals en competència matemàtica i en competència en llengua anglesa mostren una diferència de 7,6 punts i de 8,6 entre la mitjana més alta i la més baixa en matemàtiques i en llengua anglesa, que corresponen també al Consorci d'Educació de Barcelona (72,1 i 75,0) i al Servei Territorial de Barcelona-Comarques (64,5 i 66,4). Si ens fixem en el percentatge d'alumnat situat en cada nivell d'assoliment de la competència, la diferència entre el territori que obté la màxima puntuació i el que obté la mínima no mostra un patró regular. En matemàtiques, la diferència és de 7,2 punts en el nivell baix, de 5,6 en el nivell mitjà-baix, de 2,3 en el nivell mitjà-alt i de 12,9 en el nivell alt. El territori amb les puntuacions més òptimes és el Consorci d'Educació de Barcelona, mentre que el territori amb les puntuacions pitjors en el nivell baix és el ST de Barcelona-Comarques. En llengua anglesa, la diferència entre el territori que obté la màxima puntuació i el que obté la mínima en cada nivell d'assoliment de la competència és de 12,1 punts en el nivell baix, de 6,4 en el nivell mitjà-baix, de 4,3 en el nivell mitjà-alt i de 14,4 en el nivell alt. El territori amb les puntuacions més òptimes torna a ser el Consorci d'Educació de Barcelona, mentre que els territoris amb les puntuacions més altes en el nivell baix són el ST de Tarragona i el ST de Terres de l'Ebre.

Taula 26. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua catalana per àmbits territorials

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.001	76,6	14,2	11,0%	15,3%	44,2%	29,5%
Baix Llobregat	5.816	75,1	13,9	12,2%	18,5%	45,1%	24,2%
Barcelona Comarques	6.119	74,0	15,8	15,0%	16,7%	43,7%	24,6%
Catalunya Central	4.118	76,5	14,5	11,0%	16,3%	42,0%	30,7%
Consorci d'Ed. Barcelona	10.982	78,6	13,4	8,5%	12,6%	44,4%	34,5%
Girona	5.728	76,3	14,2	11,5%	15,7%	43,9%	28,9%
Lleida	3.019	75,8	13,8	11,0%	17,6%	45,2%	26,2%
Maresme-Vallès Oriental	6.813	78,2	13,4	8,6%	13,9%	44,0%	33,5%
Tarragona	4.449	76,6	14,3	10,8%	16,0%	42,8%	30,4%
Terres de l'Ebre	1.384	77,9	12,7	8,1%	14,0%	47,0%	30,9%
Vallès Occidental	7.573	75,7	14,6	12,7%	15,1%	44,9%	27,3%

Taula 27. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua castellana per àmbits territorials

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.158	76,0	14,0	11,3%	15,7%	46,6%	26,4%
Baix Llobregat	5.835	75,5	13,5	11,8%	16,3%	47,2%	24,7%
Barcelona Comarques	6.135	74,1	15,3	14,5%	17,0%	45,4%	23,1%
Catalunya Central	4.127	74,2	15,0	14,7%	17,6%	43,3%	24,4%
Consorci d'Ed. Barcelona	11.045	78,5	13,2	8,2%	13,2%	45,9%	32,7%
Girona	5.731	74,7	14,4	13,6%	16,5%	47,0%	22,9%
Lleida	3.036	77,4	13,2	8,7%	14,2%	48,5%	28,7%
Maresme-Vallès Oriental	6.785	76,8	13,0	9,3%	15,5%	49,0%	26,2%
Tarragona	4.476	74,9	14,3	12,3%	17,9%	46,9%	22,9%
Terres de l'Ebre	1.388	76,4	13,3	10,1%	15,0%	48,9%	26,0%
Vallès Occidental	7.600	75,7	14,2	11,9%	15,7%	46,5%	25,9%

Taula 28. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència matemàtica per àmbits territorials

	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	56.380	68,3	68,3	21,3%	19,5%	26,6%	32,6%
Baix Llobregat	5.850	65,9	22,1	23,7%	22,0%	27,9%	26,4%
Barcelona Comarques	6.180	64,5	23,5	27,1%	20,4%	25,6%	26,9%
Catalunya Central	4.141	67,4	23,4	22,6%	19,1%	26,9%	31,4%
Consorci d'Ed. Barcelona	11.092	72,1	21,7	16,5%	17,1%	27,1%	39,3%
Girona	5.761	68,6	22,7	21,2%	19,7%	25,8%	33,3%
Lleida	3.029	70,4	22,2	18,5%	18,9%	26,9%	35,7%
Maresme-Vallès Oriental	6.837	68,4	22,3	21,0%	20,0%	27,3%	31,7%
Tarragona	4.475	67,6	23,2	22,6%	19,6%	25,6%	32,2%
Terres de l'Ebre	1.392	68,1	21,5	20,2%	22,7%	26,2%	30,9%
Vallès Occidental	7.623	68,1	23,1	22,0%	19,4%	26,1%	32,5%

Taula 29. Puntuació mitjana global i percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua anglesa per àmbits territorials

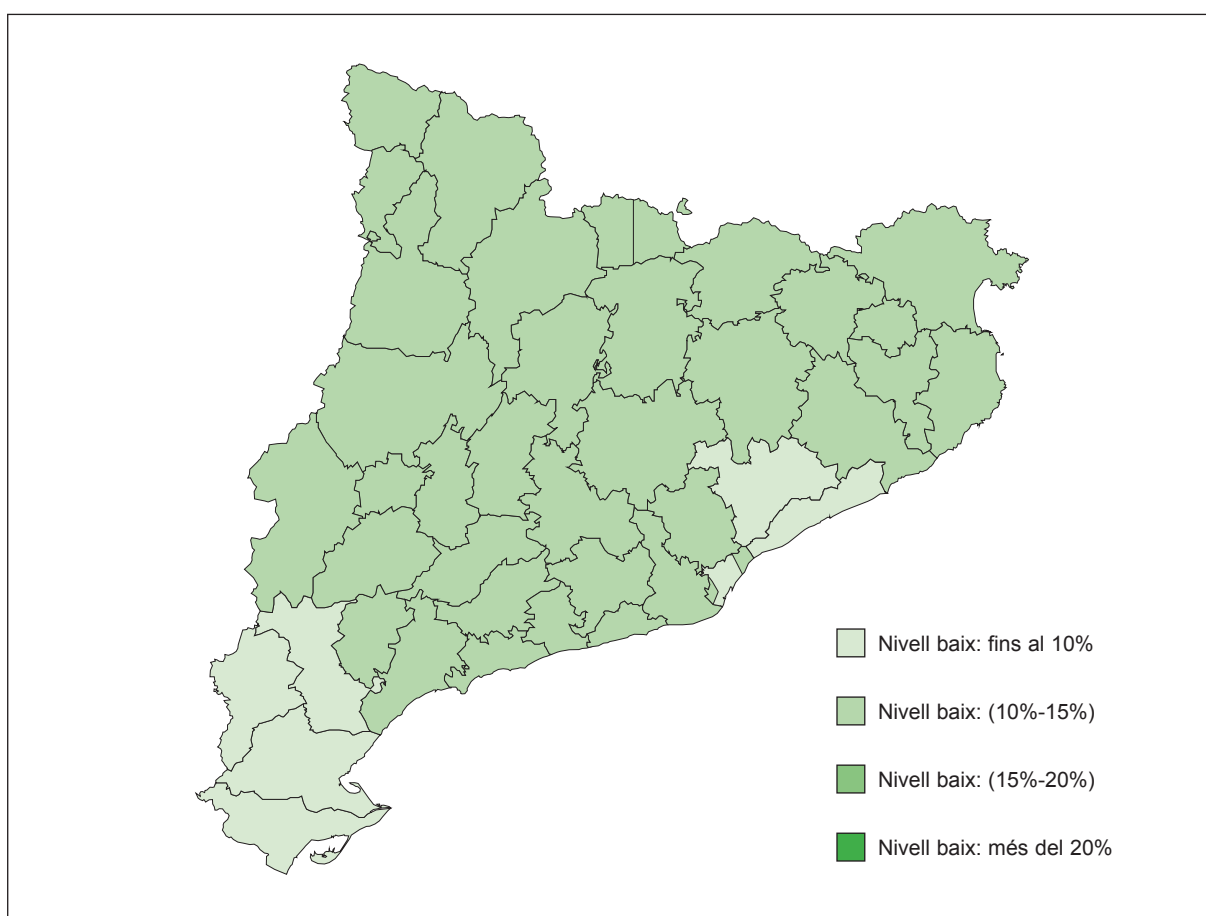
	Mitjanes globals			% d'alumnat situat als trams de competència			
	n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Mitjana de Catalunya	55.751	69,8	22,3	20,2%	16,6%	30,8%	32,4%
Baix Llobregat	5.635	66,8	22,3	23,2%	18,6%	32,1%	26,1%
Barcelona Comarques	6.151	66,4	22,8	24,7%	18,3%	30,4%	26,6%
Catalunya Central	4.119	69,9	23,0	21,0%	15,5%	29,2%	34,3%
Consorci d'Ed. Barcelona	11.047	75,0	20,1	12,8%	13,9%	33,2%	40,1%
Girona	5.682	69,8	22,3	20,5%	16,8%	30,6%	32,1%
Lleida	2.974	70,7	21,8	18,3%	17,8%	31,5%	32,4%
Maresme-Vallès Oriental	6.785	70,1	22,3	19,4%	17,2%	30,2%	33,1%
Tarragona	4.419	66,9	22,8	24,9%	17,3%	30,0%	27,9%
Terres de l'Ebre	1.387	66,5	21,9	24,0%	20,3%	30,0%	25,7%
Vallès Occidental	7.552	68,9	23,0	22,4%	16,4%	28,9%	32,3%

Els quatre mapes següents permeten observar la distribució territorial de l'alumnat ubicat en el nivell baix d'assoliment de cada competència.

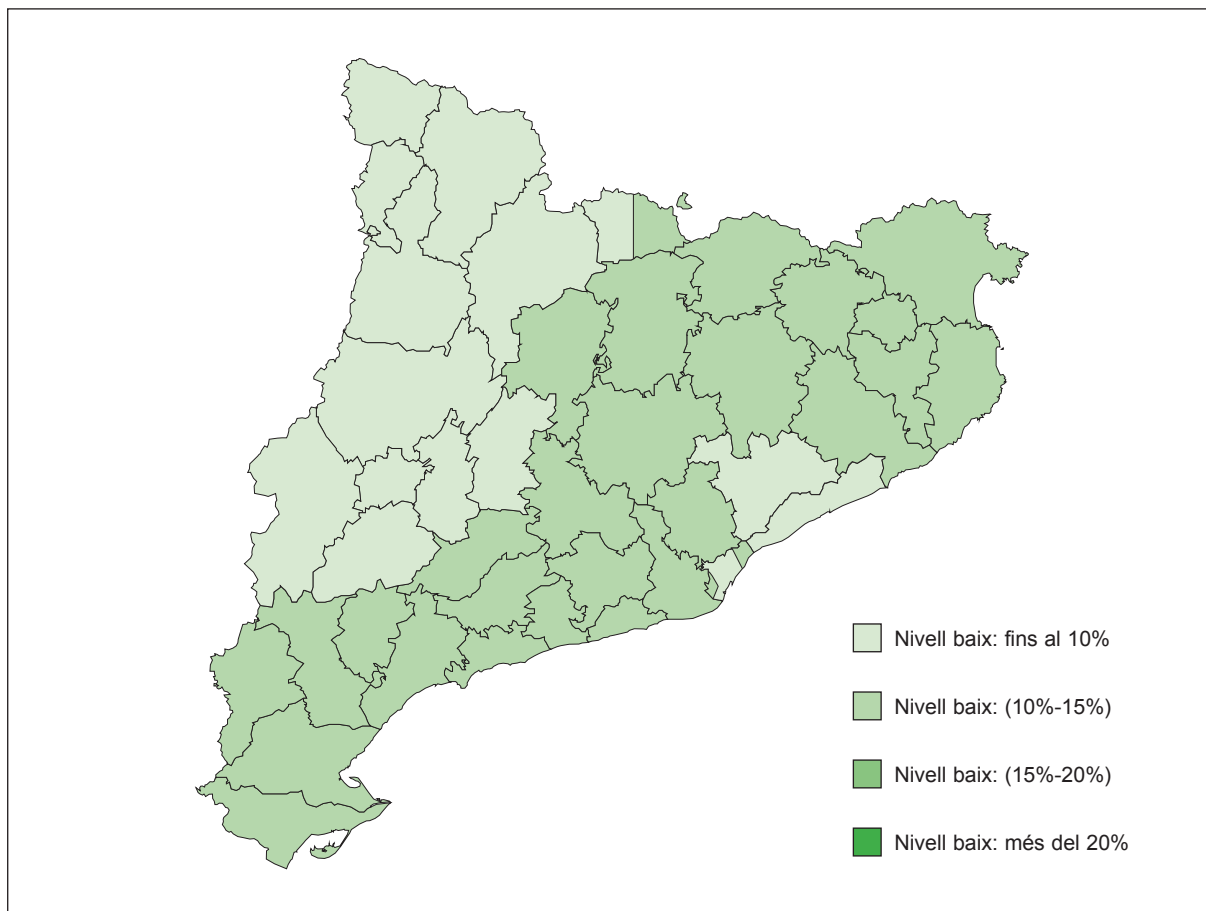
En llengua catalana, la majoria de comarques té un percentatge d'entre el 10 i el 15% d'alumnat situat en el nivell baix d'assoliment de la competència. Per sota del 10% hi ha el ST de Terres de l'Ebre, el ST del Maresme-Vallès Oriental i el Consorci d'Educació de Barcelona.

En llengua castellana també s'observa que la majoria d'àrees territorials tenen un percentatge d'entre el 10 i el 15% d'alumnat situat en el nivell baix. Per sota del 10%, la zona del ST de Terres de l'Ebre és substituïda pel ST de Lleida.

Mapa 1. Distribució territorial de l'alumnat ubicat al nivell baix d'assoliment de la competència en llengua catalana

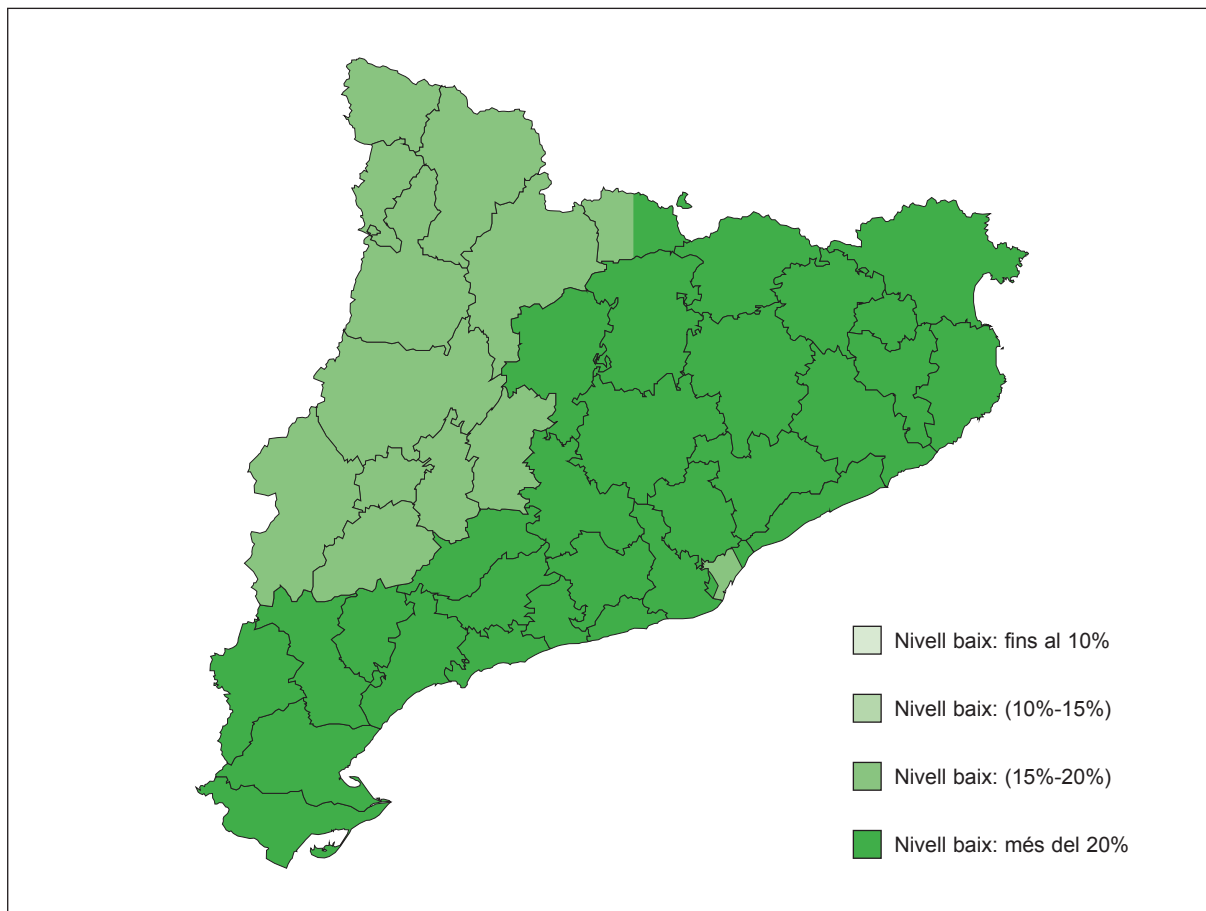


Mapa 2. Distribució territorial de l'alumnat ubicat al nivell baix d'assoliment de la competència en llengua castellana



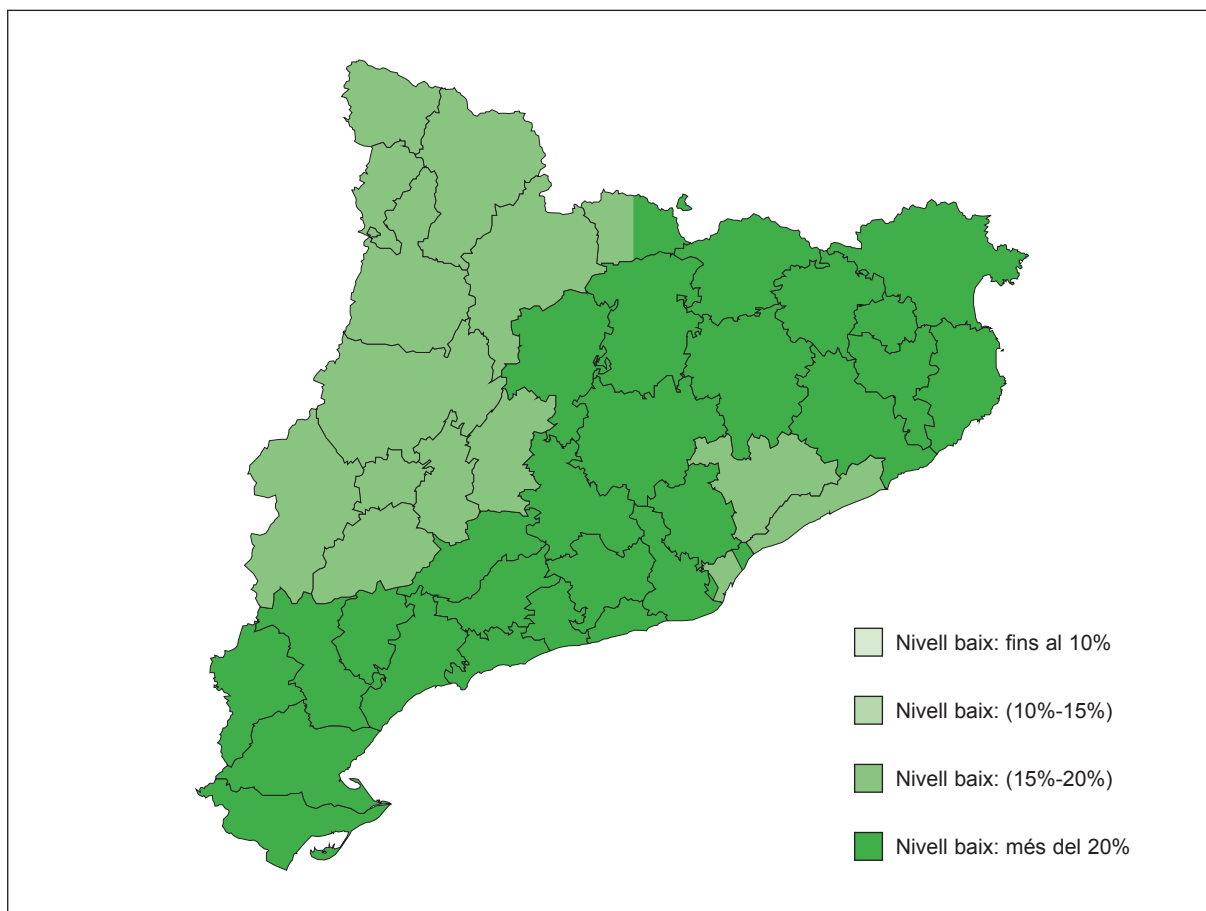
En competència matemàtica, la coloració del mapa canvia substancialment. La majoria del territori té un percentatge superior al 20% d'alumnat situat en el nivell baix d'assoliment de la competència. El ST de Lleida i el Consorci d'Educació de Barcelona tenen uns percentatges situats entre el 15 i el 20%. No hi ha cap zona de Catalunya amb nivells inferiors al 15%.

Mapa 3. Distribució territorial de l'alumnat ubicat al nivell baix d'assoliment de la competència matemàtica



En competència en llengua anglesa, els percentatges d'alumnat situat en el nivell baix d'assoliment de la competència són similars als de la competència matemàtica. Tot i que la majoria del territori mostra uns percentatges superiors al 20%, s'afegeixen més zones al tram inferior, situat entre el 15 i el 20%. Així, al ST de Lleida s'hi suma el ST del Maresme-Vallès Oriental, mentre que el Consorci d'Educació de Barcelona se situa amb un percentatge per sota del 15%.

Mapa 4. Distribució territorial de l'alumnat ubicat al nivell baix d'assoliment de la competència en llengua anglesa



En definitiva, encara que hi hagi alguna zona concreta del territori que obtingui uns resultats millors que les altres, no hi ha disparitat de resultats entre territoris en una competència determinada. Els resultats per territoris de cada competència són equilibrats, de manera que s'observa que el sistema educatiu català contribueix a cohesionar socialment el territori. Les diferències es donen si es comparen els resultats obtinguts per les competències avaluades: hi ha uns resultats similars entre llengua catalana i llengua castellana, d'una banda, i matemàtiques i llengua anglesa de l'altra.

El sistema educatiu català contribueix a cohesionar socialment el territori

6.2. RESULTATS SEGONS LA TIPOLOGIA DELS CENTRES EDUCATIUS

Com a exemple il·lustratiu que les diferències socioeconòmiques no sempre i a tot arreu determinen els resultats educatius, s'analitzen en aquest apartat els resultats obtinguts per cinc centres seleccionats de manera aleatòria, que pertanyen a una mateixa zona geogràfica i a un mateix nivell de complexitat (alta i baixa). Es donen els resultats d'uns centres reals —que anomenem A, B, C, D i E— en cada una de les competències avaluades. En el nivell de complexitat alta, els centres A, D i E són de titularitat pública i els centres B i C de titularitat privada-concertada. En el nivell de complexitat baixa, els centres de titularitat pública són el B i el D.

Les taules següents mostren que els centres tenen incidència en els resultats de l'alumnat, atès que en una mateixa zona geogràfica i en un mateix nivell de complexitat es donen diferències de resultats remarcables, independentment de la titularitat pública o concertada dels centres. Això vol dir que variables com el funcionament del centre, el paper dinamitzador i orientador de l'equip directiu i l'equip docent, les pràctiques pedagògiques o el clima escolar han de tenir alguna cosa a veure amb els resultats d'un alumnat de característiques possiblement força similars.

Taula 30. Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell de complexitat alta. Competència en llengua catalana

	Titularitat	Puntuació mitjana llengua catalana	Puntuació mitjana centres complexitat alta	Puntuació mitjana de Catalunya
Centre A	Pública	77,5	68,1	76,6
Centre B	Privada-concertada	75,8		
Centre C	Privada-concertada	74,1		
Centre D	Pública	67,5		
Centre E	Pública	65,6		

Taula 31. Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell de complexitat alta. Competència en llengua castellana

	Titularitat	Puntuació mitjana llengua castellana	Puntuació mitjana centres complexitat alta	Puntuació mitjana de Catalunya
Centre A	Pública	76,2	69,2	76,0
Centre C	Privada-concertada	75,9		
Centre E	Pública	73,4		
Centre B	Privada-concertada	72,6		
Centre D	Pública	63,0		

Taula 32. Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell de complexitat alta. Competència matemàtica

	Titularitat	Puntuació mitjana matemàtiques	Puntuació mitjana centres complexitat alta	Puntuació mitjana de Catalunya
Centre C	Privada-concertada	73,7	55,8	68,3
Centre E	Pública	71,3		
Centre A	Pública	68,1		
Centre B	Privada-concertada	58,3		
Centre D	Pública	51,8		

Taula 33. Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell de complexitat alta. Competència en llengua anglesa

	Titularitat	Puntuació mitjana llengua anglesa	Puntuació mitjana centres complexitat alta	Puntuació mitjana de Catalunya
Centre B	Privada-concertada	62,7	56,1	69,8
Centre C	Privada-concertada	62,3		
Centre E	Pública	61,0		
Centre A	Pública	56,8		
Centre D	Pública	52,4		

La puntuació mitjana obtinguda pels centres de complexitat alta és sempre inferior a la mitjana global de Catalunya. En totes les competències avaluades, hi ha tres o quatre centres que se situen per sobre de la puntuació mitjana obtinguda pels centres de nivell de complexitat alta. Aquests tres (en llengua catalana) o quatre centres (en les altres competències) són tant de titularitat pública com privada-concertada. En les puntuacions més altes hi ha tant centres de titularitat pública (llengua catalana i castellana) com centres de titularitat privada-concertada (matemàtiques i llengua anglesa).

Els centres d'un nivell de complexitat alta situats en una mateixa zona geogràfica poden presentar uns resultats força homogenis en totes les competències avaluades, excepte en matemàtiques

La diferència de puntuació entre el centre que obté la puntuació més alta i el que l'obté més baixa és força homogènia en totes les competències, excepte en la matemàtica. Com es pot observar, hi ha una diferència d'11,9 punts en llengua catalana, entre el centre que obté la màxima puntuació (77,5) i el que n'obté la mínima (65,6), centres que són tots dos de titularitat pública. En llengua castellana, la diferència és de 13,2 punts entre el centre més ben situat (76,2) i el més mal situat (63,0), que són també de titularitat pública. En llengua anglesa, la diferència és de 10,3 punts, entre el centre privat-concertat que té la puntuació més alta (62,7) i el centre públic que la té més baixa (52,4). En competència matemàtica, en canvi, la diferència s'enfila als 21,9 punts, que són els que hi ha entre el centre privat-concertat més ben situat (73,7) i el centre públic més mal situat (51,8).

Taula 34. Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell de complexitat baixa. Competència en llengua catalana

	Titularitat	Puntuació mitjana llengua catalana	Puntuació mitjana centres complexitat baixa	Puntuació mitjana de Catalunya
Centre A	Privada-concertada	85,7	81,4	76,6
Centre B	Pública	84,7		
Centre C	Privada-concertada	81,1		
Centre D	Pública	79,3		
Centre E	Privada-concertada	76,1		

Taula 35. Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell de complexitat baixa. Competència en llengua castellana

	Titularitat	Puntuació mitjana llengua castellana	Puntuació mitjana centres complexitat baixa	Puntuació mitjana de Catalunya
Centre C	Privada-concertada	81,5	80,5	76
Centre A	Privada-concertada	80,8		
Centre D	Pública	74,1		
Centre B	Pública	73,6		
Centre E	Privada-concertada	72,7		

Taula 36. Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell de complexitat baixa. Competència matemàtica

	Titularitat	Puntuació mitjana matemàtiques	Puntuació mitjana centres complexitat baixa	Puntuació mitjana de Catalunya
Centre A	Privada-concertada	85,7	77,6	68,3
Centre C	Privada-concertada	78,7		
Centre D	Pública	75,1		
Centre B	Pública	67,9		
Centre E	Privada-concertada	65,3		

Taula 37. Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell de complexitat baixa. Competència en llengua anglesa

	Titularitat	Puntuació mitjana llengua anglesa	Puntuació mitjana centres complexitat baixa	Puntuació mitjana de Catalunya
Centre C	Privada-concertada	89,7	81,6	69,8
Centre A	Privada-concertada	85,5		
Centre B	Pública	79,4		
Centre D	Pública	78,6		
Centre E	Privada-concertada	69,8		

La puntuació mitjana dels cinc centres de nivell de complexitat baixa es troba per sobre de la puntuació mitjana global de Catalunya en totes les competències avaluades. En cada competència, hi ha dos centres que es troben per sobre de la mitjana que els correspon als centres de complexitat baixa. Aquests dos centres són sempre de titularitat privada-concertada, excepte en competència en llengua catalana, on n'hi ha un que és de titularitat pública. En totes les competències, el centre que obté la puntuació més baixa és de titularitat privada-concertada.

Els centres de nivell de complexitat baixa situats en una mateixa zona geogràfica poden presentar puntuacions mitjanes per sobre de la mitjana global de Catalunya

La diferència de puntuació entre el centre que obté la puntuació més alta i el que l'obté més baixa no arriba als deu punts en competència en llengua catalana i llengua castellana, mentre que es duplica en competència matemàtica i en llengua anglesa. Així, hi ha 9,6 punts de diferència entre el centre que obté la puntuació més alta (85,7) i el que l'obté més baixa (76,1) en llengua catalana. En llengua castellana, la diferència disminueix fins als 8,8 punts. En competència matemàtica, en canvi, augmenta fins als 20,4 i en llengua anglesa fins als 19,9.

7. CONCLUSIONS

Una primera anàlisi dels resultats obtinguts per l'alumnat en la prova de quart d'ESO de 2013 permet de plantejar les conclusions i reflexions següents:

- La prova és el resultat d'una llarga i acurada preparació, que ha integrat la col·laboració d'especialistes i de professorat d'educació secundària.
- Com la prova d'avaluació de sisè d'educació primària, la prova és útil perquè proporciona informació orientativa a les famílies, a l'alumnat i als centres en un moment clau de l'escolarització com és el final de l'educació obligatòria.
- La prova té potencialitat per detectar mancances i per millorar processos i resultats educatius. Contribueix, així, a enfortir l'autonomia de centres.
- Respecte de l'any 2012, els resultats mostren una millora en la puntuació mitjana global en les competències de llengua catalana, llengua castellana, matemàtiques i llengua anglesa. El percentatge d'alumnat situat al nivell més baix d'assoliment ha disminuït en totes les competències avaluades.
- La puntuació mitjana obtinguda en la competència comunicativa en llengua catalana i llengua castellana és molt similar (76,6 i 76,0, respectivament), la qual cosa posa en evidència que el sistema educatiu català proporciona un coneixement equiparable de les dues llengües oficials de Catalunya. Aquesta constatació es repeteix en tots els estudis d'avaluació.
- L'alumnat situat al nivell baix d'assoliment de la competència és proper al 10% en les dues llengües: 11,0% en llengua catalana i 11,3% en llengua castellana.
- Tant en llengua catalana com en llengua castellana es dona una diferència de més de 10 punts entre la puntuació mitjana obtinguda en comprensió lectora (82,2 i 82,2) i l'obtinguda en expressió escrita (70,8 i 69,8). Així, en llengua catalana hi ha 11,4 punts de diferència

L'equilibri de resultats en llengua catalana i llengua castellana mostren que el sistema educatiu català proporciona un coneixement equiparable de les dues llengües oficials de Catalunya

i en llengua castellana n'hi ha 12,4. Aquestes diferències de puntuació entre la comprensió lectora i l'expressió escrita també es donaven el 2012, encara que en llengua catalana eren més grans (hi havia uns 20 punts de diferència).

- Els resultats globals obtinguts en competència matemàtica i en llengua anglesa són considerablement més baixos que els obtinguts en les dues llengües oficials. Encara que hagin millorat respecte dels de l'any 2012, l'alumnat situat al nivell baix d'assoliment de la competència supera en ambdós casos el 20% (21,3% en competència matemàtica i 20,2% en competència en llengua anglesa).
- En competència matemàtica, la puntuació mitjana global és de 68,3 punts. La dimensió que mostra la puntuació mitjana més alta és la de canvi i relacions (75,2), mentre que la que mostra una puntuació més baixa és la d'espai, forma i mesura (60,9), circumstància que també es donava el curs passat (amb 69,6 i 51,5 punts, respectivament). La puntuació mitjana global ha augmentat en totes les dimensions avaluades, però la que ha augmentat més és precisament la d'espai, forma i mesura (9,4 punts).
- En competència comunicativa en llengua anglesa, la puntuació mitjana global és de 69,8 punts. Els resultats segons l'àmbit de la competència avaluat mostren una puntuació força equilibrada entre la comprensió oral (78,8) i la comprensió lectora (75,4), que se situen més de vint punts per sobre de l'expressió escrita (55,1). Aquesta circumstància també es donava l'any 2012. Tot i que els resultats globals i els resultats per dimensió avaluada han augmentat, la distància entre la comprensió i l'expressió no s'ha reduït.
- Els percentatges d'alumnat situats en els quatre nivells d'assoliment de la competència mostren uns resultats similars en llengua catalana i castellana. Els percentatges més baixos corresponen al nivell baix (un 11%) i al nivell mitjà-baix (un 15%). El gruix de l'alumnat se situa al nivell mitjà-alt (un 45%), mentre que el percentatge d'alumnat situat al nivell alt supera el 25%. Paradoxalment, matemàtiques i llengua anglesa són les competències en què el percentatge d'alumnat situat al nivell alt és el més elevat.
- Els percentatges d'alumnat situats en els quatre nivells d'assoliment de la competència mostren uns resultats similars en matemàtiques i llengua anglesa. La distribució dels percentatges és més homogènia que en les dues llengües oficials i, per tant, el nombre d'alumnat situat en els nivells baixos és més elevat: n'hi ha un 20% al nivell baix i aproximadament un 18% al nivell mitjà-alt. El percentatge d'alumnat situat al nivell mitjà-alt de la competència és el 28% aproximadament, mentre que el de l'alumnat situat al nivell alt és el 32%.
- El nivell de complexitat del centre condiciona molt els resultats. Com més alt és el nivell de complexitat del centre, més alt és el percentatge d'alumnat situat en el nivell baix d'assoliment de la competència. I a la inversa, el percentatge d'alumnat situat en el nivell alt augmenta a mesura que augmenta el nivell de complexitat del centre.
- Com és habitual en tots els estudis d'avaluació, les noies obtenen una puntuació mitjana més alta en competència comunicativa (uns 2 punts en llengua catalana i castellana i uns 4 en llengua anglesa), mentre que els nois l'obtenen més alta en competència matemàtica (uns 6 punts). Si es comparen els resultats per sexe amb els de l'any 2012, s'observa que les diferències tendeixen a reduir-se.
- En totes les competències avaluades, l'alumnat nadiu obté més bons resultats que l'alumnat estranger. Com en el 2012, la puntuació mitjana més alta de l'alumnat estranger és l'obtinguda en com-

Tot i que els resultats globals obtinguts en competència matemàtica i en llengua anglesa han augmentat respecte del 2012, són considerablement més baixos que els obtinguts el 2013 en les dues llengües oficials

petència comunicativa en llengua castellana (66,1), mentre que la puntuació mitjana més baixa és l'obtinguda en competència matemàtica (51,4).

- Les variables associades a l'alumnat que condicionen més els resultats són la repetició de curs i l'origen territorial.
- La variable associada als centres que condiciona més els resultats és el nivell de complexitat. Els centres amb un nivell alt de complexitat mostren els pitjors resultats. En aquest cas, els resultats són pitjors en els centres de titularitat pública que en els de titularitat privada-concertada.
- Totes les variables tingudes en compte, tant les associades a l'alumnat com les associades als centres, tenen un comportament molt similar en la competència comunicativa en llengua catalana i castellana. Així doncs, els centres han aconseguit compensar parcialment l'efecte del nivell socioeconòmic en els resultats de les dues llengües oficials de Catalunya.
- Hi ha molta semblança de resultats de llengua catalana i castellana per tot el territori, ja que el nombre d'alumnes que no supera la competència està per sota del 15% en totes les comarques. El comportament és diferent per a la llengua anglesa i les matemàtiques.
- Els resultats en cada una de les competències avaluades són equilibrats per territoris, de manera que es pot afirmar que el sistema educatiu català contribueix a la cohesió social de tot el territori de Catalunya.
- Els centres tenen incidència en els resultats de l'alumnat, ja que centres d'una mateixa zona geogràfica i d'un mateix nivell de complexitat poden presentar uns resultats molt diferents.

Les variables associades que condicionen més els resultats són la repetició de curs, l'origen territorial de l'alumnat i el nivell de complexitat del centre

ORIENTACIONS PER A LA MILLORA DE LES COMPETÈNCIES COMUNICATIVA I MATEMÀTICA

Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat

En aquest curs 2012-2013, s'ha portat a terme en tots els centres de secundària de Catalunya la segona edició de les proves d'avaluació de competències bàsiques de quart curs de l'educació secundària obligatòria, que ha avaluat la competència comunicativa lingüística i la competència matemàtica. Les proves han estat dissenyades i aplicades pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, amb la col·laboració de la Inspecció d'Educació.

El fet de disposar, per segon any, dels resultats d'aquesta avaluació externa permet establir una primera comparació i una possible tendència dels resultats globals obtinguts en cadascuna de les competències avaluades, així com en cadascun dels àmbits que són objecte d'avaluació. Es contribueix així a aportar elements per a l'anàlisi i la reflexió dels centres, del professorat i del conjunt del sistema educatiu, per tal de continuar impulsant la millora global dels resultats del nostre alumnat, dins el marc general fixat pel Departament d'Ensenyament de l'ofensiva de país a favor de l'èxit educatiu.

Els resultats de l'avaluació de quart d'ESO són indicadors externs que han de permetre identificar els aspectes sobre els quals cal continuar prioritant l'aplicació de mesures de millora

Els resultats obtinguts en aquestes proves són indicadors externs molt rellevants que ens han d'ajudar a valorar el grau d'assoliment de les competències bàsiques per part de l'alumnat en el moment de finalitzar l'educació obligatòria. Alhora, aquests indicadors externs han de permetre identificar aquells aspectes sobre els quals cal continuar prioritant l'aplicació de mesures per a la millora dels resultats, tant individualment, per a cada alumne, com pel que fa al centre o al conjunt del sistema educatiu.

ANÀLISI GLOBAL DE RESULTATS I MESURES PER A LA MILLORA

Els resultats de les proves de competències bàsiques d'enguany, en relació amb els del curs passat, han experimentat una millora global.

En aquesta millora, sens dubte, hi han pogut contribuir la rellevància que el professorat ha donat a la realització d'aquestes proves, l'efecte d'una major expertesa dels centres educatius, i també de l'alumnat, en la realització de les proves, i finalment, les diferents mesures que des dels mateixos centres educatius s'han adoptat per contribuir a millorar els aspectes que, en l'edició del curs anterior, s'havien mostrat com aquells en què es requeria focalitzar un major grau d'atenció. Ens referim a l'expressió escrita, dins la competència de l'àmbit lingüístic, i a la geometria (espai, forma i mesura), dins la competència de l'àmbit matemàtic.

En aquesta línia, recordem que com a fruit de l'anàlisi de resultats de les proves del curs passat, la Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat va posar a l'abast dels centres educatius uns documents d'orientacions específics per a la millora de l'**expressió escrita** i de l'**aprenentatge** de la

geometria. Els documents es mantenen plenament vigents i per això cal continuar aprofundint en els aspectes que s'hi assenyalen. Els documents es poden trobar al portal xtec.¹

A tot això cal afegir que durant el curs 2012-2013, s'han produït canvis en la distribució de les hores lectives curriculars de matemàtiques, la qual cosa ha suposat l'increment de tres a quatre hores setmanals de la dedicació horària en aquesta matèria a segon i quart curs de l'educació secundària obligatòria. Al mateix temps, s'ha establert normativament l'optimització de les matèries optatives que s'ofereixen en els tres primers cursos de l'ESO, les quals s'han de destinar prioritàriament al reforç o a l'ampliació de les altres matèries comunes del currículum i, en especial, de les matèries instrumentals.

Durant el curs 2012-2013, el Departament d'Ensenyament, dins el marc de l'ofensiva de país a favor de l'èxit escolar, ha presentat els documents sobre competències bàsiques de **l'àmbit lingüístic** i de **l'àmbit matemàtic** a l'educació secundària obligatòria, que han estat difosos i presentats a tots els centres educatius de Catalunya en les reunions realitzades en tots els serveis territorials i en el Consorci d'Educació de Barcelona. Les reunions es van dur a terme al llarg dels mesos de febrer i març passats.

En els documents de competències bàsiques de l'àmbit lingüístic i l'àmbit matemàtic, s'identifiquen les competències bàsiques de cadascun d'aquests àmbits competencials i els continguts clau, dins l'actual marc curricular, i s'estableixen les bases de l'avaluació per competències al final de l'educació secundària obligatòria. Així mateix, els documents estan vinculats amb les corresponents competències bàsiques de l'educació primària.²

Aquests documents són una referència per al professorat, equips docents i centres educatius, a l'hora de reflexionar sobre els resultats de les proves de competències bàsiques de quart d'ESO. Aporten orientacions metodològiques i recursos, que poden ser d'utilitat per a la millora pedagògica i la consecució dels diferents nivells d'assoliment de les competències bàsiques.

En aquesta línia, properament es publicaran i difondran altres documents d'identificació i desplegament de les competències bàsiques d'altres àmbits curriculars.

S'han publicat dos documents amb la identificació i el desplegament de les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic i l'àmbit matemàtic

ORIENTACIONS PER A LA MILLORA DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES EN L'ÀMBIT LINGÜÍSTIC

En l'anàlisi comparativa entre les proves del curs 2011-2012 i les del curs 2012-2013, s'observa, pel que fa a la llengua catalana, una millora de 8 punts en l'expressió escrita i un manteniment dels resultats de la comprensió lectora. En llengua castellana, milloren en 3 punts els resultats de la comprensió lectora i es mantenen els de l'expressió escrita.

Els resultats indiquen que s'ha escurçat el desequilibri entre la comprensió lectora i l'expressió escrita tant en llengua catalana com en llengua castellana. El cas de la llengua catalana és remarcable, ja que en el curs 2011-2012, la diferència era de 20 punts i ara s'ha reduït a 12.

1. Currículum i orientació > Educació secundària obligatòria > Orientacions per a la millora de l'expressió escrita / Currículum i orientació > Educació secundària obligatòria > Orientacions per a la millora de l'aprenentatge de la geometria

2. http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col_leccions/Competencies_basiques/competencies_llengua_ESO.pdf

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col_leccions/Competencies_basiques/competencies_mates_ESO.pdf

Sigui com sigui, un dels punts febles en conjunt, i al llarg dels dos cursos, continua essent el de l'ortografia, la qual cosa exigeix una reflexió en profunditat per part del professorat, dels equips docents i dels centres educatius.

En aquest sentit, el Departament d'Ensenyament està elaborant un document d'orientacions per a la millora de l'ortografia.

L'anàlisi global dels resultats de la prova de quart d'ESO del curs 2012-2013 proporciona tres grans conclusions immediates pel que fa a l'àmbit lingüístic:

1. S'observa un **domini globalment equivalent** de la competència en llengua catalana i castellana. En efecte, els resultats són molt semblants i confirmen que l'alumnat assoleix un domini equivalent d'ambdues llengües al final de l'escolarització obligatòria.
2. Pel que fa a la distribució dels alumnes en nivells d'assoliment, també es produeix un resultat molt semblant: **en llengua catalana, el 60% de l'alumnat se situa als nivells mitjà-baix i mitjà-alt; en llengua castellana, és el 62% de l'alumnat.** Així doncs, dos terços de l'alumnat té un nivell mitjà d'assoliment de la competència. Al nivell alt hi ha un 29,5% de l'alumnat en llengua catalana i un 26,4% en llengua castellana. Al nivell baix, és a dir, el que assenyalava el no assoliment de la competència, hi ha un 11% de l'alumnat en llengua catalana i un 11,3% en llengua castellana.
3. Tot i les millores detectades, es continua constatant un cert **desequilibri entre la comprensió lectora i l'expressió escrita.**

A partir del document de **Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic**, és important fer una anàlisi dels resultats de les proves de quart d'ESO, en relació amb les dimensions establertes al mateix document.

Atès que els resultats més baixos corresponen a l'ortografia, s'està elaborant un document d'orientacions per a la seva millora

a) Indicacions sobre la comprensió lectora

En general, l'anàlisi de les proves de quart d'ESO constata que l'alumnat és hàbil a l'hora d'extreure informació literal del text. Tanmateix, no desenvolupa completament la competència bàsica 1:

Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.

Per tal d'afavorir l'assoliment de l'esmentada competència, convindria programar a l'aula més activitats de comprensió lectora amb l'objectiu de **reforçar més el procés de generalització**. L'alumnat, en aquestes proves, ha presentat dificultats en la pràctica de la inferència. Les dificultats en la interpretació es detecten en la captació dels sentits irònics i les reflexions de caire més abstracte en els textos. Així doncs, convindria **programar activitats de lectura, individuals i en grup, adreçades a fer que l'alumnat pogués arribar al raonament abstracte** sense dificultats i ser capaç no només de localitzar respostes directes a qüestions directes, sinó també de poder interpretar i reflexionar sobre el contingut de diferents tipus de textos.

Pel que fa a la competència bàsica 2:

Reconèixer el tipus de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l,

val a dir que l'alumnat ha tingut dificultats importants de lèxic (sobretot a l'hora d'identificar antònims) i, pel que fa a la morfosintaxi, ha tingut problemes en la identificació dels antecedents en les oracions de relatiu. Així doncs, convindria augmentar a classe les activitats que permetin **consolidar, d'una banda, les estructures textuals bàsiques i el lèxic estàndard, i de l'altra, abordar les estructures complexes i la interpretació del significat de paraules noves**, tot fent servir el context i els trets morfosintàctics complexos.

Igualment, s'observa que una de les preguntes amb més problemes de comprensió ha estat la interpretació d'un mapa històric contingut en un dels textos. Potser el fet d'enfrontar-se amb un format no del tot conegut dins un text de caire lingüístic i la presència d'elements que distreien l'atenció del lector (fletxes de connexió) també n'han dificultat la comprensió. És per això que fóra bo realitzar **pràctiques de comprensió lectora en diferents formats** d'escrits i exercitar, alhora que es practica la competència 2, la competència 3:

Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.

Es proposen diverses activitats individuals i en grup per millorar els aspectes més fluïdos de cada competència

L'alumnat, des de diferents àrees i des de diferents models de textos, ha de poder localitzar, seleccionar i organitzar la informació de fonts diverses i ha de poder-la valorar amb sentit crític.

b) Indicacions sobre l'expressió escrita

En aquestes últimes proves de competències, els resultats de la prova escrita de llengua catalana han estat millors que els de llengua castellana, i això és, potser, pel fet que la temàtica de la redacció de llengua castellana era de caire més científic. La competència 5 diu que l'alumnat hauria de poder

Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.

L'alumnat hauria de prendre consciència que aplicar processos de comprensió lectora i expressió escrita és una activitat que es porta a terme des de totes les matèries

Així doncs, a banda de treballar els textos narratius, descriptius, expositius, argumentatius, predictius, retòrics, conversacionals... des de l'àmbit lingüístic, en els centres s'ha de **treballar la tipologia textual des de diferents àrees**. L'alumnat hauria de prendre consciència que aplicar processos de comprensió lectora i expressió escrita és una activitat que es porta a terme des de totes les matèries.

D'altra banda, s'ha de recordar a l'alumnat que, a l'hora d'expressar-se per escrit, resulta fonamental **realitzar una planificació** prèvia. Tal com diu la competència 4:

Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor/a, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització.

Planificar suposa ser conscient de la situació en què es produirà la comunicació, així com aplicar estratègies per generar idees i organitzar-les. Amb tot, el procés no queda complet fins que es duu a terme la competència 6:

Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.

Tot i que la presentació de la redacció té uns resultats positius, **si l'alumnat revisés i corregís de manera sistemàtica els seus escrits, evitaria moltes errades** i aconseguiria millors resultats.

En aquest apartat, la baula més feble com ja hem comentat és l'ortografia, per la qual cosa convé reforçar la programació d'activitats que treballin aquest aspecte de manera directa.

c) Indicacions generals sobre l'àmbit lingüístic

Convé recordar que el **professorat de les dues matèries de llengües, catalana i castellana, ha de treballar sempre de manera conjunta**, per reforçar els aspectes de la matèria curricular comuna i per marcar les interferències lingüístiques que, de vegades, hi ha entre les dues llengües. A més a més, convé no oblidar la dimensió actitudinal 1:

Adquirir l'hàbit de lectura com a mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres.

Sens dubte, si aconseguim que l'alumnat gaudeixi de la lectura i, per tant, esdevingui un lector competent, i faci de l'escriptura una eina estructuradora del seu pensament, millorarem extraordinàriament les seves competències. D'altra banda, hem de tenir present que **tot el claustre, i no només el professorat de llengües, ha de vetllar per la competència comunicativa**, sobretot per la correcció ortogràfica dels escrits. En aquest sentit, cal adoptar criteris comuns per a tot l'equip docent, amb la finalitat que l'alumnat percebi de manera clara la importància d'una correcta expressió escrita en qualsevol de les matèries del currículum i que entengui **que la correcció ortogràfica no és només un aspecte a considerar en les matèries de l'àmbit lingüístic**.

Per acabar, convé no oblidar **el caràcter formatiu de l'avaluació**. En un currículum competencial, l'avaluació ha de ser, sobretot, formativa. Així, l'aprenent ha de poder autoregular-se per ser conscient del que ha après i del que encara li queda per aprendre i ha de poder conèixer i tenir les eines per poder millorar, per tant, els seus resultats acadèmics. Cal, doncs, que els centres preparin l'alumnat per ajudar-lo a prendre consciència dels seus aprenentatges i fer que els utilitzin de manera estratègica per aplicar-los a noves situacions (aprenentatge competencial).

Els documents de desplegament de les competències bàsiques elaborats pel Departament d'Ensenyament haurien de ser un referent per planificar les tasques docents i s'haurien de tenir en compte també a l'hora de l'avaluació

En els documents de desplegament de les competències bàsiques, al costat dels continguts clau i les metodologies associades a cada competència, **s'inclouen orientacions i exemples d'activitats d'avaluació amb indicadors relacionats amb els diferents nivells d'assoliment de la competència**. Això pot servir de model perquè els departaments didàctics adoptin les mesures adequades. Els documents haurien de ser un referent per tal de planificar les tasques docents i s'haurien de tenir en compte, també, a l'hora de l'avaluació.

ORIENTACIONS PER A LA MILLORA DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES EN L'ÀMBIT MATEMÀTIC

També en l'àmbit matemàtic, el fet de disposar, per segon any, dels resultats de les proves de competències bàsiques de quart d'ESO, permet establir una primera comparació i una possible tendència, la qual cosa, conjuntament amb els canvis curriculars i els instruments de reflexió pedagògica que proporciona el Departament d'Ensenyament, ha de permetre avançar en la millora de resultats de l'alumnat.

La comparació entre les proves del curs 2011-2012 i les del curs 2012-2013 mostra **una millora de més de 4 punts en la puntuació mitjana** de la competència matemàtica, amb un desplaçament generalitzat a l'alça del percentatge d'alumnat situat en els nivells d'assoliment de la competència.

Aquest desplaçament fa que hi hagi menys alumnes situats en els nivells baix, mitjà-baix i mitjà-alt i augmentin significativament (de més de 7 punts percentuals) en el nivell alt.

Caldrà veure si en el futur es manté aquesta tendència i esbrinar si, més enllà d'un efecte "entrenament" davant d'unes proves similars, realment es consolida un aprofundiment en l'aprenentatge competencial de la matemàtica.

Malgrat aquesta millora, la competència matemàtica continua sent, d'entre les avaluades en aquestes proves, la que presenta un major nombre d'alumnes en la franja baixa i mitjana-baixa.

Observant els resultats de cadascun dels àmbits avaluats, es constata una millora de **2 punts** en numeració i càlcul i en estadística i atzar, de **6 punts** en canvis i relacions i de **9 punts** en espai, forma i mesura.

Aquest darrer àmbit havia obtingut uns resultats força baixos en les proves del curs 2011-2012 i ha estat objecte d'especial atenció des d'aleshores per part del Departament d'Ensenyament, amb el document Orientacions específiques per a la millora de l'aprenentatge de la geometria³ i amb nombroses activitats difoses pel CESIRE-CREAMAT.

Tot i aquesta millora, l'àmbit d'espai, forma i mesura continua obtenint uns resultats inferiors als altres tres, per la qual cosa caldrà mantenir una especial atenció i persistir en l'impuls de l'aprenentatge de la geometria i la mesura.

L'àmbit d'espai, forma i mesura continua obtenint resultats inferiors als dels altres àmbits matemàtics avaluats, tot i que s'han proposat orientacions específiques per a la millora de l'aprenentatge de la geometria

En aquest sentit, es descriuen algunes de les principals accions de millora en l'educació matemàtica impulsades des del Departament d'Ensenyament:

1. La primera que es presenta és una acció concreta que es va posar en marxa perquè les majors dificultats observades en les proves diagnòstiques de d'educació primària i d'ESO es trobaven en el bloc de geometria. Així, en la pàgina web del CESIRE-CREAMAT es va obrir un nou bloc titulat **Impulsem la geometria** per donar suport a una millora metodològica en la posada en pràctica d'aquesta part del currículum de d'educació primària i educació secundària obligatòria.⁴ Aquest bloc, els continguts del qual es van actualitzant i incrementant progressivament, té dues parts:

A. **Proposta de la setmana.** Cada setmana es proposa i es comenta un problema que pugui ser útil a classe per treballar la geometria d'una manera més constructiva i reflexiva.

B. **Les activitats.** Per a cadascun dels continguts curriculars corresponents al bloc de la geometria dels tres cicles d'educació primària es proposen una sèrie de recursos o d'activitats que es poden fer a classe. Es fa el mateix per a cadascun dels continguts curriculars del bloc d'espai i forma dels quatre cursos d'ESO. Les propostes es presenten a través dels corresponents hipervincles a les des-

3. <http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d0b690b6-44b5-4b1a-abda-ad1a9b0d1319/Document%20orientacions%20Geometria%202012.pdf>

4. <http://phobos.xtec.cat/creammat/joomla/index.php/impulsem-la-geometria>

cripcions més detallades de les propostes didàctiques (aquestes descripcions es troben a l'aplicació ARC).⁵

2. En la mateixa línia descrita a l'apartat anterior, des de fa temps, el Departament d'Ensenyament, a través dels CESIRE, està treballant per associar al currículum (de diferents matèries, no només de matemàtiques) propostes didàctiques de qualitat que puguin ser útils al professorat. Es fa a través d'una aplicació anomenada ARC en la qual, tot i estar operativa al servei dels docents, en aquests moments s'està produint un desenvolupament important que representarà un salt qualitatiu tant tècnicament com pel que fa als continguts.⁶
3. Per tal d'implicar tota la comunitat en l'educació matemàtica de nois i noies, també s'han desenvolupat alguns **materials adreçats a les famílies**, que es poden consultar a la web del CESIRE CREAMAT sota el títol Matemàtiques en família.⁷
4. Les **associacions de professorat** de matemàtiques, a les quals dona suport decidit el Departament d'Ensenyament, també desenvolupen moltes accions d'impuls a la innovació en educació matemàtica. Des d'aquestes associacions, federades a la FEEMCAT (Federació d'Entitats per a l'Ensenyament de les Matemàtiques de Catalunya),⁸ i des de la Societat Catalana de Matemàtiques s'organitzen activitats com ara: Fem Matemàtiques, els tallers Anem x + Matemàtiques, Problemes a l'Esprint, les proves Cangur, les Olimpíades Matemàtiques, etc.
5. Entre les activitats adreçades directament al professorat per impulsar la innovació en educació matemàtica hi ha cursos, conferències, tallers... En particular, es posa a disposició dels docents una bona quantitat d'enregistraments d'especialistes ben reconeguts.⁹ Les associacions de professorat de matemàtiques també fan habitualment jornades adreçades als docents.

Finalment, de la mateixa manera que s'ha comentat per a l'àmbit lingüístic, en el document de desplegament i identificació de les competències bàsiques de l'àmbit matemàtic, s'inclouen **orientacions i exemples d'activitats d'avaluació amb indicadors relacionats amb els diferents nivells d'assoliment de la competència**. Aquesta informació pot servir de model per tal que des dels departaments de matemàtiques dels centres s'adoptin les mesures adequades. Els documents haurien d'esdevenir un referent per tal de planificar les tasques docents i s'haurien de tenir en compte, també, a l'hora de l'avaluació.

El
Departament
d'Ensenyament (CESIRE-
CREAMAT) i altres
organitzacions (FEEMCAT,
SCM) han desenvolupat
materials i activitats per a la
millora de la competència
matemàtica

5. <http://phobos.xtec.cat/creammat/joomla/index.php/impulsem-la-geometria/recursos-pri/>
<http://phobos.xtec.cat/creammat/joomla/index.php/impulsem-la-geometria/activitats>

6. <http://apliense.xtec.cat/arc/>

7. <http://phobos.xtec.cat/creammat/joomla/index.php/families>

8. <http://feemcat.org/>

9. <http://phobos.xtec.cat/creammat/joomla/index.php/formacio-creammat>

L'INSTITUT LA MALLOLA: CAP ON VOLEM ANAR?

María Bajo de la Fuente i Isabel Jiménez Rodríguez.
Professores del centre

L'aplicació de la prova d'avaluació externa de quart d'ESO del 2012 ha comportat una sèrie de reflexions i d'actuacions a l'Institut La Mallola. Amb aquest article volem donar-les a conèixer de manera sintètica. Abans, però, ens cal contextualitzar el nostre centre.

ANÀLISI DEL CENTRE

Als centres d'educació secundària intentem donar resposta i cabuda a tot l'alumnat fins als 16 anys. Per fer-ho, la nostra acció educativa ha de tenir en compte no només les capacitats, els interessos, les habilitats i les necessitats de les noies i els nois que es matriculen al nostre institut, sinó també el context sociocultural i personal on es desenvolupa aquesta acció educativa. És important, doncs, tenir en compte el context sociocultural del nostre institut i el tipus d'alumnat que ens arriba, abans d'analitzar les dades obtingudes en l'avaluació.

La Mallola és un institut d'educació secundària, ubicat al Baix Llobregat, concretament a la població d'Esplugues de Llobregat.¹⁰ El nostre alumnat prové bàsicament de les escoles públiques més properes. Les famílies del nostre alumnat mostren en general un alt grau d'implicació en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels seus fills i participen molt activament en totes les activitats de centre que es proposen. Aquesta implicació és un element clau en l'èxit o el fracàs del rendiment acadèmic de cada alumne/a.

Un altre element clau és l'índex d'alumnat procedent d'altres països, que és el 3,4% del total d'alumnes. El percentatge d'alumnat amb necessitats educatives del centre és del 0,4%.

En el nostre institut s'imparteixen els ensenyaments d'ESO i batxillerat, organitzats en dues línies de primer, tres de segon i tercer, i dues línies de quart d'ESO. Al batxillerat hi ha dues línies. El proper curs tindrem tres línies de primer d'ESO. El nombre total d'alumnes del centre és de 380.

Pel que fa a l'atenció a la diversitat, disposem d'una aula d'acollida i d'una orientadora educativa que optimitzen i coordinen l'acció educativa dels alumnes amb necessitats educatives especials.

Sempre que l'organització del centre ho permet, s'opta per l'agrupació heterogènia de l'alumnat, que es prioritza sobretot a primer i a quart d'ESO. A segon i a tercer s'opta per agrupacions flexibles.

L'Institut La Mallola té un índex baix d'immigració i d'alumnat diagnosticat amb NEE. El grau d'implicació de les famílies en el procés d'ensenyament i aprenentatge és alt

10. <http://ieslamallola.cat>

PROJECTES QUE PORTEM A TERME

Els projectes que La Mallola du a terme actualment són tres:

- **Educat 1x1.** El nostre centre aposta per la implementació de les tecnologies de la informació i la comunicació a l'aula, per augmentar el rendiment acadèmic i per millorar l'atenció individualitzada dels nostres alumnes.
- **Temps de lectura.** El projecte va dirigit a tot l'alumnat d'ESO i al professorat que hi tingui classe. Cada setmana dediquem una hora del nostre horari a llegir de manera individual el llibre que ens agradi, de manera que en aquest espai de temps es fa silenci i tothom llegeix.
- **Comenius.** Aquest és un nou projecte internacional que es du a terme a l'Institut La Mallola, juntament amb l'Ahrensburg SLG, l'Escola Superior de Halesowen Windsor (Regne Unit) i el Anadolu Lisesi de Aksaray (Turquia).

ORGANITZACIÓ DE L'ALUMNAT

Per constituir els grups de primer d'ESO, el nostre punt de partida seran les dades que tenim. Una part de les dades prové del Departament d'Ensenyament, mentre que l'altra prové de les dades obtingudes a les escoles de procedència del nostre alumnat.

Segons l'índex agregat que sintetitza el grau de complexitat dels centres educatius, elaborat per la Inspecció d'Educació, a l'Institut La Mallola li correspon un nivell baix de complexitat.

Quan arriba el final de curs, des de fa força anys que un equip integrat per les tutories, l'orientadora educativa, la coordinació de primer d'ESO i la coordinadora pedagògica visita les escoles d'educació primària per rebre informació sobre l'alumnat que es matricularà al nostre institut. Amb aquesta informació es formen els grups de primer d'ESO.

A la taula de la pàgina següent es pot veure com queda registrada la informació. Cada fila correspon a un hipotètic alumne. S'hi inclouen les notes de les assignatures i la nota global de sisè d'educació primària; el grup d'ESO que se li assigna; i les matèries que necessita recuperar de la prova de sisè de competències bàsiques. Hi ha una part més, reservada per a ús exclusiu de les tutories. Com es pot observar, els grups de primer d'ESO són heterogenis. Al primer B, per exemple, hi ha un alumne amb notes d'excel·lent i un altre que no ha pogut fer les proves de competències bàsiques de sisè.

L'equip responsable del traspàs d'educació primària a secundària traspasa tota aquesta informació a l'equip docent de primer d'ESO. L'orientadora educativa del centre aporta informació sobre els nous alumnes de primer amb necessitats educatives especials a partir de les dades recollides a les escoles i els informes de l'EAP. També fa propostes d'actuació concretes amb aquest alumnat.

A més de la informació acadèmica, també obtenim informació sobre les interrelacions entre els nois i noies de cada escola. Amb els agrupaments de primer d'ESO pretenem que hi hagi grups heterogenis formats per alumnat de les diferents escoles, preservant, sempre que ens és possible, les interaccions positives de l'educació primària.

Taula 1. Registre de la informació que prové de les escoles d'educació primària

Català	Castellà	Anglès	Mates	Global	Atenció a la diversitat	Grup ESO	Sexe	Recuperació competències
N	N	S	N	N		A	noi	ANG
N	N	B	E	N		B	noi	
N	N	B	E	N		A	noia	
E	N	N	N	N		C	noia	
S	S	I	B	S	AD*	B	noi	CAT, MAT, ANG
B/N	N	S	N	B		C	noi	
N	N	N	N	N		A	noia	
N	N	B	B	B		A	noi	
					PI*	B	noi	No les fa
E	E	E	E	E		B	noi	

Nota: AD = Atenció a la diversitat / PI = Pla individualitzat

El traspàs d'informació de les escoles d'educació primària inclou dades acadèmiques i dades sobre les interrelacions personals

Pel que fa a la resta de nivells, al setembre es fa un traspàs intern d'informació dels equips de cada curs al següent. En aquests traspassos, la informació de les tutories i de l'orientadora educativa per als casos d'alumnes amb necessitats educatives especials és una de les claus per garantir l'oportunitat d'èxit educatiu de tots els alumnes. Els equips docents tenen accés a la informació de les adaptacions curriculars dels alumnes.

Tota aquesta informació és accessible a través del nostre web (part privada del professorat). Es pot consultar en qualsevol moment i des de qualsevol lloc. És una informació que no es perd i que permet:

1. Formar els grups heterogenis de primer d'ESO de nois i noies de diferents escoles.
2. Ser un punt de partida per fer el seguiment de cada alumne/a al llarg de tot el seu procés formatiu.
3. Que tots els nois i noies se sentin acollits i acceptats i que es puguin ajudar mútuament.

La idea de treballar amb documents compartits i ben organitzats té com a objectiu permetre'ns estalviar un temps que podrem aprofitar per pensar en estratègies col·lectives.

ELS GRUPS DE PRIMER D'ESO

Per configurar els tres o quatre grups de primer d'ESO, a l'Institut La Mollola apliquem una determinada filosofia. En matèria d'aprenentatge, els alumnes difereixen en aspectes fonamentals, com són els coneixements previs; la capacitat; el concepte d'aprenentatge; els estils i les estratègies d'aprenentatge; l'interès; la motivació; la creença particular sobre l'eficiència pròpia i la gestió de les emocions. També difereixen en termes socioambientals. Per exemple, en termes de llengua i de procedència cultural i social.

Avui, un dels reptes fonamentals rau en gestionar les diferències sense deixar de garantir que l'alumnat aprengui de manera conjunta, en un

Un dels reptes fonamentals rau en gestionar les diferències sense deixar de garantir que l'alumnat aprengui de manera conjunta, en un marc educatiu i cultural compartit

marc educatiu i cultural compartit. L'entorn d'aprenentatge és més eficaç quan para atenció en les diferències individuals. Cada alumne/a necessita un repte suficient per explotar al màxim el seu nivell i les seves capacitats.

Amb tota la informació que tenim registrada des que un noi/a comença primer d'ESO al nostre centre, podem començar a acumular dades estadístiques.

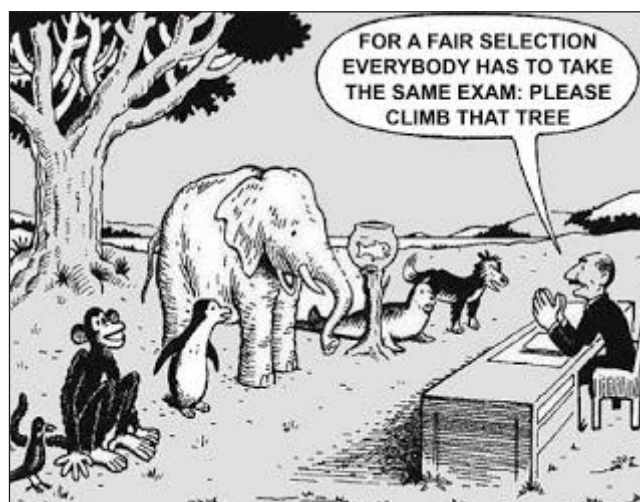
EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT DE PRIMER D'ESO

Enguany hem pres la iniciativa d'analitzar com ha evolucionat el nostre alumnat de primer d'ESO respecte de les proves de competències bàsiques de sisè d'educació primària. Per això estem passant les proves de sisè d'educació primària d'aquest any a l'alumnat de primer d'ESO. Així podrem comparar els resultats que van obtenir l'any passat amb els que obtindrien aquest any. Totes les dades dels resultats els introduïm en una graella que després treballarem. La pregunta que ens hem fet és, què hem aconseguit millorar a primer d'ESO?

A més a més, al llarg del curs, cada professor o professora va afegint informació clau de cada alumne/a. Aquesta informació es va acumulant durant la permanència al centre de l'alumne/a, fins que acaba l'ESO o el batxillerat.

VALORACIÓ DE LA PROVA D'AVUACIÓ DE QUART D'ESO

L'ordre EDU/295/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria disposa que s'ha de programar, avaluar i gestionar l'aula tenint en compte la gran diversitat d'alumnes present. S'ha de preveure que no tots aprenen de la mateixa manera ni amb el mateix grau d'aprofundiment, s'han d'impulsar els models formatius que no discriminen les persones i s'han de potenciar les llibertats individuals, evitant que es produeixin desigualtats. Les estratègies de recollida de la informació, els instruments per avaluar i la interpretació dels resultats de l'avaluació en general han de centrar-se en la identificació de les potencialitats i les habilitats de l'alumnat i han de permetre identificar què aprèn, però també com aprèn. No han de ser iguals per a tothom.



Mirant amb cura l'alumnat que no supera la prova de competències de quart, es detecta també que la immensa majoria tampoc no va superar les proves de sisè i que tampoc no va superar la prova diagnòstica de tercer. Malgrat tenir tanta informació, podem solucionar a l'educació secundària els problemes que provenen de primària?

Es va veure la necessitat de fer un estudi personalitzat dels resultats de les proves de quart per analitzar amb detall cada cas. La taula següent n'és un exemple. S'hi pot observar la puntuació obtinguda en els diferents àmbits de llengua catalana i llengua castellana per uns hipotètics nois i noies que s'han situat en el nivell alt (A), mitjà (M) o baix (B) de l'àmbit avaluat en cada competència. Visualment ja es veu quins alumnes/as no superen aquestes proves i en quins àmbits fallen.

Taula 2. Anàlisi de les proves de quart d'ESO per àmbits avaluats en competència en llengua catalana i castellana

Llengua catalana									Llengua castellana								
Comprensió lectora					Expressió escrita				Comprensió lectora					Expressió escrita			
Obtenció informació	Interpretació			Reflexió i valoració	Competència discursiva	Competència lingüística			Obtenció informació	Interpretació			Reflexió i valoració	Competència discursiva	Competència lingüística		
Localitzar, detectar i recuperar	Identificar idees	Inferir	Reorganitzar	Valorar i sintetitzar	Escriure un text	Vocabulari	Ortografia	Estructura	Localitzar, detectar i recuperar	Identificar idees	Inferir	Reorganitzar	Valorar i sintetitzar	Escriure un text	Vocabulari	Ortografia	Estructura
A	A	M	M	A	M	M	B	M	A	B	A	M	A	M	A	M	A
A	A	M	A	A	M	M	B	M	A	A	M	A	A	M	A	M	A
A	A	M	A	B	M	M	B	B	M	B	A	A	B	M	M	M	M
A	A	M	M	M	M	M	B	B	M	A	B	M	B	B	A	M	M
A	A	A	A	A	A	A	M	M	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A	B	M	M	A	M	M	M	B	A	A	M	B	B	M	A	M	M
A	A	M	M	A	M	M	M	M	M	A	A	A	M	B	B	A	A
A	A	M	M	M	A	A	A	A	A	A	M	M	M	A	A	A	A
M	A	M	B	M	M	M	M	B	M	B	M	M	A	M	M	M	M
M	A	A	M	A	A	M	M	M	A	B	B	M	B	M	A	M	M
A	A	M	M	M	M	M	B	B	A	A	M	A	B	M	M	M	M
A	A	A	M	M	M	A	M	M	M	A	A	M	A	M	M	B	M

OBJECTIUS DE L'AVALUACIÓ

Amb totes aquestes dades, la pregunta que se'ns planteja és per què ha de servir tota aquesta informació? Tal i com planteja Neus Sanmartí a *10 idees clave para evaluar*, aquesta avaluació hauria de servir per:

1. Proporcionar a l'alumnat informació perquè prengui consciència del seu procés d'aprenentatge.
2. Proporcionar al professorat informació per revisar les programacions, les actuacions docents a l'aula i el funcionament del projecte educatiu de centre (PEC).
3. Proporcionar als pares i mares o representants legals dels alumnes informació perquè coneguin el procés d'aprenentatge dels seus fills i de les seves filles.
4. Proporcionar a l'administració educativa informació perquè revisi i reorienti el desenvolupament del disseny curricular.

Com a professorat i responsables de l'acció educativa de molts alumnes, nosaltres pensem que un dels nostres objectius és treballar amb la voluntat de millorar la qualitat de l'escola. Per assolir aquest objectiu hem de tenir la certesa de no estar mai acomodats a allò que fem i de superar l'immobilisme. Però no l'hem de superar puntualment, sinó com a procés de millora contínua integrat en la cultura de l'escola. Les dades han de servir-nos per orientar la nostra tasca docent i reajustar-la al progrés dels alumnes.

El fonament de tot sistema de qualitat i de procés de millora és el conegut cicle PDCA o cicle de millora contínua. De manera resumida, el cicle de millora contínua es divideix en quatre etapes: PLANIFICAR bé la nostra activitat (*PLAN*), DUR A TERME aquesta planificació (*DO*), COMPROVAR els resultats obtinguts (*CHECK*), ACTUAR o millorar els resultats obtinguts (*ACT*).

Com a professorat, un dels nostres objectius és treballar amb la voluntat de millorar la qualitat de l'escola

Així doncs, un cop avaluats els resultats de l'avaluació, el més important és abordar estratègies per implementar accions que puguin millorar els resultats obtinguts. Amb aquest compromís, al nostre centre hem implementat les intervencions següents:

- Pla de lectura. Un dels objectius del projecte és millorar la comprensió lectora.
- Lectura en veu alta. En la mateixa línia que el projecte anterior, però adreçat a alumnat amb més dificultats.
- Implementació de les noves tecnologies per implementar activitats multinivell i per poder atendre millor les necessitats educatives de cada alumne.

Com que pensem que el clima de centre és bàsic per aconseguir optimitzar el rendiment acadèmic dels nostres alumnes, aquest any hem implementat una altra acció de millora encaminada a formar grups d'alumnes cohesionats, ja que treballem amb la idea que a l'escola hem d'aprendre llengua i matemàtiques, però també altres coses potser més importants, com ara aprendre a viure i treballar junts:

- Hem aplicat el qüestionari Cesc (Conductes i experiències socials a classe) a primer i a segon d'ESO per detectar alumnes en situació de risc a causa de conductes agressives o de victimització per poder-hi actuar preventivament. Les dades que hem obtingut també ens permetran formar equips eficients de treball per als crèdits de síntesi i per als treballs cooperatius que es porten a terme en cada matèria. També s'avalua a cada nivell la necessitat de refer els grups per millorar-ne la cohesió i, alhora, el rendiment.
- L'orientadora educativa del centre ha portat a terme una avaluació de coneixements previs al grup flexible de segon amb la intenció, des d'una òptica constructivista, d'afinar en la resposta educativa

que oferim a aquest grup per optimitzar-ne el rendiment. Una de les condicions o requisits per garantir la construcció d'aprenentatge significatiu suposa considerar el paper de les capacitats i dels coneixements previs. També cal destacar la importància del paper de la persona adulta, en aquest cas el professor/a, com a mediador/a entre el món cultural i l'alumne/a. Partint de la zona de desenvolupament propera (Vigotski), l'educació ha de guiar el desenvolupament plantejant situacions d'aprenentatge que estiguin una mica per sobre de les capacitats de l'alumne.

Aquesta avaluació s'ha portat a terme en la competència matemàtica i la comunicativo-lingüística. També s'ha aplicat un test d'intel·ligències múltiples i s'ha elaborat un sociograma d'interrelacions dins del grup per fer grups de treball cooperatius eficients. Especialment interessant resulta el test d'intel·ligències múltiples. Amb la teoria del professor Howard Gardner i el seu model d'intel·ligència, la intel·ligència no és vista com quelcom unitari, sinó com un conjunt d'intel·ligències múltiples, diferents i independents. El professor Gardner i el seu equip han detectat fins al moment nou tipus d'intel·ligències (lingüística, lògico-matemàtica, espacial, musical, corporal-cinestèsica, intrapersonal, interpersonal, emocional i naturalista). Segons aquesta teoria, tots els éssers humans posseeixen les nou intel·ligències en major o menor mesura. Com passa també en els estils d'aprenentatge, no hi ha un tipus d'intel·ligència pur i si existís, li resultaria molt difícil de funcionar.

Per conèixer les potencialitats dels nostres alumnes, ens és molt útil aquest test d'intel·ligències múltiples. Totes aquestes accions de millora van encaminades a optimitzar la nostra resposta educativa i a aconseguir que el rendiment dels nostres alumnes també sigui millor.

Partim de la premissa que a l'escola s'ha d'aprendre llengua i matemàtiques, però també a viure i a treballar junts

OPINIÓ DEL PROFESSORAT DE LES PROVES DE COMPETÈNCIES

Per conèixer l'opinió del professorat que intervé a les matèries instrumentals, es va crear un formulari amb cinc o sis preguntes, en algunes de les quals es demana una valoració qualitativa i en d'altres quantitativa (que puntuïn d'1 a 5 una determinada qüestió). Les taules següents mostren alguns exemples de respostes, que corresponen a uns hipotètics professors.

Taula 3. Prova de competència en llengua catalana

Comprensió lectora		Expressió escrita		Repercussió en l'atenció individualitzada (1-5)	Repercussió en els canvis metodològics (1-5)
Creus que l'avaluació de la comprensió lectora, a la prova, reflecteix la realitat?	Què canviaries a la prova, per avaluar aquesta competència?	Creus que l'avaluació de l'expressió escrita, a la prova, reflecteix la realitat?	Què canviaries a la prova per avaluar aquesta competència?	Valoració i ús que s'ha fet dels resultats obtinguts en l'atenció individualitzada a determinats alumnes.	Valoració i ús dels resultats per implementar al centre canvis metodològics o didàctics.
No, és un text literari de Josep Pla (referent a la prova de 2012-2013)	Adequaria els fragments a textos que es poden trobar a la vida quotidiana. Textos periodístics, instructius...	Adaptaria allò que han d'escriure a situacions properes a ells.	La redacció que es demana a la prova 2012-2013 és molt subjectiva. Jo ,per exemple, els faria redactar una carta dirigida a una empresa on s'oferissin per ser candidats a ocupar un lloc de treball, una queixa al servei d'atenció al consumidor, una instància a un ajuntament... Textos que hauran de redactar quan siguin ciutadans i ciutadanes en un futur.	3	3
Més aviat reflecteix la comprensió de textos literaris.	La competència lingüística de la llengua catalana hauria d'anar més enllà dels textos literaris i podrien tenir més connexió amb la realitat amb textos periodístics.	No té a veure amb la competència escrita lligada a la realitat.	Utilitzar textos de comprensió i produir textos escrits connectats amb la realitat del dia a dia.	1	1

Taula 4. Prova de competència en llengua castellana

Comprensió lectora		Expressió escrita		Repercussió en l'atenció individualitzada (1-5)	Repercussió en els canvis metodològics (1-5)
Creus que l'avaluació de la comprensió lectora, a la prova, reflecteix la realitat?	Què canviaries a la prova, per avaluar aquesta competència?	Creus que l'avaluació de l'expressió escrita, a la prova, reflecteix la realitat?	Què canviaries a la prova per avaluar aquesta competència?	Valoració i ús que s'ha fet dels resultats obtinguts en l'atenció individualitzada a determinats alumnes.	Valoració i ús dels resultats per implementar al centre canvis metodològics o didàctics.
Sí en general, encara que no permet que l'alumnat amb altes capacitats les desenvolupi a la prova.	Posaria alguna pregunta més d'inferència, d'interpretació. A més a més, posaria alguna pregunta que no fos de resposta tancada.	Per desenvolupar un tema, demanen un text molt curt i l'alumnat no pot demostrar les seves capacitats.	Temes més apropiats i amb més extensió.	1	3

Taula 5. Prova de competència en llengua anglesa

Comprensió oral	Comprensió lectora	Expressió escrita	Repercussió en l'atenció individualitzada (1-5)	Repercussió en els canvis metodològics (1-5)
Creus que l'avaluació de la comprensió oral, a la prova, reflecteix la realitat? Què canviaries?	Creus que l'avaluació de la comprensió lectora, a la prova, reflecteix la realitat? Què canviaries?	Creus que l'avaluació de l'expressió escrita, a la prova, reflecteix la realitat? Què canviaries?	Valoració i ús que s'ha fet dels resultats obtinguts en l'atenció individualitzada a determinats alumnes.	Valoració i ús dels resultats per implementar al centre canvis metodològics o didàctics.
Ja fa més de 20 anys que l'ONU va demanar que les inicials per a les dones fos Ms. per no discriminar entre dones casades Mrs. i dones solteres Miss. En aquestes proves fan servir Mrs. (any 2011-2012). A més, mantenen els estereotips. Al segon listening amb Sue i Robin com a protagonista, les opcions per la noia a l'exercici 3 són que: està fent dieta o és massa vergonyosa per demanar menjar.	Està un mica per sobre del nivell mitjà del que s'ensenya a tercer d'ESO.	Si la capacitat d'expressar-se per escrit ja és complicada per als nadius, encara ho és més per a no nadius (en aquest cas quan és la tercera llengua).	1	1
El text oral no era gaire real. Parlaven molt lentament. El format d'examen em sembla correcte.	Correcte.	No hi estic d'acord. Caldria que els alumnes se centressin en un tema i no en dos de diferents. També caldria fer-los escriure 80 paraules sobre un tema. No puc considerar 40 paraules com a redacció.	2	2

Taula 6. Prova de competència matemàtica

Numeració i càlcul	Espai, forma i mesura	Canvi i relacions	Estadística	Repercussió en l'atenció individualitzada (1-5)	Repercussió en els canvis metodològics (1-5)
Estàs d'acord en com s'avalua aquesta competència a la prova? Què canviaries?	Estàs d'acord en com s'avalua aquesta competència a la prova? Què canviaries?	Estàs d'acord en com s'avalua aquesta competència a la prova? Què canviaries?	Estàs d'acord en com s'avalua aquesta competència a la prova? Què canviaries?	Valoració i ús que s'ha fet dels resultats obtinguts en l'atenció individualitzada a determinats alumnes.	Valoració i ús dels resultats per implementar al centre canvis metodològics o didàctics.
Em sembla bé.	Em sembla bé.	Em sembla bé.	Em sembla bé.	3	3

Aquest formulari va ser contestat per un 85% del professorat de quart d'ESO. Ens servirà per implementar mesures correctives i de millora en els nostres plans d'actuació.

CONSIDERACIONS FINALS

Pensar en termes de competències és pensar en un procés llarg i complicat. Els sistemes educatius són molt inercials i les maneres de treballar canvien molt a poc a poc. A l'educació secundària hi ha un excessiu pes de les matèries. D'una banda, volem anar cap a un model més integrador i orientador d'escola, donant més pes a la competència de l'alumne que a la retenció del coneixement, però de l'altra, hem de treballar en un model propedèutic i selectiu al batxillerat per superar les proves de selectivitat.

Un/a alumne/a competent ha de ser una persona amb capacitat per a fer-se preguntes i per trobar-hi respostes coherents. Les matèries instrumentals són imprescindibles per a l'accés als diferents coneixements i s'han de treballar com a instruments dins dels continguts d'altres matèries. A l'institut, s'ha fet una hora de competències matemàtiques a quart d'ESO durant tot el curs. Els resultats no han estat bons, són hores perifèriques.

D'altra banda, val a dir que els centres educatius cada vegada comptem amb menys recursos, la qual cosa interfereix negativament en l'organització de grups de treball més reduïts. Pensem que un dels indicadors més importants per aportar qualitat a la resposta educativa és la ràtio d'alumnat per aula, així doncs, ens trobem amb una altra dificultat afegida.

Si fem una valoració de les competències avaluades a les proves de quart d'ESO, podem dir que les llengües han de ser l'instrument de comunicació i que s'han de treballar a totes les matèries. Les matemàtiques han de servir per relacionar. L'anglès s'ha de tractar com a llenguatge universal d'aprenentatge i comunicació. Es pot avaluar la competència lingüística en anglès, sense portar a terme una prova oral, per exemple? Les eines digitals i internet han de donar accés als diferents llenguatges i als diferents coneixements. A l'Institut La Mallola fa anys que estem immersos en aquest procés, però no obtenim resultats espectaculars. Des dels centres podem ensinistrar l'alumnat per millorar els resultats d'aquestes proves, però no es tracta simplement d'això.

Els centres educatius cada vegada comptem amb menys recursos, la qual cosa interfereix negativament en l'organització de grups de treball més reduïts

Les proves, qualsevol prova, ens donen una visió de la superfície del mar educatiu, hi ha crestes i valls i el nivell de l'aigua es manté. Però no contempen les corrents profundes que recorren el sistema i aquestes també s'han de considerar. Quan es gesta un tsunami no és un fenomen que d'inici es pugui veure a nivell de mar, però després tots sa-

ben que té unes conseqüències globals. Aquestes corrents profundes són el gran repte que tenim com a institució escolar i com a sistema educatiu: com dèiem al títol d'aquest article, CAP ON VOLEM ANAR?

En resum i per concloure, pensem que la prova és molt positiva perquè dóna molta informació a professors/es, alumnat, famílies i administració. A nivell de centre, ens marca els punts febles que tenim en les diferents àrees. Així, voldríem destacar que:

Un dels factors clau que cal millorar de manera transversal a totes les matèries és la comprensió lectora

- Pensem que un dels factors clau que cal millorar de manera transversal a totes les matèries és la comprensió lectora ja que, si no està assolida, esdevé un obstacle per a l'adquisició dels diferents aprenentatges.
- Un altre àmbit de millora seria l'expressió escrita i la comunicació oral. Aquesta última no s'avalua a les proves de competències, tot i que és un objectiu de centre.
- A matemàtiques, cal replantejar-se les estratègies metodològiques per al tractament de la geometria, l'estadística i l'atzar i les seves interconnexions amb la resta de matèries de l'àmbit tecnològic, científic i de les ciències socials.
- Un dels reptes que ens queda per assolir a nivell metodològic és la interconnexió entre les diferents matèries, tot situant les instrumentals que s'avaluen al lloc que els pertoca.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

COLLELL, J., ESCUDÉ, C. (2006). «El maltractament entre alumnes (assetjament escolar o bullying)», *Infància, Butlletí dels professionals de la infància i l'adolescència*, 1 (gener).

Decret 143/2007 de 26 de Juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. EDU/295/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria.

GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós. Barcelona.

SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave Evaluar para aprender*. Barcelona, Graó, Col. Ideas clave, 1.

REVISTA DE LLIBRES



Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy

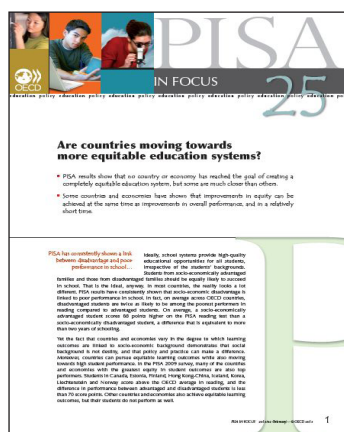
Eurydice, novembre 2012

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php

La Unió Europea va definir vuit competències clau: 1) la comunicació en llengua materna; 2) la comunicació en llengües estrangeres; 3) la competència matemàtica i les competències bàsiques en ciència i tecnologia; 4) la competència digital; 5) aprendre a aprendre; 6) la competència social i cívica; 7) el sentit d'iniciativa i l'esperit emprenedor; i 8) la consciència i expressió culturals. Les tres primeres són considerades competències bàsiques.

La publicació resumeix el compromís dels diferents països amb les competències en analitzar com s'incorporen a l'ensenyament obligatori en 31 països europeus (els estats membres de la UE, Croàcia, Islàndia, Noruega i Turquia) durant el curs 2011-2012.

El volum, d'una seixantena de pàgines, està dividit en cinc capítols. El primer estudia com els països donen suport al desenvolupament de les competències clau. El segon analitza com els països implementen el nou currículum basat en les competències. El tercer exposa com s'avaluen les competències clau en els diferents països. El quart resumeix com s'afronta a les escoles el problema dels estudiants que tenen un nivell baix d'assoliment de la competència lectora en l'estudi PISA. I el cinquè explica com els països encoratgen els joves a continuar els estudis després de l'educació obligatòria i a interessar-se per les carreres de matemàtiques, ciència i tecnologia.



Are countries moving towards more equitable education systems?

OCDE, febrer 2013

<http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/>

PISA in Focus són una sèrie de notes de publicació mensual, que tracten temes de política educativa i que pretenen descriure un aspecte de PISA de manera concisa i entenedora.

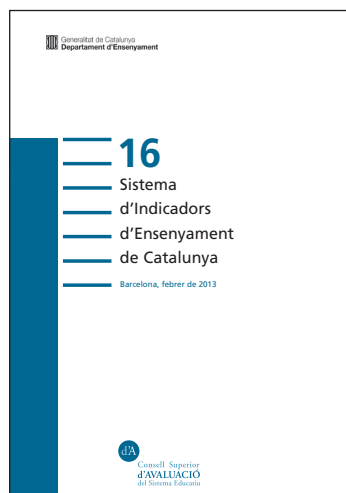
El número 25 de la col·lecció aporta informació sobre les actuacions dutes a terme pels països per fer més equitatiu el seu sistema educatiu.

Els resultats de PISA mostren que no hi ha cap país ni economia que hagi reeixit en la creació d'un sistema educatiu del tot equitatiu, però alguns hi són més a prop que d'altres. Alguns països i economies han mostrat que els avenços en equitat es poden aconseguir al mateix temps que els avenços en el rendiment global.

En teoria, les escoles proporcionen oportunitats educatives d'alta qualitat per a tots els estudiants, independentment del seu background, és a dir, que els estudiants de famílies amb un nivell socioeconòmic baix o alt tenen la mateixa probabilitat de tenir èxit a l'escola. Però en realitat, les coses són prou diferents en la majoria de països. Els resultats de PISA mostren que una situació socioeconòmica desavantajosa és sinònim de resultats pobres a l'escola. De mitjana, els estudiants amb una situació socioeconòmica avantatjosa tenen 88 punts més en la competència lectora de PISA que els estudiants amb desavantatge, diferència que equival a més de dos anys d'escolarització.

El fet que la diferència entre els resultats dels alumnes amb avantatge socioeconòmic i els resultats dels alumnes que tenen desavantatge sigui diferent segons els països i les economies, evidencia que el background social no és definitiu, sinó que les polítiques i les pràctiques educatives tenen molta incidència en els resultats educatius.

PUBLICACIONS DEL CONSELL



Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya.

Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, febrer 2013

El Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya recull ordenadament les xifres que caracteritzen el sistema educatiu català de manera que es puguin comparar amb les dades internacionals publicades per l'OCDE.

Aquesta setzena edició recull les dades de Catalunya corresponents al curs 2010-2011 i les dades internacionals del curs 2009-2010 que figuren a Education at a Glance, 2012. El Sistema d'Indicadors s'organitza en els cinc blocs tradicionals: indicadors de context, de recursos, d'escolarització i processos, de resultats i els indicadors europeus de referència, fixats per la Unió Europea per a l'any 2020.

En aquest últim apartat, és de destacar l'evolució positiva de la xifra d'abandonament escolar prematur de Catalunya. Tot i que el percentatge de persones de Catalunya que tenen entre 18 i 24 anys, que han assolit com a màxim el nivell d'educació secundària obligatòria i que no continuen els estudis se situa per sobre de la xifra fixada com a objectiu europeu (que és el 10% per a l'any 2020), el percentatge ha disminuït gairebé set punts en quatre anys, ja que ha passat del 33,2% de l'any 2008 al 26% de l'any 2011.

Com en tots els volums de la sèrie, es mantenen i/o actualitzen els indicadors de manera que se'n pugui fer el seguiment històric. S'hi introdueixen nous esquemes gràfics per facilitar la lectura i interpretació de les dades, com per exemple a l'apartat d'escolarització.

PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

Quaderns d'avaluació

- 24. *La transició de l'educació primària a la secundària*. Gener de 2013
- 23. *L'avaluació de sisè d'educació primària 2012*. Setembre 2012
- 22. *L'avaluació de quart d'ESO 2012*. Abril de 2012
- 21. *La llengua i resultats escolars. El projecte Filosofia 3/18*. Gener de 2012

Col·lecció «Documents»

- 23. *PIRLS i TIMSS 2011. Ítems alliberats*. Gener 2013
- 22. *Diferències en els resultats educatius de nois i noies a Catalunya*. Novembre 2012
- 21. *Els instituts escola: aspectes organitzatius, curriculars i d'orientació*. Juliol 2012
- 20. *Avaluació del desenvolupament del projecte Filosofia 3/18*. Maig 2012

Col·lecció «Informes d'avaluació»

- 18. *PISA 2009. Resultats de l'alumnat a Catalunya*. Desembre 2011
- 17. *Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2001-2008. Resum executiu. Conclusions i recomanacions*. Setembre 2010
- 16. *L'avaluació de l'educació primària 2007*. Gener 2010
- 15. *L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO*. Febrer 2010

Col·lecció «Sistema d'Indicadors»

- 16. *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya*. Febrer 2013

Totes aquestes publicacions es poden consultar a la pàgina web del Consell, que trobareu al portal del Departament d'Ensenyament:

<http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament>