

33

Documents

**La publicació
dels resultats de les
avaluacions i l'elecció
de centre escolar
des d'una perspectiva
internacional**



33

Documents

**La publicació
dels resultats de les
avaluacions i l'elecció
de centre escolar
des d'una perspectiva
internacional**



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

URL: www.gencat.cat/ensenyament



Aquest llibre està publicat amb una llicència Creative Commons Reconeixement-No comercial Compartir igual 3.0 Espanya.

Per veure'n una còpia, visiteu: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/legalcode.ca>

Els termes de la llicència impliquen que aquest material pot ser:

- reproduït, distribuït i comunicat públicament sempre que se'n reconegui l'autoria;
- reproduït, distribuït i comunicat públicament sempre que l'ús no sigui comercial, i
- utilitzat per generar una obra derivada sempre que aquesta quedi subjecta a una llicència idèntica a aquesta.

La publicació dels resultats de les avaluacions i l'elecció de centre escolar des d'una perspectiva internacional

© Marc Fuster
Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu
Departament d'Ensenyament
Generalitat de Catalunya

Barcelona, novembre de 2015

ÍNDEX

Presentació.....	3
Introducció.....	4
1. L'orientació de l'avaluació educativa a mesurar els resultats.....	7
2. Sistemes educatius de quasi-mercat.....	10
2.1. Autonomia de centres.....	10
2.2. Elecció de centre.....	11
2.3. El rol de l'avaluació.....	13
3. Efectes no desitjats de la rendició de comptes.....	15
3.1. Desigualtats en el procés d'elecció.....	15
3.2. Validesa i fiabilitat de les mesures de qualitat escolar.....	18
3.3. La publicitat de la informació i els seus efectes sobre l'aprenentatge.....	22
4. Elecció de centre i avaluació educativa des d'una perspectiva internacional.....	26
4.1. Alemanya.....	26
4.2. Austràlia.....	28
4.3. Catalunya.....	30
4.4. Estats Units.....	31
4.5. Finlàndia.....	33
4.6. França.....	34
4.7. Grècia.....	36
4.8. Irlanda.....	37
4.9. Itàlia.....	40
4.10. Noruega.....	41
4.11. Països Baixos.....	43
4.12. Polònia.....	45
4.13. Regne Unit (Anglaterra).....	48
4.14. Suècia.....	50
5. La publicació de la informació de les avaluacions: anàlisi comparativa.....	53
6. Conclusions.....	68
7. Bibliografia.....	70

PRESENTACIÓ

El món ha viscut una transformació sense precedents en les darreres dècades. Governos i ciutadans d'arreu saben del paper clau que juga l'educació en el desenvolupament individual i social d'una economia basada en el coneixement. Per això, l'avaluació de l'educació com a procés d'observació, anàlisi i reformulació dels marcs on es desenvolupen els processos d'ensenyament i aprenentatge és un element cada vegada més important de les polítiques educatives i els seus resultats, un assumpte de creixent interès general.

La naturalesa de l'avaluació educativa també ha estat subjecte a una transformació notable. El fet de disposar, com passa avui, d'informació sobre el rendiment acadèmic del nostre alumnat i dels nostres centres ens permet detectar amb més facilitat aquells aspectes de l'educació que cal reforçar i aquells on cal incidir per millorar, i prendre les accions pertinents de política educativa d'acord amb les evidències.

Al mateix temps, com a pares preocupats per la qualitat dels ensenyaments que reben els fills, i com a contribuents interessats a saber com es gasten els impostos i quins són els resultats de les inversions fetes, la ciutadania exigeix un accés fàcil a la informació que tenen els poders públics sobre el sistema educatiu.

El principi de transparència en l'accés a la informació pel retiment de comptes juntament amb l'augment de la capacitat de les famílies per escollir escola demanden la publicitat de la informació dels resultats educatius. Però la manera de divulgar la informació sobre les avaluacions educatives pot causar impactes negatius sobre el rendiment d'escoles i alumnes. L'ús i la publicitat de la informació de les avaluacions en sistemes educatius complexos, que es caracteritzen per incloure múltiples actors en el procés de presa de decisions, genera impactes positius, com la rendició de comptes dels docents i els centres, però també pot condicionar la seva autonomia i efectivitat professional.

Trobar un balanç adequat que permeti un alt grau de transparència en l'acció de l'administració sense comprometre la qualitat educativa és un repte per a totes les societats. Aquesta és una qüestió amb diverses respostes, totes elles amb fortaleses i debilitats. Aquest nou número de la col·lecció 'Documents', que em plau de presentar, presenta diversos exemples de tractament diferent dels resultats obtinguts en les proves d'avaluació estandarditzades que ens ha de servir de reflexió a tots per prendre les mesures de política educativa més adequades al nostre sistema educatiu.

Joan Mateo

President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

INTRODUCCIÓ

La implementació de mecanismes d'avaluació externa és una tendència creixent a països de tot el món. Els governs són conscients que assolir majors cotes de creixement i competitivitat econòmica en una economia basada en el coneixement passa per millorar la qualitat dels seus sistemes educatius, i cada vegada centren més atenció en l'avaluació com a eina de mesura, garantia i millora dels ensenyaments.

L'ús dels tests nacionals estandarditzats com a eina de mesura dels resultats educatius s'ha estès de manera notable en els darrers anys. Les condicions d'homogeneïtat en les quals s'implementen les proves estandarditzades permeten analitzar el rendiment d'alumnes i centres i comparar-los entre ells de manera objectiva. Els tests proporcionen informació a docents i famílies sobre l'evolució dels aprenentatges dels fills, als centres sobre les seves fortaleses i debilitats i a les autoritats sobre l'evolució del conjunt del sistema.

En un context generalitzat de descentralització de la presa de decisions, caracteritzat per l'augment de l'autonomia dels centres i la capacitat dels pares i mares per escollir escola, hi ha veus que demanen que s'imposi una lògica similar a la del mercat. Consideren que la millora educativa depèn de la competitivitat entre els proveïdors del servei i que la viabilitat de l'oferta depèn del fet que les famílies escullin una determinada opció. Pares i mares actuen com a electors racionals, però necessiten accés a informació objectiva per decidir d'acord amb criteris de qualitat escolar. Per això, en els sistemes on existeix més marge de les famílies per escollir el centre dels seus fills, el grau de divulgació de la informació de les avaluacions és més elevat.

La publicació dels resultats dels tests estandarditzats, però, és un tema delicat per a les autoritats. Per una banda, existeixen demandes ciutadanes a favor de l'augment de la transparència i l'accés a la informació pública, especialment en els sistemes educatius de quasi-mercat; la informació de les avaluacions constitueix informació objectiva per comparar les escoles segons el rendiment que tenen i, per tant, pot esdevenir la pedra de toc per establir incentius que encaminin l'acció dels agents educatius cap a la millora de la qualitat. Per l'altra, cal tenir en compte que els resultats dels tests rarament són un factor determinant en el procés d'elecció de centre —que per la seva naturalesa és desigual per a unes famílies i altres—, que no sempre són un reflex vàlid i fiable de la qualitat escolar i que, a més a més, poden generar impactes negatius sobre l'activitat del professorat i el conjunt del centre.

És per això que existeixen visions divergents sobre com l'escola ha de rendir comptes a la societat, és a dir, sobre com cal utilitzar i divulgar els resultats de les avaluacions. Alguns països entenen que l'estat és l'últim responsable de la qualitat educativa i que, per tant, és la seva tasca recopilar, analitzar i utilitzar els resultats de les avaluacions sense necessitat de fer-los públics. D'altres entenen que el dret dels pares i mares a l'elecció és un dret fonamental i que un marc de competència

entre els proveïdors facilita la millora educativa, i és per això que reclamen la publicitat de la informació dels resultats educatius.

Aquest document presenta dades comparades sobre el grau d'elecció de centre i de publicació dels resultats de les avaluacions a catorze sistemes educatius diferents. La comparació de casos permet observar les tendències existents en relació amb els dos models de retiment de comptes esmentats, i alhora, identificar particularitats de cada model. L'objectiu d'aquesta comparació és conèixer la inclinació dels diferents sistemes a la publicació dels resultats de les avaluacions i, al mateix temps, identificar l'evolució de les tècniques emprades per a la publicació de la informació.

En el primer capítol s'explica breument com s'ha anat transformant l'avaluació en una manera de mesurar la qualitat educativa en termes de resultats. S'hi exposa el pes creixent que han anat obtenint les proves estandarditzades com a principals instruments de l'avaluació i se'n descriuen breument el funcionament i els avantatges que impliquen com a valoració objectiva i transparent de la realitat educativa.

El segon capítol aborda la transformació generalitzada que han viscut la majoria de sistemes educatius en les darreres dècades, caracteritzada per la descentralització de la presa de decisions. D'una banda, la descentralització s'ha dut a terme des de les autoritats cap als centres i a les seves direccions en el funcionament escolar i l'organització de l'activitat docent, de l'altra, des de les autoritats cap a les famílies a l'hora de determinar l'assignació de l'alumnat als centres. Amb tot, s'indica un canvi en la concepció de l'avaluació lligat a aquesta transformació, que passa a ser entesa com a canal formal d'informació pel retiment de comptes més enllà de la presa de decisions polítiques per part de l'administració.

En el tercer capítol s'exposen alguns dels principals arguments presents en la bibliografia sobre elecció escolar i avaluació educativa referents a les disfuncions dels sistemes de quasi-mercat. S'hi descriu el funcionament desigual del procés d'elecció i com, sota determinades circumstàncies, comporta un augment de la segregació escolar més enllà de la segregació residencial. Es presenten les crítiques existents als tests estandarditzats com a mesura del rendiment acadèmic i de la qualitat escolar, incloses algunes problemàtiques metodològiques dels anomenats models de càlcul del valor afegit. Per últim, s'indiquen els impactes negatius de la publicació dels resultats de les avaluacions sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge quan aquests generen impactes significatius, com per exemple la confecció de taules de rendiment dels centres o rànquings escolars.

El quart capítol aborda una breu descripció del sistema d'elecció de centre i el funcionament de l'avaluació educativa a cada un dels catorze sistemes educatius seleccionats. La selecció no pretén identificar si existeix un model d'ordenació dels sistemes educatius més present que d'altres o una tendència determinada, sinó que pretén proporcionar una panoràmica de les diferents opcions possibles, dels diversos equilibris entre avaluació, elecció i retiment de comptes. Existeix, en aquest

sentit, un biaix de selecció intencionat per tal que la mostra sigui ben representativa de les diverses opcions polítiques existents.

En el cinquè capítol s'observen en detall algunes de les pràctiques emprades a l'hora de publicar els resultats de les avaluacions, ja sigui pel seu nivell de complexitat, de detall, de capacitat per reflectir el grau de validesa i fiabilitat dels resultats o d'esquivar possibles impactes adversos.

Com a conclusió, s'inclouen algunes recomanacions per a la presa de decisions de política pública educativa relacionades amb l'elecció escolar i l'avaluació, i alguns mecanismes que cal seguir amb atenció per l'impacte potencial que poden tenir i per l'evolució que podrien tenir en un futur.

1. L'ORIENTACIÓ DE L'AVALUACIÓ EDUCATIVA A MESURAR ELS RESULTATS

Una avaluació és un procés de recopilació i anàlisi crítica d'evidències que permet elaborar judicis de valor sobre un objecte particular. En l'àmbit educatiu, serveix per recollir informació sobre els diferents factors que condicionen els processos d'ensenyament i aprenentatge amb el propòsit de detectar-ne les fortaleses i debilitats i de confeccionar propostes que serveixin per a la seva millora.

Aquest element és clar en les avaluacions internes, els processos d'anàlisi i valoració que realitza el personal propi d'una escola. L'objectiu és establir un procediment que vetlli per una millora constant de la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge, analitzant tots aquells aspectes de la tasca escolar susceptibles de millora i incloent la participació del conjunt de la comunitat escolar en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Les avaluacions externes són les que duen a terme les autoritats educatives sobre la resta d'agents del sistema. Amb el mateix objectiu de millorar els processos educatius, les avaluacions externes, com les inspeccions escolars o els tests nacionals, serveixen per detectar els elements que funcionen més o menys i incentivar-los perquè millorin. En última instància, les administracions estatals, regionals o locals són les que passen comptes amb la ciutadania sobre la qualitat de l'educació i, per això, exigeixen la rendició de comptes d'escoles, mestres i directors.

Tradicionalment, les administracions han mesurat la qualitat d'un sistema educatiu en termes d'*inputs*, és a dir, dels condicionants que afecten el procés d'ensenyament i aprenentatge i dels quals l'administració disposa per al conjunt del sistema: característiques dels estudiants, composició socioeconòmica dels grups-classe, ràtios alumne-professor, nivell de qualificació del professorat i el seu sistema de selecció, adequació dels espais escolars a l'activitat docent i a les normes de seguretat, etc. Des d'aquesta perspectiva, l'avaluació educativa s'entén com la supervisió i control del compliment efectiu de les regles i directrius —pedagògiques, organitzatives, o financeres— i es materialitza a través dels cossos d'inspecció.

Les autoritats educatives disposen dels seus controls de qualitat. En molts països, centres i professors responen davant la inspecció de l'administració central o regional, i normalment ho fan amb l'elaboració d'informes a partir de l'anàlisi de documents, visites a les escoles i observacions a l'aula, entrevistes amb el personal docent i els equips directius. En altres països, com a Escandinàvia, les escoles reten comptes a les autoritats locals, que estableixen marcs per a l'avaluació de forma conjunta amb els centres. I encara, cada vegada són més habituals els casos en què escoles i mestres reten comptes davant d'una multiplicitat d'actors simultàniament: famílies, autoritats locals, autoritats centrals i regionals, o la mateixa comunitat educativa i els seus òrgans de govern. Pocs són els països on no es duen a terme processos d'avaluació externa, i allà on no existeixen s'apunta progressivament a la seva introducció. És clar que cal tenir en compte que on no hi ha avaluacions externes és habitual que es reguli el funcionament de les avaluacions internes.

En canvi, la valoració del funcionament i qualitat dels sistemes educatius en funció dels *outputs*, dels resultats, s'ha fet evident a mesura que s'han desenvolupat instruments per dur-la a terme, com l'establiment d'estàndards educatius comuns. Els grans plans d'estudis nacionals i les prescripcions sobre els mètodes pedagògics han estat substituïts per objectius generals que, aplicables a distints entorns educatius, marquen els nivells mínims de coneixements i competències que l'alumnat ha d'assolir. Les escoles tenen marge per adaptar el seu funcionament sempre que demostrin amb resultats que progressen cap a l'acompliment dels objectius, i és per això que el rendiment dels estudiants, mesurat a través de tests estandarditzats, té un pes creixent com a instrument d'avaluació.

Determinar el rendiment dels estudiants de manera comparable requereix un instrument de mesura objectiu i homogeni, inexistent quan la valoració de l'estudiant es basa solament en l'avaluació del seu professorat. Quan les qualificacions assignades pels mateixos mestres són l'única informació disponible sobre el rendiment dels estudiants, no és possible comparar uns alumnes amb els altres. En aquest escenari, una mateixa qualificació en dues classes diferents fàcilment podria reflectir nivells d'assoliment diferents. La implementació de proves estandarditzades, que s'administren al conjunt de la població escolar en condicions d'homogeneïtat, permet comparar de manera objectiva i transparent els resultats dels alumnes entre ells, ja que possibilita determinar la posició relativa de cada individu en relació amb el conjunt, així com la dels centres o els sistemes educatius si s'utilitzen dades agregades.

Les proves estandarditzades varien en objectius, freqüència i nombre de matèries avaluades. Poden servir per a l'avaluació sumativa i formativa de l'alumnat, és a dir, per certificar coneixement i habilitats assolides o per detectar fortaleses i possibilitats de millora de l'aprenentatge. Se'n poden fer una o diverses durant l'etapa d'escolarització, i es poden realitzar a principis o final de curs segons allò que es vulgui mesurar —millor al començament si es fan per orientar els ensenyaments, millor al final si es vol saber el grau de coneixements assolit. Els resultats de les proves agregades per grups-classe o per escoles s'utilitzen també en l'avaluació de centres i professorat. En relació amb els centres, serveixen com a indicatiu per detectar bones o males pràctiques, per planificar mesures de millora si són necessàries o fins i tot per emprendre-hi una intervenció, que pot significar canvis organitzatius, del model de gestió, o inclús el tancament del centre. En relació amb el professorat, cada vegada més països incorporen els resultats dels tests estandarditzats com a factor a considerar a l'hora de prendre decisions sobre la remuneració o la carrera professional. Des de la perspectiva sistèmica, els resultats dels estudiants s'han incorporat a les avaluacions diagnòstiques que les autoritats educatives porten a terme per determinar l'evolució del conjunt del sistema (Rosenkvist, 2010; Eurydice, 2010; OCDE, 2009).

La presa de decisions en l'àmbit educatiu s'ha descentralitzat, es distribueix entre diferents nivells de govern i inclou la multiplicitat d'agents que influeixen en el procés educatiu —diferents nivells de l'administració pública, escoles, famílies i professors. L'avaluació es converteix en una tasca més complexa en la mesura que el bon o el

mal funcionament del sistema depèn de diferents actors. Alhora, creix en la seva presència i importància. Les famílies cada vegada es preocupen més per donar una bona educació als seus fills i, dotades en molts sistemes de capacitat d'elecció de centre, demanden més i millor informació a les seves autoritats. La pressió sobre governs, escoles, i professors augmenta. Aquests darrers veuen com la seva tasca s'observa amb més detall i esdevé sovint un element rellevant en el debat públic. Amb tot això, l'observació dels resultats educatius guanya en importància, deixant els indicadors de context tradicionals en segon terme. Un bon exemple d'aquest fet és el ressò mediàtic i el consegüent impacte sobre l'orientació de les polítiques públiques que avaluacions de resultats com PISA tenen avui en dia.

2. SISTEMES EDUCATIUS DE QUASI-MERCAT

Molts sistemes altament centralitzats han desenvolupat marcs normatius per atorgar responsabilitat a les escoles en la seva pròpia gestió —pedagògica, organitzativa, financera— sovint per la via de la professionalització i el reforç del poder de les direccions dels centres. Alhora, països on abans l'administració pública determinava l'oferta de centres i assignava les places escolars han adoptat mecanismes més sensibles a les preferències familiars i a favor de l'ampliació i la diversificació de l'oferta educativa. L'objectiu d'aquestes reformes és que la provisió de l'educació es guïï pels principis que regeixen en el sector privat: l'elecció del consumidor i la competència entre proveïdors, de tal manera que, a través de l'accés a la informació, es generin els incentius adequats per empènyer el sistema cap a la seva millora (Waslander, Pater i Weide, 2010).

2.1. Autonomia de centres

Per la banda de l'oferta, des de la dècada de 1980 i especialment a partir dels anys noranta, existeix una clara tendència internacional de transferència de poder de decisió de les autoritats educatives cap a les escoles. En diversos països, les escoles han augmentat les seves responsabilitats en àmbits com la gestió del currículum o els recursos humans i altres recursos escolars. La lògica que hi ha al darrera de les polítiques descentralitzadores és la consideració que els actors locals, els agents educatius més propers als alumnes, són aquells que millor coneixen les seves necessitats i la via més eficaç per abordar-les. És per això que l'apropament de la presa de decisions a les autoritats locals, als centres, als mestres i a les famílies ha comptat amb un ampli suport i ha estat implementat, d'una manera o altra, en sistemes educatius de tot arreu.

Segons els seus defensors, hi ha com a mínim tres principis que sostenen la conveniència de l'autonomia escolar. En primer lloc, que l'apropament de la presa de decisions fomenta la participació democràtica. L'escola és la institució dissenyada per formar els futurs membres de la comunitat i, per tant, una societat democràtica ha de donar veu al conjunt de la comunitat perquè decideixi quina és la manera més adequada de fer-ho. En segon lloc, s'entén que la proximitat de la presa de decisions garantirà respostes integrals adequades al context i, per tant, un ús més eficient i eficaç dels recursos públics. En tercer lloc, s'afavoreix la qualitat de l'educació, en la mesura que, a diferència de sistemes altament burocratitzats, la independència en la presa de decisions pot afavorir l'aparició de fórmules pedagògiques o d'organització noves i d'èxit.¹

L'autonomia es pot referir al marge de decisió dels centres sobre la confecció i gestió del currículum, si l'elaboren directament o tenen la capacitat d'adaptar-lo a les necessitats de l'entorn; l'autonomia es pot referir a l'organització pedagògica, si els centres tenen capacitat de decidir sobre l'organització de l'aula i els mètodes

¹ Vegeu Lubienski (2009) per a una revisió completa del debat entorn a la innovació i els sistemes de quasi-mercat.

d'instrucció; pot afectar també la gestió de recursos humans, és a dir, la confecció de les plantilles docents; i els recursos econòmics, si els centres poden decidir sobre la infraestructura i la distribució de la despesa.

El grau d'autonomia atorgat a les escoles i l'àmbit al qual s'aplica varia de país a país. Alguns sistemes poden atorgar una gran autonomia escolar en decisions sobre els mètodes pedagògics o la gestió dels recursos humans i, alhora, mantenir centralitzades decisions sobre el pla d'estudis o el nombre d'hores dedicades a la instrucció. A la majoria de països de l'OCDE, les decisions sobre el funcionament dels ensenyaments es prenen en l'àmbit escolar —disseny de les activitats, recursos didàctics emprats, confecció dels grups-classe, etc. Per contra, els continguts del pla d'estudis o les decisions sobre les infraestructures estan generalment centralitzades (OCDE, 2013; Eurydice, 2012).

L'autonomia pedagògica dels centres permet que l'oferta escolar es diversifiqui. Els centres ofereixen els ensenyaments per assolir els objectius marcats en els estàndards nacionals i, alhora, desenvolupen coneixements especialitzats i adapten la seva infraestructura per potenciar una àrea determinada —que pot ser ciència, música, llengües o tecnologia. Si es donen les condicions adequades, tals com un personal docent altament qualificat i motivat i l'equipament adequat per a la instrucció de l'àmbit curricular escollit, permetre a les escoles prendre decisions ajustades a les seves necessitats i potenciar les seves fortaleses impulsa el compromís de tots els agents de la comunitat, afavoreix l'augment de la qualitat dels ensenyaments i facilita que les escoles atenguin els interessos i les aptituds particulars dels alumnes.

Diversos sistemes educatius encoratgen l'especialització dels ensenyaments secundaris dins el marge que permeten el currículum o els estàndards generals. Aquest fet és clar en els països que conserven un model tripartit d'educació secundària, com Alemanya o els Països Baixos, on els alumnes se separen per itineraris ben aviat —als 10 i als 12 anys, respectivament. Però l'especialització és un fenomen creixent també en sistemes comprensius. A Polònia, les escoles secundàries generals poden escollir el seu propi pla d'estudis; a Anglaterra, les escoles es poden especialitzar en matèries particulars sempre que segueixin assolint el conjunt del currículum nacional; i als Estats Units, el sistema públic compta amb escoles amb currículums especialitzats des dels anys setanta, les 'magnet schools'. Les evidències empíriques mostren una correlació positiva entre l'autonomia escolar i l'assoliment acadèmic de l'alumnat, especialment si existeixen mecanismes de control als centres en forma d'avaluacions externes. Segons dades de l'avaluació internacional PISA 2012, els sistemes escolars que atorguen una major autonomia pedagògica a les escoles obtenen millors resultats que els sistemes que no ho fan. En canvi, l'autonomia en la gestió dels recursos té el resultat oposat (OCDE, 2013).

2.2. Elecció de centre

La capacitat dels pares i mares d'escollir l'escola dels seus fills ha estat i encara és objecte d'un ampli debat entre polítics, acadèmics i els diferents agents del sistema educatiu a molts països. Convencionalment, l'assignació dels alumnes en molts sistemes educatius era decisió de les autoritats públiques, que adscriuen els alumnes a un centre determinat de manera obligatòria utilitzant el criteri de proximitat residencial. Però durant els darrers anys, els sistemes educatius han començat a caminar cap a la liberalització de l'elecció de centre, en alguns casos garantint que les famílies puguin prendre la decisió sense que hi hagi pràcticament intervenció de les autoritats.

Els defensors d'aquest model entenen que la maximització de l'elecció del consumidor en contextos on l'oferta educativa és diversa afavoreix, en primer lloc, una millor adequació entre els alumnes i les escoles, ja que els pares poden expressar les seves preferències. Quan les escoles tenen certa discrecionalitat per definir els seus projectes pedagògics i orientar els seus mètodes i ensenyaments a l'entorn, resulten més o menys atractives segons les preferències de les famílies. Si el sistema permet que aquestes preferències es tinguin en compte durant el procés d'assignació de les places escolars —per exemple a través de la lliure elecció de centre— les famílies podran escollir els projectes educatius que més s'ajusten a les necessitats dels seus fills.

En segon lloc, l'elecció permet que les famílies amb menys recursos accedeixin a les millors escoles, ja que amb la llibertat de centre és possible revertir els efectes de la segregació residencial. Quan les autoritats assignen l'alumnat a les escoles de les seves zones residencials sempre hi ha segregació, perquè la segregació residencial es tradueix automàticament en segregació escolar. Les famílies amb més recursos poden respondre a una política de zonificació canviant de residència o, en última instància, portant els fills a escoles privades, mentre que pares amb menys recursos es veuen obligats a portar els fills a les escoles que se'ls assigna, independentment de la seva qualitat. En aquest sentit, la llibertat d'elecció de centre permet l'accés de totes les famílies a tots els centres.

Per últim, els defensors d'aquest model consideren que l'elecció d'escola millora la qualitat educativa, ja que amb la llibertat d'elecció, l'oferta no només és diversa sinó que competeix per atraure els estudiants. La lliure elecció introdueix la competència de les escoles i les obliga a millorar el rendiment i la gestió, ja que en sistemes de lliure elecció el finançament segueix a l'estudiant i, per tant, la viabilitat econòmica dels centres depèn del seu poder d'atraure alumnat. S'entén que pares i mares, com a subjectes racionals, prioritzen la qualitat escolar a l'hora d'escollir centre per als seus fills i que, per tant, els inscriuen a les millors escoles. Així, s'estableixen els incentius perquè els centres competeixin per millorar la seva oferta; la lliure elecció assigna els estudiants i els recursos a les escoles amb millors rendiments acadèmics i fa inviables les escoles ineficients; d'aquesta manera es produeix un augment global de la qualitat escolar.

Durant els darrers 25 anys, més de dues terceres parts dels països de l'OCDE han implementat polítiques per afavorir la llibertat d'elecció escolar, garantint

mecanismes perquè les famílies expressin les seves preferències i, en molts casos, ampliant l'oferta educativa amb la incorporació al sistema i al finançament públic de proveïdors privats. No obstant, existeixen evidències poc robustes dels impactes de la lliure elecció de centre sobre l'assoliment educatiu dels estudiants i l'equitat en l'accés a la qualitat escolar (Musset, 2012).

2.3. El rol de l'avaluació

La descentralització comporta un govern multi-nivell, on diversos nivells de l'administració i altres agents del sistema es reparteixen les responsabilitats en la presa de decisions. En aquests contextos, l'avaluació com a mesura dels *outputs* permet valorar l'acció educativa independentment del context on es desenvolupa. Per això, les onades successives de descentralització han anat acompanyades d'un augment del control de l'activitat dels agents a qui es delegaven noves responsabilitats, fonamentalment els centres i les seves direccions. Les avaluacions actuen com a contrapès a l'augment de l'autonomia i, en alguns casos, determinen recompenses o mesures disciplinaries sobre el docents, els centres o les seves direccions.

Fins aquí, la situació no és massa diferent a la dels sistemes de presa de decisions centralitzada, que també utilitzen les proves estandarditzades amb assiduitat, ja sigui per completar les dades sobre professors i centres que obtenen de les inspeccions o per detectar l'existència de desequilibris educatius. No obstant, en els sistemes centralitzats no hi ha cap necessitat que aquests resultats es facin públics, mentre que en sistemes de quasi-mercat la publicitat dels resultats és essencial per a la millora de la qualitat.

Les famílies utilitzen dos tipus de fonts d'informació a l'hora d'escollir escola per als seus fills: les xarxes formals i les informals (Goldring i Phillips, 2008). Les xarxes informals fan referència a la informació obtinguda a través de les relacions interpersonals —persones de l'entorn residencial, professional, etc. Les xarxes formals són la informació que les institucions i proveïdors del servei fan accessible al públic, com ara fulletons, jornades de portes obertes, portals web dels centres, informes públics de la inspecció o els resultats de les escoles obtinguts als tests nacionals.

S'assumeix que les famílies són consumidors racionals; la seva voluntat és proporcionar la millor educació als seus fills. Si el sistema garanteix llibertat d'elecció de centre i informació fiable sobre la qualitat dels centres, expressaran les seves preferències per les escoles que presentin millors rendiments. Si el finançament segueix a l'alumne, els centres de més qualitat s'expandiran, mentre que els ineficients es quedaran sense demanda, es transformaran o tancaran. En aquest sentit, la capacitat de l'oferta i la demanda —centres amb projecte propi i famílies amb capacitat d'escollir— per generar un equilibri òptim —competitivitat i millora educativa— només s'assoleix si les famílies tenen elements objectius sobre els quals fer un judici de valor i ordenar les seves preferències.

Tal com proclama la teoria econòmica clàssica, el mercat funcionarà sempre que els consumidors disposin de diverses opcions on escollir que els siguin accessibles i tinguin informació sobre els diferents productes que se'ls ofereixen. L'accés, fiabilitat i complexitat de la informació utilitzada per escollir són elements importants que determinen la capacitat d'elecció. En cas d'absència de canals formals, l'única informació disponible és la provinent de les relacions interpersonals, i aquestes varien molt d'un grup social a l'altre. L'existència de canals formals és el que ha de permetre obtenir informació verídica i completa perquè el judici de valor sobre la qualitat escolar sigui un procés objectiu i racional i, alhora, es produeixi en un terreny nivellat, en condicions iguals per a tothom. Aleshores, la mà invisible del mercat pot operar la seva màgia.

Així doncs, mentre que els resultats de les inspeccions i les proves estandarditzades són un instrument d'anàlisi i millora dels procediments en els sistemes centralitzats, en els sistemes de mercat són també, i sobretot, la garantia necessària perquè les eleccions dels particulars siguin racionals i es basin en criteris de qualitat. En el primer cas, la publicació dels resultats de les avaluacions externes té un impacte relatiu sobre les possibilitats de millora educativa i, per tant, és un element secundari i en tot cas vinculat a la voluntat de transparència de l'administració. En el segon cas, la publicitat de la informació, com l'autonomia i la llibertat d'elecció, és un element indispensable de l'estratègia en pro del profit educatiu, ja que constitueix la base per al bon funcionament dels incentius.

3. EFECTES NO DESITJATS DE LA RENDICIÓ DE COMPTES

En règims oberts d'elecció de centre, no tots els pares i mares exerceixen el seu dret a escollir, ni es troben en igualtat de condicions per fer-ho. Tampoc sembla clar que sigui fàcil generar les condicions necessàries perquè la presa de decisions sigui un procés informat; les dades disponibles poden no ser prou vàlides o fiables, i els canals i condicions per a accedir-hi i comprendre-les tampoc no són els mateixos per a uns sectors socials que per a d'altres. A més, per bé que la utilització de les avaluacions externes pot ajudar a millorar la qualitat escolar, el seu ús i divulgació sota determinades condicions pot alterar el comportament dels agents educatius i acabar provocant impactes no desitjats sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge. L'apartat que segueix exposa el debat que s'ha generat entorn a aquestes qüestions i presenta algunes pràctiques alternatives detectades en la bibliografia especialitzada.

3.1. Desigualtats en el procés d'elecció

Un dels motius de garantir la llibertat d'elecció de centre és que el primer factor causant de segregació escolar és la segregació residencial. Un sistema que adscriu els escolars a l'escola de la seva zona residencial converteix els centres en un reflex de la composició social i cultural del barri. Així, donades composicions socioeconòmiques i demogràfiques desiguals —ocorre sovint a zones urbanes—, la segregació de l'alumnat queda automàticament determinada. El fet, a més, que les famílies amb major informació o recursos econòmics puguin alterar les regles del joc, ja sigui canviant de residència o accedint a una escola privada, reforça els arguments a favor de la liberalització, per la via de la qual els pares de zones menys avantatjades poden sol·licitar plaça en centres de fora de la seva àrea residencial.

En gran part, la reputació d'una escola depèn dels resultats obtinguts als exàmens que, al seu torn, estan determinats principalment pels nens que van a l'escola. Les escoles amb bona reputació i bons rendiments en els tests estandarditzats reben un gran nombre de sol·licituds de matriculació, fins al punt que tenen més demanda que places disponibles. En aquests casos de sobre-subscripció, els criteris per determinar qui obté plaça i qui no acostumen a estar regulats per l'administració, i el que s'utilitza més freqüentment és el de proximitat. Per això, en molts països que utilitzen aquest patró d'assignació escolar, les bones escoles es troben en zones residencials benestants, que amb alumnes amb poques dificultats per a l'aprenentatge reforcen la seva bona dinàmica. En canvi, a les zones residencials menys afavorides es concentra l'alumnat amb més condicionants negatius per aprendre. Si les escoles tenen autonomia per seleccionar el personal, és possible que el mateix patró es repeteixi amb els docents, amb els millors concentrant-se a les escoles amb més prestigi i els altres als centres amb més dificultats. Així, l'elecció pot reproduir, o fins i tot agreujar, la segregació residencial —per això en alguns països la selecció dels alumnes en els centres amb sobre-subscripció es fa per sorteig i no per proximitat o d'altres criteris (Stasz i Von Stolk, 2007).

A més, en bona mesura la “reputació” de les escoles es configura a través de xarxes informals, de les relacions interpersonals de les famílies, que constitueixen una manera d'informar-se poc costosa en temps, però no necessàriament acurada (Waslander, Pater i Weide, 2010). En aquest sentit, la reputació d'un centre pot estar condicionada per factors exògens a la qualitat de l'ensenyament i, a més, pot estar condicionada pel factor temporal —quan un centre adquireix certa reputació, positiva o negativa, sol perdurar en el temps, independentment de les transformacions que s'hi produeixin. Les xarxes d'amics o coneguts són espais on intercanviar experiències i impressions. Un cop més, les relacions socials tenen a veure amb el nivell d'educació o amb la posició socioeconòmica i, en aquest sentit, algunes xarxes proveeixen d'informació més rellevant i fiable que d'altres.

Existeixen evidències, però, que allà on les famílies tenen a l'abast xarxes de transport i un accés realment obert a noves ofertes escolars, l'obertura ha tingut impactes positius per combatre la segregació escolar (Dupirez, 2009). Per això, molts sistemes educatius emfatitzen la creació de noves escoles per tal d'augmentar i diversificar les opcions de les famílies. Sovint ho fan a través de permetre i facilitar la provisió de l'educació des del sector privat, amb concerts o vals escolars. Per tal que les noves escoles atenguin els alumnes més difícils d'ensenyar i se situïn també a les zones més desavantatjades, alguns sistemes estableixen incentius econòmics a la matriculació a partir de les característiques sociodemogràfiques, com succeeix als Països Baixos, on el finançament dels centres és proporcional a les dificultats d'aprenentatge dels seus estudiants (Ladd i Fiske, 2009).

De totes maneres, fins i tot quan existeixen una oferta diversificada i bones xarxes de transport, no totes les famílies fan ús de la seva llibertat d'elecció, i si ho fan, no ho fan en les mateixes condicions. Alguns pares no es plantegen l'elecció; no consideren altra escola que no sigui la de la seva zona. Existeixen alguns factors determinants segons els quals les famílies poden ser més o menys propenses a fer ús de la seva llibertat d'elecció (Taylor, 2009), tals com el nivell d'estudis assolits o el nivell d'ingressos —generalment relacionat amb el nivell de formació. L'elecció de centre està relacionada amb l'entorn socioeconòmic i cultural. Les famílies benestants i amb un alt nivell cultural exerceixen l'elecció amb més freqüència i tendeixen a evitar els centres amb altes proporcions d'escolars de famílies amb baixos ingressos.

Però si existeixen diferències entre les famílies que fan ús de la seva llibertat d'elecció i les que no, també n'hi ha entre aquelles famílies que escullen. Pares i mares assenyalen la qualitat escolar i els aspectes acadèmics com l'element més important a l'hora d'escolaritzar els fills, però hi ha altres factors com la distància —essencialment pels costos de transport—, la seguretat, la satisfacció o la composició de l'alumnat que també hi juguen un paper important. Les famílies més propenses a dir que la ubicació és important són les que tenen menys recursos per sostenir el transport diari des de i cap a una escola llunyana. La distància entre el barri de residència de l'estudiant i el centre escolar pot tenir un efecte dissuasiu a l'hora d'escollir-lo, especialment si no es proveeixen serveis que facilitin el transport, com els busos escolars (Betts, 2006). Per contra, famílies amb més recursos escullen

entre un ventall més ampli de centres, perquè estan disposades a recórrer una distància major des de casa a l'escola, o fins i tot, com s'ha dit, a canviar de residència —és habitual veure en els anuncis d'immobles del Regne Unit informació sobre l'oferta escolar de la zona.

Al mateix temps, el fet que el nivell socioeconòmic de les famílies determini l'interès en l'educació dels fills fa que, quan el criteri d'admissió dels estudiants al centre és el de *first-come, first-served*, és a dir, quan s'assigna la plaça al primer que la demana, siguin els pares amb una millor situació socioeconòmica els que accedeixin primer a les seves preferències.

La recerca sobre l'elecció de centre apunta a una divergència clara entre prioritats declarades i criteris d'elecció a la pràctica. Els pares i mares poques vegades esmenten la composició social i ètnica de les escoles com un element rellevant, que no obstant, sembla ser un factor determinant. En realitat, la composició de l'escola pesa més que les preferències declarades (Waslander, Pater i Weide, 2010). Com s'ha dit, als Països Baixos també s'utilitza un sistema de vals escolars que finança l'escolarització dels alumnes a escoles públiques i privades indistintament, però no tots els vals valen el mateix. Les escoles reben diners per cada alumne, però aquests varien segons les seves característiques socioeconòmiques, de manera que és més atractiu per a les escoles proporcionar una oferta adequada a estudiants amb més necessitats educatives. Tot i així, el paper que juguen els estereotips i la discriminació en el procés d'elecció es fa palès en els alts nivells de segregació escolar per motius ètnics i culturals. En molts casos, famílies holandeses natives han utilitzat l'elecció de centre per portar els seus fills a escoles fora de la seva zona perquè així puguin estar amb altres nens holandesos, un fenomen anomenat 'vol blanc', i que en part explica una situació de segregació que ha normalitzat l'ús d'expressions com les escoles 'negres' i 'blanques' a partir del seu nivell de migrants.

El mecanisme emprat per assignar els alumnes també pot esdevenir un condicionant del comportament de les famílies en els sistemes on l'assignació és centralitzada, però els pares expressen les seves preferències. Les administracions educatives se serveixen de mecanismes algorítmics per emparellar les preferències expressades pels pares i mares amb les prioritats establertes en cas d'excés de demanda — existència de germans al mateix centre, proximitat de la feina o proximitat de la residència dels pares, etc. L'objectiu és que el mecanisme emprat faci l'assignació i al mateix temps garanteixi que 1) els pares expressen les seves preferències reals; 2) que el resultat del procés no assigna una plaça a un alumne que, comparat amb un altre, tenia una preferència menor per aquella opció; i 3) que l'assignació sigui Pareto-eficient, en el sentit que no hi hagi cap altra assignació que aconsegueixi millorar la situació d'un dels participants sense empitjorar la dels altres (Calsamiglia, 2011).

Com apunten Calsamiglia i Güell en un estudi sobre l'elecció d'escola (2014), el mecanisme utilitzat per a l'emparellament a Barcelona —mecanisme Boston— considera sempre en primer lloc la primera preferència, de manera que aquells

alumnes que no han obtingut plaça al centre que marcaven com a primera opció poden optar a una plaça als altres centres sol·licitats, sempre que s'hagin atès abans les primeres preferències de tots els altres i quedin places disponibles. D'aquesta manera, el mecanisme dificulta l'obtenció de plaça un cop rebutjada la primera preferència i, en conseqüència, les famílies no expressen les seves veritables prioritats, sinó que procuren evitar els centres que creuen que tindran molta demanda i sol·liciten plaça allà on, d'acord amb els criteris d'admissió, reuneixen prou punts per tenir expectatives raonables d'obtenir seient. Per això la majoria de famílies en aquest sistema opten per les escoles del barri, i només els pares que tenen prou recursos prenen el risc de dir la veritat —aquest seria el cas d'una família que, rebutjada la seva primera preferència, pot optar per escolaritzar els fills en un centre privat de la seva elecció.

En aquest sentit, el disseny del sistema d'assignació de places i el grau d'informació que les famílies tenen sobre el seu funcionament són aspectes que afecten el grau d'equitat a l'hora d'escollir el centre. L'objectiu de les xarxes formals d'informació és, en bona mesura, proveir informació objectiva i més acurada que la dels canals informals per tal d'anivellar el terreny per a totes les famílies. Tot i així, la recerca indica que els pares posseeixen molt poca informació sobre les escoles dels seus fills o sobre les opcions disponibles (Schneider, Teske, and Marschall, 2000; a Goldring i Philips, 2008, p. 214-215). Els sistemes de lliure elecció o d'expressió de les preferències parentals han de tenir en compte, per tant, que les famílies tenen accés a informació sobre les diferents opcions disponibles i els ensenyaments que ofereixen, però també sobre el funcionament del sistema d'elecció: disseny, calendari del procés de matriculació, diferents aspectes dels centres a tenir en compte, opcions de transport escolar, etc.

3.2. Validesa i fiabilitat de les mesures de qualitat escolar

Les mesures de transparència i rendició de comptes com els tests tenen, o sovint se'ls atorga, diverses funcions. Poden servir per valorar fortaleses i mancances en l'aprenentatge d'un alumne o un grup-classe, per mesurar l'assoliment d'uns coneixements o competències en un moment determinat, per mesurar si un centre assoleix els estàndards exigits o per diagnosticar la salut d'un sistema d'ensenyament.

Quan un instrument d'avaluació es dissenya i s'utilitza només per a un propòsit, els resultats obtinguts responen directament a allò per què ha estat dissenyat. No obstant, si el disseny de la inferència no es correspon amb l'ús de la inferència, la validesa queda en entredit (Newton, 2007). Una avaluació serà vàlida quan realment mesura allò que afirma mesurar, per la qual cosa el fet que les proves estandarditzades sovint s'utilitzin per donar resposta a una multiplicitat de propòsits (Eurydice, 2010), fa difícil de saber a què responen exactament.

Una manera de comprometre la validesa d'una prova és extreure'n inferències sobre aspectes que tenen poc a veure amb el contingut examinat; això pot passar, per

exemple, per les limitacions dels tests a l'hora de cobrir la totalitat del currículum. En molts casos, els tests mesuren competències i coneixements en els àmbits de la lectoescriptura i les matemàtiques, la ciència i la tecnologia. Els resultats d'aquests tests permeten treure conclusions vàlides sobre l'assoliment dels alumnes en aquestes matèries, però no es pot esperar que informin sobre d'altres. Si es vol valorar la qualitat dels aprenentatges en el seu conjunt, la lectoescriptura o la competència matemàtica són importants, perquè són àmbits clau per a l'èxit educatiu, però també ho són competències com la digital, l'aprendre a aprendre, les competències socials i cíviques, el sentit de la iniciativa i l'emprenedoria, i la consciència i l'expressió culturals.² No es pot determinar la qualitat d'una escola o de la feina d'un professor analitzant només una part dels resultats de la seva feina.

Als problemes de validesa cal sumar-hi la qüestió de la fiabilitat (House of Commons, 2007). Les avaluacions a través de proves estandarditzades estan subjectes a un marge d'error, ja que mesuren una mostra limitada del rendiment de l'estudiant, en un moment determinat en el temps i sota condicions variables. Les variacions en els resultats d'un test del mateix alumne d'un any a un altre poden ser significatives, no perquè el test estigui mal dissenyat, ni perquè s'hagi produït cap progrés o retrocés significatiu en l'aprenentatge; el resultat pot variar com a conseqüència de les condicions de la prova o de l'alumnat, per motius tan aleatoris com l'estrès del candidat examinat.

Els problemes de manca de validesa i la fiabilitat dels tests, com s'apuntava, no han de ser necessàriament fruit de la falta de competència tècnica d'aquells que els dissenyen, es poden donar per l'ús que se'n fa o per condicionants externs a l'hora de contestar-los. Ajustar algunes d'aquestes problemàtiques seria possible, però generalment amb una contrapartida. Fer tests més curts controlaria els factors contextuals, però limitaria la validesa de les inferències que es poguessin fer, ja que l'abast de la prova seria encara més limitat. Fer-los més llargs tindria l'efecte invers —un alumne no rendirà igual a la primera hora d'un examen que a la quarta. Per últim, una alternativa seria barrejar la informació que els professors tenen de l'alumnat amb l'aplicació dels tests. A Suècia, per exemple, tot i existir tests estandarditzats per a tot el país, són els mateixos docents que corregeixen els resultats del seu alumnat. Una pràctica d'aquest tipus, però, pot comprometre l'objectivitat de l'avaluació, ja que compromet l'homogeneïtat dels criteris en les correccions (Nusche, Halász, Looney, Santiago i Shewbridge, 2011).

La manca de validesa esdevé un problema amb impactes negatius sobre el sistema si, després de publicar els resultats de les proves estandarditzades, es fa un judici de valor sobre els centres o els professors d'acord amb falses premisses o amb motius que escapen del seu control. Com s'ha dit, els tests mesuren una part limitada dels aprenentatges que tenen lloc en el dia a dia d'un centre escolar, i deixen de banda consideracions que poden ser rellevants per als pares a l'hora d'exercir la seva llibertat d'elecció de centre o per a les autoritats educatives per mesurar l'èxit o el fracàs d'un projecte educatiu. Un test que mesura les

² Les vuit competències clau es van recollir en una recomanació conjunta del Parlament Europeu i el Consell de la Unió Europea (Parlament Europeu i Consell, 2006).

competències matemàtica i lingüística és una bona mesura del nivell de matemàtiques i llengua dels alumnes en un moment determinat, però difícilment pot proporcionar informació rellevant sobre la qualitat del professor de la matèria, i encara menys sobre la qualitat global del centre escolar; aquests són elements condicionats per molts altres factors.

Des del punt de vista sistèmic, les proves estandarditzades són una mesura estadística acurada, ja que inclouen mostres àmplies que redueixen el marge d'error. Però des de la perspectiva de centre, qualsevol inferència que es pugui fer sobre els resultats d'un sol grup-classe, que constitueix una mostra molt més reduïda, tindrà una vàlida estadística molt més limitada, ja que gran part dels resultats variarà segons el rendiment d'un sol alumne. És necessari, doncs, llegir els resultats dels tests nacionals amb precaució; una interpretació simplista pot portar a conclusions errònies, i l'instrument que havia de servir per retre comptes i permetre decisions informades pot esdevenir un element de desinformació.

L'escola i els seus docents no són els únics elements condicionants del rendiment escolar de l'alumnat, ans al contrari, el rendiment depèn en bona mesura d'altres variables de context, com el nivell d'estudis o la posició socioeconòmica de les famílies. Per tant, si bé els tests nacionals són una bona mesura per determinar el nivell d'aprenentatge dels alumnes envers determinats estàndards educatius en termes absoluts i en un punt concret en el temps, no són un reflex significatiu de la contribució que els centres o els docents fan al procés d'aprenentatge. La introducció de mesures de càlcul del valor afegit (VAM) pretén aïllar factors del context i deixar l'efecte escola, o l'efecte professor, al descobert.

Els VAM són models estadístics que mesuren la diferència del rendiment dels estudiants en una prova estandarditzada d'un any a un altre, i permeten determinar l'impacte aïllat de l'escola sobre els aprenentatges —efecte-escola— i la seva evolució en el temps, deixant de banda altres factors contextuais que hi puguin prendre part, com el gènere, la raça o l'estatus econòmic i cultural de les famílies. Els VAM proporcionen una estimació més acurada de la contribució de les institucions educatives al rendiment acadèmic dels alumnes ja que, per una banda, mesuren progrés, no només resultats recol·lectats en moments específics en el temps i, per l'altra, són capaços de separar els efectes aliens a l'escola, ja que incorporen consideracions contextuais en el seu anàlisi (Rosenkvist, 2010).

Per calcular el valor afegit,³ els investigadors utilitzen les puntuacions dels alumnes en els exàmens estandarditzats administrats en un curs per tal de predir els resultats que obtindran en el curs següent. Si el primer any un estudiant duplica la mitjana de rendiment dels seus iguals de la resta del sistema, s'espera que també ho farà l'any següent. Si amb els resultats de les proves del segon any el mateix alumne ha augmentat o reduït la diferència de rendiment respecte dels altres estudiants, l'increment o decreixement en el rendiment constitueix el valor afegit del centre o del professor, ja que no es pot imputar a d'altres factors.

³ Per a una visió completa sobre els VAM i els diferents models existents per calcular-los, vegeu OCDE, 2011b.

Els VAM, però, no estan exempts de dificultats metodològiques. Per una banda, no hi ha consens sobre quines variables de context cal incloure. Allà on s'utilitza, s'acostumen a incloure les beques menjador com a mesura de l'estatus socioeconòmic, així com el gènere, l'origen o la llengua materna o les possibles dificultats en l'aprenentatge. La qüestió de les variables de context té implicacions per a la validesa, ja que el resultat que és atribuït a un mestre o un centre, en realitat pot ser conseqüència d'altres factors no contemplats en el model.

Amb els VAM, com amb els resultats en brut, és difícil distingir el rendiment de diversos centres entre ells, ja que no resulta fàcil observar les diferències entre els centres amb valors propers als valors de la mitjana. És fàcil detectar rendiments que se situen significativament per sobre o per sota d'aquest valor, però al mig, les diferències de rendiment són difícils d'estimar. És qüestionable, doncs, que es pugui elaborar una ordenació dels resultats dels centres acurada a partir dels resultats en els tests estandarditzats, per exemple, via rànquings, fins i tot a partir del càlcul dels VAM. En tot cas, es poden presentar els resultats en gràfics que incloguin l'error estadístic i, allà on no se solapin les bandes de rendiment estimades de dues escoles, es podrà determinar que existeix una diferència estadísticament significativa (Goldstein i Spiegelhalter, 1996; Leckie i Goldstein, 2011; Arias, 2009)

Les condicions en les quals s'apliquen els tests, ja ho hem vist, poden afectar-ne la fiabilitat. Si els VAM es calculen anualment sobre la base de poques puntuacions, la conseqüència són importants variacions entre els resultats d'una avaluació i l'altra. Per això, és recomanable emprar models amb diverses puntuacions de mesura o amb la mitjana de diverses matèries. La inestabilitat dels resultats es pot pal·liar publicant la mitjana dels VAM per períodes de tres anys, de manera que els mateixos càlculs serveixin de control de la temporalitat.

Amb tot, extreure inferències causals dels VAM és complicat, especialment quan es tracta de mesurar el rendiment dels professors individualment. Les influències d'altres professors, d'experiències d'aprenentatge fora de l'aula, de professors particulars o del suport acadèmic dels pares, de les condicions de l'aula, o dels companys de classe o amics del barri, poden tenir un efecte decisiu en el rendiment de l'alumnat. A més, l'assignació dels alumnes als professors no és aleatòria, i això afecta els resultats —un professor pot trobar-se amb un grup-classe amb molts alumnes a qui és més difícil ensenyar perquè tenen més necessitats educatives. L'ensenyament de llengües no és el mateix en una aula amb alumnes immigrants o amb necessitats educatives especials. Les diferents experiències de l'alumnat, tant a casa com a l'escola, fa difícil aïllar els efectes d'un professor en concret, fins i tot quan s'intenten controlar estadísticament els factors contextuais (Baker et al., 2010; McCaffrey, Lockwood, Koretz i Hamilton, 2003).

Encara que, com s'ha assenyalat, els resultats dels tests nacionals estandarditzats mesuren tan sols una part dels aprenentatges de l'alumnat, en molts països on es publiquen els resultats són presentats, per si sols, com un indicador complet i fiable de la qualitat de centres, professors i sistemes educatius. La bibliografia ens indica

que les deficiències en els VAM poden ser importants, i per això és raonable combinar-les amb altres mesures del rendiment, de manera que tots els agents educatius puguin obtenir una panoràmica més completa de la qualitat educativa. Alhora, si existeix la publicació de les dades és recomanable que es publiqui informació detallada sobre els objectius, el disseny i les condicions d'implementació de les proves, juntament amb els seus resultats. Al mateix temps, les mateixes limitacions metodològiques desaconsellen l'ordenació dels resultats en forma de taules o rànquings. Com assenyala Jakubowski (2008), allà on s'exigeixi o s'estimi oportú publicar els resultats, caldrà fer-ho presentant intervals de rendiment estimat en comptes de proporcionar puntuacions concretes, especialment si es pretén fer comparacions.

3.3. La publicitat de la informació i els seus efectes sobre l'aprenentatge

Les mesures de retiment de comptes introduïdes en molts sistemes educatius tenen diferents propòsits: garantir l'assoliment de coneixements i competències de l'alumnat i el seu correcte desenvolupament acadèmic; reduir la bretxa entre els alumnes i entre centres amb menor i major rendiment; garantir el compliment d'uns objectius educatius mínims en el sistema; i, en aquells sistemes on els pares i mares tenen marge de maniobra en l'elecció del centre, proporcionar-los tanta informació com sigui possible perquè prenguin una decisió informada sobre l'escolarització dels fills.

Malgrat tot, determinades mesures no sempre tenen l'efecte que persegueixen. Les mesures de transparència i millora del rendiment pretenen alterar —millorar— les pràctiques dins el sistema, però a vegades, especialment quan tenen impactes significatius, poden provocar efectes no desitjats.

Les avaluacions externes tenen impactes significatius⁴ quan produeixen efectes determinants per al desenvolupament de l'activitat de l'alumnat, el professorat o els centres. Un test pot ser determinant per a un alumne quan certifica una etapa educativa; per a un professor quan els resultats determinen els complements del seu sou; o per a un centre si els fons governamentals o la demanda de places suficient per la seva viabilitat es veu afectada, per exemple, per la publicació de taules de rendiment. En aquest sentit, existeixen poques evidències d'una relació positiva entre les taules de rendiment i la millora del rendiment dels estudiants. En canvi, sembla clar que les taules de rendiment influeixen en el comportament de les escoles, els mestres i els pares, per bé que no sempre ho fan positivament.

La reacció normal de les escoles quan els resultats dels tests estandarditzats tenen impactes significatius per a elles és assegurar-se que els seus estudiants estan tan ben preparats com sigui possible. Sota aquesta lògica, els centres orienten els seus ensenyaments a produir altes puntuacions en els tests. Aquest fenomen es pot descriure com a “ensenyança orientada al test” o, com apareix habitualment a la

⁴ Els estudis anglosaxons parlen de *high stakes*.

bibliografia anglosaxona sobre el tema, *teaching to the test*. A l'aula, el *teaching to the test* pren diferents formes, com l'emfatització del contingut o dels procediments més susceptibles d'aparèixer a les proves, la pràctica d'exercicis d'acord amb els criteris de puntuació dels tests nacionals o la focalització en estratègies de superació de tests més que no pas en l'aprofundiment de conceptes i competències.

Uns resultats molt bons en els tests estandarditzats indiquen que l'alumnat ha estat ben preparat per a la superació de les proves, però no necessàriament que tingui el nivell de competències i coneixements que el test pretenia mesurar i que l'alumne necessitarà per al seu desenvolupament acadèmic i professional.

Així, si bé l'ensenyança orientada a la superació de tests garanteix el desenvolupament del currículum, i en certa manera que els estudiants se centren en aquells aspectes que les autoritats educatives entenen que són primordials, també implica potencials conseqüències negatives que cal considerar atentament.

Per una banda, el professorat redueix o elimina continguts curriculars dels seus ensenyaments quan aquests no formen part de les avaluacions. L'estrenyiment del pla d'estudis és problemàtic perquè 1) les matèries bàsiques s'emfatitzen en detriment d'altres elements també clau i, 2) es redueix la creativitat dels ensenyaments per a aquelles matèries avaluades, ja que es focalitza l'atenció en estratègies de superació de tests com la memorització i no en altres aproximacions pedagògiques.

Quan els impactes sobre els centres o professors són significatius, existeixen menys incentius per centrar l'atenció en l'alumnat amb necessitats especials d'aprenentatge. Els mestres dediquen els seus esforços a fer que la majoria d'alumnes assoleixi els estàndards requerits, centrant-se en els pupils situats a la franja mitjana de rendiment del grup-classe. En aquests casos, les necessitats de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge o amb un potencial de molt alt rendiment queden en segon terme.

A vegades, fins i tot, poden existir trampes i manipulació dels resultats. Atorgar impactes significatius als tests pot incentivar els docents i els centres a fer trampes durant la seva implementació per afavorir els resultats dels seus alumnes, o a manipular els resultats de les proves si l'avaluació depèn d'ells —com a Suècia, per exemple. Aquest fenomen afecta clarament la validesa dels resultats, i desinforma els agents educatius, que prenen decisions sobre falses premisses.

La publicació de rànquings o l'accés a retribucions més altes segons els resultats als tests nacionals pot generar importants pertorbacions en la distribució del talent a través del sistema educatiu. Els mestres buscaran els entorns on sigui més fàcil desenvolupar la seva activitat i on tinguin majors possibilitats d'obtenir bons resultats. Els centres amb majors percentatges d'alumnat amb baixos ingressos, baix nivell cultural i problemes d'aprenentatge tindran més dificultats per atraure el

professorat més qualificat. La situació resultant serà l'eixamplament de la bretxa entre centres amb millor i pitjor rendiment, el risc de descremar⁵ el sistema.

Quan les autoritats educatives penalitzen les escoles o els docents com a conseqüència d'atorgar un gran pes als resultats dels tests estandarditzats, incentiven els agents educatius a centrar-se exclusivament a assolir els estàndards requerits i alteren les condicions per oferir una docència de qualitat. Les mesures que havien estat dissenyades per retre comptes i millorar la qualitat educativa acaben viciant el sistema, orientant-lo cap a la satisfacció d'uns criteris exògens al funcionament del procés d'ensenyament-aprenentatge en comptes de contribuir a un procés d'observació, anàlisi i esmena de possibles disfuncions.

Quan les mesures per retre comptes parteixen de la base que es pot jutjar una intervenció sense saber què passa durant la seva implementació, aleshores són incapaces de determinar què funciona i què no, i resulten inútils per repensar i transformar els marcs d'ensenyament i aprenentatge. A l'hora de pensar els mecanismes d'avaluació, tot sistema ha de valorar acuradament quin és el pes que s'atorgarà als resultats de les proves nacionals, i si per si soles hauran de generar impactes significatius sobre els agents educatius. Els efectes no desitjats sobre les pràctiques docents, i els problemes de fiabilitat i validesa lligats a la mesura de la qualitat educativa a partir de tests nacionals, desaconsellen la vinculació d'impactes significatius a les avaluacions externes, especialment quan aquestes es fonamenten en els resultats de proves estandarditzades.

Els tests faciliten la comparació, però com s'ha dit, expliquen el resultat d'un procés, no el procés en si. Els tests proporcionen una imatge de l'assoliment dels alumnes, i dels centres quan s'agreguen els resultats. Saber el perquè d'aquests resultats requereix de recerca específica sobre allò que succeeix a l'aula; els tests, per si sols, no ofereixen aquest tipus d'informació. Per això és recomanable que els resultats de les proves estandarditzades siguin tan sols un dels elements d'una concepció més àmplia de l'avaluació, entesa com a procés orientat a la millora educativa. Un sistema haurà de combinar diversos tipus d'informació si vol esbrinar realment què funciona i què no i generar coneixement sobre com millorar-ho.

L'establiment de protocols d'observació sistemàtica de l'activitat docent, per exemple, permet a professionals externs i companys de professió avaluar els ensenyaments a partir d'instruments com les observacions a l'aula o cintes de vídeo, entrevistes, plans d'activitats i mostres de treballs d'alumnes. L'estudi d'algunes d'aquestes pràctiques revela que es tracta de mètodes d'avaluació amb bona acceptació entre els docents, i que la seva implementació produeix impactes positius en la seva pràctica professional —contribueix al procés d'aprenentatge dels professors que avaluen i dels que són avaluats— i, conseqüentment, en el rendiment dels estudiants (Darling-Hammond, 2009; Winerip, 2011).

⁵ De l'expressió anglesa *cream skimming* —procés de separar la crema de la llet fresca—, el concepte fa referència a la pràctica empresarial que ofereix un producte o un servei només als consumidors d'alt valor, i que en política pública educativa es pot referir a la separació dels alumnes o professors amb millors i pitjors rendiments.

Si s'entenen els resultats dels tests com un instrument més, una eina que contribueix a reforçar l'avaluació d'alumnes, centres i professors juntament amb l'observació, l'avaluació de mestres i direccions, les enquestes de satisfacció, etc., serà més fàcil obtenir una anàlisi completa i ponderada de l'evolució educativa en un moment i un lloc determinats.

En aquest sentit, els resultats dels tests estandarditzats, especialment quan utilitzen càlculs de valor afegit, poden ajudar a la identificació de les necessitats d'aprenentatge dels estudiants, detectar els centres i professors que assoleixen pics de rendiment més alts i baixos, i poden ser útils a l'hora d'analitzar i millorar els ensenyaments a l'aula. Cal però, que mestres, personal del centre i equips directius n'entenguin els objectius, el funcionament i les limitacions, i és important que se'ls equipi amb les eines, els coneixements i les capacitats suficients per saber-los llegir i entendre correctament (Rosenkvist, 2010).

4. ELECCIÓ DE CENTRE I AVALUACIÓ EDUCATIVA DES D'UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

A continuació s'estudien el règim d'elecció de centre i les principals característiques de l'avaluació educativa, externa i interna, de catorze sistemes educatius. Per a cada cas es presenta una mirada general a l'organització dels ensenyaments d'educació primària i secundària, el mecanisme d'assignació dels alumnes a les places escolars i una panoràmica de l'avaluació externa, que inclou aspectes relatius als cossos d'inspecció, l'existència i l'ús de proves estandarditzades, i la publicació d'aquestes informacions. S'inclou, per últim, una breu descripció del paper i la importància que les avaluacions internes tenen en cada un dels casos analitzats.

S'ha seleccionat una mostra de catorze casos amb la intenció que sigui prou àmplia per poder conèixer i comparar, per una banda, diferents graus de publicitat de la informació sobre l'avaluació educativa en els diferents sistemes i, per l'altra, els mètodes emprats en cada cas a l'hora de fer pública aquesta informació. El mètode de comparar casos s'utilitza normalment per detectar tendències o patrons generals sense perdre de vista les especificitats de cada cas. Aquest no és l'objectiu principal d'aquest estudi. Per contra, els casos han estat seleccionats perquè cada un d'ells mostri alguna particularitat respecte dels altres i, d'aquesta manera, pugui respondre amb més detall les dues qüestions plantejades, és a dir, quin grau de publicitat de la informació existeix i per què, i quins mètodes s'utilitzen per a publicar-la.

Entre els casos seleccionats s'hi inclou Catalunya, en comptes d'Espanya o Catalunya i Espanya. L'opció és deguda al fet que, atès l'alt grau de descentralització de les decisions sobre política educativa, els mecanismes d'avaluació i publicitat de la informació varien notablement entre les diferents comunitats autònomes, un fet manifest, per exemple, en l'àmbit de les proves estandarditzades. És cert que, d'acord amb aquest mateix criteri, es podrien haver descartat els casos dels Estats Units o d'Austràlia, on la descentralització política també genera molta diversitat interna. Però com que l'objectiu de la selecció és maximitzar la informació sobre el grau de publicitat dels resultats educatius i els mètodes de publicació, com ja s'ha dit, s'ha considerat que una aproximació d'àmbit nacional als dos casos esmentats permetia reflectir alguns aspectes que eren d'especial importància per als nostres propòsits —per exemple, el portal australià per comparar escoles de tot el territori.

4.1. Alemanya

Per a l'alumnat alemany, l'escola obligatòria comença als sis anys d'edat i té una durada d'entre nou i deu anys, on els primers quatre o sis cursos són d'escola primària, *Grundschule*, i la resta de secundària. La variació en els anys d'escolarització és conseqüència de la descentralització de la política educativa, que recau en mans dels estats, dels *länder*.

El sistema educatiu és comprensiu durant l'etapa d'educació primària, fins als deu o dotze anys d'edat, i separa els alumnes en itineraris diferents a partir de la secundària. Es tracta d'un sistema tripartit, on els alumnes accedeixen a formació en centres d'orientació acadèmica, el *Gymnasium*; tècnica, el *Realschule*; o formació professional, el *Hauptschule*. Per a la transició de l'escola primària a un dels itineraris de la secundària es parteix de les consideracions del centre de procedència, que emeten una recomanació a partir de la seva valoració professional i d'un procés de consultes amb els pares.

Al final de l'escolarització obligatòria, sobre els quinze anys d'edat, els alumnes passen a l'educació secundària superior. A partir de l'itinerari seguit en l'etapa inferior i de les qualificacions obtingudes, accedeixen a l'educació preparatòria universitària, a la formació professional o a la formació dual, on es combina l'estudi amb la pràctica laboral.

Elecció de centre. En principi, l'alumnat és escolaritzat a la seva escola local a l'etapa d'educació primària. Alguns *länder* estan revisant actualment el model per incloure possibilitats d'elecció de centre per a les famílies. Actualment, a Rin del Nord-Westfàlia i a Slesvig-Holstein els pares ja compten amb la possibilitat d'escollir centres alternatius al de la zona de residència; a Brandenburg les zones escolars se sobreposen, de manera que els pares i mares tenen un ventall més ampli d'opcions.

Generalment, els alumnes són escolaritzats a centres de la seva zona residencial també a l'etapa d'educació secundària. No obstant això, els pares poden triar una escola diferent de l'assignada demanant l'admissió a l'autoritat del centre on volen fer la matrícula. L'autoritat de l'escola pren una decisió a partir dels mèrits dels pupils, d'una consulta amb la família i de la informació del centre de procedència. Si en un districte escolar no hi ha zonificació, els pares tenen llibertat per escollir, i l'única limitació que afecta la llibertat d'elecció és la capacitat de matriculació del centre. En el cas que hi hagi sobre-subscripció, la selecció es fa per criteris acadèmics.

Avaluació externa. Les autoritats porten a terme l'avaluació de la qualitat escolar a través d'agències d'avaluació i cossos d'inspecció, que supervisen els centres des d'un punt de vista legal, pedagògic i de personal amb el doble objectiu de monitoritzar el funcionament del servei i de contribuir a la seva millora. Els procediments d'avaluació estan alineats amb estàndards d'assoliment educatiu nacionals i es complementen amb els marcs de qualitat escolar establerts pels governs estatals.

En alguns estats, només els centres i les autoritats que tenen al seu càrrec la supervisió tenen accés als informes d'avaluació; en d'altres, també hi tenen accés els òrgans de govern dels centres, que inclouen pares i alumnes, i les autoritats educatives —de manera directa o a través d'una sol·licitud.

Els tests estandarditzats es van introduir durant la dècada del 2000 juntament amb els estàndards nacionals per decisió de la Conferència Permanent de Ministres d'Educació i Cultura. Existeix una prova regular al final de l'etapa d'educació

secundària inferior, als quinze anys, de caràcter obligatori per a tot l'alumnat. Avalua les competències en llengua alemanya, llengua estrangera i matemàtiques, i té l'objectiu de certificar l'assoliment acadèmic i informar sobre la trajectòria educativa de cara a l'educació secundària superior. Els exàmens són elaborats per a tot el país, tots els alumnes passen la mateixa prova i la correcció la duen a terme els professors del mateix centre, amb la participació de correctors externs.

Des de 2009 es duen a terme avaluacions nacionals a partir de tests estandarditzats per fer un seguiment de l'evolució del conjunt del sistema. L'*Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen*,⁶ o Institut per a la Millora de la Qualitat Educativa, s'encarrega de les avaluacions, que es duen a terme cada cinc anys a l'educació primària i cada tres a la secundària. Els tests alternen l'avaluació en llengües —alemany, i anglès o francès— i entre matemàtiques i ciència. Els resultats s'analitzen estat per estat per tal de veure si es requereixen mesures de suport.

En cap cas és possible extreure conclusions sobre el rendiment de les escoles, els grups-classe o els estudiants individualment a partir dels resultats de les proves estandarditzades, que no es fan públics. No existeixen rànquings sistemàtics de centres escolars.

Avaluació interna. Les normatives estatals regulen els procediments d'avaluació interna dels centres, que són obligats a tot el país amb l'objectiu de millorar la qualitat escolar. Cada escola determina els àmbits de l'activitat escolar que estaran subjectes al procediment. Per guiar el procés, els centres compten amb un marc estatal de qualitat escolar com a referència i amb directrius generals elaborades per les autoritats educatives.

Els resultats de l'avaluació interna no es publiquen, però poden estar a disposició de les autoritats locals i de les autoritats centrals si així ho demanen.

4.2. Austràlia

L'educació a Austràlia és principalment responsabilitat dels estats i territoris federats. Cada govern de l'estat o territori finança i regula les escoles públiques i privades que hi ha dins de la seva jurisdicció. Existeix, però, un currículum nacional comú per a totes les escoles des de la llar d'infants fins al final de l'escolarització obligatòria, l'elaboració del qual és responsabilitat d'una agència federal independent, l'*Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA)*.⁷

L'educació és obligatòria des dels cinc o sis anys fins als quinze o disset, segons l'estat o territori del país, i es divideix en educació primària i secundària —inferior i superior. Un cop finalitzada l'educació secundària inferior, al voltant dels quinze anys, els alumnes accedeixen a la secundària superior, on s'ofereixen itineraris generals i de formació professional.

⁶ <https://www.iqb.hu-berlin.de/>

⁷ <http://www.acara.edu.au/default.asp>

Elecció de centre. Les famílies tenen llibertat per escollir el centre dels seus fills. Moltes famílies escullen l'escola pública més propera a la seva residència, on tenen una plaça garantida, però poden fer una sol·licitud d'inscripció a qualsevol altra escola de la seva elecció. Els pares fan aquesta sol·licitud directament al centre que desitgin, que serà presa en consideració segons les places disponibles i sempre que la política d'admissions del centre no els ho impedeixi per criteris residencials o per l'existència de requisits especials d'accés a programes d'estudi especialitzats.

Els governs estatals i federal donen suport a la política d'elecció d'escola finançant un ampli ventall d'opcions amb fons públics. Els pares i mares australians poden triar entre escoles públiques i privades, ja siguin religioses —la majoria són catòliques— o no; ambdues reben finançament públic.

Avaluació externa. La supervisió externa de la qualitat escolar depèn de cada estat o territori, i per això varia entre les diferents divisions territorials del país. Generalment, la supervisió escolar és responsabilitat de funcionaris de cada territori que tenen algun tipus de responsabilitat en la gestió escolar, com per exemple directors d'escola. Si la revisió de la tasca d'un centre, particularment el rendiment acadèmic dels alumnes, no indica que hi hagi cap problema amb el seu funcionament i oferta formativa, la supervisió no va més enllà. En canvi, si es detecta algun problema, es du a terme una investigació més exhaustiva.

L'avaluació d'alumnes i centres a Austràlia està orientada i estretament lligada als resultats, al rendiment mesurat a través de tests estandarditzats. Tots els centres participen al *National Assessment Programme* (NAP).⁸ El programa, responsabilitat de l'ACARA, inclou les proves censals anuals NAPLAN, *National Assessment Program-Literacy and Numeracy*, en llengua i matemàtiques, i les proves mostrals triennals en ciències, TIC i educació per a la ciutadania.

El NAPLAN és una avaluació per a tot l'alumnat que s'aplica en els cursos 3, 5, 7 i 9 de l'educació obligatòria i que es du a terme al mes de maig de cada any des de 2008. Les proves cobreixen les competències en lectura, escriptura, ortografia, gramàtica i aritmètica. L'objectiu és proporcionar informació a les famílies sobre el nivell de rendiment dels seus fills en competències bàsiques i, alhora, donar suport als processos de millora dels centres a través d'informació que permeti identificar les debilitats i fortaleces que tenen.

Totes les escoles del país han de facilitar a les autoritats estatals i federals els resultats dels seus alumnes als tests estandarditzats nacionals, a més a més d'informació sobre la composició de la població escolar, per tal que es posi a disposició del públic a través del portal *My School*,⁹ i que pugui ser utilitzada per al monitoratge del conjunt del sistema educatiu nacional. La web proporciona totes aquestes dades de manera que es puguin comparar els centres, i adverteix sobre el fet que les mesures de rendiment acadèmic s'han de llegir amb precaució, no com

⁸ <http://www.nap.edu.au/>

⁹ <http://www.myschool.edu.au/>

un reflex fidedigne de la qualitat del conjunt de les activitats escolars. S'hi poden trobar tots els resultats als tests del NAP sense tractar i també ponderats pel context socioeconòmic.

Avaluació interna. Totes les escoles duen a terme processos d'avaluació interna. El tipus de procés d'autoavaluació varia al llarg del país, però en tots els casos contribueix a la confecció dels plans d'objectius de les escoles, al seu monitoratge i reformulació, i a un procés d'informació per al públic general.

L'autoavaluació deriva en la publicació d'un informe anual de centre. Dirigit als pares i mares i al conjunt de la comunitat, l'informe inclou dades contextuals sobre el centre; informació sobre el rendiment acadèmic, dades sobre el grau de satisfacció de pares i alumnes; i informació sobre la situació financera. Els informes procuren utilitzar un llenguatge poc complex, que faciliti la comprensió de les informacions que contenen.

4.3. Catalunya

Elecció de centre. Els pares i mares tenen dret a expressar les seves preferències a l'hora de triar l'escola dels seus fills. Així, elaboren una llista de les seves prioritats, i les autoritats educatives adscriuen els alumnes tenint en compte aquestes preferències i les places disponibles en els centres.

En els casos en què la demanda, expressada per les preferències parentals, supera l'oferta, determinada per les places disponibles als centres, s'estableixen una sèrie de criteris per seleccionar els pupils que obtindran plaça i els que no. Els criteris d'entrada són vàlids per a totes les escoles de Catalunya, públiques i concertades. El fet de tenir germans que estudien a l'escola o pares que hi treballen, la proximitat de la residència o del lloc de treball dels pares, l'ingrés anual de la família, o el grau de discapacitat de l'alumne són els elements habitualment contemplats per la normativa.

Avaluació externa. La Inspecció d'Educació controla i supervisa el funcionament de les escoles i instituts, i els programes que ofereixen; supervisa l'ensenyament i la gestió escolar; dóna suport per a la millora contínua; assegura que les escoles compleixin amb la legislació, els reglaments i les directrius oficials. La Inspecció no fa públics informes sobre els centres individualment.

Les proves d'avaluació estandarditzades són responsabilitat del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.¹⁰ De manera regular, les avaluacions del Consell inclouen dos tipus de tests: les proves de final d'etapa i les diagnòstiques. Ambdues són proves censals, les primeres a sisè d'educació primària i quart d'ESO, les darreres a tercer d'educació primària.

¹⁰ <http://csda.gencat.cat/ca/>

La prova diagnòstica es realitza a mig cicle d'educació primària per detectar el domini que els alumnes tenen de les competències bàsiques —llengua i matemàtiques— amb l'objectiu d'ajudar els mestres a orientar els ensenyaments de la manera més adequada per a cada alumne i grup-classe. Amb aquesta finalitat, les proves les dissenya el Consell, però són els mateixos centres internament els que les apliquen i corregeixen.

Les proves de final d'etapa, en canvi, són elaborades i corregides externament, ja que la seva finalitat va més enllà del suport a l'aprenentatge a l'aula. Implementades sobre cohorts senceres al final de les etapes d'educació primària i secundària, avaluen l'assoliment de competències en llengües —català, castellà i estrangera: anglès, francès i alemany—, matemàtiques i l'àmbit científicotecnològic. Tenen per objectiu proporcionar informació sobre el rendiment de l'alumnat, dels centres i l'evolució del conjunt del sistema.

Els resultats agregats per centre els fa arribar el Consell Superior de l'Avaluació del Sistema Educatiu a cada escola a través d'un informe individualitzat. En el document s'hi poden trobar els resultats desglossats per cada competència de manera gràfica; s'hi pot veure la posició del centre en relació amb la mitjana global de Catalunya, la mitjana dels centres amb el mateix nivell de complexitat, i la distribució dels resultats dels alumnes segons el seu nivell de rendiment.

Després de cada avaluació, el Consell elabora un informe amb els resultats globals de Catalunya, que penja a la seva pàgina web. Els resultats globals serveixen a les autoritats educatives per mesurar la tendència general del sistema sobre el domini de les competències avaluades que tenen els alumnes. Permet detectar tendències, positives i negatives, de manera general, i determinar si és necessària qualsevol intervenció. Les dades agregades per centres individualment no es fan públiques directament, i són els directors qui en fan una valoració en el marc del consell escolar del centre.

Avaluació interna. La normativa estableix que els centres han de dur a terme processos d'autoavaluació de la seva activitat. L'activitat i resultats escolars són avaluats a final d'any per orientar la presa de decisions del centre, per reforçar les pràctiques pedagògiques que funcionen i esmenar les debilitats detectades.

Els resultats dels processos d'autoavaluació contribueixen als plans de millora del centre, que el responsable del centre pot discutir en el marc del consell escolar, però que no es fan accessibles al públic en general.

4.4. Estats Units

Als Estats Units, el rol del govern federal es limita a exercir el lideratge en la reforma educativa, a administrar diversos programes assistencials autoritzats pel Congrés, a fer complir la normativa nacional sobre drets civils en tot allò que toqui l'àmbit educatiu i a proporcionar informació i estadístiques sobre l'educació a escala

nacional i internacional. El conjunt de la presa de decisions i implementació de la política educativa recau sobre els estats i les juntes escolars de les comunitats locals.

La majoria dels nens i nenes entren al sistema educatiu al voltant dels cinc o sis anys i cursen dotze anys d'educació abans de graduar-se. L'educació és obligatòria, com a mínim, fins als setze anys, i generalment s'articula en sis anys d'educació primària, tres anys de secundària inferior i quatre anys de secundària superior.

Elecció de centre. En general, la majoria de pupils s'inscriuen a les escoles públiques de la seva comunitat local, de la seva zona de residència, les quals, al marge del suport econòmic estatal i federal, es financen a través dels impostos municipals. No obstant això, la potestat de les famílies per dirigir l'educació dels seus fills és un dret protegit constitucionalment, i les famílies tenen la capacitat de sol·licitar una plaça en un centre diferent del que els és assignat des de l'administració.

Els estats han posat en marxa diversos sistemes per facilitar l'elecció de centre i la diversitat d'oferta escolar a l'abast de les famílies. Al llarg del país s'articulen programes de desgravació fiscal i vals escolars per facilitar l'accés a escoles privades, el concert de determinats centres —les *charter schools*— o l'establiment d'escoles públiques amb un currículum especialitzat —les *magnet schools*.

A partir de la llei educativa federal de 2002, *No Child Left Behind* (NCLB), els centres escolars estan obligats a demostrar que compleixen els requisits mínims de progrés acadèmic anual establerts per cada estat a partir dels seus estàndards educatius, els *Adequate Yearly Progress* (AYP). Quan els resultats d'una escola són repetidament pobres, llavors es prenen mesures per millorar-la. Si una escola no assoleix els mínims durant dos anys consecutius, és etiquetada com a centre "necessitat de millora". Si una escola fracassa en assolir els requisits dels AYP durant diversos anys consecutius, es poden prendre mesures com la substitució del personal, inclosa la direcció, la reestructuració de l'organització del centre, el traspàs de la gestió a una entitat externa o fins i tot la clausura del centre.

Quan un alumne assisteix a una escola avaluada negativament, qualificada com a escola "necessitada de millora", o qualificada com a insegura, la NCLB permet als pares i mares escollir un centre públic alternatiu o accedir a tutories individualitzades per als fills. Per això, un dels pilars de la llei, juntament amb els tests de mesura del rendiment, és la informació. Es requereix als estats i districtes escolars locals que proporcionin dades per informar de manera transparent als pares i mares del rendiment i la qualitat dels aprenentatges.

Avaluació externa. La política educativa està en mans dels estats i el govern federal, sense competències, no hi té incidència directa. Segons la NCLB, correspon als estats dissenyar uns estàndards curriculars i marcar els objectius anuals de progrés acadèmic que garanteixin el domini de les competències bàsiques en llengua i matemàtiques per a tot l'alumnat. Amb aquesta finalitat, cada estat

dissenya i implementa anualment proves estandarditzades alineades amb el currículum, que serveixen per mesurar l'evolució del rendiment acadèmic dels alumnes, del qual en última instància es responsabilitza els centres.

On la llei federal té una clara incidència és en el finançament, que va lligat a l'existència de mecanismes d'avaluació dels resultats acadèmics. Els fons federals que reben els estats en matèria d'educació van vinculats a la participació dels centres escolars a les avaluacions nacionals, *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*,¹¹ dissenyades per detectar qualsevol possible bretxa entre els rendiments d'un estat o un altre.

Els resultats de cada centre als tests estandarditzats es fan públics a través de les *report cards* anuals, que expliquen de manera gràfica i entenedora l'evolució del rendiment acadèmic, a més a més de proporcionar informació contextual, com la composició ètnica i socioeconòmica de l'alumnat i l'estat de les finances del centre. El desglossament de dades té per objectiu impedir que les escoles presentin una mitjana que pugui ocultar bretxes de rendiment entre els diferents grups d'alumnat, especialment aquells amb més necessitats educatives.

Avaluació interna. No existeix un marc federal d'autoavaluació dels centres.

4.5. Finlàndia

A Finlàndia, els municipis proporcionen la major part de l'educació primària i secundària i són, per tant, responsables de l'educació a les seves xarxes. No obstant, és habitual que les escoles tinguin àmplia autonomia en el disseny dels seus plans d'estudi i d'organització.

L'educació és obligatòria per a tots els nens i nenes des dels set anys. Constitueix una etapa integrada de nou cursos, que dura fins als setze.

Elecció de centre. Les autoritats locals han d'assignar una plaça escolar per a cada alumne, de manera que els viatges dels alumnes a l'escola siguin tan curts i segurs com sigui possible. Els pares i mares poden sol·licitar plaça a una escola que no sigui la que els ha assignat l'autoritat municipal, i recau en el centre decidir si accepta o no el sol·licitant.

Avaluació externa. A Finlàndia s'avalua l'educació des d'una perspectiva local, regional i nacional. L'enfocament de l'avaluació emfatitza els processos d'autoavaluació de les escoles i les avaluacions nacionals de resultats.

No existeix la inspecció de les escoles per part de les autoritats educatives nacionals, que va ser abolida durant la dècada dels noranta del segle XX. Les autoritats locals poden dur a terme inspeccions, els criteris de les quals es

¹¹ <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>

decideixen localment, però és habitual que l'avaluació dels centres recaigui en els processos d'autoavaluació.

Es fan avaluacions mitjançant tests estandarditzats, responsabilitat d'una agència governamental independent, *Karvi*,¹² el Centre Finès d'Avaluació Educativa. Les proves s'apliquen anualment sobre mostres d'alumnes, no sobre cohorts senceres, a sisè i novè curs de l'educació bàsica, i inclouen les competències lingüístiques i matemàtiques, però també altres subjectes, que van rotant d'acord amb el que estableix el pla d'avaluació del Ministeri d'Educació. El seu objectiu principal és diagnosticar l'assoliment dels objectius d'àmbit nacional, i és per això que els centres reben els seus resultats juntament amb la comparació amb la mitjana nacional, que utilitzaran internament per a la millora de la seva activitat. La rendició de comptes als alumnes i pares no s'entén com un element essencial de l'avaluació educativa, i en cap cas els resultats dels tests nacionals s'utilitzen per classificar els centres escolars.

El sistema finès es fonamenta en la competència dels professionals docents, i es dona suport al dia a dia de l'activitat als centres amb informació i recursos. L'activitat educativa es regeix pels objectius establerts en la legislació, així com pels requisits dels plans d'estudi nacionals, però imperen els criteris professionals i l'autonomia dels centres per establir els mètodes i les estratègies per assolir-los, inclosa l'avaluació.

Avaluació interna. És obligatori que les escoles tinguin els seus propis plans d'avaluació, els objectius dels quals poden determinar de manera autònoma. No existeixen directrius comunes, nacionals, per als mètodes d'autoavaluació, i els centres poden dur a terme els seus propis processos o sol·licitar l'avaluació d'agents externs si ho consideren convenient.

Els processos d'autoavaluació tenen caràcter intern i la seva divulgació pública no és obligatòria.

4.6. França

El govern de l'educació a França està fortament centralitzat en mans de l'estat. L'educació obligatòria va dels sis als setze anys, que es divideixen entre l'escola primària, dels sis als onze, la secundària, dels onze als quinze, i el batxillerat, dels quinze als divuit. Tots els alumnes estudien sota el mateix pla d'estudis fins a l'últim curs d'educació secundària inferior, als quinze anys, on escullen un itinerari més especialitzat de batxillerat, que pot ser general, tecnològic o professional.

Elecció de centre. Per a l'educació primària els alumnes són assignats a l'escola de la seva zona escolar per les autoritats municipals. Els pares i mares que volen

¹² <http://karvi.fi/en/>

inscriure els fills en una escola diferent de l'assignada, o fora de la seva zona escolar, poden sol·licitar una dispensa al seu ajuntament, que pot ser rebutjada.

A l'educació secundària existeix cert grau d'elecció, tot i que segueix estant limitat pel mapa escolar, que fixa com cal distribuir els alumnes segons el lloc de residència. Des de la reforma del 2007, als pupils se'ls assigna un centre per criteri de proximitat, però les famílies tenen dret a sol·licitar una dispensa del mapa escolar a la seva conveniència, que es materialitzarà sempre que hi hagi places suficients a les escoles.

Les autoritats educatives garanteixen que cap nen o nena no es quedi sense plaça en un centre de la seva zona escolar. Quan les famílies sol·liciten una altra plaça, els criteris per resoldre l'adscripció dels pupils en casos d'excés de demanda estan fixats per la llei. Es tenen en compte elements com el grau de discapacitat, les necessitats mèdiques, els mèrits escolars, la situació socioeconòmica, l'existència de germans al mateix centre o la proximitat de la residència al centre, encara que estigui en una zona educativa diferent.

Avaluació externa. Les inspeccions són responsabilitat de l'administració de l'estat, tot i que les implementen les administracions locals, en el cas de l'educació primària, i les regionals en el cas de la secundària —els inspectors, però, són funcionaris de l'estat. Els inspectors tenen marge de discrecionalitat per determinar els procediments del procés i utilitzen el currículum nacional com a punt de referència.

Les inspeccions tenen com a prioritat l'avaluació de la tasca dels docents, però cobreixen també aspectes com les taxes de repetició de l'alumnat, l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials o alguna discapacitat, o qüestions d'organització escolar en els àmbits on l'escola té un cert marge d'autonomia.

A França es fan tests amb freqüència, ja siguin avaluacions sistèmiques o diagnòstiques. Les primeres, les *évaluations bilans*, permeten fer un seguiment de l'estat del conjunt del sistema educatiu nacional a través de proves aplicades a mostres, i proporcionen punts de referència per a la presa de decisions polítiques i en els centres, que poden comparar els seus resultats amb la mitjana nacional. Les avaluacions diagnòstiques, en canvi, serveixen per detectar el tipus d'errors que cometen els estudiants i dissenyar mecanismes d'abordar-los. Per això, es fan a principis de curs i són els mateixos professors dels centres qui les administren i corregeixen. A més, els alumnes passen un examen nacional als quinze anys d'edat, el *brevet*, que examina a final de *troisième*, novè curs, el domini de la llengua, de les matemàtiques, la història, la geografia, la ciutadania i la història de l'art per tal de certificar el títol d'educació secundària inferior.

Els resultats als tests sistèmics i diagnòstics no es tenen en consideració en les avaluacions escolars externes dels cossos d'Inspecció. Els informes d'Inspecció es comuniquen a les autoritats educatives i als centres. El director pot comunicar la informació als òrgans de govern del centre, però, en general, la distribució de la informació és restringida per evitar comparacions i competitivitat entre centres.

En canvi, les autoritats sí que faciliten les taxes de graduació en els centres de secundària inferior, els *collèges*, i superior, els *lycées*, tant amb les dades no tractades com amb les dades tractades estadísticament per reflectir el valor afegit de l'escola al percentatge de graduats en comparació amb les escoles que tenen un alumnat de característiques similars.

Avaluació interna. A l'educació primària no existeix cap procediment estàndard d'autoavaluació dels centres. Les escoles poden valorar el compliment dels objectius que s'han fixat durant l'any en relació amb els ensenyaments o l'organització escolar, però no és un procediment obligatori.

En canvi, els centres d'educació secundària sí que duen a terme processos d'autoavaluació, que consisteixen en l'anàlisi de les fortaleses i debilitats del centre mesurades a través d'indicadors procedents de bases de dades nacionals. Direccions i mestres utilitzen l'*Aides au Pilotage et à l'Auto-Evaluation*, un instrument desenvolupat per la *Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance*¹³ que proporciona informació sobre les característiques de la població de l'escola, els seus recursos humans, les limitacions d'horaris i el rendiment general per poder fer comparacions.

Ni la informació de les bases de dades emprades per a l'autoavaluació ni la continguda en els informes de cada centre sobre la seva evolució anual no es fan públics.

4.7. Grècia

A Grècia, l'educació és obligatòria des dels cinc anys, edat en què els nens i nenes han d'estar escolaritzats en una *Nipiagogeia* —institució d'educació infantil—, on poden ingressar des dels quatre. A partir dels sis anys, l'alumnat ingressa a les escoles d'educació primària, o *Dimotiko Scholeio*, durant una etapa educativa de sis anys, abans de passar a l'educació secundària. L'etapa de la secundària inferior dura tres anys, fins als quinze, i es desenvolupa en el *Gymnasio*; és l'última etapa educativa obligatòria. Dels quinze als divuit anys l'educació és optativa, i existeixen dos camins a triar: un itinerari d'educació general al *Geniko Lykeio* o l'accés a una institució de formació professional, o *Epaggelmatiko Lykeio*.

Les decisions i la implementació de les polítiques educatives gregues són responsabilitat de l'estat. El pla d'estudis el fixen les autoritats centrals, que també fixen els horaris lectius. Actualment, el sistema es troba en revisió per tal d'introduir elements de descentralització en consonància amb la tendència internacional.

Elecció de centre. El centre escolar a Grècia depèn del lloc de residència. Les escoles estan assignades a districtes escolars; els centres només poden escolaritzar

¹³ <http://www.education.gouv.fr/cid1180/direction-de-l-evaluation-de-la-prospective-et-de-la-performance.html>

alumnes que tenen la seva residència en el mateix districte. Només és possible una matrícula fora del districte escolar en casos excepcionals, com motius familiars o de salut, i la decisió final és de les autoritats educatives competents. Aquest funcionament és el mateix per a les dues etapes d'educació obligatòries, la primària i la secundària inferior.

Avaluació externa. Els mecanismes d'avaluació externa són un element molt recent, ja que es van introduir en la legislació educativa l'any 2013. Actualment, s'estan desenvolupant els mecanismes de control de la qualitat educativa contemplats en aquesta normativa i que principalment tenen en compte la creació d'una agència independent encarregada de supervisar la qualitat dels ensenyaments d'educació primària i secundària, l'*ADIPPDE*.

Aquesta autoritat, supervisada pel ministeri responsable del sistema educatiu però administrativament independent, és l'encarregada de formar els comitès d'avaluació, que estan constituïts per experts que es fan responsables de dur a terme les inspeccions escolars a nivell de districte, d'acord amb criteris preestablerts per les autoritats. Els informes obtinguts d'aquestes observacions, un cop incorporen l'opinió formal de l'agència de la qualitat educativa, han de ser publicats a la seva pàgina web.

A Grècia no es duen a terme tests estandarditzats.

Avaluació interna. D'acord amb la llei, totes les escoles de tots els nivells educatius han de dur a terme processos interns d'avaluació dels seus ensenyaments amb periodicitat anual, i seguint uns criteris específics. La qualitat s'ha de mesurar a partir de quinze indicadors que inclouen elements relatius al centre —com les infraestructures o els recursos humans i econòmics—, el procés educatiu —que inclou elements com l'organització escolar o el clima escolar— i els resultats —en termes d'èxit escolar, de progrés dels alumnes o de rendiment escolar.

Les direccions dels centres, juntament amb el claustre, són responsables d'elaborar un informe que reculli els resultats de l'avaluació interna anual. L'informe es fa arribar a les autoritats educatives locals, a qui servirà per recopilar informació sobre el sistema local i informar les autoritats centrals. Alhora, l'informe es publica a les pàgines web de cada centre.

4.8. Irlanda

La característica més destacada del sistema educatiu irlandès és la participació de confessions religioses en el sistema d'educació pública —especialment de l'església catòlica. Alhora, però, les decisions sobre el finançament de les escoles, el currículum, la certificació de mestres i l'avaluació dels centres es prenen a nivell nacional, de manera centralitzada.

L'educació a Irlanda és obligatòria des dels sis fins als setze anys, o fins que els estudiants han completat els tres anys d'educació post-primària. L'escola primària dura fins als dotze anys. Un cop finalitzada, els tres anys posteriors, el *junior cycle*, són obligatoris, i generalment es cursen entre els dotze i els quinze anys. Posteriorment, entre els quinze i els divuit, l'alumnat pot cursar estudis de secundària superior anomenats *senior cycle*.

Elecció de centre. L'accés a una educació que incorpori les creences religioses és un principi fonamental del sistema educatiu irlandès, que entén —i articula constitucionalment— l'elecció escolar com un dret humà explícit. Segons la constitució irlandesa, l'estat té l'obligació d'assegurar uns mínims educatius a la població, però en cap cas pot imposar una educació que sigui contrària a la consciència dels pares i a les seves preferències.

Per això, a Irlanda qualsevol família pot sol·licitar l'ingrés dels seus fills o filles a qualsevol escola, amb l'única limitació que hi hagin places disponibles. En els casos en què la demanda de places supera l'oferta, l'escola seleccionarà els alumnes d'acord amb la seva política d'admissió, que ha de ser pública i aplicar-se de manera no discriminatòria. La llei permet que les polítiques d'admissió facin la selecció segons la confessió religiosa del sol·licitant, separin nens i nenes o atenguin qüestions lingüístiques —la major part dels ensenyaments es fan en anglès, però existeixen escoles que utilitzen l'irlandès com a llengua vehicular, les *Gaelscoileanna*. Tot i així, la majoria de centres estableixen zones d'influència per seleccionar els alumnes, de manera que sovint el criteri d'admissió imperant és el residencial. En qualsevol cas, no es pot dir que les autoritats assignin els alumnes a una escola d'un districte escolar determinat, ja que són les escoles individualment les que determinen les seves zones d'influència —encara que no estan obligades a fer-ho— i, en qualsevol cas, les famílies són les que decideixen quin centre volen sol·licitar.

Les autoritats regionals faciliten informació a les famílies sobre els criteris d'admissió dels centres i les xifres de demanda de plaça dels darrers anys a través de la publicació d'una guia per als pares i mares.

Avaluació externa. L'avaluació educativa depèn dels cossos d'Inspecció pública, que tenen assignades les tasques de supervisar la qualitat escolar, assessorar els docents i direccions dels centres, identificar i disseminar bones pràctiques per a la millora de l'activitat escolar, i donar consell a les autoritats per orientar la política educativa.

La Inspecció realitza sistemàticament inspeccions del conjunt del funcionament dels centres, a més a més d'inspeccions incidentals. Els processos d'avaluació externa inclouen el conjunt dels àmbits de l'activitat dels centres, i es fan amb la participació de tots els actors de la comunitat escolar i el suport de materials específics que el cos d'Inspecció ha elaborat per guiar el procediment. Les inspeccions consten d'entrevistes amb els diferents responsables del dia a dia als centres, de la revisió

de la planificació escolar, de l'observació a l'aula i de la revisió del treball dels alumnes.

El resultat d'aquests processos és l'elaboració d'un informe d'avaluació, que sintetitza les fortaleeses de l'escola i posa sobre la taula aspectes on és possible millorar. Els òrgans de govern de l'escola són els responsables d'assegurar que la direcció i el professorat posen en marxa les mesures de millora.

Un cop elaborat, l'informe d'Inspecció s'envia als òrgans de govern dels centres i a les administracions educatives competents. Els informes es publiquen al web del Departament d'Educació i Ciència, i el personal de l'escola i les associacions de pares i mares reben notificació de la publicació.

El sistema educatiu empra tests estandarditzats amb diverses finalitats. A l'educació primària existeixen proves estandarditzades aplicades a tots els alumnes d'un curs determinat —generalment a primer o segon curs i a quart o cinquè, encara que moltes escoles utilitzen les proves a tots els cursos d'educació primària. Aquests tests tenen un objectiu formatiu, serveixen per detectar les necessitats d'aprenentatge dels alumnes i orientar els ensenyaments. També s'implementen proves mostrals a nivell nacional, que serveixen per mesurar el nivell de domini de competències. Les proves valoren matemàtiques i llengües, i no s'administren amb periodicitat anual.

Tots els alumnes se sotmeten a un examen al final del tercer curs d'educació secundària inferior, al voltant dels quinze anys, per tal d'obtenir el *Junior Certificate*. L'examen inclou diverses matèries, començant per les assignatures bàsiques — llengües, matemàtiques i educació cívica, política i social— i passant després a les optatives. El *National Council for Curriculum and Assessment* s'encarrega de fer una anàlisi dels resultats globals de l'examen per obtenir el *Junior Certificate*, que la Inspecció utilitza per apuntar esmenes, si ho creu oportú, sobre el pla d'estudis. A través de la *National Examinations Commission*¹⁴ és possible accedir a dades estadístiques dels resultats de cada any i veure el tipus d'exàmens implementats, encara que no es publica informació sobre centres ni estudiants individualment.

Els resultats dels estudiants obtinguts a les proves estandarditzades són part de l'anàlisi dels inspectors en les avaluacions externes, però els resultats agregats no s'inclouen en els informes publicats.

Avaluació interna. Des del curs 2013-2014, tots els centres escolars estan obligats a elaborar informes d'autoavaluació i plans de millora i a facilitar-los al conjunt de la comunitat escolar. Els òrgans de govern escolar i les direccions són els responsables de dur-los a terme, juntament amb el professorat i les famílies.

Les escoles tenen autonomia per dissenyar les seves avaluacions internes. El Departament d'Educació els dona suport amb la publicació de guies d'avaluació

¹⁴ <https://www.examinations.ie/>

específiques en els àmbits de la direcció i la planificació escolars, el desenvolupament del currículum i el procés d'ensenyament i aprenentatge, i el suport a l'alumnat. Addicionalment, la Inspecció manté actualitzada una web de suport a l'autoavaluació i elabora periòdicament un butlletí informatiu per aconsellar les escoles.

Els informes d'autoavaluació i els plans de millora es tenen en compte en els processos d'avaluació externs. L'escola està obligada a fer públic a les famílies el pla de millora.

4.9. Itàlia

Les autoritats centrals estableixen uns criteris mínims sota els quals ha de funcionar el sistema educatiu a tot el país, i comparteixen el govern dels assumptes educatius amb les autoritats regionals —les autoritats regionals tenen competències exclusives en formació professional. Les escoles gaudeixen d'autonomia didàctica i organitzativa.

A Itàlia l'educació és obligatòria dels sis als setze anys. Consta de cinc anys d'escola primària, tres anys de secundària inferior i els dos primers anys de la secundària superior. El cicle complet de secundària superior té una durada de cinc anys, dels catorze als dinou, i es pot cursar en el seu itinerari general o de formació professional.

Elecció de centre. Les famílies són lliures de triar l'escola que vulguin per als fills. Els pares poden escollir l'escola de la zona de residència o qualsevol altre centre. Les úniques limitacions estan relacionades amb la falta de places. El consell escolar del centre és qui elabora i publica els criteris per a la selecció dels alumnes en cas de sobre-subscripció, amb els quals l'escola selecciona els sol·licitants quan la demanda excedeix les places disponibles.

Avaluació externa. La Inspecció italiana, l'INVALSI,¹⁵ ha dut a terme en els darrers anys diversos projectes pilot per definir un nou sistema d'avaluació externa per al país. Destaquen els projectes VALeS, que persegueix potenciar formes d'avaluació integrals, on s'alineïn l'avaluació externa i l'interna, i el *Valutazione e Miglioramento*, que explora les formes més efectives per potenciar el caràcter formatiu de les avaluacions per a la millora escolar.

La vigent regulació del sistema nacional defineix un model d'avaluació caracteritzat per un cicle que comença amb l'autoavaluació dels centres, de la qual s'obté un informe d'avaluació i un pla de millora per al centre, i una avaluació de la Inspecció, que seguint els indicadors i programes de l'INVALSI redefeix els plans de millora, el desenvolupament de les activitats previstes en el pla de millora per part dels centres i la publicació dels resultats al conjunt de la comunitat.

¹⁵ <http://www.invalsi.it/invalsi/index.php>

Tradicionalment, s'empraven tests estandarditzats censals i mostrals. Les proves a mostres tenien l'objectiu de fer un seguiment del funcionament del sistema educatiu. La prova censal s'aplica al final del tercer curs de l'educació obligatòria, per certificar la *licenza media*, que és la titulació que permet accedir a l'educació secundària superior. Actualment, s'apliquen també tests censals al segon i al cinquè curs de primària i al segon de l'escola secundària superior, on s'observa el rendiment en llengua italiana i matemàtiques. Els resultats es lliuren a les escoles per proporcionar-los instruments útils per a l'autoavaluació i per a la millora de la didàctica, i inclouen la informació sobre el valor afegit de les escoles en consideració als factors socials i econòmics contextuais.

La informació sobre el funcionament i el rendiment dels centres serveix principalment per a la seva millora, i tradicionalment s'ha deixat que cada escola decidís si fer públics els seus informes d'avaluació externa i els resultats als tests estandarditzats. Generalment s'ha optat per una distribució restringida de la informació. La normativa vigent contempla una fase d'informació pública, on s'ha de divulgar informació sobre les avaluacions d'acord amb determinats indicadors. En aquest sentit, a mesura que es desplegui un sistema d'avaluació per a tot el país, les restriccions actuals a la publicació d'informació podrien variar.

Avaluació interna. L'avaluació interna dels centres és obligatòria actualment, i culmina amb l'elaboració d'un informe d'autoavaluació, el *Rapporto di Autovalutazione*, que es confecciona sota un format dissenyat per la Inspecció per a totes les escoles. L'autoavaluació és la base per identificar les prioritats de millora que s'inclouran en el pla de millora a desenvolupar l'any escolar següent.

Darrerament s'han dissenyat i posat en marxa diverses eines per facilitar el procés d'autoavaluació dels centres, a les quals és possible accedir a través d'un portal del Ministeri. La informació disponible conté indicadors relacionats amb el context escolar, els resultats i els processos, i els punts de referència nacionals per a la comparació. Aquestes dades han de facilitar l'elaboració de l'informe a cada centre.

Des de l'any 2015 els centres han de fer públic els seus *Rapporti di Autovalutazione*.

4.10. Noruega

La presa de decisions sobre política educativa a Noruega està molt descentralitzada, i els 428 municipis i dinou comtats són els propietaris i principals responsables de les escoles. Els municipis són responsables de les llars d'infants, de les escoles d'educació primària i de les d'educació secundària; del funcionament de les escoles, de la construcció i manteniment dels edificis escolars, de la política d'admissió de l'alumnat i del nomenament del professorat.

El sistema escolar noruec es divideix en tres etapes: l'escola primària, o *barneskole*, entre les edats de sis i tretze anys; l'escola secundària inferior, l'*ungdomsskole*, per als alumnes de tretze a setze anys; i l'escola secundària superior, la *Videregående*

Skole, dels setze als dinou anys. L'etapa obligatòria de l'educació és dels sis als setze anys.

Elecció de centre. Els alumnes s'inscriuen a l'escola pública que està més a prop d'on viuen a través de la definició de zones escolars i de l'adscripció dels pupils a les escoles per part de l'administració pública. Durant el període d'inscripció escolar, un alumne pot ser inscrit a una escola altra que no és la del seu districte escolar sempre que hi hagi places disponibles.

Avaluació externa. No hi ha avaluació externa regular i sistemàtica de les escoles de Noruega. L'avaluació externa duta a terme per les autoritats centrals se centra en comprovar que els responsables de les escoles —municipis i proveïdors privats— tenen en marxa mecanismes de garantia de la qualitat.

Sí que hi ha informació sobre el conjunt del sistema a través del portal *skoleporten*,¹⁶ que facilita dades sobre el sistema escolar i les característiques de les escoles noruegues, les puntuacions mitjanes nacionals de rendiment als exàmens i tests estandarditzats, els resultats a les enquestes fetes a alumnes i professors, les dades sobre els nivells de graduació i de despesa per alumne, etc.

Avaluació interna. Totes les escoles han de realitzar processos d'autoavaluació de manera regular per valorar fins a quin punt l'organització i la implementació de l'activitat escolar està alineada amb els objectius del pla d'estudis. Els docents avaluen la seva pròpia feina, els resultats el rendiment de l'alumnat i les condicions i el clima d'aprenentatge del centre. No existeix cap directriu nacional que determini mètodes d'avaluació específics, però els municipis —en el cas de l'educació primària i secundària inferior— i els comtats —en el cas dels centres d'educació secundària superior— són responsables de supervisar que algun tipus de control de la qualitat escolar es du a terme.

Existeixen diverses eines que s'han desenvolupat a nivell nacional per donar suport als processos d'avaluació. Per una banda, diverses enquestes que les escoles poden complimentar per contribuir a la millora de la informació sobre el sistema —enquestes a alumnes, professors i famílies. Les escoles estan obligades a aplicar les enquestes de satisfacció als alumnes en els cursos setè i desè de l'etapa d'escolarització obligatòria.

Per altra banda, existeixen diversos tipus de tests estandarditzats. Les proves nacionals són d'implementació censal i obligatòria als cursos cinquè, vuitè i novè de l'educació obligatòria, i mesuren el grau de competència en lectura, matemàtiques i anglès. Es fan servir a nivell nacional com a mesura del funcionament del sistema educatiu i a nivell escolar per a la millora dels processos d'aprenentatge. Amb aquests resultats, les autoritats locals tenen un punt de referència per saber si les escoles sota la seva titularitat tenen una evolució positiva en termes de resultats educatius.

¹⁶ <http://www.invalsi.it/invalsi/index.php>

També existeixen proves en el primer, segon i tercer any d'educació primària que serveixen exclusivament per detectar necessitats educatives en els pupils. Algunes d'aquestes proves de suport a l'aprenentatge són obligatòries, altres les poden emprar els professors voluntàriament com a part de les seves pròpies avaluacions.

A través del portal del Ministeri és possible veure les dades a nivell nacional, per comtat i per escola, i comparar-les. Les autoritats públiques no confeccionen taules de rendiment, però la premsa utilitza les dades publicades per comparar els centres entre ells amb llistats que són rànquings escolars.

4.11. Països Baixos

El govern central és responsable del funcionament del sistema educatiu en el seu conjunt, que està fortament descentralitzat. L'administració i gestió dels centres d'educació primària i secundària és responsabilitat de les autoritats locals, que poden atorgar autonomia a les escoles en matèria de gestió dels recursos humans i financers —els centres ja tenen àmplia autonomia pedagògica.

L'educació és obligatòria a partir dels cinc anys —encara que la majoria de les escoles accepten pupils des dels quatre— i fins als divuit. A partir dels setze anys l'obligació és parcial, en el sentit que als alumnes només se'ls requereix que assisteixin a algun tipus de programa educatiu durant dos dies a la setmana.

L'educació primària dura fins als dotze anys, edat en què es produeix una primera separació dels itineraris. L'alumnat pot escollir entre tres itineraris d'educació secundària: 1) VMBO, l'itinerari de quatre anys orientat a la formació professional, que es subdivideix en quatre itineraris diferenciats segons la quantitat d'hores de formació teòrica i pràctica; 2) HAVO, l'itinerari de cinc anys que prepara els estudiants per a l'accés als estudis politècnics de tercer grau; i 3) VWO, l'itinerari d'educació preuniversitària, que s'allarga fins als divuit anys. Els primers tres anys de l'educació secundària inferior són de formació bàsica, i els alumnes segueixen el mateix pla d'estudis, encara que a la pràctica existeixen variacions, especialment entre l'itinerari de formació professional i els altres dos.

Elecció de centre. Als Països Baixos els pares i mares són lliures per escollir l'escola per als seus fills. Les famílies tenen accés a diverses fonts d'informació en què basar la seva elecció d'escola. Les escoles fan jornades de portes obertes, tenen l'obligació legal de publicar fulletons informatius per als pares, que faciliten informació sobre el model d'ensenyança, els objectius escolars i els resultats de rendiment. El Ministeri d'Educació publica una guia sobre el procés d'elecció de centre.

Per a l'educació primària, els pares i mares tenen el dret d'escollir una escola pública o privada. Ambdues reben fons públics, que són proporcionals a les necessitats educatives i a la situació socioeconòmica de l'alumnat. Les autoritats poden establir

districtes escolars per facilitar el procés d'escolarització als centres públics, però aquests poden demanar quedar-ne exclosos. Les escoles privades tenen llibertat per establir criteris d'admissió segons la seva confessió o ideologia —aquesta política sovint facilita la segregació escolar per motius ètnics, que es reflecteix en l'existència de les denominades *black* i *white schools*. Els consells escolars són els responsables dels processos d'admissió, i poden denegar la inscripció si les places disponibles estan cobertes. Les autoritats tenen l'obligació d'assegurar que tots els alumnes tenen accés a una plaça en un centre públic.

A l'educació secundària els pares també són lliures d'escollir centre. A la pràctica, l'única limitació a la llibertat d'elecció és la recomanació del centre d'educació primària sobre l'itinerari educatiu més adequat per a cada alumne, que normalment es pren d'acord amb els resultats dels pupils obtinguts a la prova de Cito, l'examinació estandarditzada de final de l'educació primària que implementen la majoria d'escoles del país.

Avaluació externa. Anualment, la Inspecció recopila i analitza la informació de les escoles. Els resultats de l'anàlisi indiquen si una escola funciona adequadament o si ha de ser investigada amb més cura. En cas que es detectin deficiències, la Inspecció assenjala què s'ha de millorar i controla que s'implementin les mesures per a fer-ho.

La Inspecció s'encarrega de supervisar que els centres fan un ús adequat de l'àmplia autonomia de què gaudeixen. Les inspeccions observen que es faci una gestió adequada dels recursos humans i financers, que el procés d'ensenyament i aprenentatge es desenvolupi d'acord amb el pla d'estudis nacional i que s'assoleixin els objectius de rendiment de l'alumnat. Les escoles d'educació primària tenen autonomia per determinar els objectius educatius i la metodologia d'avaluació de l'alumnat en el pla del centre.

Els tests estandarditzats han guanyat presència al sistema educatiu neerlandès durant els últims anys. A l'educació primària, gairebé totes les escoles implementen l'examen dissenyat per Cito —un organisme privat dedicat a l'elaboració de proves estandarditzades— al final de l'etapa. Es tracta d'un test de respostes múltiples dissenyat per mesurar el grau de competència en llengua holandesa, matemàtiques, habilitats per a la comprensió, habilitats d'estudi i coneixements del món, que inclouen aspectes relatius a la geografia, la biologia i la història. Les proves són implementades i corregides pel mateix professorat del centre. Cito ofereix també una sèrie de proves opcionals per monitoritzar el progrés dels estudiants durant tot el cicle d'educació primària.

Les escoles que participen a l'examen Cito de final de l'educació primària reben dos informes, un que compara el seu rendiment amb el conjunt de les escoles que participen a l'examen, i l'altre que el compara amb el rendiment dels centres amb una població estudiantil de característiques similars. L'escola utilitza aquestes dades per a la pròpia avaluació, i també la utilitza la Inspecció per supervisar el rendiment de l'alumnat centre a centre.

Existeix també un examen nacional al final de l'escola secundària superior per als alumnes que volen accedir a l'educació de tercer grau, que complementa les examinacions finals pròpies de cada centre —les escoles presenten els plans d'avaluació a la Inspecció per tal d'assegurar-ne la qualitat i comparabilitat.

La Inspecció educativa elabora i publica l'estat de la qualitat de les escoles individualment. La informació conté l'historial de supervisió de cada centre, amb enllaços als diferents informes d'Inspecció realitzats, on s'inclou informació detallada dels diferents àmbits de la gestió i l'organització escolar, i els nivells de rendiment escolar de l'alumnat. La informació dels centres d'educació secundària inclou els resultats dels exàmens nacionals. Els informes es poden trobar a la pàgina web de la Inspecció,¹⁷ i els centres tenen l'obligació de comunicar-ne la publicació als pares i mares.

Avaluació interna. Les escoles són les primeres responsables de la seva qualitat, per això se'ls exigeix l'elaboració d'un pla de centre, d'un informe anual i d'una guia escolar. El pla descriu les mesures a desenvolupar per millorar la qualitat escolar — el consell escolar l'ha d'actualitzar cada quatre anys— i serveix perquè les escoles retin comptes a la Inspecció. L'informe anual descriu les diverses activitats de l'any escolar un cop finalitzat, la política de l'escola i els resultats acadèmics, i un informe sobre la gestió escolar i l'estat financer del centre. La guia de l'escola conté informació per als pares i alumnes. Es tracta d'un informe anual, que generalment es basa en una revisió interna de l'escola. S'hi descriu la política educativa, la política de personal, i la forma en què l'escola ha monitoritzat i millorat la qualitat de la seva educació.

El pla escolar i la guia serveixen perquè el centre reti comptes al públic. La Inspecció supervisa els documents per tal de comprovar que la informació proporcionada és completa i exacta. Els plans i guies escolars es poden obtenir al centre o a través de la seva pàgina web.

4.12. Polònia

La política educativa de Polònia està en mans del govern central, del Ministeri d'Educació, però els centres gaudeixen d'autonomia en la presa de decisions sobre la gestió escolar.

L'educació és obligatòria des dels cinc fins als divuit anys. Des de l'últim any d'escolarització a la llar d'infants, als cinc anys, i dels sis als setze, durant les etapes d'escola primària i secundària inferior, l'obligació és a temps complet. Dels setze als divuit anys només es requereix l'escolarització de l'alumnat a temps parcial —per exemple, a través de la formació professional dual entre l'escola i el lloc de treball.

¹⁷ <http://www.onderwijsinspectie.nl/>

Els pupils comencen l'escola primària als sis anys i l'acaben als tretze. L'etapa de secundària inferior va dels tretze fins als setze anys —a partir del 2020, l'educació primària arribarà fins als dotze i la secundària inferior fins als quinze. A partir de la secundària superior se separen els itineraris educatius. L'alumnat pot escollir entre el *liceum*, que és l'itinerari d'educació general que dura tres anys, el *technikum*, on s'ofereix un programa d'estudis tècnics de quatre anys, o la *zasadnicza szkoła zawodowa*, o escola de formació professional, que és un itinerari de tres anys.

Elecció de centre. Les autoritats estableixen districtes escolars per assignar els nens i nenes als centres d'educació primària i secundària inferior segons el criteri residencial, i es garanteix a tots els pupils un lloc a la seva escola local. Amb l'aprovació de la direcció, els centres poden acceptar sol·licituds de fora del seu districte, però sempre a condició que hi hagi places disponibles un cop admesos els alumnes del seu districte.

L'admissió als centres d'educació secundària superior es determina a partir dels resultats dels alumnes obtinguts al test que s'aplica al final de l'educació secundària inferior i que dona pas al certificat de fi de cicle.

Avaluació externa. L'avaluació externa es fa a través de les superintendències regionals, dels cossos d'inspecció regionals, amb l'objectiu d'avaluar la qualitat de l'escola i de verificar el compliment de la legislació, així com de donar suport a les escoles per millorar-ne l'organització.

Els processos d'inspecció, o de 'supervisió pedagògica', segueixen un seguit d'estàndards prèviament marcats, que cobreixen els diferents aspectes de l'organització escolar i en mesuren l'eficàcia per millorar el desenvolupament educatiu de l'alumnat. Els inspectors avaluen els centres segons una escala de 5 punts, d'A a E, on A és l'estàndard de qualitat més elevat i E el més baix.

Els informes de l'avaluació externa dels centres es publiquen al portal Sistema d'Avaluació de l'Educació,¹⁸ tots amb el mateix format per facilitar-ne la comparació, i amb instruccions sobre com interpretar-los.

Una part important de l'avaluació educativa és l'anàlisi del rendiment dels estudiants a través de tests estandarditzats. A Polònia, els tests nacionals estandarditzats es van introduir l'any 2002. Des d'aleshores, s'implementen proves al final de l'educació primària, l'educació secundària inferior —per a tot l'alumnat— i la superior, on el test és voluntari, però necessari per accedir a la universitat.

El test aplicat al final de l'etapa d'educació primària comprèn les matèries de llengua polonesa, matemàtiques i una llengua estrangera. L'objectiu del test és que els resultats informin del progrés de l'alumnat. Com s'ha dit, en cap cas es pot negar l'accés dels alumnes a les escoles de secundària inferior del seu districte escolar.

¹⁸ <http://www.npseo.pl/>

En canvi, superar el test al final de l'educació secundària inferior és condició necessària per obtenir el certificat de superació d'etapa. Els resultats obtinguts influeixen en l'accés als programes d'educació secundària superior. Es tracta d'una avaluació externa, que avalua el coneixement i competència en polonès, l'educació cívica i la història, les ciències naturals —on s'inclou la geografia—, les matemàtiques i una llengua estrangera.

La Junta d'Examinacions Central, o *Centralna Komisja Egzaminacyjna*, publica un informe dels resultats de cada prova a nivell sistèmic. Els informes inclouen informació sobre el rendiment en cada una de les matèries avaluades segons diferents paràmetres, com per exemple el rendiment dels alumnes amb alguna dificultat d'aprenentatge, o els diferencials en els resultats obtinguts entre el camp i la ciutat. Es poden visitar a la seva pàgina web.¹⁹ Les juntes d'examinació regionals publiquen els seus propis informes, i proporcionen els resultats de les proves per municipis i per centre educatiu, incloent el nombre d'alumnes que han passat la prova i la seva puntuació mitjana. Per exemple, a través de la pàgina web²⁰ de la junta de la regió de Masòvia, *Mazowieckie*, es poden consultar els resultats de la capital, Varsòvia.

Des del 2005 s'han estat desenvolupant instruments per mesurar el valor afegit dels centres sobre el rendiment dels alumnes, ja que es consideren mesures més efectives per avaluar-ne la qualitat escolar. Per això, els VAM reben major consideració per part de la Inspecció en els processos d'avaluació externa dels centres.

Avaluació interna. L'existència de processos d'autoavaluació anuals és obligatòria per a tots els centres educatius. L'avaluació interna és responsabilitat de les direccions, que tenen autonomia per dissenyar-les. L'autoavaluació es du a terme d'acord amb un 'pla de supervisió pedagògica' preparat cada any pel director del centre. El pla de supervisió ha d'incloure els objectius, les matèries i el calendari de l'avaluació. La legislació tan sols emfatitza el paper de la direcció en l'observació directa a l'aula.

L'anàlisi dels resultats de rendiment també és un aspecte important de l'autoavaluació, especialment si es considera que és un dels elements que formen part de l'avaluació externa de la Inspecció, que informa si els centres tenen en compte els resultats obtinguts a les proves estandarditzades per orientar-ne l'organització interna. Les escoles reben informació sobre els resultats dels exàmens del conjunt del centre, dels grups-classe i dels estudiants individualment, i disposen d'eines per analitzar-les, com el *Kalkulator EWD 100*,²¹ per treballar amb les dades de rendiment de l'educació secundària.

¹⁹ <http://www.cke.edu.pl/>

²⁰ <http://www.oke.waw.pl/>

²¹ <http://2013.ewd.edu.pl/kewd100/start>

L'escola està obligada a desenvolupar processos d'autoavaluació, però no a generar un informe. L'elaboració i publicació de material relacionat amb les avaluacions internes depèn de cada centre.

4.13. Regne Unit (Anglaterra)

L'educació a Anglaterra és obligatòria entre els cinc i els setze anys. L'educació primària comença als cinc anys d'edat i s'allarga fins als onze. L'educació secundària va dels dotze als divuit anys. Els joves situats en la franja entre els setze i els divuit anys han de continuar la seva formació, ja sigui en un programa acadèmic o en un de formació professional, que pot ser a temps complet o parcial i incloure programes de formació pràctica en el lloc de treball.

Elecció de centre. Els pares i mares tenen dret a expressar les seves preferències respecte del centre on volen escolaritzar els seus fills, però són les autoritats locals qui assignen els pupils d'acord amb les places disponibles i els criteris d'admissió establerts per les escoles. Les famílies fan arribar les seves preferències d'escola a l'autoritat local de la zona on viuen. Un cop processades totes les sol·licituds, l'autoritat local fa arribar la seva resposta als pares i mares, amb l'escola de preferència més alta amb llocs disponibles.

Els requisits d'admissió amb els quals s'assigna l'alumnat a les escoles són fixats per les autoritats locals o pels òrgans de govern dels centres, i poden respondre a criteris familiars —assistència de germans o germanes al centre— residencials, religiosos, acadèmics o tenir en compte els alumnes que vénen d'un centre en particular, sempre que no contradiguin la llei.

Avaluació externa. Bona part de les escoles del país depenen de les autoritats locals. Per això, aquestes tenen la responsabilitat d'assegurar que els centres funcionen correctament. Normalment, no porten a terme inspeccions, però sí que analitzen les dades de rendiment per detectar si en algun cas es requereix intervenir en un centre.

La Ofsted,²² el cos d'inspecció nacional, és qui s'encarrega d'inspeccionar els centres regularment. Existeix un marc de referència elaborat per les autoritats per dur a terme els processos d'inspecció, el *Framework for School Inspection*,²³ que estableix els criteris per a la valoració dels centres —rendiment acadèmic, qualitat dels ensenyaments, qualitat de la direcció i condicions de seguretat. Les inspeccions, com els processos d'autoavaluació, es basen principalment en l'anàlisi de dades, especialment en els nivells d'assoliment acadèmic als tests nacionals, i tenen en compte els processos d'autoavaluació dels centres com a punt de partida.

²² <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>

²³ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/457194/The_framework_for_school_inspection-.pdf

A Anglaterra es realitzen proves estandarditzades censals durant el tercer, el quart, el cinquè i el sisè any de l'educació obligatòria, que cobreixen les matèries troncal —llengua anglesa, matemàtiques i ciències— i tenen objectius múltiples: identificació de les necessitats d'aprenentatge dels alumnes, monitoratge del sistema educatiu i retiment de comptes de les escoles.

Pel que fa a la publicació de les dades, la Ofsted fa públics els informes de la inspecció feta a cada centre, que es poden trobar a pàgina web²⁴ de l'organisme i que, un cop en mans de les escoles, la direcció ha de fer arribar a tots els pares de l'escola. En canvi, el monitoratge de les autoritats locals no condueix a la producció d'informes públics.

A través del web del Ministeri d'Educació britànic es pot trobar informació detallada de totes les escoles del país. Dins de cada una de les fitxes hi ha informació de contacte del col·legi, el nombre d'alumnes, la proporció de nois i noies, la proporció d'alumnes que no tenen l'anglès com a primera llengua o el percentatge d'alumnes amb dret a beques menjador.

S'hi poden llegir les taules de rendiment de l'alumnat, que proporcionen informació dels resultats obtinguts a les proves nacionals estandarditzades per centre, els càlculs de valor afegit, i com aquests es comparen amb altres escoles de la mateixa autoritat local o amb la mitjana del conjunt nacional. Les taules de rendiment presenten aquesta informació juntament amb dades contextuais més àmplies que inclou la OFSTED, com l'evolució dels resultats dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge per centre, les dades sobre el personal de l'escola o l'estat financer i la inversió per alumne, a més a més d'un enllaç a l'últim informe disponible de la Inspecció.

Avaluació interna. Les mateixes escoles són les primeres a vetllar per la millora de la qualitat, cosa que permet la seva àmplia autonomia. La direcció del centre és responsable de conduir processos d'autoavaluació per detectar les fortaleses i debilitats de l'escola. El Ministeri d'Educació i l'Ofsted proporcionen diverses eines per a l'anàlisi intern dels centres, com el portal RAISEonline.²⁵ El portal proporciona eines a les escoles per a l'anàlisi de les dades de l'escola i dels alumnes individualment. Ofereix informació contextual sobre una escola en particular i com es compara amb altres escoles del país.

Els informes d'autoavaluació tenen rellevància interna. Són un element important per a la feina dels mateixos centres, per al seguiment de les autoritats locals i per a la Inspecció, però no es fan públics.

²⁴ <http://reports.ofsted.gov.uk/>

²⁵ <https://www.raiseonline.org/login.aspx?ReturnUrl=%2f>

4.14. Suècia

A Suècia, després d'un profund procés de descentralització del govern de l'educació durant la dècada dels noranta, l'administració nacional estableix els objectius educatius nacionals i en supervisa el grau d'assoliment, mentre que els municipis són responsables de l'organització de l'educació, de l'assignació dels recursos i del funcionament de les escoles públiques, de tal manera que es compleixin els objectius nacionals. Les autoritats locals tenen la titularitat de les xarxes de centres públics i la gestió del personal, mestres i directors.

L'educació és obligatòria dels set fins als setze anys. Els nens i nenes es poden escolaritzar a la llar d'infants, *förskola*, des de l'edat d'un any fins a l'inici de l'escolarització obligatòria a l'etapa d'educació primària. Tothom té assegurada una plaça a la llar d'infants el curs anterior a començar l'escola, als sis anys. L'educació obligatòria s'articula en un sol cicle, la *grundskola*, que consta d'un pla d'estudis comú per a tots els alumnes.

L'educació secundària superior, postobligatòria, es divideix en dues categories generals: els programes preparatoris per a l'educació terciària i els de formació professional —que inclouen com a mínim quinze setmanes de pràctiques de treball. Tots els programes d'ambdues categories permeten l'accés a la universitat, però els programes preparatoris incideixen en determinats aspectes que són requisit per a l'accés a alguns programes o cursos universitaris.

Elecció de centre. Per norma general, les autoritats locals assignen les places als pupils seguint el criteri de proximitat residencial a través de l'establiment de districtes escolars, que garanteix una plaça en un centre educatiu, que pot ser públic o privat. No obstant, els pares i mares poden triar una altra escola. El municipi assumeix el cost de l'escolarització dels alumnes amb independència de l'escola que triïn els pares, però no té cap obligació de pagar el transport a un centre diferent del de la zona de residència.

El sistema d'elecció escolar varia entre municipis. En alguns municipis es demana als pares i mares que participin activament en la tria escollint el centre que volen des del principi, mentre que en d'altres s'assigna primer els nens a l'escola local i després els pares sol·liciten una altra opció, si volen. L'accés a una escola determinada està limitada pel nombre de places disponibles, i els alumnes del districte tenen prioritat a l'hora de ser escolaritzats.

Avaluació externa. Les reformes del sistema educatiu de les darreres dècades, a més d'introduir el sistema de vals escolars, que permet a les famílies escolaritzar els seus fills a l'escola privada en igualtat de condicions que a la pública, ha suposat la centralització de l'avaluació i l'establiment d'un currículum nacional i d'uns estàndards comuns per garantir un cert nivell d'homogeneïtat dels ensenyaments.

El cos nacional d'Inspecció, *Skolinspektionen*,²⁶ supervisa regularment totes les escoles de titularitat pública, que són responsabilitat de les autoritats locals, i les escoles privades finançades públicament per tal de garantir que compleixen les normatives nacionals i certificar la qualitat dels seus ensenyaments.

L'Agència Nacional d'Educació, *Skolverket*,²⁷ és responsable del sistema de tests estandarditzats nacional. L'objectiu de les proves és fonamentalment sumatiu, per certificar que s'assoleixen els estàndards nacionals i, alhora, serveix als docents per detectar fortaleses i debilitats en l'aprenentatge dels estudiants. Les proves les passen tots els alumnes a tercer, sisè i novè curs de l'escola obligatòria, i centren l'atenció en la mesura del nivell de coneixement i competència en llengua sueca, llengua estrangera i matemàtiques.

Alhora, els resultats als tests nacionals serveixen per avaluar els centres escolars i monitoritzar el funcionament del sistema educatiu. La Inspecció examina els resultats agregats per centre, a més a més de les possibles reclamacions, la informació de les avaluacions anteriors, les enquestes i la informació de la pàgina web del centre. A partir de diversos indicadors i dels resultats obtinguts a les proves nacionals, l'Agència Nacional d'Educació elabora informes públics sobre l'estat de l'educació cada any.

A través de SIRIS,²⁸ la base de dades estadístiques de l'Agència Nacional d'Educació, es pot accedir a tot tipus de dades relacionades amb els centres educatius individualment. S'hi troben els resultats obtinguts a les proves nacionals, la informació sobre la composició de l'alumnat i el professorat, sobre els nivells d'assoliment acadèmic segons la procedència i el gènere de l'alumnat o el nivell educatiu dels pares, la relació entre els resultats del centre i el conjunt del municipi i la puntuació mitjana nacional, així com els informes de la Inspecció.

Avaluació interna. D'acord amb la normativa, les escoles són responsables de planificar, monitoritzar i millorar la qualitat dels seus ensenyaments. És responsabilitat de la direcció dels centres determinar la forma del procés d'autoavaluació. Generalment, els centres elaboren informes de qualitat anuals, que indiquen els objectius anuals i les mesures adoptades per a la seva consecució, i presenten una valoració del seu grau d'assoliment. Les escoles són responsables d'informar l'Agència Nacional d'Educació dels resultats dels alumnes a les proves nacionals i, al mateix temps, l'Agència facilita directrius als centres per donar suport a les avaluacions internes. La Inspecció analitza els informes com a part de l'avaluació externa.

²⁶ <http://www.skolinspektionen.se/>

²⁷ <http://www.skolinspektionen.se/>

²⁸ <http://siris.skolverket.se/siris/f?p=Siris:1:0>

País	ELECCIÓ DE CENTRE			AVALUACIÓ EXTERNA			AVALUACIÓ INTERNA		
	Grau d'elecció i sistema d'assignació escolar		Criteris de selecció (i sobresubscripció) <i>escoles amb finançament públic</i>	Publicitat dels resultats de la Inspecció	Publicitat resultats proves per centre		Rànquings	Obligatòria	Publicitat dels resultats
					no tractades	VAM			
Grècia	Sense elecció	zones escolars sense tria	residencials	*	*	*	No	Sí	Sí
Noruega		zones escolars sense tria	residencials	*	Sí (Municipal)	No	Sí	Sí	No
França	Elecció dins de zones	zones escolars (CINE 1); zones amb alternativa (CINE 2, 3)	residencials; acadèmics (CINE 2, 3)	restringida	No	No	Sí (CINE 2 i 3)	Sí (CINE 2 i 3)	No
Alemanya		zones escolars (CINE 1); zones amb alternativa (CINE 2, 3)	residencials; acadèmics (CINE 2, 3)	restringida	No	No	No	Sí	No
Finlàndia		zones escolars amb alternativa	residencials; acadèmics (quan són de fora de zona)	*	No	No	No	Sí	No
Polònia		zones escolars amb alternativa	No (però la direcció del centre pot rebutjar sol·licituds)	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No
Catalunya		Lliure	residencials, família	restringida	No	No	No	Sí	No
Anglaterra		Lliure	residencials, sexe, religió, acadèmics	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Estats Units		Lliure	depèn (legislació estatal)	*	Sí	Sí	Sí	No	No
Suècia		Lliure	residencials	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No
Irlanda	Lliure elecció	Lliure	residencials, família, sexe, religió	Sí	No	No	Sí (CINE 3)	Sí	Sí
Austràlia		Lliure	residencials, religió, acadèmics (CINE 2)	*	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Itàlia		Lliure	No	restringida	Sí (a criteri dels centres)	No	No	Sí	No
Països Baixos		Lliure	acadèmics (CINE 2 i 3)	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí

Anàlisi comparativa dels sistemes educatius segons el grau d'elecció de centre i la publicitat de les dades de l'avaluació educativa

Font: elaboració pròpia amb dades d'Eurydice (2010, 2012 i 2015) i de la pàgina web de la xarxa <<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>>; OCDE 2011a; i Rosenkvist (2010).
 (*) No hi ha inspeccions educatives / No hi ha regulació centralitzada sobre la Inspecció.

5. LA PUBLICACIÓ DE LA INFORMACIÓ DE LES AVALUACIONS: ANÀLISI COMPARATIVA

En els sistemes de presa de decisions centralitzada, l'administració és la responsable última de la qualitat del sistema escolar. Les autoritats educatives empren una sèrie de mecanismes per garantir la qualitat de la provisió del servei, d'acord amb els seus estàndards i normatives, per exemple tests estandarditzats, però la publicació dels resultats d'aquestes avaluacions —si es produeix— respon únicament a una voluntat de transparència. Aquests són sistemes educatius estatistes on es rendeixen comptes a l'estat a través de la deliberació pública.

En canvi, en un context d'oferta escolar diversificada i de llibertat d'elecció és necessari dotar els consumidors —pares i mares— d'algun mecanisme per comparar les opcions al seu abast. La publicació dels resultats no respon a la necessitat d'avaluar l'acció de l'estat, sinó de garantir que el “mercat educatiu” funciona sota els incentius adequats. En els sistemes en què es divulguen els resultats de les avaluacions externes i l'assignació dels alumnes als centres es fa seguint les preferències dels pares i mares, hi ha una lògica de mercat subjacent, on la millora educativa és el resultat de l'aplicació dels principis de competitivitat i llibertat d'elecció, i la rendició de comptes esdevé un acte privat.

Una mirada general permet observar que hi ha una relació clara entre el grau de llibertat i la publicitat de la informació. Es pot veure que es dona una relació proporcional entre la capacitat d'escollir i l'accés a canals d'informació formal. *A més capacitat d'elecció, més informació disponible, i viceversa, a menor grau d'elecció, menys informació pública.*

Els sistemes de lliure elecció i sense elecció, respectivament, mostren aquesta concordança. La situació és més variable en els sistemes on hi ha marge per a l'elecció però existeix zonificació per a l'assignació dels estudiants, tot i que la tendència es manté. On l'escola és assignada per les autoritats i les famílies han de fer una sol·licitud específica per demanar una altra plaça, el grau de la informació és similar al de sistemes sense cap tipus d'elecció. Per contra, la publicitat de la informació és més elevada en sistemes que garanteixen la llibertat d'elecció dins de les zones escolars, assimilant-se als casos on la llibertat d'elecció de centre no té restriccions.

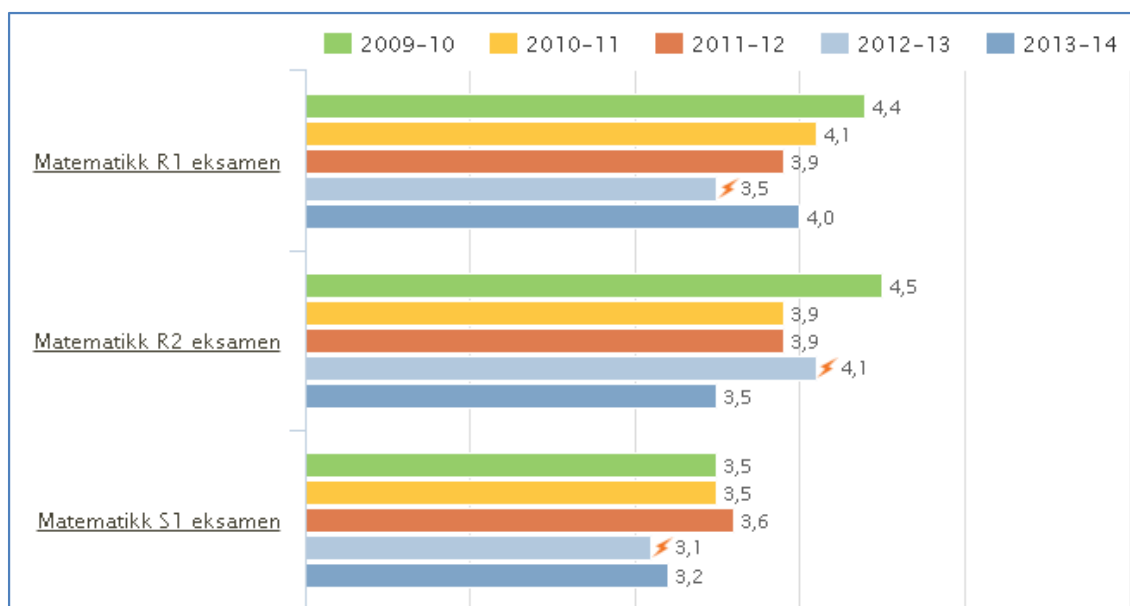
En general, els països anglosaxons tendeixen a publicar totes les dades de què disposen. En part, com es veu en els criteris de selecció dels centres, això es deu al fet que les escoles tradicionalment han anat dirigides a públics diferents, ja sigui per motius religiosos —la diversitat religiosa es reflecteix en una oferta escolar finançada amb diners públics— o pel tipus de formació que s'hi dona —si és preuniversitària, tècnica, professional, etc.

En relació amb l'avaluació externa, la publicació dels resultats de les avaluacions no és habitual en els països on les autoritats assignen els alumnes mitjançant la zonificació residencial i els pares i mares no tenen cap capacitat d'elecció. Pel que fa a la Inspecció, Grècia i Noruega no compten amb inspeccions escolars per part de les autoritats centrals. En el primer cas, l'avaluació se centra en els procediments interns a cada centre, en el segon, les competències de la Inspecció depenen de les

autoritats locals, que són les administradores de les escoles i estan organitzades en xarxes municipals. Alemanya i França no fan públics els informes de les inspeccions educatives, que tenen una divulgació restringida per als agents directament implicats —que són els centres, la direcció, els claustres i, en alguns casos, els representants de la comunitat escolar.

Tampoc no és habitual la publicació dels resultats de tests estandarditzats. A Grècia no hi ha publicació perquè no existeixen les proves nacionals de rendiment. A França i Alemanya, els tests aplicats a l'educació primària i al primer cicle de la secundària en el cas de França, tenen l'única finalitat de diagnosticar fortaleces i debilitats en el procés d'aprenentatge dels alumnes, i no es fan públics. En el cas de l'educació preuniversitària, per motius d'especialització i competitivitat, els pares i mares poden escollir el centre i es publiquen algunes dades. Noruega, en canvi, sí que aplica els tests nacionals i en divulga els resultats. Entre els casos analitzats, Noruega és l'únic país on l'assignació dels alumnes és fonamentalment responsabilitat de l'administració i, alhora, existeixen rànquings escolars. El govern no publica les taules de rendiment com ho fa Anglaterra, però els mitjans d'informació les construeixen a partir de les dades divulgades per les autoritats.

Gràfic 1. Resultats d'una escola del comtat d'Oslo a través del web del Ministeri d'Educació

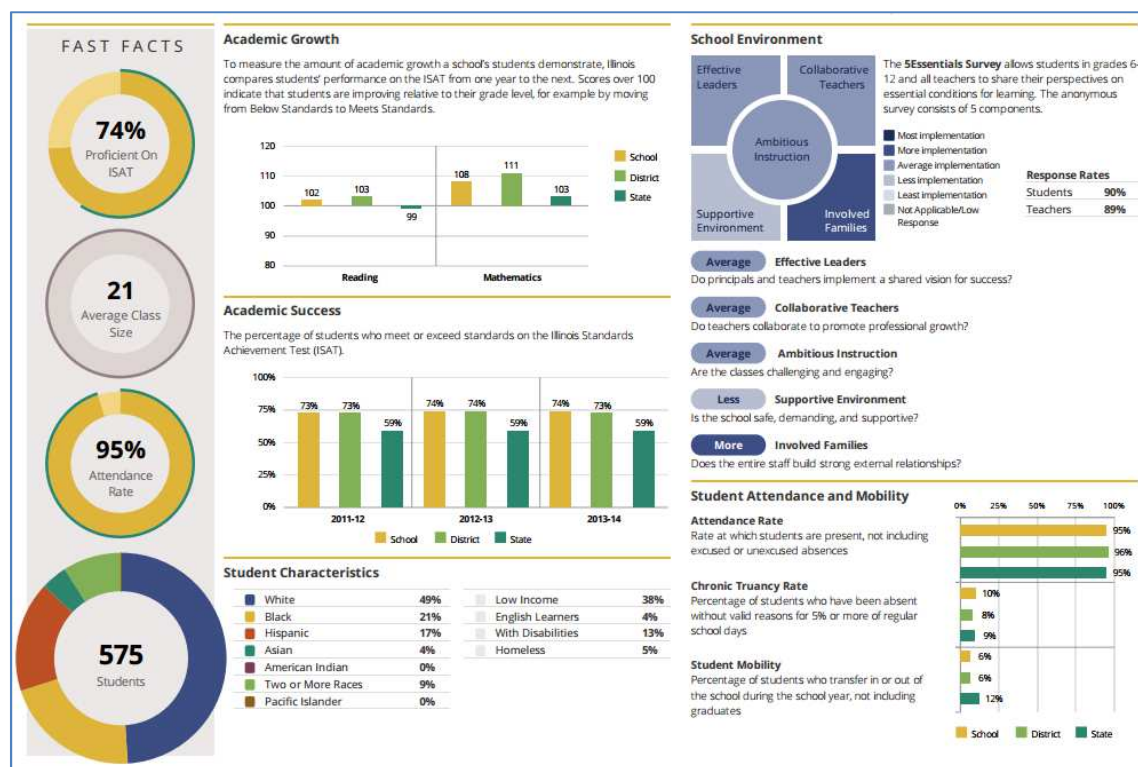


Font: <https://skoleporten.udir.no/>

Per contra, els països on existeix un major grau d'elecció permeten un accés més ampli a la informació. En els casos on l'administració central o regional compta amb cossos d'Inspecció, els informes resultants són públics, sigui a través de la divulgació per part del Ministeri, de la mateixa Inspecció o de cada centre individualment. Als Països Baixos i Polònia, la Inspecció publica els resultats de cada escola a la seva pàgina web, i els centres han de donar-los a conèixer als

pares i mares. A Anglaterra, la Inspecció —OFSTED— n'envia una còpia a cada escola i publica tots els informes al seu web. Cada centre és responsable de proporcionar-ne una còpia a les famílies, així com una còpia a qualsevol persona que ho sol·liciti. Als Estats Units, cada estat facilita informes individuals de les seves escoles amb informació molt detallada sobre la composició ètnica i sociocultural de l'alumnat, el finançament, l'entorn escolar i l'assoliment acadèmic i el progrés en tests estandarditzats; són les anomenades *school report cards*.

Gràfic 2. Exemple de *School report card* a l'estat d'Illinois



Font: <http://www.district65.net/>

De fet, no és habitual que els informes de la Inspecció tinguin l'accés restringit. A Finlàndia, on a pesar de la definició de zones escolars els pares tenen cert marge per sol·licitar alternatives a la seva escola local, no es divulguen aquests informes, ja que les inspeccions escolars van ser abolides durant la dècada de 1990, seguint l'atorgament d'autonomia als centres. A Itàlia, la publicació dels informes de la Inspecció i els resultats als tests nacionals depèn de les escoles, i rarament es fan públics. El model d'avaluació educativa nacional es troba actualment sota revisió, ja que l'administració està duent a terme proves pilot amb l'objectiu de definir un nou sistema que garanteixi la transparència i la rendició de comptes dels centres.

Si hi ha elecció de centre, la publicació dels resultats de les proves nacionals agregats per centre també és habitual. A Suècia, SIRIS, la base de dades sobre resultats i qualitat de l'Agència Nacional d'Educació, publica els resultats de les proves estandarditzades nacionals i internacionals, juntament amb els informes de la

Inspecció i altres informacions bàsiques com la ràtio alumnes-professor, etc. A Anglaterra, és el Departament d'Educació qui fa públiques taules de rendiment acadèmic de cada centre, que proporcionen informació dels resultats obtinguts a les proves nacionals estandarditzades, amb dades sense tractar i amb el valor afegit. Aquestes dades es comparen amb les d'altres escoles de la mateixa autoritat local i amb la puntuació mitjana del conjunt nacional. Les dades del Ministeri anglès també proporcionen informació contextual més àmplia, com l'evolució dels resultats dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge, les dades sobre el personal de l'escola o l'estat financer i la inversió per alumne, a més a més d'un enllaç a l'últim informe de cada centre de la Inspecció que hi ha disponible.

Gràfic 3. Resultats a les proves nacionals d'una escola d'Estocolm (selecció aleatòria)

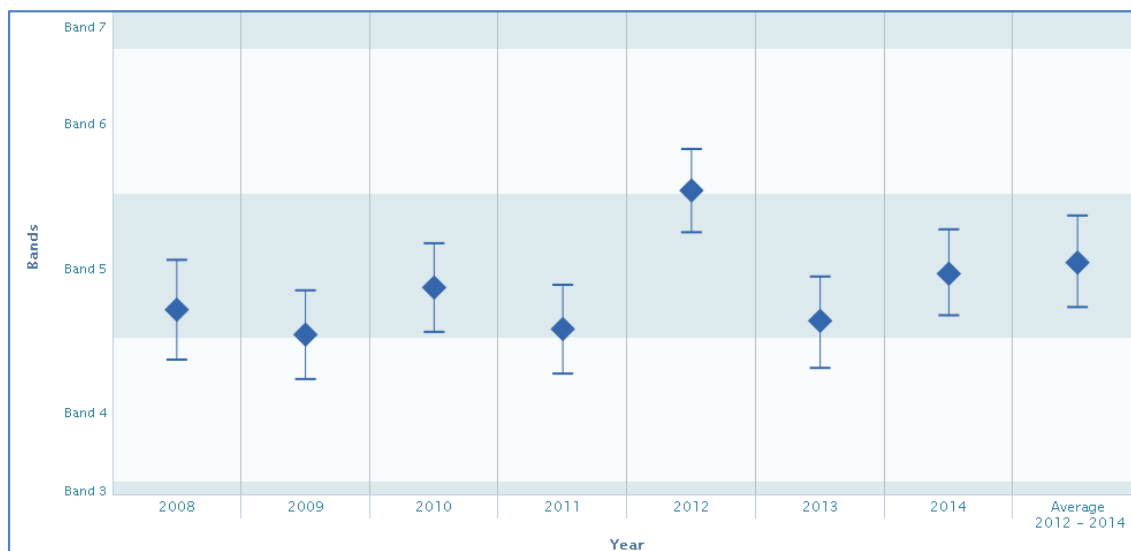
Ämne / Delprov		Andel (%) elever som deltagit av samtliga			Antal elever med provbetyg A-F			Andel (%) elever med provbetyg A-E			Genomsnittlig provbetygspoäng		
		Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar
Svenska													
Provbetyg		92,3	..	..	12	..	..	100,0	..	..	14,4	..	..
Muntlig förmåga		92,3	..	..	12	..	..	100,0	..	..	16,0	..	..
Läsförståelse		100,0	..	..	13	..	..	~100	..	..	12,7	..	..
Skriftlig förmåga		100,0	..	..	13	..	..	~100	..	..	12,7	..	..
Svenska som andraspråk													
Provbetyg		92,3	..	90,9	12	..	10	~100	..	..	10,8	..	10,5
Muntlig förmåga		92,3	..	90,9	12	..	10	100,0	..	100,0	14,2	..	14,0
Läsförståelse		92,3	..	90,9	12	..	10	..	..	..	5,8	..	5,8
Skriftlig förmåga		92,3	..	90,9	12	..	10	~100	..	..	10,6	..	10,0
Matematik													
Provbetyg		96,2	..	100,0	25	..	19	80,0	..	~100	11,2	..	11,2
Engelska													
Provbetyg		96,2	..	100,0	25	..	19	76,0	..	73,7	10,8	..	10,4
Muntlig förmåga		96,2	..	100,0	25	..	19	76,0	..	73,7	10,8	..	10,8
Receptiv förmåga		100,0	..	100,0	26	..	19	76,9	..	73,7	10,5	..	9,9
Skriftlig förmåga		100,0	..	100,0	26	..	19	80,8	..	~100	11,2	..	11,2

Font: SIRIS, base de dades de l'Agència Nacional de l'Educació de Suècia
<http://sir.is.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:1:0::NO::>

A Austràlia, les dades de les proves nacionals es presenten desagregades per centre amb la informació numèrica expressada gràficament, amb les dades globals de rendiment i també amb els diferencials de rendiment d'un any a l'altre. Els resultats es contrasten amb la puntuació mitjana nacional i amb els dels centres amb una població educativa de nivell socioeconòmic similar. Tota la informació es proporciona sota l'advertència que les proves nacionals no són un reflex precís de la qualitat dels centres, i es faciliten instruccions per llegir i entendre correctament els resultats. El web *MySchool* facilita informació sobre el perfil de l'escola: la composició socioeconòmica, l'estat de les seves finances, el nombre d'estudiants de llengua materna no anglesa, el percentatge de població escolar d'origen indígena, la taxa d'assistència, les taxes de graduació i el recorregut educatiu dels ex-alumnes — percentatges d'accés a la universitat, a la formació professional o al mercat de treball.

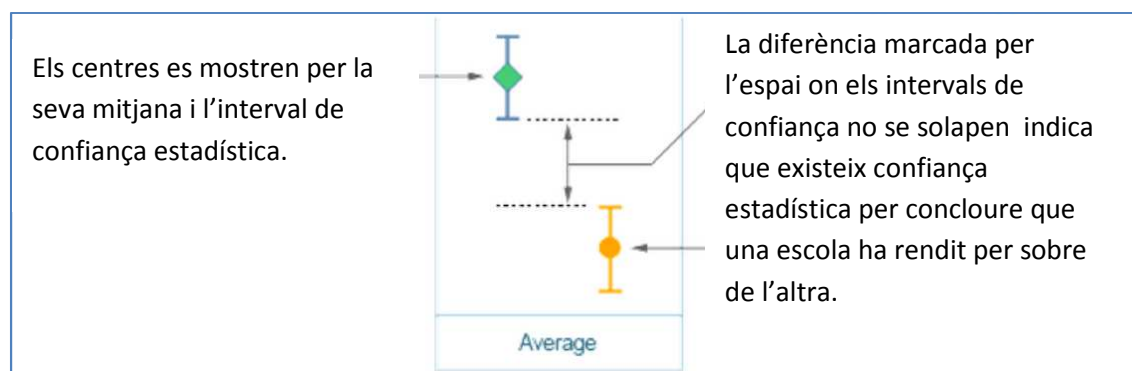
Pel que fa a les dades publicades sobre els resultats dels centres al NAPLAN, el sistema de tests estandarditzats nacionals, el web detalla les puntuacions mitjanes en xifres per a cada àmbit avaluat i cohort, i els compara amb la mitjana estatal i nacional. Es publiquen també els resultats en intervals de confiança (gràfic núm. 4), que reflecteixen amb major precisió les estimacions i el grau de confiança que es pot tenir en els resultats. Es presenta l'evolució dels centres segons els resultats de diversos anys. També es poden comparar les dades d'un centre amb les dades d'escoles de característiques similars.

Gràfic 4. Comparativa temporal dels resultats d'un centre presentats per intervals de confiança. Austràlia



Font: <http://www.myschool.edu.au>

Gràfic 5. Comparació entre centres per intervals de confiança. Austràlia



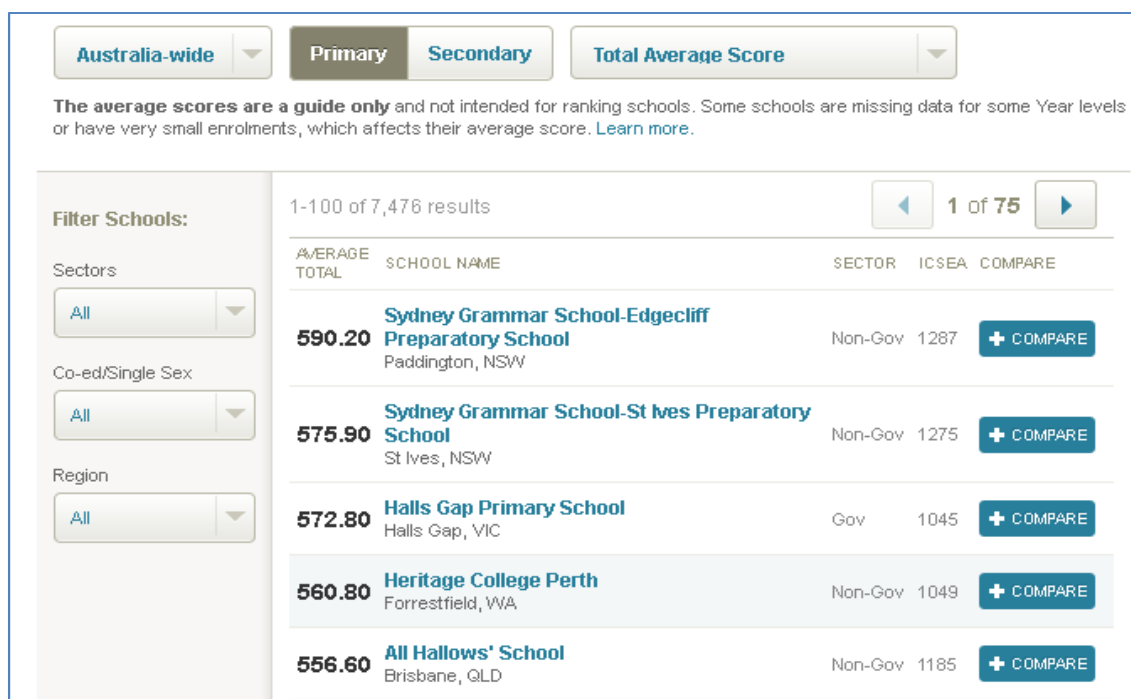
Font: <http://www.acara.edu.au>

El portal australià ofereix una explicació sobre com interpretar els resultats. En primer lloc, adverteix el públic de l'abast limitat dels tests nacionals com a instrument de mesura dels aprenentatges, la seva fiabilitat i els marges d'error associats amb aquest tipus d'instrument. Adverteix del grau de validesa que s'ha d'atorgar als tests, ja que només mesuren una part del que els alumnes aprenen, i recomana contactar amb l'escola per a informació més detallada. Per últim, indica la falta de validesa de les comparacions de centres de característiques diferents. En aquest sentit, s'informa de la disponibilitat de l'*Index of Community Socio-Educational Advantage*, que permet fer comparacions entre escoles amb poblacions similars en termes de composició socioeducativa.²⁹

Atès que el grau d'accés a la informació és més elevat, en els països amb règims més oberts d'elecció de centre és habitual trobar classificacions, rànquings, dels centres escolars. Hi ha classificacions elaborades pels mitjans de comunicació a Austràlia, que es confeccionen amb les dades publicades per l'ACARA al portal *My School*.

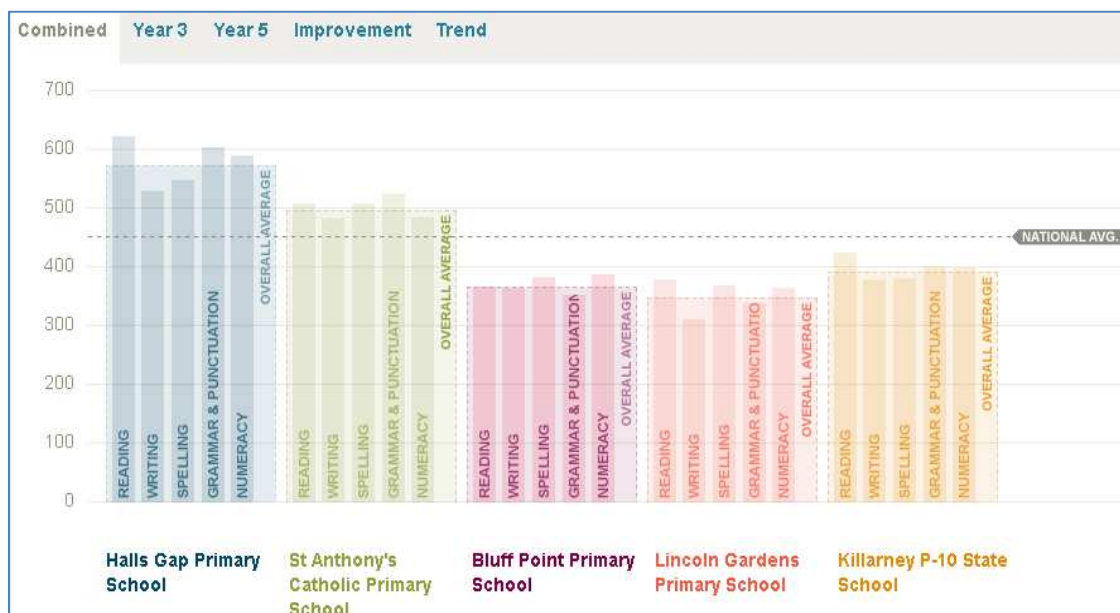
²⁹ Per a informació sobre el ICSEA, vegeu http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Guide_to_understanding_icsea_values.pdf

Gràfic 6. Classificació disponible a la pàgina web del diari *The Australian*



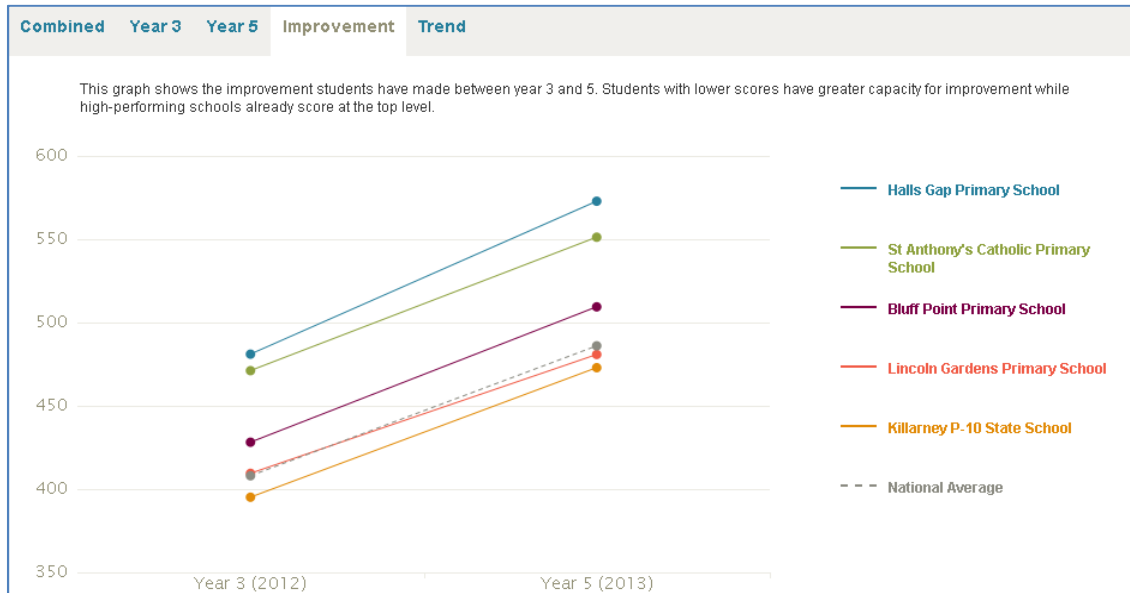
Font: <http://www.theaustralian.com.au>

Gràfic 7. Comparació de la mitjana de rendiment de cinc escoles d'educació primària (selecció aleatòria) al NAPLAN i la mitjana nacional. Austràlia



Font: <http://www.theaustralian.com.au>

Gràfic 8. Comparació dels diferencials de rendiment de l'alumnat de tercer a cinquè curs d'educació primària (mateixa selecció de centres). Austràlia



Font: <http://www.theaustralian.com.au>

Gràfic 9. Comparació de l'evolució del rendiment agregat per centre al NAPLAN per als anys 2012-2013-2014 (mateixa selecció de centres). Austràlia



Font: <http://www.theaustralian.com.au>

Als Països Baixos, els mitjans elaboren classificacions de les escoles a partir dels informes de la Inspecció, que es poden consultar a internet, amb les dades sobre el rendiment de l'alumnat agregades per centres. El mateix succeeix a Polònia, on es poden consultar rànquings escolars elaborats per la premsa a partir de les dades de rendiment obtingudes als tests nacionals i publicades per les juntes d'examinació regionals.

Als Estats Units és fàcil accedir a eines en línia que puntuen les escoles i que permeten la comparació entre elles. Un bon exemple d'això és el portal *GreatSchools*,³⁰ que conté informació de totes les escoles del país. Aquesta eina qualifica les escoles comparant els resultats obtinguts pels seus estudiants als exàmens estandarditzats i els de la puntuació mitjana de la resta d'estudiants de cada estat. No obstant, s'hi pot trobar l'advertència que el rendiment no és l'única informació disponible a l'hora d'escollir centre i, en aquest sentit, s'encoratja els pares i mares a visitar els centres i a veure com les diferents ofertes poden satisfer les necessitats particulars dels seus fills.

A Anglaterra els mitjans de comunicació també confeccionen rànquings de centres. En aquest cas, és el Ministeri d'Educació qui facilita totes les dades i qui permet, via les anomenades *league tables* —taules de rendiment— del seu portal web, la classificació dels centres segons diversos paràmetres vinculats al rendiment i la comparació entre uns i altres.

Gràfic 10. Exemple del perfil d'un centre d'educació secundària al portal de la Inspecció educativa dels Països Baixos

The screenshot displays a school profile with the following sections:

- Situació financera del centre per grau i codi de colors:**
 - Address: Pampuslaan 1, 1067 HP Amsterdam
 - Website: www.ijburgcollege.nl
 - Phone: T: 0203443000
 - Financial status: Deze vestiging is onderdeel van een school met 2 vestigingen
 - Management: Bestuur: Stg Openbaar Bijz Ondw IJburg
 - Number of schools: Aantal scholen: 2
 - Financial position: Financiële positie: ● Basistoestand
 - Cooperation: Samenwerkingsverband: Vereniging SWV VO Amsterdam
- Denominatie:** Algemeen bijzonder
- Onderwijssoort:**
 - VMBO K: ● Basistoestand
 - VMBO (G)T: ● Basistoestand
 - HAVO: ● Basistoestand
 - VWO: ● Zwak
- Qualitat dels ensenyaments expressada en graus i codi de colors per cada itinerari:**
 - Opbrengstenoverzicht
 - Bekijk deze school op Scholenopdekaart.nl

Annotations in the image:

- An arrow points from the text "Qualitat dels ensenyaments expressada en graus i codi de colors per cada itinerari" to the "Onderwijssoort" section.
- An arrow points from the text "accés al resum del rendiment als tests nacionals" to the "Opbrengstenoverzicht" link.

Font: <http://www.onderwijsinspectie.nl/>

³⁰ <http://www.greatschools.org/>

Gràfic 11. Rànquing de les deu millors escoles d'educació primària segons la publicació polonesa *Gazeta Prawna*

WARSZAWA			
Ranking	Nazwa szkoły	Część pierwsza (matematyka + polski)	Część druga (język nowożytny)
1	Zespół Szkół Podstawowej nr 9 i Gimnazjum nr 9 STO	94.9	99.5
2	Szkoła Podstawowa nr 3 Przymierza Rodzin im. bł. ks. Jerzego Popiełuszki w Zespole Szkół Przymierza Rodzin nr 3	93.2	98.3
3	Społeczna Szkoła Podstawowa nr 10 im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego Społecznego Towarzystwa Oświatowego	92.5	99.2
	Społeczna Szkoła Podstawowa nr 5 STO	92.5	98.7
5	Społeczna Szkoła Podstawowa nr 30 STO	92.0	98.4
6	Prywatna Szkoła Podstawowa nr 92	91.9	98.8
7	Społeczna Szkoła Podstawowa nr 13 im. Lotników Amerykańskich w Warszawie	91.1	98.9
8	Szkoła Podstawowa Nr 20 im. Jana Gutenberga Fundacji Szkolnej	91.0	99.1
	Społeczna Szkoła Podstawowa nr 26 STO prof. Jigoro Kano	91.0	98.8
	Niepubliczna Szkoła Podstawowa nr 47 Fundacji „Primus”	91.0	98.5

Font: <http://www.gazetaprawna.pl/>

Gràfic 12. Comparació entre escoles a les taules de rendiment del web del Ministeri d'Educació anglès

School name	Local Authority	▼ % achieving 5+ A*-C GCSEs (or equivalent) including English and maths GCSEs	School position within group	Key: ● School ● Similar Schools						Average grade per pupil (capped @ all qualifications)	% of non mobile pupils achieving 5+ A*-C GCSEs (or equivalent) including English and maths GCSEs		
				% achieving 5+ A*-C GCSEs (or equivalent) including English and maths GCSEs									
						0%	20%	40%	60%	80%	100%		
England - state funded schools only		56.6%								NA	57.5%		
Schools (tick the box next to a school/college to select it for comparison - once you have selected all required schools/colleges click here: Compare)													
<input type="checkbox"/> Charter Academy	Portsmouth	83%	1/55								C-	82%	
<input type="checkbox"/> Sheffield Park Academy	Sheffield	86%	2/55								C-	86%	
<input type="checkbox"/> St Alban's Academy	Birmingham	65%	3/55								C-	66%	
<input type="checkbox"/> Bristol Metropolitan Academy	Bristol	54%	4/55								C-	56%	
<input type="checkbox"/> Parkwood E-Act Academy	Sheffield	51%	5/55								D+	49%	
<input type="checkbox"/> George Mitchell School	Waltham Forest	48%	6/55								D+	49%	
<input type="checkbox"/> Lammas School and Sports College	Waltham Forest	47%	7/55								D+	45%	
<input type="checkbox"/> Manchester Health Academy	Manchester	47%	7/55								D-	51%	
<input type="checkbox"/> Outwood Academy Acklam	Middlesbrough	46%	9/55								D-	47%	
<input type="checkbox"/> George Dixon Academy	Birmingham	44%	10/55								D+	44%	
<input checked="" type="checkbox"/> The Co-Operative Academy of Stoke-On-Trent	Stoke-on-Trent	43%	11/55								D	44%	
<input type="checkbox"/> Newman Catholic College	Brent	43%	11/55								D	44%	
<input type="checkbox"/> Ormiston Venture Academy	Norfolk	43%	11/55								D+	45%	
<input type="checkbox"/> The Hastings Academy	East Sussex	42%	14/55								D-	42%	
<input type="checkbox"/> Joseph Leckie Academy	Walsall	42%	14/55								D-	43%	
<input checked="" type="checkbox"/> St Mary's Catholic High School	Croydon	42%	14/55								D+	42%	
<input type="checkbox"/> York High School	York	42%	14/55								D	43%	

Font: Govern britànic, Departament d'Educació: <http://www.education.gov.uk/schools/performance/>

Alguns països prohibeixen explícitament la publicació de rànquings escolars. A Irlanda, els resultats dels tests no són públics, però existeixen classificacions dels centres d'educació secundària superior. La premsa elabora els rànquings a partir de les dades sobre el nombre d'alumnes per centre que accedeixen a la universitat un cop realitzada la prova de final de l'educació secundària, el *Leaving Certificate*.

A Finlàndia, els tests nacionals tenen l'objectiu de mesurar l'evolució del conjunt del sistema educatiu, i és per això que s'apliquen a mostres i no a cohorts senceres. La rendició de comptes als alumnes i pares no s'entén com un element essencial de l'avaluació educativa i, fruit d'un ampli consens nacional, no es publiquen els resultats dels tests desagregats per escoles individualment. En cap cas no s'utilitzen per classificar-les.

A l'estat australià de *New South Wales*, la Llei d'Educació (art. 18A)³¹ prohibeix la publicació de rànquings de centres i preveu que s'imposin multes als mitjans de comunicació que els elaborin. No obstant això, els centres d'educació primària i secundària d'aquest estat apareixen a les classificacions de la premsa (vegeu el gràfic núm. 6), que obté les dades del portal federal —l'organisme té un acord amb l'estat per obtenir-les.

Gràfic 13. Rànquing de centres d'educació secundària elaborat pel diari *The Sunday Times* a partir del percentatge de l'alumnat que accedeix als estudis universitaris. Irlanda

TOP 20 IN SOUTH DUBLIN					
B=Boys G=Girls M=Mixed Fee-paying schools in bold.					
	Type	2015 National Rank	2014 National Rank	% at University	
1	Colaiste Iosagain, Booterstown, Co. Dublin	G	4	3	85.2
2	Gonzaga College, Ranelagh, Dublin 6	B	5	4	85.0
3	Alexandra College, Milltown, Dublin 8	G	6	6	84.3
4	Mount Anville Secondary School, Goatstown, Dublin 14	G	8	5	84.2
5	The Teresian School, Donnybrook, Dublin 4	G	12	17	79.2
6	Loreto College, St. Stephen's Green, Dublin 2	G	17	14	77.2
7	Colaiste Eoin, Booterstown, Co. Dublin	B	18	20	76.9
8	Loreto High School, Rathfarnham, Dublin 14	G	19	25	76.2
9	Holy Child Secondary School, Killiney, Co. Dublin	G	22	10	74.6
10	Rathdown School, Glenageary, Co Dublin	G	23	16	73.6
11	St. Michael's College, Ailesbury Rd., Dublin 4	B	25	33	73.0
12	Muckross Park College, Donnybrook, Dublin 4	G	28	23	72.6
13	Catholic University School, Lwr Leeson St, Dublin 2	B	32	51	72.0
14	Blackrock College, Blackrock, Co. Dublin	B	33	40	71.5
15	Loreto College, Foxrock, Dublin 18	G	37	50	70.3
16	St. Andrew's College, Blackrock, Co. Dublin	M	41	43	68.9
17	St Mary's College, Rathmines, Dublin 6	B	46	72	68.0
18	Loreto Abbey Secondary School, Dalkey, Co. Dublin	G	51	42	67.1
19	Wesley College, Ballinteer, Dublin 16	M	54	31	66.6
20	The High School, Rathgar, Dublin 6	M	62	67	65.3

Font: <http://www.schools.ie/>

³¹ <http://www.legislation.nsw.gov.au/maintop/view/inforce/act+8+1990+cd+0+N>

La posició a favor o en contra de la publicació dels resultats de rendiment dels centres educatius presenta matisos que s'han de tenir en compte. Fins i tot en el grup de països on hi ha un alt grau de publicitat de la informació, les classificacions dels centres en rànquings tenen una forta oposició per part d'un ampli sector de la societat, especialment entre els professionals de la docència. Els sindicats de professors i directors s'oposen obertament a les *league tables* al Regne Unit. El mateix passa a Austràlia des de la implementació del sistema de proves, i als Estats Units, on hi ha un sector de professionals disconforme davant dels pobres resultats obtinguts per la llei educativa de Bush, pensada per millorar el nivell general de les escoles i per reduir la bretxa entre el rendiment dels millors i els pitjors estudiants del sistema. Els professionals són conscients que alteracions poc significatives a les mostres poden alterar molt la posició dels seus centres i trastocar la feina de tot un curs. A la vegada, especialment en els països on no es té en compte el valor afegit, existeix un gran rebuig a l'estigmatització que suposen els rànquings per a les escoles que treballen amb alumnes amb majors dificultats d'aprenentatge i als efectes negatius que se'n deriven en un context de llibertat d'elecció, on en última instància els centres amb més demanda es troben en posició de seleccionar els seus alumnes i es corre el risc d'aprofundir els nivells de segregació.

D'altra banda, hi ha països on bona part de la societat entén l'existència de comparacions entre els centres com un dret dels pares i mares a l'hora d'escollir. Com s'ha comentat anteriorment, el debat sobre la mesura de la qualitat escolar és un debat viu en molts sistemes educatius. El càlcul del valor afegit dels centres és clau per fer judicis de valor més acurats sobre la influència de l'escola en els guanys o pèrdues en l'aprenentatge de l'alumnat. No obstant, els resultats no tractats proporcionen informació sobre els resultats reals i, per tant, sobre el rendiment també condicionat per factors de context, com l'estatus socioeconòmic del grup-classe. Així, mentre que seria injusta la utilització dels resultats dels tests estandarditzats sense tractar per jutjar la feina d'una escola, perquè totes tenen contextos diferents, la seva publicitat pot ser valuosa per als pares i mares a l'hora d'escollir el centre per als seus fills. Aquesta és una visió estesa als països anglosaxons, on es publiquen ambdues informacions: els resultats totals de les escoles, que reflecteixen el nivell d'assoliment acadèmic dels centres, i les dades del seu valor afegit, que possibiliten retre comptes en un terreny anivellat per la comparació. Però la publicació dels resultats no ha d'implicar necessàriament la classificació dels centres.

A Catalunya els resultats individuals dels centres no són accessibles al públic en general. A cada centre se li lliura l'informe que li correspon i és el director o directora del centre qui ha de presentar-lo al consell escolar. D'aquesta manera, i tenint en compte que els informes només mostren la representació gràfica de la posició relativa d'un centre respecte dels altres, la informació arriba a les famílies a través de l'òrgan de govern de l'escola. L'opció de publicitat dels resultats evita la confecció de rànquings.

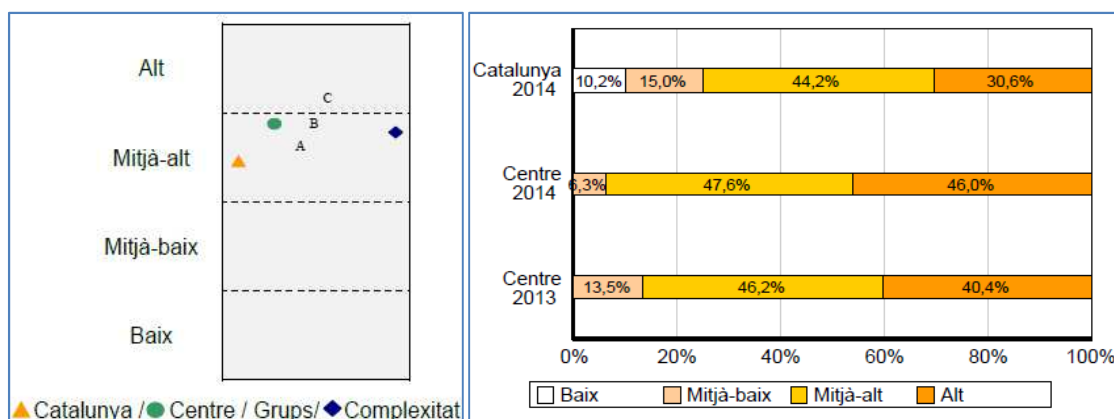
Els informes que el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu elabora sobre els resultats obtinguts per cada centre a les proves estandarditzades —i que els

entrega per facilitar-los els processos de reflexió i millora interns— inclouen uns gràfics que situen en els diferents nivells d'assoliment de la competència —alt, mitjà-alt, mitjà-baix i baix— les puntuacions mitjanes de l'alumnat del centre, en conjunt i per grups, la puntuació mitjana global de Catalunya i la dels centres amb el mateix nivell de complexitat. Els informes inclouen també gràfics per a cada competència amb la distribució percentual de l'alumnat del centre situat a cada un dels nivells d'assoliment. S'hi indiquen les distribucions del conjunt de l'alumnat de Catalunya i el del centre, l'any de la prova i l'any anterior.

A través d'aquestes representacions gràfiques, en el primer cas (imatge de l'esquerra del gràfic núm. 14), és possible determinar la posició relativa de cada centre sense caure en les imprecisions o mal interpretacions a què donen peu els rànquings. El fet de no disposar de puntuacions concretes permet mesurar el rendiment i comparar-lo, tant globalment com en relació amb el context socioeconòmic, i alhora evitar les simplificacions poc significatives d'una classificació numèrica.

En el cas de la resta de dades (imatge de la dreta del gràfic núm. 14), és possible observar la capacitat del centre d'atendre les necessitats educatives del seu alumnat, i si els seus esforços per reduir els diferencials de rendiment entre el conjunt de l'alumnat tenen èxit o no.

Gràfic 14. Puntuació mitjana global d'un centre i per grups en relació amb la mitjana global de Catalunya i dels centres amb un mateix nivell de complexitat (esquerra). Distribució de l'alumnat en els diferents nivells d'assoliment d'una competència, comparada amb la mitjana de Catalunya i els resultats del centre de l'any anterior (dreta)



Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

A Polònia, on les proves estandarditzades es van implementar el 2002, s'ha desenvolupat un sistema particular de proporcionar les dades, que està en fase pilot. L'any 2005, un grup d'experts va començar a desenvolupar un fons metodològic i estadístic per a desenvolupar la versió polonesa dels VAM. Durant el període 2005-

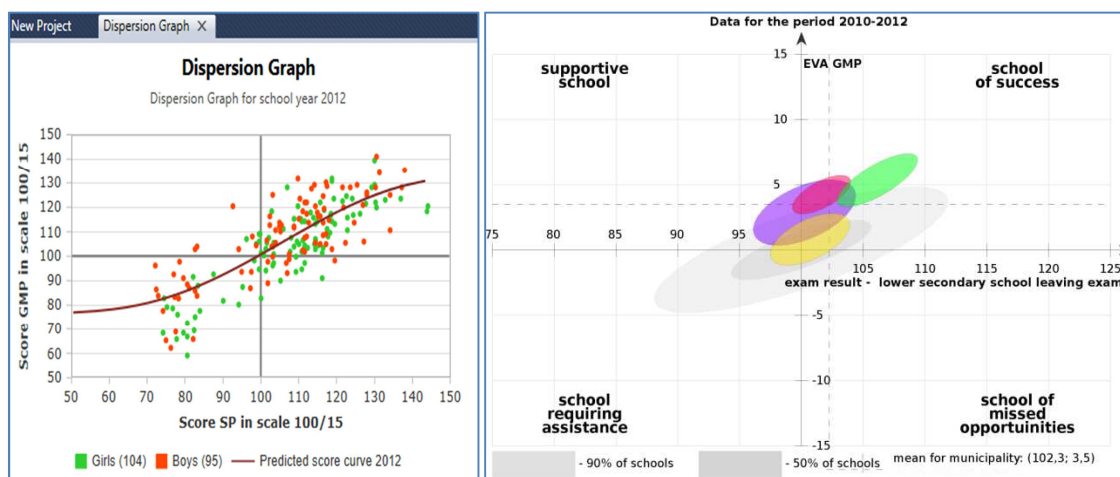
2012 es van desenvolupar tres models: dos models per a les escoles secundàries inferiors i un model per a les escoles secundàries superiors.³²

Un primer model es basa en una metodologia de regressió d'efectes fixos, i està dissenyat per donar suport a l'autoavaluació dels centres. Cada escola pot descarregar aquest programa sense cost, importar les seves pròpies dades i dur a terme el seu anàlisi en profunditat (imatge de l'esquerra, gràfic núm. 15). El segon i el tercer model es basen en models de regressió d'efectes aleatoris i tenen en compte períodes de tres anys, on es combinen els resultats de tres cohorts diferents. Els resultats es presenten a la web en un espai bidimensional (imatge de la dreta, gràfic núm. 15); l'eix horitzontal mostra les puntuacions mitjanes de l'escola, el vertical els resultats amb VAM. Les escoles es col·loquen en aquest espai per el·lipses; la mida dels el·lipses reflecteix el grau d'incertesa. Així, dues escoles amb el·lipses superposades són indistingibles respecte a l'eficàcia i el nivell de rendiment.

Aquesta eina gràfica permet extreure conclusions adequades sobre l'efectivitat de les escoles, alhora que permet comparar-les tenint en compte la incertesa del mesurament, cosa impossible a través de rànquings o de taules de rendiment. És una eina utilitzada i ben valorada pels equips directius dels centres, que poden veure l'eficàcia de les seves mesures —entre els professors no té tan bona percepció, probablement com a resultat de resistències a rendir comptes del seu rendiment davant eines més acurades per a la mesura. En tot cas, mostra una representació més acurada de la diferència entre centres i dificulta la lectura simplista d'una classificació de tipus rànquing. De tota manera, són dades complexes, que difícilment el públic sense una mínima formació estadística pot entendre. Si s'empra aquest tipus de representacions, es proporcionarà una informació més acurada i matisada que la que es troba en els rànquings, però en canvi la transparència serà menor, ja que si el públic no comprèn les dades li serà impossible fer un judici de valor.

³² Instytut Badań Edukacyjnych, 2015, www.ib.edu.pl/

Gràfic 15. Dispersió dels resultats d'un grup-classe per a l'autoavaluació dels centres (esquerra) i presentació pública dels resultats no tractats i del valor afegit (dreta)



Font: Instytut Badań Edukacyjnych, 2015: <http://2013.ewd.edu.pl/educational-value-added-in-poland/>

L'avaluació interna dels centres són processos que tenen, normalment, propòsits interns, i no és habitual que la normativa educativa en requereixi la publicació dels resultats. En el cas de Grècia, l'absència de mesures d'avaluacions externes fan que l'avaluació interna obtingui una importància especial. L'autoavaluació dels centres és obligatòria, i l'administració li dona suport amb formació i guies específiques sobre els procediments, a més a més de facilitar la participació d'experts externs en els processos.

Destaquen, però, alguns països on l'autoavaluació dels centres —i especialment els seus plans de millora— són vistos com un element de rendició de comptes, i una informació d'interès general per a les famílies i les autoritats. Per als pares i mares són importants a l'hora d'escollir el centre i per a les autoritats ho són a l'hora de valorar el funcionament del sistema educatiu. Així succeeix a Irlanda, als Països Baixos i a Austràlia, però també en molts centres d'altres països on la decisió d'utilitzar o no l'avaluació interna per a rendir comptes és discrecional.

6. CONCLUSIONS

Les darreres dècades ha augmentat la consciència entorn al potencial de l'avaluació com a principal instrument per a la millora de les polítiques públiques, en general, i educatives en particular. L'avaluació de resultats permet conèixer elements del sistema que abans no es captaven o que no es podien comparar, i dóna la possibilitat de mesurar els impactes individuals dels diferents agents educatius. Els guanys en qualitat de la informació faciliten el retiment de comptes dels agents educatius, i poden servir com a fonament per a l'establiment de nous incentius a la millora educativa, com per exemple la introducció de l'elecció escolar en contextos descentralitzats. Ara bé, la publicació dels resultats de les avaluacions pot constituir informació poc vàlida o poc fiable, condicionar l'equitat en l'accés a una educació de qualitat o esdevenir causa de distorsions importants sobre la pràctica docent.

La relació entre l'elecció de centre i la publicació dels resultats de les avaluacions en els casos observats constitueix informació valuosa a l'hora de confeccionar un model propi de disseminació dels resultats. Com en tota decisió de política pública, no existeixen fórmules màgiques, però sí que es poden seguir algunes recomanacions segons el camí que es decideixi escollir, més orientat a l'administració o a la lògica de mercat.

Pel que fa a l'autonomia i a la llibertat d'elecció de centre, no totes les famílies disposen de la informació suficient per fer efectiu el seu dret. Les autoritats poden ajudar-les amb informació sobre el procés d'elecció, l'oferta de centres a la seva zona, i els criteris i mecanismes d'assignació de les places escolars. Alhora, els centres poden rebre suport de l'administració a l'hora d'atendre alumnes amb majors dificultats si es vincula el finançament a les necessitats dels estudiants. Per tal de mantenir l'equitat en l'accés a l'oferta escolar, es poden fixar els criteris d'admissió als centres de manera centralitzada o impulsar mecanismes de sorteig de les places amb excés de demanda.

En relació amb l'instrument de mesura, les proves estandarditzades han de tenir un objectiu clar i el seu disseny ha de concordar amb aquest objectiu perquè els resultats siguin vàlids. Saber què es vol mesurar permetrà obtenir informació més precisa i extreure conclusions més útils per a la presa de decisions. La inclusió de diverses matèries en les avaluacions és desitjable per capturar millor el conjunt dels aprenentatges a l'escola, de manera que les proves siguin un reflex més fidedigne de la qualitat. Rotar diverses matèries a les avaluacions amb exàmens estandarditzats pot servir per incloure un ventall més ampli de matèries sense generar un volum de proves excessivament costós i que resta temps a l'activitat lectiva.

Donades diverses variables de context, els resultats de les proves estandarditzades no proporcionen informació de la influència dels docents o del centre sobre el rendiment dels alumnes. Per analitzar la qualitat dels ensenyaments a través dels tests nacionals s'utilitzen els models de càlcul del valor afegit. Els VAM són més fiables sempre que s'utilitzin models amb diverses puntuacions de mesura, que

serviran per establir les dades, element d'especial importància si les mostres són reduïdes. A l'hora de presentar els resultats, presentar-los per períodes de diversos anys —amb la puntuació mitjana— permetrà controlar millor la volatilitat de les dades.

Les limitacions de validesa i fiabilitat, com l'existència d'un marge d'error estadístic en els càlculs, desaconsellen associar impactes significatius als resultats dels tests, com podrien ser variacions en la remuneració del professorat o condicionaments de finançament a les escoles. Si s'empren aquest tipus de mesures, els VAM constitueixen una metodologia més adequada per la seva capacitat de copsar el valor afegit de cada agent més acuradament. No obstant, existeixen aspectes tècnics que cal considerar si s'empren aquest tipus de mesures, que poden ésser molt útils per detectar pics alts o baixos de rendiment, però que difícilment poden proporcionar una panoràmica exacta de les diferències entre la qualitat de cada un dels centres o del valor afegit de cada professor.

Si un sistema opta per publicar les dades de rendiment agregades per centres, la publicació ha d'incloure informació sobre els objectius, el disseny i la implementació de les proves, i s'ha de reflectir l'error estadístic, ja que el públic ha de ser conscient que aquesta informació no és un reflex exacte de la qualitat escolar. La publicació via intervals de rendiment proporciona una imatge més acurada de la realitat educativa que la de puntuacions concretes, dificulta l'elaboració de rànquings i redueix les probabilitats d'estigmatització dels centres amb més dificultats.

Val a dir, però, que la informació divulgada via mètodes complexos resulta difícil de comprendre. A nivell intern dels centres, quan les dades de què es disposa s'utilitzen fonamentalment per millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge, és necessari formar els docents i els equips directius perquè puguin comprendre i treballar amb els resultats de les proves. A nivell extern, cal sensibilitzar el públic de la necessitat d'interpretar amb cautela els resultats dels centres als tests estandarditzats, de les múltiples fonts d'informació existents sobre el funcionament i qualitat dels centres a la seva disposició, i de les opcions per a una consulta amb els professionals, per exemple, a través de jornades de portes obertes.

7. BIBLIOGRAFIA

Arias, M.R.M. (2009). "Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación", a *Revista de educación*, (348), 217-252.

Baker, E.L., Barton, P.E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H.F., Linn, R.L., Ravitch, D., Rothstein, R., Shavelson, R.J., I Shepard, L.A. (2010). "Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers", a *EPI Briefing Paper* núm. 278, Economic Policy Institute.

Betts, J.R. (2006). *Does School Choice Work?: Effects on Student Integration and Achievement*. Public Policy Institute of California.

Calsamiglia, C. (2011). *Triar escola a Espanya: teoria i evidència. Els opuscles del CREI*, núm. 29, Barcelona: Centre de Recerca en Economia Internacional, http://crei.cat/files/filesOpuscle/35/120104095647_CAT_29_CAT.pdf

Calsamiglia, C., i Güell, M. (2013). *The illusion of choice: Empirical Evidence from Barcelona*. Mimeo. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.

Darling-Hammond, L. (2009). "Recognizing and enhancing teacher effectiveness", *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, vol. 3.

Dupriez, V. (2009). *La segregació escolar: reptes socials i polítics*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Eurydice (2010). *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications of the European Union.

Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications of the European Union.

Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education. Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications of the European Union.

Goldring, E.B. i Phillips, K.J. (2008). "Parent preferences and parent choices: The public-private decision about school choice" a *Journal of Education Policy*, 23(3), 209-230.

Goldstein, H. i Spiegelhalter, D.J. (1996). "League Tables and Their Limitations: Statistical Issues in Comparisons of Institutional Performance", *Journal of the Royal Statistical Society, Series A (Statistics in Society)*, 159(3), 385-443.

House of Commons (2007). *Testing and Assessment. Children, Schools and Families Committee, Third Report of Session 2007-2008*, vol. 1. Londres: The Stationery Office.

Instytut Badań Edukacyjnych (2015). *Educational Value Added in Poland*. Recuperat el 8 de juliol de 2015 de <http://2013.ewd.edu.pl/educational-value-added-in-poland/>

Jakubowski, M. (2008). "Implementing value-added models of school assessment", *EUI Working Papers RSCAS*, 06. Florència: European University Institute.

Ladd, H. i Fiske, E. (2009). "The Dutch Experience with Weighted Student Funding: Some Lessons for the U.S.", Working Paper núm. 3, *Working Paper Series*, Duke University.

Leckie, G. i Goldstein, H. (2011). "Understanding uncertainty in school league tables", *Fiscal Studies*, 32(2), 207-224.

Lubienski, C. (2009). "Do quasi-markets foster innovation in education? A comparative perspective", *Education Working Papers*, núm. 25. OECD Publishing.

McCaffrey, D.F., Lockwood, J.R., Koretz, D.M., Hamilton, L.S. (2003). *Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability*. RAND Corporation, <http://www.rand.org/>

Musset, P. (2012), "School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Papers*, núm. 66. París: OCDE.

Newton, P. (2007). *Evaluating assessment systems*. Qualifications and Curriculum Authority.

Nusche, D., Halász, G., Looney, J., Santiago, P. i Shewbridge, C. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Sweden*. París: OCDE.

OCDE (2009). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices*. París: OCDE.

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

OCDE (2011b), *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. OECD Publishing.
<<http://dx.doi.org/10.1787/9789264090170-es>>

OCDE (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*. París: OCDE.

Parlament Europeu i Consell (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, a *Diario Oficial de la Unión europea*, 30(12), 2006.

Rosenkvist, M. A. (2010), "Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review", *OECD Education Working Papers*, núm. 54. París: OECD.

Stasz, C., i Von Stolk, C. (2007). *The use of lottery systems in school admissions*. RAND.

Taylor, C. (2009), "Choice competition, and segregation in a United Kingdom education market", *American Journal of Education*, 115(4), 549-568.

Waslander, S., Pater, C., i Weide, M. (2010). "Markets in education: An analytical review of empirical research on market mechanisms in education", *Education Working Papers*, núm. 52. OECD Publishing.

Winerip, M. (2011). "Helping Teachers Help Themselves" a *The New York Times*, 6 de juny, <http://www.nytimes.com/2011/06/06/education/06oneducation.html>