

# QUADERNS D'AVALUACIÓ. 2

ABRIL 2005

## La llengua anglesa al batxillerat 2004

Avançament  
de resultats

## SUMARI

- 1 AVALUAR PER MILLORAR
- 2 PRESENTACIÓ
- 4 LA LLENGUA ANGLESA AL BATXILLERAT. 2004
- 37 I SEMINARI D'AVAUACIÓ EDUCATIVA
- 41 ELS REPTES DE L'AVAUACIÓ DE SISTEMES EDUCATIUS  
Josu Sierra Orrantia
- 54 REVISTA DE LLIBRES I PUBLICACIONS DEL CONSELL

Si voleu més informació o voleu fer-nos qualsevol suggeriment, no dubteu a posar-vos en contacte amb nosaltres a través de la pàgina web del Consell:

<http://www.gencat.net/educacio/csda/index.htm>

## AVALUAR PER MILLORAR

Em complau obrir aquest segon número dels *Quaderns d'Avaluació* perquè el Departament vol impulsar l'objectiu bàsic d'aquesta nova publicació periòdica, que és la divulgació a tota la comunitat educativa dels resultats obtinguts en diferents estudis d'avaluació.

Tots els professionals de l'educació, homes i dones, sabem que l'avaluació és una garantia per a la millora efectiva de l'educació, per això cal invertir esforços en el disseny d'una avaluació sistemàtica, coherent, integral, cíclica i global que afecti els diferents àmbits del nostre sistema educatiu, que és una realitat ben complexa. En aquest sentit, el Departament d'Educació està posant en marxa un Pla d'Avaluació plurianual que té com a finalitat la coordinació i simplificació de totes les actuacions avaluatives que es duguin a terme en els propers anys. Aquest Pla d'Avaluació del Departament d'Educació vol ser un instrument àgil i eficaç que sigui, sobretot, útil per a la millora, per la qual cosa és imprescindible la circulació de la informació, la implicació en l'avaluació de tots els agents que intervenen en el sistema i la generació de confiança en els seus usuaris.

Tot l'esforç que esmercem en l'avaluació ha d'acabar revertint en els centres educatius, perquè és aquí on l'educació obté la seva veritable importància. No dubto que el millor actiu de què disposa el Departament són els milers de professionals que treballen cada dia des de les aules. A banda de les mesures de millora que pugui adoptar el Departament i que es consolidaran amb la Llei Catalana d'Educació, serà bo que els centres educatius de tots els nivells disposin d'un referent que els proporcioni tant dades de diferents estudis d'avaluació com textos que impulsin la reflexió teòrica. Aquesta és la funció que penso que tenen els *Quaderns d'Avaluació*.

Animo, doncs, els equips docents, els claustres, els equips directius, els consells escolars, tots els organismes que contribueixen al bon funcionament dels centres educatius de Catalunya que es mirin els *Quaderns d'Avaluació* amb aquests ulls: pretenen donar informació rigorosa i transparent i afavorir el debat sobre l'avaluació educativa. L'avaluació ens ha de marcar les pautes per poder decidir després quines polítiques educatives es dissenyaran per garantir la millora i la qualitat del nostre sistema. Vet aquí una tasca difícil, certament, però des del Departament l'emprendrem amb entusiasme.

Marta Cid  
Consellera d'Educació

© Generalitat de Catalunya  
Departament d'Educació

Edició  
Servei de Difusió i Publicacions

Disseny gràfic  
Estudi Carme Vives

Tiratge: 4.000 exemplars

Dipòsit legal: B-21.986-2005  
Impressió: Treballs Gràfics S.A.

## PRESENTACIÓ

El segon número dels *Quaderns d'Avaluació* arriba puntual a la seva cita amb els centres educatius i d'altres organismes i persones interessades en la qualitat de l'educació, amb els quals el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu vol mantenir una línia de comunicació directa i transparent.

Aquest número no és monogràfic com l'anterior, que contenia l'avançament de resultats de l'estudi PISA 2003, sinó que proporciona informació sobre dos camps ben diferenciats: l'avaluació de la llengua anglesa al batxillerat de 2004 i la celebració del I Seminari d'Avaluació Educativa.

*La llengua anglesa al batxillerat. 2004* presenta un avançament dels resultats de l'avaluació duta a terme a Catalunya amb una mostra d'alumnat de segon de batxillerat. Es donen els resultats obtinguts en les diferents habilitats avaluades i es comparen amb els resultats de l'avaluació realitzada l'any 2000. Aquests resultats s'analitzen tenint en compte els canvis que s'han produït en l'ensenyament reglat en aquests últims anys, canvis que expliquen, com veureu, l'augment de la comprensió oral de la llengua, per exemple. A ningú no se li escapa la importància del coneixement de l'anglès en una societat competitiva i globalitzada com la nostra, per això és evident que s'hauran d'adoptar noves mesures per augmentar el coneixement de l'anglès a Catalunya, que és clarament deficitari en comparació amb altres països i regions europees capdavanteres.

El *I Seminari d'Avaluació Educativa*, organitzat pel Consell Superior d'Avaluació, es va celebrar a Barcelona el desembre de 2004. Tenim el convenciment que la conferència de Josu Sierra, director de l'ISEI-IVEI del País Basc, estimularà la reflexió i el debat sobre quin és el model d'avaluació que s'ha d'aplicar als sistemes educatius. En el pròxim número dels *Quaderns d'Avaluació*, que tindreu a les mans el mes de setembre de 2005, publicarem la conferència de Pierre Louis Gauthier sobre l'avaluació al sistema educatiu francès.

En l'apartat dedicat a les publicacions us presentem quatre llibres relacionats amb el PISA 2003: la publicació de resultats en anglès de l'OCDE, el resum dels primers resultats obtingut per l'alumnat d'Espanya publicat per l'INECSE i els dos primers números de la col·lecció "Documents", del Consell Superior d'Avaluació. El primer és el *Marc conceptual per a l'avaluació PISA 2003* i el segon conté els ítems alliberats de l'estudi PISA de 2000, que de ben segur interessaran sobretot el professorat que imparteix llengua, matemàtiques i ciències de la naturalesa.

Ens agradaria que aquest segon número dels *Quaderns d'Avaluació* proporcionés a tothom, però sobretot als equips docents i als claudres dels centres educatius, elements de reflexió útils per al desenvolupament i la millora de la tasca educativa quotidiana.

**Joaquim Prats**

*President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu*

## LA LLENGUA ANGLESA AL BATXILLERAT. 2004

### ÍNDEX

1. Introducció	4
2. Resultats de l'avaluació de 2004	7
3. Resultats en comprensió oral	8
4. Resultats en comprensió escrita	11
5. Resultats en competència gramatical	14
6. Resultats en expressió escrita	17
7. Resultats en expressió oral	20
8. Comparació de resultats entre l'avaluació de 2000 i la de 2004	25
9. Avançament de conclusions i consideracions finals	33

## 1. INTRODUCCIÓ

En el curs 1999-2000, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu inicia l'estudi sobre l'avaluació de la llengua anglesa a segon de batxillerat, dins del pla de millora de l'ensenyament-aprenentatge de les llengües estrangeres a l'ensenyament reglat impulsat pel Govern de la Generalitat de Catalunya (Projecte ORATOR 1999-2004). Els resultats d'aquesta avaluació es publiquen l'any 2003 en un informe que recull dades d'unes altres dues avaluacions de llengua anglesa, una realitzada a primària i l'altra a l'educació secundària obligatòria. L'informe porta per títol *La situació de la llengua anglesa a l'ensenyament no universitari de Catalunya* (Barcelona: Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació, 2003).

Transcorreguts quatre anys es repeteix aquesta avaluació de l'anglès al segon curs de batxillerat per recollir dades que permetin conèixer el grau de competència lingüística en anglès de l'alumnat que finalitza el batxillerat, obtenir dades de context escolar i familiar i comparar-les totes amb les de l'avaluació anterior.

L'any 2000 s'avaluen 2.004 alumnes de segon de batxillerat i l'any 2004, 1.935. L'alumnat prové d'un grup classe, triat a l'atzar, de cadascun dels 100 centres que formen part

de la mostra. Aquests centres se seleccionen aleatòriament i de manera equitativa tenint en compte el nombre d'habitants de la població d'ubicació (hàbitat), les zones geogràfiques, els serveis territorials del Departament d'Educació i la titularitat del centre (pública o privada concertada).

Per tal que es puguin relacionar els resultats amb uns nivells establerts corresponents a una certificació oficial, la prova emprada per avaluar l'alumnat de segon de batxillerat (la mateixa en ambdues avaluacions) es basa en proves validades de cicle elemental de les escoles oficials d'idiomes de Catalunya. Concretament, la de certificació elemental de l'EOI, que suposa un grau de competència lingüística equivalent al nivell B1 del Marc europeu comú de referència del Consell d'Europa.<sup>1</sup> Les persones amb aquest grau de competència són definides com a usuaris independents que poden interactuar en la llengua d'una manera autònoma i en una gamma variada de contextos, i que són capaces de resoldre de manera flexible situacions corrents de comunicació.

S'avaluen 1.935 alumnes de segon de batxillerat, de 100 centres, amb una prova que correspon al cicle elemental de l'EOI.

La prova d'anglès aplicada tant en aquesta avaluació com en la de 2000 consta de cinc parts que avaluen diferents destreses comunicatives: comprensió oral (15%), comprensió escrita (15%), expressió oral (40%), expressió escrita (15%) i competència gramatical (15%).

Els ítems que constitueixen les diferents parts de la prova provenen de proves de cicle elemental. Els textos se seleccionen de manera que la seva temàtica sigui adequada per a l'alumnat de segon de batxillerat. En la confecció de la prova també es té en compte el temps del qual es disposa per realitzar-la.

Altres instruments de l'avaluació són un qüestionari per a l'alumnat, que recull dades de context acadèmic i familiar, i un qüestionari per al professorat, que recull dades sobre aspectes personals i professionals.

En l'avaluació de la llengua anglesa de l'alumnat de segon batxillerat de l'any 2004 s'introdueix una sèrie de modificacions respecte de l'any 2000. La més important és la substitució de 50 dels 100 centres que hi participaven el primer any per tal d'incrementar el nombre de centres de poblacions de més de 100.000 habitants i fer la mostra més representativa. Per optimitzar els qüestionaris de context s'ajusten algunes preguntes.

S'avaluen diferents destreses comunicatives: comprensió oral i escrita, expressió oral i escrita i competència gramatical. L'expressió oral només s'avalua en una submostra de 458 alumnes.

La finalitat principal de l'estudi és conèixer el grau de competència lingüística en anglès de l'alumnat que acaba el batxillerat per inserir-se en el món laboral o prosseguir estudis professionalitzadors de diferents nivells. Una altra finalitat és recollir dades de context.

S'estableixen quatre objectius i les consegüents línies de treball:

1. Conèixer els resultats d'expressió oral i escrita, comprensió oral i escrita i competència gramatical en llengua anglesa en l'avaluació de 2004.

2. Descriure les modificacions d'ordenació curricular i d'horari d'ensenyament que s'han produït des de l'any 2000 i fins al 2004 i que poden haver influït en els resultats.

3. Comparar els resultats obtinguts per l'alumnat de segon de batxillerat durant els dos anys d'avaluació (2000 i 2004), així com relacionar els resultats amb els descriptors del Marc europeu comú de referència.

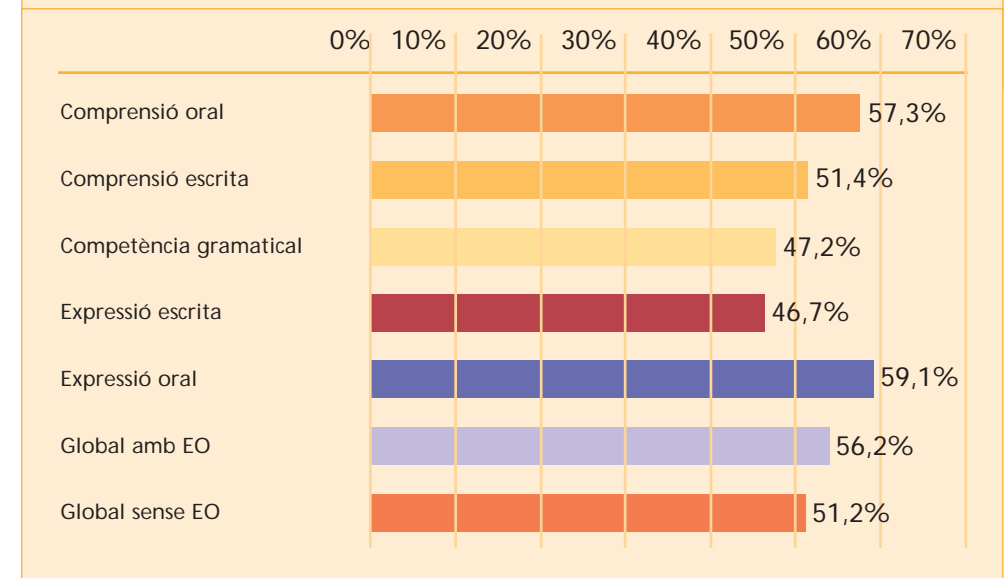
4. Conèixer algunes variables que han pogut incidir en els resultats.

La població objecte d'estudi és l'alumnat de segon de batxillerat dels centres de tot Catalunya que cursen llengua anglesa com a primera llengua estrangera. La mostra queda constituïda per 100 centres (25 centres dels Serveis Territorials a Barcelona-Ciutat, 26 dels Serveis Territorials a Barcelona-Comarques, 11 dels Serveis Territorials al Baix Llobregat-Anoia, 11 dels Serveis Territorials al Vallès Occidental, 10 dels Serveis Territorials a Girona, 7 dels Serveis Territorials a Lleida, 7 dels Serveis Territorials a Tarragona i 3 dels Serveis Territorials a les Terres de l'Ebre) i 1.935 alumnes. La part de la prova d'expressió oral només s'administra a una submostra de 458 alumnes.

## 2. RESULTATS DE L'AVALUACIÓ DE 2004

El **gràfic 1** mostra la puntuació mitjana en percentatge d'encerts obtinguda per l'alumnat de segon de batxillerat el 2004, tant en les diferents habilitats avaluades com de tipus global.

**Gràfic 1 ■ Puntuació mitjana en percentatge d'encerts**



La puntuació mitjana global de l'alumnat de segon de batxillerat en el conjunt de la prova de llengua anglesa, sense inclusió de l'expressió oral, és d'un 51,2% d'encerts. Aquest percentatge augmenta fins al 56,2% en la submostra que s'ha avaluat d'expressió oral. La puntuació mitjana global és més alta quan es té en compte l'expressió oral perquè el seu pes en el conjunt de la prova és bastant superior (40%) al de la resta d'habilitats avaluades.

A continuació s'analitzen les dades de cadascuna de les habilitats avaluades. Les dades es presenten sempre en:

- Puntuacions mitjanes de l'alumnat en percentatge d'encerts
- Percentatge d'alumnat que supera:

<sup>1</sup> *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Estrasburg: Consell d'Europa. Departament de Política Lingüística, 2001. Traducció catalana de 2003.

- La puntuació mitjana de cadascuna de les habilitats de la prova
- La nota de tall de cadascuna de les habilitats de la prova. Tenint en compte que per assolir el nivell elemental de l'EOI cal superar, com a mínim, el 65% de la prova de certificació, aquesta dada mostra el percentatge d'alumnat de segon de batxillerat que superaria cadascuna de les habilitats avaluades segons aquest criteri.

- En expressió oral i en expressió escrita: percentatge d'alumnat que assoleix cadascuna de les puntuacions en els diferents aspectes avaluats.

### 3. RESULTATS EN COMPRESIÓ ORAL

La comprensió oral s'avalua mitjançant tres tasques relacionades amb textos orals enregistrats en vídeo que l'alumnat escolta i veu dues vegades abans d'omplir el full de respostes. L'habilitat es mesura amb 15 ítems.

Per poder-nos fer una idea més clara del tipus de prova aplicada podem veure un exemple de tasca a fer en el **quadre núm. 1**, que correspon a un text expositiu de longitud mitjana:

Com es pot veure en la **taula 1**, l'alumnat té més facilitat per respondre les qüestions referides als textos curts (64%) que les referides als textos de longitud llarga (53,1%) o mitjana (36,6%).

En analitzar les respostes de l'alumnat als ítems de comprensió oral s'observa que molt sovint hi ha comprensió literal de paraules o grups de paraules, però que l'alumnat no entén completament el text oral. L'alumnat, per tant, selecciona opcions de resposta en les quals figuren les paraules o grups de paraules que sent en el text oral. La comprensió literal és bona, però quan se n'ha d'inferir el significat, el percentatge d'encerts disminueix de manera considerable.

#### Quadre 1 ■ Tasca de comprensió oral

##### Text 2. Killing for ivory

You are going to hear a report about the situation of elephants in Africa. Choose the best answer, and mark it with a cross (X) on the answer sheet.

7. a) This type of massacre of elephants happens regularly.  
b) Michael has seen this type of massacre several times in the last fifteen years.  
c) Michael has never seen the massacre of such a large number of elephants before.
8. a) In 1989 a treaty was signed to protect elephants.  
b) In 1989 Congo refused to sign a treaty to protect elephants.  
c) In 1989 ninety countries obliged Congo to sign a treaty to protect elephants.
9. a) It is still legal to sell ivory in small quantities in local markets.  
b) Ivory is no longer exported to Europe or Japan.  
c) Ivory is still commonly sold although this is totally prohibited.

#### Taula 1 ■ Resultats en comprensió oral

Puntuació mitjana global d'encerts	<b>57,3%</b> (n = 1.927)	
<b>Tipus de text</b>	<b>Durada</b>	<b>Puntuació mitjana</b>
Entrevista (divulgatiu)	5' i 47" (llarg)	53,1%
Expositiu (documental)	3' (mitjà)	36,6%
Descriptiu (notícies)	1r) 2' i 25" (curt) 2n) 1' 3r) 1' i 45"	64%

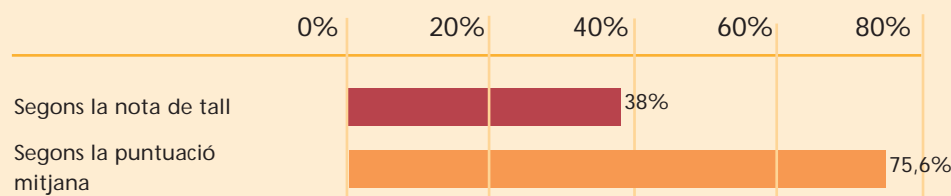
### Percentatge d'alumnat que supera la puntuació mitjana i la nota de tall en comprensió oral

Punts obtinguts per l'alumnat	Nombre d'alumnat que obté aquesta puntuació	% d'alumnat que obté aquesta puntuació
0	0	0%
1	0	0%
2	0	0%
3	10	0,5%
4	23	1,2%
5	131	6,8%
6	135	7%
7	171	8,9%
Puntuació mitjana 8	474	24,6%
9	250	13%
Nota de tall 10	385	20%
11	155	8%
12	167	8,7%
13	16	0,8%
14	10	0,5%
15	0	0%

### Puntuació mitjana

Teòrica (50%)	7,5 punts
Obtinguda per l'alumnat (57,3%)	8,6 punts
Nota de tall (65%)	9,7 punts

### Percentatge d'alumnat que supera la prova de comprensió oral (n = 1.927)



S'ha decidit situar la nota mitjana de comprensió oral en 8 punts (d'un màxim de 15) segons la nota mitjana teòrica de la prova (7,5) i de la puntuació mitjana obtinguda per l'alumnat (8,6). La nota de tall se situa en 10 punts (d'un total de 15).

**Resultat.** Un 75,6% de l'alumnat de segon de batxillerat supera la prova d'habilitat de comprensió oral i un 38% superaria aquesta prova amb la nota de tall.

## 4. RESULTATS EN COMPENSIÓ ESCRITA

L'habilitat de comprensió escrita en llengua anglesa s'avalua mitjançant tasques relacionades amb tres textos escrits de diferent longitud, tipologia i temàtica. Per poder fer-nos una idea més clara del tipus de prova aplicada podem veure un exemple de tasca a fer en el **quadre núm. 2**:

### Quadre 2 ■ Tasca de comprensió escrita

#### Text 3. News Items

Read these news items and match them with the corresponding headlines, as in the example. There are more headlines than news items.

#### Example

(The Observer, 15 Sept. 96)

Rail services in Kent were severely disrupted after a freight train come off the rails and smashed into a station platform at Staplehurst. The train was travelling towards the International Station at Ashford. Eurostar services had to be diverted, causing delays.

#### 1 (The Daily Express, 21 August 96)

A nurse left a message on George Tymms's answering machine while he was at work telling him his mother had died. Then the hospital rang saying he should ignore the message when he got home. Another patient had been mistaken for Mary Tymss, 74. Ware house supervisor George, 39, from Liverpool, said yesterday: "I can't believe they would leave a message on an answering machine to say someone had died. It's a disgrace."

#### 2 (USA Today, 13 Sept. 96)

A car bomb exploded outside a Hell's Angels clubhouse in the Danish seaside town of Roskilde, causing extensive damages but no injuries in the latest blow in a Nordic war between rival motorcycle gangs.

#### 3 (The Daily Telegraph, 31 August 96)

A milkman who drove his float through the window of a restaurant on his morning round with almost double the alcohol limit is his blood was fined 400 pounds and banned for 18 months. Raymond Taylor, 44, admitted the offence and told magistrates at Clerkenwell, north London, he had been drinking a lot of beer the night before.

#### 4 (Independent on Sunday, 15 Sept. 96)

Horrified passers-by watched as a 17-year-old girl was kicked, punched and dragged into the sea as a man tried to drown her in Worthing, west Sussex, shortly after 1.30 am on Saturday. A helicopter was drafted in and, using heat-seeking equipment, scoured the beach and the surrounding area for any sign of the attacker. A 22-year-old man found further along the beach was arrested.

#### Headlines

- a. Eurostar Delayed
- b. Maritime Argument
- c. Anonymous Message
- d. Too many Pints
- e. Telephone Shock
- f. Teenager attacked on beach
- g. Biker War
- h. Beach Death Man Accused

#### Example a

Com es pot veure en la **taula 2**, en comprensió escrita l'alumnat també presenta un resultat més alt en textos curts (60,2%) que en textos de longitud llarga (51,4%) o mitjana (42,6%).

**Taula 2 ■ Resultats en comprensió escrita**

Puntuació mitjana global d'encerts		<b>51,4%</b> (n = 1.932)
Tipus de text	Durada	Puntuació mitjana
Entrevista (suplement dominical)	400 paraules (llarg)	51,4%
Descriptiu/Expositiu (article de diari)	200 paraules (mitjà)	42,6%
Argumentatiu (notícies breus de diari)	40-50 paraules (curt)	60,2%

De manera similar al que s'observa en analitzar els ítems de comprensió oral, les respostes dels ítems de comprensió escrita fan pensar que una part de l'alumnat entén paraules soltes, grups de paraules i la informació explícita dels textos, però que té dificultats a l'hora de seguir el fil narratiu d'un text o d'inferir-ne informació. Aleshores escull respostes segons la comprensió parcial del text, per la qual cosa tria sovint aquelles respostes que contenen les mateixes paraules del text o paraules que hi estan relacionades.

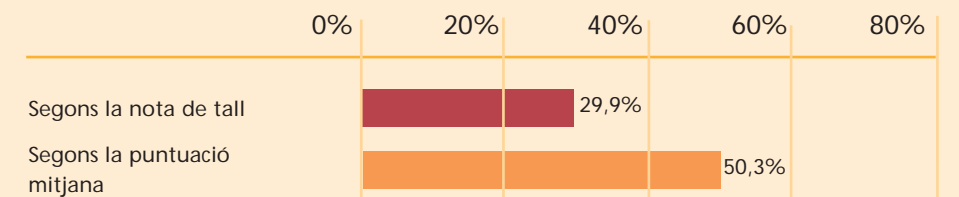
**Percentatge d'alumnat que supera la puntuació mitjana i la nota de tall en comprensió escrita**

<b>Punts obtinguts per l'alumnat</b>	0	<b>Nombre d'alumnat que obté aquesta puntuació</b>	29	<b>% d'alumnat que obté aquesta puntuació</b>	1,5%
	1		41		2,1%
	2		89		4,6%
	3		177		9,1%
	4		0		0%
	5		191		9,9%
	6		220		11,4%
	7		216		11,2%
Puntuació mitjana	8		189		9,8%
Nota de tall	10		206		10,6%
	11		165		8,5%
	12		0		0%
	13		156		8,1%
	14		116		6%
	15		90		4,7%
			50		2,6%

**Puntuació mitjana**

Teòrica (50%)	7,5 punts
Obtinguda per l'alumnat (51,4%)	7,7 punts
Nota de tall (65%)	9,7 punts

**Percentatge d'alumnat que supera la prova de comprensió escrita (n = 1.935)**



S'ha decidit situar la nota mitjana de comprensió escrita en 8 punts (d'un màxim de 15) segons la nota mitjana teòrica de la prova (7,5) i de la puntuació mitjana obtinguda per l'alumnat (7,7). La nota de tall se situa en 10 punts (d'un total de 15).

**Resultat.** Un 50,3% de l'alumnat de segon de batxillerat supera la prova d'habilitat de comprensió escrita i un 29,9% superaria aquesta prova amb la nota de tall.



## 5. RESULTATS EN COMPETÈNCIA GRAMATICAL

La tasca per mesurar l'habilitat de competència gramatical consisteix a omplir els buits d'un text de 400 paraules seleccionant la paraula correcta d'entre quatre opcions.

Per poder fer-nos una idea més clara del tipus de prova aplicada podem veure un fragment d'un exemple de tasca a fer en el **quadre núm. 3**, que conté només 7 ítems dels 15 que inclou la totalitat del text.

### Quadre 3 ■ Tasca de competència gramatical

Read this text and mark the best answer with a cross (x), as in the example.

Example a) from b) on c) at d) in

Example  a  b  c  d

### *An independent life that makes mother proud*

Paola Da Costa, 23, from Rovereto, Italy is studying political science - Example-Amsterdam.

I had a passion for Amsterdam long before I came. I had met a lot of Amsterdammers and heard so many stories about —1—.

While I was at the University of Padua I found out about Amsterdam's exchange programme, the Erasmus Scholarship. I had been at Padua —2— when I finally won a scholarship —3— to come here for my third. Now I feel like finishing my studies here.

I study political science, with a specialisation in international relations. The first year is a more general course, but —4— you specialise. International relations includes international history and law, but also covers the big international organisations and institutions.

I have always been fascinated by all things international. I like to travel and meet new people, and to learn more about —5— cultures and histories. Rovereto, —6— Lake Garda, is —7—small town -40,000 people. It's nice, and culturally aware, but there's not much for younger people. (...)

The European Magazine, 28 July - 3 August 1995

- |   |  |               |               |
|---|--|---------------|---------------|
| 1. a) what wonderful was the city<br>c) so wonderful the city was | b) how wonderful was the city<br>d) how wonderful the city was |               |               |
| 2. a) for two years<br>c) two years ago                           | b) since two years<br>d) during two years                      |               |               |
| 3. a) so  | b) so that   | c) in order   | d) for        |
| 4. a) afterwards  | b) after which   | c) after then | d) after all  |
| 5. a) another   | b) other   | c) others     | d) the others |
| 6. a) close   | b) near  | c) next       | d) in front   |
| 7. a) such  | b) so  | c) such a     | d) so much a  |

Tal com mostra la **taula 3**, la competència gramatical és una de les habilitats en què l'alumnat obté resultats més baixos, juntament amb l'expressió escrita.

### Taula 3 ■ Resultats en competència gramatical

Puntuació mitjana global d'encerts	<b>47,2%</b> (n = 1.911)
------------------------------------	-----------------------------

Aquest resultat queda corroborat pel percentatge d'alumnat que obté puntuacions d'entre 0 i 2 punts en la correcció lingüística de la part de la prova que avalua l'expressió escrita (més d'un 65%), percentatge d'alumnat que escriu amb una gran gamma d'errors de tot tipus: sintàctics, morfològics, ortogràfics i de puntuació.

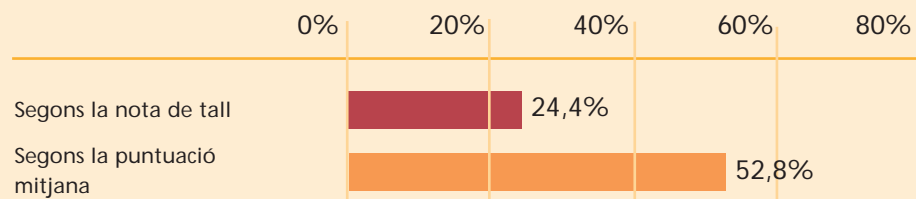
### Percentatge d'alumnat que supera la puntuació mitjana i la nota de tall en competència gramatical

Punts obtinguts per l'alumnat	Nombre d'alumnat que obté aquesta puntuació	% d'alumnat que obté aquesta puntuació
0	7	0,4%
1	39	2%
2	75	3,9%
3	138	7,2%
4	207	10,8%
5	226	11,8%
6	212	11,1%
Puntuació mitjana <b>7</b>	199	10,4%
8	183	9,6%
Nota de tall <b>10</b>	160	8,4%
11	132	6,9%
12	116	6,1%
13	93	4,9%
14	59	3,1%
15	46	2,4%
	19	1%

### Puntuació mitjana

Teòrica (50%)	7,5 punts
Obtinguda per l'alumnat (47,2%)	7,1 punts
Nota de tall (65%)	9,7 punts

### Percentatge d'alumnat que supera la prova de competència gramatical (n = 1.911)



S'ha decidit situar la nota mitjana de competència gramatical en 7 punts (d'un màxim de 15) segons la nota mitjana teòrica de la prova (7,5) i de la puntuació mitjana obtinguda per l'alumnat (7,1). La nota de tall se situa en 10 punts (d'un total de 15).

**Resultat.** Un 52,8% de l'alumnat de segon de batxillerat supera la prova d'habilitat de competència gramatical i un 24,4% superaria aquesta prova amb la nota de tall.

## 6. RESULTATS EN EXPRESSIÓ ESCRITA

Per avaluar l'expressió escrita l'alumnat redacta un text narratiu de 125 paraules sobre una experiència passada (real o imaginària) que professorat expert corregeix seguint pautes de correcció comunes i estandarditzades. En cada escrit es puntuen tres criteris, de 0 a 5 punts: valoració global, riquesa lingüística i correcció lingüística. La puntuació màxima és de 15 punts.

### Quadre 4 ■ Tasca d'expressió escrita

*Please complete Task*

**Task**

Use this sentence to write a story of about 125 words:

*"When I woke up I realised I was in the year..."*

La **taula 4** mostra la puntuació mitjana global de l'alumnat en expressió escrita i el percentatge d'alumnat que ha assolit cadascuna de les puntuacions (de 0 a 5 punts) en els tres criteris puntuats.

La puntuació mitjana global obtinguda per l'alumnat és del 46,7%, de manera que l'expressió escrita és l'habilitat que presenta més dificultats. Tot i això, al voltant d'un 60% de l'alumnat (puntuacions entre 3 i 5 de la valoració global) fa un text escrit que s'ajusta a la tasca encomanada. Hi ha, però, més d'un 60% d'alumnat que té problemes importants en la correcció lingüística (puntuacions entre 0 i 2) i més d'un 50% que en té amb les estructures i el vocabulari.

**Taula 4 ■ Resultats en expressió escrita (producció lliure)**

Puntuació mitjana global d'encerts **46,7%**  
(n = 1.913)

Valoració de l'expressió escrita **Percentatge d'alumnat**

**Valoració global**

5. L'escrit es correspon perfectament amb la tasca: és coherent, adequat i comprensible a la primera lectura.	10,1%
4. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 5 i 3 punts.	16,6%
3. L'escrit es correspon amb la tasca, però té alguns problemes de coherència, adequació al registre i organització. Cal tornar a llegir algun fragment per poder entendre'l.	32,3%
2. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 1 punts.	18,9%
1. L'escrit no es correspon gaire amb la tasca: és difícil de seguir, amb bastants problemes de coherència, adequació al registre i organització.	10,6%
0. L'escrit no es fa o no es correspon amb la tasca.	11,6%

**Riquesa lingüística**

5. En l'escrit s'utilitza un ventall ampli i variat d'estructures, vocabulari i connectors, de manera adequada al context.	6,9%
4. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 5 i 3 punts.	14,4%
3. En l'escrit s'utilitza un ventall poc ampli d'estructures, vocabulari i connectors, encara que es fa adequadament.	25,4%
2. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 1 punts.	27,5%
1. En l'escrit es repeteixen estructures i hi ha un vocabulari pobre, gairebé sense connectors. Es fa un ús no adequat del lèxic.	14,1%
0. L'escrit no es fa o bé és massa curt per ser avaluat. L'escrit ja tenia 0 punts de valoració global.	11,8%

**Correcció lingüística**

5. La sintaxi, morfologia, ortografia i puntuació són correctes o gairebé correctes.	4,3%
4. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 5 i 3 punts.	10,4%
3. La sintaxi, morfologia, ortografia i puntuació són prou correctes, però amb errors.	20,1%
2. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 1 punts.	27,8%
1. Hi ha una gran gamma d'errors de tot tipus (sintàctics, morfològics, ortogràfics i de puntuació).	25,6%
0. L'escrit no es fa o bé és massa curt per ser avaluat. L'escrit té ja 0 punts de valoració global.	11,8%

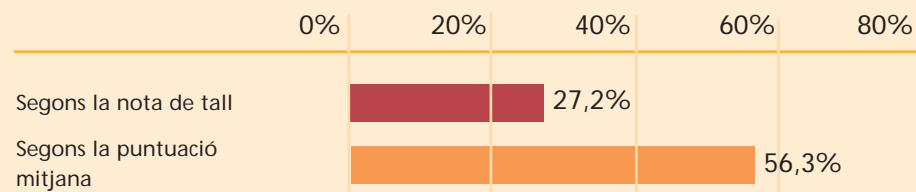
**Percentatge d'alumnat que supera la puntuació mitjana i la nota de tall en expressió escrita**

Punts obtinguts per l'alumnat	Nombre d'alumnat que obté aquesta puntuació	% d'alumnat que obté aquesta puntuació
0	220	11,5%
1	5	0,3%
2	1	0,1%
3	122	6,4%
4	154	8,1%
5	154	8,1%
6	181	9,5%
7	208	10,9%
8	183	9,6%
9	164	8,6%
10	144	7,5%
11	99	5,2%
12	93	4,9%
13	71	3,7%
14	52	2,7%
15	62	3,2%

**Puntuació mitjana**

Teòrica (50%)	7,5 punts
Obtinguda per l'alumnat (46,7%)	7 punts
Nota de tall (65%)	9,7 punts

### Percentatge d'alumnat que supera la prova d'expressió escrita (n = 1.917)



S'ha decidit situar la nota mitjana d'expressió escrita en 7 punts (d'un màxim de 15) segons la nota mitjana teòrica de la prova (7,5) i de la puntuació mitjana obtinguda per l'alumnat (7). La nota de tall se situa en 10 punts (d'un total de 15).

**Resultat.** Un 56,3% de l'alumnat de segon de batxillerat supera la prova d'habilitat d'expressió escrita i un 27,2% superaria aquesta prova amb la nota de tall.

## 7. RESULTATS EN EXPRESSIÓ ORAL

L'expressió oral s'avalua a partir de dues activitats. En primer lloc, l'alumnat descriu durant 2 o 3 minuts una imatge d'entre dues adjudicades a l'atzar seguint, si vol, les pautes o preguntes que li ofereix l'aplicador/a. En segon lloc, l'alumne/a parla de temes indirectament relacionats amb la imatge.

La durada total de la prova és de 10-12 minuts i s'administra de manera individual a una submostra de 458 alumnes.

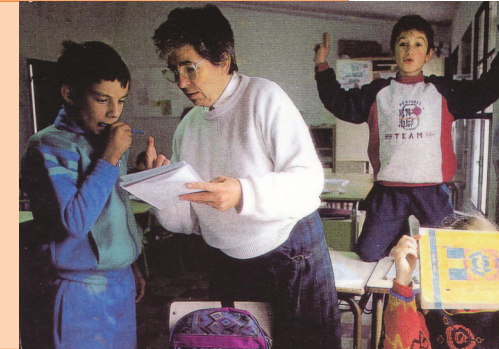
Per poder fer-nos una idea més clara del tipus de prova aplicada podem veure un exemple de tasca a fer en el **quadre núm. 5**.

Les pautes que es donen a l'alumnat i les preguntes que se li formulen l'orienten perquè mostri la seva competència en llengua oral en algunes de les funcions comunicatives següents: descriure, expressar fets passats i futurs; parlar dels canvis esdevinguts al llarg del temps; formular hipòtesis sobre persones, coses, fets passats i futurs; expressar desitjos, projectes, plans, interessos, sentiments, preferències i opinions; mostrar acord i desacord; expressar i posar exemples; proposar, discutir alternatives; expressar condicions probables, improbables i impossibles i donar consells.

### Quadre 5 ■ Tasca a fer en expressió oral

Look at the photograph. Tell the examiners something about it. You can talk about...

- ...what you can see.
- ...what kind of school it looks like and why.
- ...what you think these children are like.
- ...what is going to happen in a few minutes.
- ...what you would like to know about this school.



L'aplicador/a pot valorar la interacció, la pronunciació, la competència gramatical i el vocabulari i la cohesió amb un màxim de 5 punts en cada bloc. La puntuació màxima és de 20 punts i s'estableix la correspondència amb la prova original de cicle elemental, que té un màxim de 40 punts.

La **taula 5** mostra la puntuació mitjana global de l'alumnat en expressió escrita i el percentatge d'alumnat que ha assolit cadascuna de les puntuacions (de 0 a 5) en els tres criteris puntuats.

### Taula 5 ■ Resultats en expressió oral (producció lliure)

Puntuació mitjana global d'encerts	<b>59,1%</b> (n = 458)
Valoració de l'expressió oral	<b>Percentatge d'alumnat</b>
<b>Interacció</b>	
5. L'alumne/a segueix perfectament la conversa amb l'interlocutor/a, i, si demana aclariments, ho fa de manera natural. El seu discurs és coherent i apropiat a la situació comunicativa. Expressa les seves idees i opinions amb comoditat i fluïdesa.	23,6%

4. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 5 i 3 punts.	26%
3. L'alumne/a mostra alguna dificultat per comprendre l'interlocutor/a i/o té dificultats a l'hora de demanar aclariments. En general, el seu discurs és coherent, però no del tot apropiat a la situació comunicativa.	27,1%
2. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 1 punts.	13,8%
1. L'alumne/a té dificultats a l'hora de seguir la conversa amb l'interlocutor/a i també per demanar-li aclariments. El seu discurs es limita a donar respostes breus a les intervencions de l'interlocutor/a, sovint no apropiades en una situació de comunicació. Expressa les seves idees i opinions amb molta dificultat.	9%
0. El discurs és tan pobre, que no es pot puntuar.	0,7%

### Pronunciació

5. La pronúncia és entenedora. L'accent i l'entonació no s'allunyen gaire de la norma, encara que hi ha una influència clara de la llengua materna.	14,4%
4. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 5 i 3 punts.	31,9%
3. Té una pronúncia entenedora, però amb forta influència de la llengua materna. L'accent i l'entonació requereixen algun esforç de comprensió per part de l'interlocutor/a.	30,1%
2. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 1 punts.	18,6%
1. Es fa necessari un esforç de comprensió considerable per part de l'interlocutor/a i això causa malentesos.	4,4%
0. El discurs és tan pobre, que no es pot puntuar.	0,7%

### Competència gramatical

5. L'alumne/a utilitza una gamma variada d'estructures sintàctiques i d'elements morfològics, sense errors sistemàtics.	5,7%
4. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 5 i 3 punts.	16,6%

3. L'alumne/a utilitza una gamma variada d'estructures sintàctiques i d'elements morfològics amb diversitat d'errors.	26,2%
2. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 1 punts.	30,1%
1. Utilitza una gamma poc variada d'estructures sintàctiques i morfològiques amb molts errors.	19,2%
0. El discurs és tan pobre, que no es pot puntuar.	2,2%

### Vocabulari i cohesió

5. El vocabulari és variat i apropiat, cosa que permet a l'alumne/a expressar-se sense dificultats, encara que la cohesió és només moderada.	10%
4. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 5 i 3 punts.	13,5%
3. En general, el vocabulari és variat i apropiat i permet a l'alumne/a expressar-se sense dificultats, encara que és evident que li falten paraules. L'alumne/a té dificultats a l'hora de cohesionar el discurs.	24,5%
2. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 1 punts.	29,9%
1. El vocabulari és tan reduït, que l'alumne/a no pot expressar la seva opinió més enllà del que podia fer amb frases curtes i sense cohesionar.	21,2%
0. El discurs és tan pobre, que no es pot puntuar.	0,9%

La puntuació mitjana global d'encerts obtinguda per l'alumnat en expressió oral és del 59,1%. Tot i això, més d'un 75% de l'alumnat fa un discurs coherent i té una pronúncia entenedora (puntuacions entre 3 i 5 de l'apartat d'interacció i de pronúncia). L'alumnat té més dificultats a l'hora d'utilitzar estructures sintàctiques i elements morfològics adequats i un vocabulari variat.

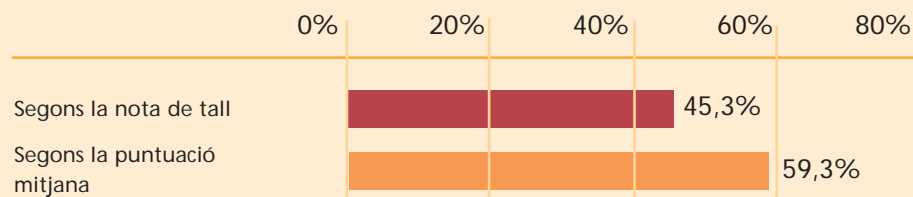
### Percentatge d'alumnat que supera la puntuació mitjana i la nota de tall en expressió oral

Punts obtinguts per l'alumnat	Nombre d'alumnat que obté aquesta puntuació	% d'alumnat que obté aquesta puntuació
0	3	0,7%
1	0	0%
2	0	0%
3	3	0,7%
4	20	4,4%
5	15	3,3%
6	15	3,3%
7	28	6,1%
8	30	6,6%
9	29	6,3%
10	44	9,6%
Puntuació mitjana 11	30	6,6%
12	34	7,4%
Nota de tall 13	43	9,4%
14	32	7%
15	26	5,7%
16	32	7%
17	19	4,1%
18	10	2,2%
19	25	5,5%
20	20	4,4%

### Puntuació mitjana

Teòrica (50%)	10 punts
Obtinguda per l'alumnat (59,1%)	11,8 punts
Nota de tall (65%)	13 punts

### Percentatge d'alumnat que supera la prova d'expressió oral (n = 458)



S'ha decidit situar la nota mitjana de competència gramatical en 10 punts (d'un màxim de 20) segons la nota mitjana teòrica de la prova (10) i de la puntuació mitjana obtinguda per l'alumnat (11,8). La nota de tall se situa en 13 punts (d'un total de 20).

**Resultat.** Un 59,3% de l'alumnat de segon de batxillerat supera la prova d'habilitat d'expressió oral i un 45,3% superaria aquesta prova amb la nota de tall.

## 8. COMPARACIÓ DE RESULTATS ENTRE L' AVALUACIÓ DE 2000 I LA DE 2004

Les taules següents mostren els resultats obtinguts per l'alumnat en l'avaluació de l'any 2000 i en la de 2004 en puntuacions mitjanes en percentatge d'encerts.

La **taula 6** mostra els resultats globals obtinguts. Si es comparen els resultats globals de la puntuació mitjana d'encerts en percentatge d'ambdues avaluacions s'observa que, sense inclusió de l'expressió oral, els resultats de l'any 2000 són lleugerament més alts, mentre que, amb inclusió de l'expressió oral, són millors els de 2004. Tanmateix, aquestes diferències no són estadísticament significatives.

**Taula 6 ■ Resultats globals (2000-2004)**

Puntuació mitjana d'encerts	2000	2004
<b>RESULTAT GLOBAL</b>		
Sense expressió oral	<b>52,1%</b> (n = 2.004)	<b>51,2%</b> (n = 1.861)
Amb expressió oral	<b>54,6%</b> (n = 466)	<b>56,2%</b> (n = 411)

Les **taules 7 i 8** mostren els resultats en comprensió oral i en comprensió escrita. L'alumnat d'ambdues avaluacions sembla tenir més facilitat per respondre preguntes referides a textos curts que a textos de longitud mitjana o llarga.

**Taula 7 ■ Resultats en comprensió oral (2000-2004)**

Puntuació mitjana d'encerts	2000	2004
	<b>52%</b> (n = 1.985)	<b>57,3%</b> (n = 1.927)
Text llarg (400 paraules)	49,7%	53,1%
Text mitjà (200 paraules)	37,1%	36,6%
Text curt (40-50 paraules)	60,6%	64%

**Taula 8 ■ Resultats en comprensió escrita (2000-2004)**

Puntuació mitjana d'encerts	2000	2004
	<b>55,6%</b> (n = 1.975)	<b>51,4%</b> (n = 1.932)
Text llarg (400 paraules)	57,8%	51,4%
Text mitjà (200 paraules)	45,1%	42,6%
Text curt (40-50 paraules)	61,4%	60,2%

**Taula 9 ■ Resultats en competència gramatical (2000-2004)**

Puntuació mitjana d'encerts	2000	2004
	<b>49,2%</b> (n = 1.995)	<b>47,2%</b> (n = 1.911)

La **taula 10** mostra els resultats en expressió escrita. Tot i que la puntuació mitjana ha baixat durant el 2004, al voltant d'un 60% de l'alumnat produeix un text que s'ajusta a la tasca encomanada, encara que amb problemes de cohesió, correcció lingüística i vocabulari (puntuacions entre 3 i 5). Comparant els resultats d'ambdues avaluacions, s'observa que el percentatge d'alumnat que no ha fet la tasca que corresponia o no ha escrit res ha augmentat de manera considerable el 2004 respecte del 2000.

La **taula 11** mostra els resultats obtinguts en expressió oral, que han augmentat en l'avaluació de 2004. Com es pot veure, més d'un 65% de l'alumnat (any 2000) i més d'un 75% (any 2004) fa un discurs coherent i té una pronunciació entenedora (puntuacions entre 3 i 5). L'alumnat té més dificultats a l'hora d'utilitzar estructures sintàctiques i elements morfològics adequats i un vocabulari variat.

En general, tot i que hi ha increments i disminucions de percentatges entre els dos anys d'avaluació, només s'estableixen diferències significatives en les habilitats de comprensió oral, comprensió escrita i expressió escrita. En comprensió i expressió escrites els resultats de l'any 2000 són més alts i en comprensió oral són més alts els de 2004.

**Taula 10 ■ Resultats en expressió escrita (2000-2004)**  
(producció lliure)

Puntuació mitjana d'encerts	2000	2004
	<b>53,9%</b> (n = 1.987)	<b>46,7%</b> (n = 1.913)

Valoració de l'expressió escrita	Percentatge d'alumnat	
----------------------------------	-----------------------	--

Valoració global	2000	2004
5. L'escrit es correspon perfectament amb la tasca: coherent, adequat i comprensible a la primera lectura.	13,1%	10,1%
4. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 5 punts.	18,5%	16,63%
3. L'escrit es correspon amb la tasca, però té alguns problemes de coherència, adequació al registre i organització. Cal tornar a llegir algun fragment per poder entendre'l.	31,3%	32,3%
2. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 1 punts.	24,7%	18,9%
1. L'escrit no es correspon gaire amb la tasca: difícil de seguir, amb bastants problemes de coherència, adequació al registre i organització.	10,4%	10,6%
0. L'escrit no es fa o no es correspon amb la tasca.	2,1%	11,6%

**Riquesa lingüística**

5. En l'escrit s'utilitza un ventall ampli i variat d'estructures, vocabulari i connectors, de manera adequada al context.	7%	6,9%
4. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 5 punts.	17,4%	14,4%
3. En l'escrit s'utilitza un ventall poc ampli d'estructures, vocabulari i connectors, encara que es fa adequadament.	32,3%	25,4%
2. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 1 punts.	30,7%	27,5%
1. En l'escrit es repeteixen estructures i hi ha un vocabulari pobre; gairebé sense connectors. Es fa un ús no adequat del lèxic.	10,5%	14,1%
0. L'escrit no es fa o bé és massa curt per ser avaluat. L'escrit ja tenia 0 punts de valoració global.	2,1%	11,8%

**Correcció lingüística**

5. La sintaxi, morfologia, ortografia i puntuació són correctes o gairebé correctes.	4,3%	4,3%
4. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 5 punts.	13,1%	10,4%
3. La sintaxi, morfologia, ortografia i puntuació són prou correctes, però amb errors.	25,5%	20,1%
2. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 1 punts.	34,4%	27,88%
1. Hi ha una gran gamma d'errors de tot tipus (sintàctics, morfològics, ortogràfics i de puntuació).	20,7%	25,6%
0. L'escrit no es fa o bé és massa curt per ser avaluat. L'escrit té ja 0 punts de valoració global.	2,1%	11,8%

**Taula 11 ■ Resultats en expressió oral (2000-2004)**  
(producció lliure)

Puntuació mitjana d'encerts	2000	2004
	<b>55,9%</b> (n = 471)	<b>59,1%</b> (n = 458)
Valoració de l'expressió oral	<b>Percentatge d'alumnat</b>	
	<b>2000</b>	<b>2004</b>
<b>Interacció</b>		
5. L'alumne/a segueix perfectament la conversa amb l'interlocutor/a, i, si demana aclariments, ho fa de manera natural. El seu discurs és coherent i apropiat a la situació comunicativa. Expressa les seves idees i opinions amb comoditat i fluidesa.	21,9%	23,6%
4. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 5 punts.	22,1%	26%
3. L'alumne/a mostra alguna dificultat per comprendre l'interlocutor/a i/o té dificultats a l'hora de demanar aclariments. En general, el seu discurs és coherent, però no del tot apropiat a la situació comunicativa.	25,5%	27,1%
2. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 1 punts.	14,7%	13,8%

1. L'alumne/a té dificultats a l'hora de seguir la conversa amb l'interlocutor/a i també per demanar-li aclariments. El seu discurs es limita a donar respostes breus a les intervencions de l'interlocutor/a, sovint no apropiades a una situació de comunicació. Expressa les seves idees i opinions amb molta dificultat.	13,2%	9%
0. El discurs és tan pobre, que no es pot puntuar.	2,6%	0,7%

**Pronunciació**

5. La pronúncia és entenedora. L'accent i l'entonació no s'allunyen gaire de la norma, encara que hi ha una influència clara de la llengua materna.	11,9%	14,4%
4. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 5 punts.	23,2%	31,9%
3. Té una pronúncia entenedora, però amb forta influència de la llengua materna. L'accent i l'entonació requereixen algun esforç de comprensió per part de l'interlocutor/a.	31,1%	30,1%
2. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 1 punts.	21,1%	18,6%
1. Es fa necessari un esforç de comprensió considerable per part de l'interlocutor/a i això causa malentesos.	11,7%	4,4%
0. El discurs és tan pobre, que no es pot puntuar.	1,1%	0,7%

**Competència gramatical**

5. L'alumne/a utilitza una gamma variada d'estructures sintàctiques i d'elements morfològics, sense errors sistemàtics.	7,4%	5,7%
4. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 5 punts.	17,9%	16,6%
3. L'alumne/a utilitza una gamma variada d'estructures sintàctiques i d'elements morfològics amb diversitat d'errors.	22,8%	26,2%
2. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 1 punts.	26,8%	30,1%
1. Utilitza una gamma poc variada d'estructures sintàctiques i morfològiques amb molts errors.	21,9%	19,2%
0. El discurs és tan pobre, que no es pot puntuar.	3,2%	2,2%



### Vocabulari i cohesió

5. El vocabulari és variat i apropiat, cosa que permet a l'alumne/a expressar-se sense dificultats encara que la cohesió és només moderada.	7,7%	10%
4. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 5 punts.	16,6%	13,5%
3. En general, és variat i apropiat i permet a l'alumne/a expressar-se sense dificultats, encara que és evident que li falten paraules. L'alumne/a té dificultats a l'hora de cohesionar el discurs.	21,3%	24,5%
2. Les activitats realitzades per l'alumnat se situen entre les puntuades amb 3 i 1 punts.	27,2%	29,9%
1. El vocabulari és tant reduït, que l'alumne/a no pot expressar la seva opinió més enllà del que podia fer amb frases curtes sense cohesionar.	24,5%	21,2%
0. El discurs és tan pobre, que no es pot puntuar.	2,8%	0,9%

En competència gramatical i expressió oral les diferències de resultats no són estadísticament significatives. Tot i que el resultat en expressió oral no és estadísticament significatiu ateses les dimensions reduïdes de la submostra, l'augment de percentatge d'encerts en l'avaluació de 2004 posa de manifest una tendència de millora.

Un aspecte que pot haver incidit en la millora dels resultats en comprensió oral és la possibilitat de realitzar desdoblaments aquests darrers anys, així com el fet que des del curs 2002-2003 una part de la prova de les PAU consisteix a respondre preguntes relacionades amb un text oral. Probablement ara el professorat dedica més temps a aquest tipus d'activitats que quan la prova només avaluava les habilitats de comprensió i expressió escrites. Els qüestionaris de context, tant de l'alumnat com del professorat, corroboren aquestes dades, ja que constaten un augment molt considerable de l'ús de mitjans auditius i multimèdia.

En l'avaluació de l'any 2000 l'alumnat prové tant de la Llei General d'Educació (LGE) com de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), cosa que comporta una diferència en el nombre d'hores preceptives d'anglès rebudes, com es pot veure en la **taula 12**.

A l'hora d'analitzar els resultats de l'any 2004 cal tenir en compte que en aquests darrers anys hi ha hagut modificacions curriculars i horàries en l'ensenyament de la llengua anglesa a l'ESO i al batxillerat que poden haver-hi incidit. Al llarg d'aquests anys s'han produït una sèrie de canvis en l'ensenyament reglat, com per exemple l'augment del nombre d'ho-

**Taula 12 ■ Nombre d'hores preceptives de llengua estrangera impartides a Catalunya segons la LGE i segons la LOGSE**

Llei General d'Educació (LGE)			Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)	
<b>EGB</b>			<b>PRIMÀRIA</b>	
<b>Curs</b>	<b>H/setmana</b>	<b>Hores/any</b>	<b>Curs</b>	<b>Hores cicle</b>
Sisè	3	105	2n cicle	175
Setè	3	105	3r cicle	175
Vuitè	3	105		
<b>Total hores</b>		<b>315</b>	<b>Total hores</b>	<b>350</b>
<b>BUP</b>			<b>ESO</b>	
Primer	3	105	<b>Cicle</b>	<b>Hores cicle</b>
Segon	3	105	Primer	140
Tercer*	3	105	Segon	175
<b>Total hores</b>		<b>315</b>	<b>Total hores</b>	<b>315</b>
<b>COU</b>			<b>BATXILLERAT</b>	
		105	Primer	70
			Segon	70
<b>Total hores cohort</b>		<b>735</b>	<b>Total hores</b>	<b>140</b>
			<b>Total cohort</b>	<b>805</b>

(\*) A molts centres es fan setmanalment dues hores A i cada quinze dies una hora B.

res setmanals obligatòries de classe de llengua estrangera. A partir del curs 2000-2001 s'augmenten les hores lectives de llengua anglesa amb un crèdit variable obligatori per curs a l'ensenyament secundari obligatori. Aquest increment representa per a tot l'alumnat rebre tres hores setmanals de llengua estrangera durant tota l'ESO en comptes de les dues que havia estat rebent fins en aquell moment l'alumnat de la LOGSE. En el curs següent (2001-2002) es manté la mateixa distribució. Aquesta situació es regularitza en el curs 2002-2003 amb la incorporació de tres crèdits comuns de llengua anglesa.

En el batxillerat, a partir del curs 2001-2002 les hores lectives obligatòries de llengua estrangera s'incrementen en una hora cada setmana, de manera que es passa de dues hores setmanals a tres en cadascun dels cursos.

La **taula 13** mostra el nombre d'hores de classe de llengua estrangera obligatòries per a l'alumnat de 2004 que va començar l'aprenentatge de l'anglès en el primer curs de cicle mitjà de primària, tal com era preceptiu en el curs 94-95.

**Taula 13 ■ Nombre teòric d'hores de llengua estrangera preceptives rebudes per l'alumnat objecte d'avaluació el 2004 que va començar l'aprenentatge de l'anglès als 8-9 anys**

Curs	Nivell acadèmic	Nombre d'hores preceptives
94-95	Primer de segon cicle de primària	87 h 30'
95-96	Segon de segon cicle de primària	87 h 30'
96-97	Primer de tercer cicle de primària	87 h 30'
97-98	Segon de tercer cicle de primària	87 h 30'
98-99	Primer d'ESO	70 h
99-00	Segon d'ESO	70 h
00-01	Tercer d'ESO	105 h
		(3 h = 2 h comunes + 1 cr. var.)
01-02	Quart d'ESO	105 h
		(3 h = 2 h comunes + 1 cr. var.)
02-03	Primer de batxillerat	105 h (3 hores)
03-04	Segon de batxillerat	105 h (3 hores)
<b>Total hores</b>		<b>910 h</b>

La **taula 14** mostra les diferències en el nombre d'hores de llengua anglesa preceptives rebudes per l'alumnat que provenia de la LGE i el que provenia de la LOGSE. Observem que l'alumnat avaluat el 2000 que prové de la LOGSE rep 70 hores més de llengua anglesa que el que prové de la LGE. L'alumnat avaluat el 2004 rep 105 hores més que el que provenia de la LGE i 175 més que el que provenia de la LOGSE abans de 2000.

**Taula 14 ■ Diferències en nombre d'hores preceptives rebudes per l'alumnat provinent de la LGE i el provinent de la LOGSE**

Any de realització de l'estudi d'avaluació	LGE	LOGSE	LOGSE 2000
2000	735 hores	805 hores	-
2004	-	-	910 hores

## 9. AVANÇAMENT DE CONCLUSIONS I CONSIDERACIONS FINALS

Com hem dit, un dels objectius de l'estudi és conèixer el grau de competència lingüística en anglès de l'alumnat que finalitza el batxillerat. En aquest sentit, l'alumnat subjecte a avaluació l'any 2004 obté una puntuació mitjana global que se situa entre un 56,2% i un 51,2% d'encerts, segons si s'inclou o no l'expressió oral.<sup>2</sup> Els millors resultats els obté en expressió i comprensió oral (59,1% i 57,3%) i els més fluixos en expressió escrita i competència gramatical (46,7% i 47,2%).

Comparativament, els resultats en comprensió i expressió escrites són millors en el 2000 que en el 2004. En canvi, en comprensió oral l'alumnat obté resultats més bons el 2004 que el 2000. Les diferències de resultats en ambdues avaluacions en competència gramatical i en expressió oral no són estadísticament significatives, tot i que en aquest segon cas es manifesta una tendència a la millora.

En comprensió oral i en comprensió escrita l'alumnat mostra més facilitat per respondre qüestions referides a textos orals curts que a textos més llargs.

Analitzant les respostes donades als ítems es constata que l'alumnat sovint entén paraules o grups de paraules (té una bona comprensió literal), però que en canvi no entén completament el significat general de textos més llargs (falla en la comprensió inferencial).

Ha augmentat la comprensió oral de la llengua anglesa i hi ha la tendència a millorar l'expressió oral.

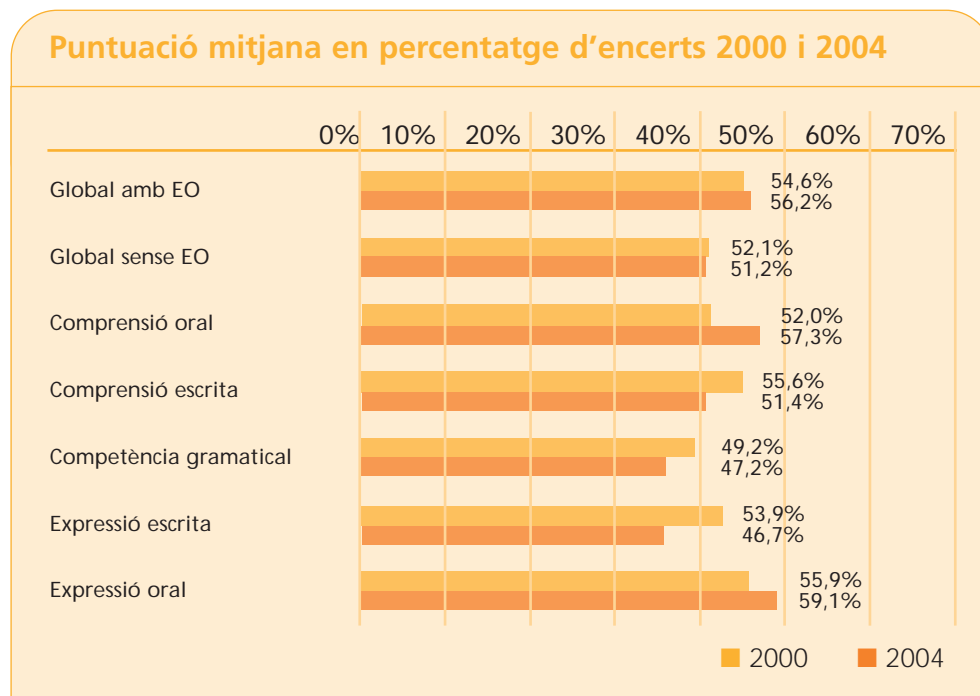
En comprensió escrita, la tendència és la mateixa que en comprensió oral: s'evidencia més facilitat per respondre ítems referits a textos curts (40-50 paraules) que a textos de longitud mitjana (200 paraules) o llarga (400 paraules). L'alumnat entén paraules o grups de paraules (comprensió literal), però té més dificultat a l'hora d'inferir informació dels textos (comprensió inferencial).

L'expressió escrita és la part de la prova que presenta més dificultats per a l'alumnat. La puntuació mitjana en percentatge d'encerts és d'un 46,7%. Com que en l'avaluació de l'any 2000 aquest percentatge era d'un 53,9%, és evident que hi ha hagut una davallada en la puntuació. Amb tot, el 2004 hi ha aproximadament un 60% d'alumnat que elabora un text escrit ajustat a la tasca encomanada (alumnat que obté puntuacions situades entre els 3 i 5 punts de la valoració global), però amb deficiències de correcció lingüística (més d'un 65% d'alumnat obté puntuacions situades entre 0 i 2

punts en aquest apartat) i vocabulari (més d'un 50% de l'alumnat obté puntuacions situades entre 0 i 2 punts en aquest apartat).

En competència gramatical, la puntuació mitjana d'encerts de 2004 se situa en un 47,2% i la de 2000 en un 49,2%. El resultat és baix i corrobora les dificultats de l'alumnat a l'hora de seguir el fil conductor d'un text una mica extens, que s'apunten en l'apartat de la prova d'expressió escrita.

En expressió oral, tot i tenir en compte que la prova la realitza una submostra d'alumnat (471 alumnes el 2000 i 458 el 2004) i que, per tant, és difícil obtenir dades estadísticament significatives, la tendència és que l'alumnat pot fer un discurs coherent amb una pronunciació entenedora (més del 75% de l'alumnat obté puntuacions situades entre 3 i 5 punts en els apartats d'interacció i pronunciació l'any 2004 i al voltant del 70% el 2000). L'alumnat presenta més dificultats a l'hora d'utilitzar estructures sintàctiques i elements morfològics adequats, la qual cosa també corrobora la tendència a la baixa en els resultats de competència gramatical i expressió escrita. També manifesta algunes dificultats amb el vocabulari i la cohesió del discurs.



Pel que fa als resultats de l'alumnat en relació amb una prova de certificació de nivell elemental i tenint en compte que el grau de superació d'aquestes proves està establert en el 65%, l'any 2004 hi ha més alumnat de batxillerat que superaria la part de prova corresponent a comprensió i expressió oral que el 2000 (un 14% més i un 4,8% més, respectivament). En canvi, en competència gramatical i comprensió i expressió escrites els percentatges d'alumnat que la superarien ha disminuït lleugerament (1,3%, 5% i 4,4% menys respectivament).

La mostra d'alumnat de segon de batxillerat avaluat l'any 2004 està formada per un 40,3% de nois i un 59,7% de noies. La majoria són fills de pares amb un nivell acadèmic equivalent d'estudis primaris o batxillerat. La llengua parlada habitualment a casa és en un 45% el castellà, en un 38,8% el català i en un 14,9% les dues llengües. Aquest alumnat prové de l'ESO i la majoria comença l'aprenentatge de l'anglès als 8-9 anys.

El nivell acadèmic dels pares i mares i l'ús de mitjans audiovisuals són dos dels factors que incideixen positivament en els resultats.

En analitzar les dades de context i comparar-les amb els resultats globals no s'observen diferències significatives en funció del sexe de l'alumnat, ni de l'hàbitat o la titularitat del centre.

Per explorar quines variables contribueixen a explicar les diferències entre l'alumnat que té uns resultats alts i aquell que no els obté, es realitza una anàlisi discriminant.<sup>3</sup> A continuació s'exposen algunes de les variables de context que han discriminat l'alumnat que ha obtingut resultats més alts del que els ha obtingut més baixos.

■ Variables que incideixen **positivament** en els resultats:

- L'ús de mitjans audiovisuals en el desenvolupament de la classe i per part de l'alumnat.
- Tenir perseverança.
- Tenir professor/a motivador/a.
- Foment del treball de l'alumnat en grups reduïts.
- Recollida i correcció dels treballs realitzats per l'alumnat i indicació i explicació dels errors per part del professorat.
- Expectatives acadèmiques.
- Nivell d'estudis dels pares i mares.
- Tenir motivació per l'anglès.

- Variables que incideixen **negativament** en els resultats:
  - Explicació magistral del professorat.
  - Avaluacions al final de cada nou bloc temàtic i proves escrites que requereixin l'explicació, descripció o raonament de l'alumnat.

El Consell Superior d'Avaluació està preparant una publicació més extensa i detallada d'aquest estudi que contindrà totes les dades de resultats, totes les taules referides a les dades de context tant del professorat com de l'alumnat, la descripció de les activitats en funció del Marc europeu comú de referència i les conclusions i recomanacions per millorar la qualitat de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la llengua anglesa.

## I SEMINARI D'AVALUACIÓ EDUCATIVA

Amb l'assistència d'unes 85 persones, el 16 de desembre de 2004 va tenir lloc a Barcelona el I Seminari d'Avaluació Educativa, organitzat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Al matí es van poder escoltar dues conferències i a la tarda, després de la presentació dels principis que regeixen el nou Pla d'Avaluació del Departament d'Educació que s'està elaborant, es va debatre en una taula rodona el funcionament actual de l'avaluació a Catalunya. Tot plegat es va dur a terme en un clima estimulants, crític i enriquidor d'intercanvi d'opinions que va posar de manifest la necessitat de reorientar el funcionament de l'avaluació educativa.

### Conferència de Pierre Louis Gauthier. Inspector d'Académie i exvicedirector de l'Institut Universitari de Formadors de Mestres (IUFM) de Versalles

Després de traçar les línies dels precedents històrics de l'avaluació, que es remunten a la Revolució Francesa i plantegen la gran lliçó de l'interès per les comparacions internacionals de sistemes educatius, el conferenciant explica a grans trets el sistema d'avaluació francès.

El sistema educatiu francès, centralista i piramidal, té fixada una avaluació anual, realitzada a tot l'alumnat de tres nivells educatius diferents sempre al mes de setembre: als 7 anys, als 10 i als 17, que corresponen als primers anys d'educació primària, abans de començar el *collège* i abans de l'entrada al *lycée*, respectivament.

Dues conferències plantegen aspectes de l'avaluació a França i a Euskadi

El sistema d'avaluació ha d'esdevenir un instrument de diàleg entre el professorat i l'Administració. En aquest sentit, es destaca l'adhesió d'un 80% de professorat al sistema avaluatiu actual.

### Conferència de Josu Sierra. Director de l'Institut Basc d'Avaluació i Investigació Educativa (ISEI-IVEI)

Després d'exposar breument la història de l'ISEI-IVEI, l'autor fa una valoració crítica de les avaluacions dutes a terme per l'INECSE des del MEC. Comenta els resultats obtinguts en l'estudi PISA 2003 per l'alumnat d'Euskadi, que se situa en general per sobre de la mitjana de l'OCDE, i explica l'aposta de l'ISEI-IVEI per la participació en avaluacions internacionals.

<sup>2</sup> La puntuació mitjana global és més alta quan es té en compte l'expressió oral perquè el seu pes en el conjunt de la prova és superior (40%) al de la resta d'habilitats (15%)

<sup>3</sup> En l'anàlisi discriminant es disposa d'una variable categoria (puntuacions per sota de la mitjana i puntuacions igual o per sobre de la mitjana) i de diverses variables referides al context, que provenen dels qüestionaris, per diferenciar entre les dues categories. Mitjançant el mètode pas a pas se selecciona el conjunt de variables amb més poder predictiu. El procés s'interromp quan les variables que falten per entrar a l'anàlisi no satisfan el criteri de selecció.

Exposa que les avaluacions internacionals, que proporcionen dades per conèixer resultats i per construir indicadors, permeten la comparació de resultats i de contextos educatius entre diferents països. Defensa l'opció de les proves diagnòstiques censals, adreçades a tota la població escolar, i desestima la utilització de mostres representatives perquè les proves censals permeten detectar els problemes i saber exactament on són i, per tant, en quin centre o zona s'ha d'actuar per millorar l'educació.

### Presentació dels principis generals que concretaran el nou Pla d'Avaluació del Departament d'Educació. Joaquim Prats. President del Consell Superior d'Avaluació

A partir del Llibre blanc de l'avaluació (juliol de 2004), Joaquim Prats fa una anàlisi dels punts forts i els punts febles de les actuacions avaluatives dutes a terme fins ara des del Departament, en els àmbits següents: sistema educatiu, centres, i accions de suport a l'avaluació interna dels centres.

Exposa quines condicions s'han de donar perquè l'avaluació sigui útil (credibilitat, utilització efectiva dels resultats, etc.) i quins són els criteris que han de marcar les pautes del model d'avaluació participativa que ha de regir el nou Pla d'Avaluació: transparència, circulació de la informació, implicació dels diferents agents que hi participen i generació de confiança en tots els usuaris del sistema.

Es presenten els principis generals del futur Pla d'Avaluació del Departament d'Educació

### Taula rodona: Com funciona l'avaluació a Catalunya?

- Ignacio García de la Barrera. Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB)  
A partir de l'experiència obtinguda amb el Projecte Èxit, fa unes recomanacions de millora tenint en compte que els resultats acadèmics s'estratifiquen socialment.
- Carmen Gómez. Directora de l'Institut d'Infància i Món Urbà de Barcelona  
Presenta algunes reflexions sorgides a partir de la realització de l'informe bianual de l'Institut que plantegen punts febles en l'avaluació del sistema.
- Xavier Chavarria. Inspector d'Educació  
Fa reflexions crítiques d'aspectes generals i particulars tant pel que fa a l'avaluació del sistema com a l'avaluació de centres, la de programes i serveis i la de la funció docent.

- Antoni Olona. Director de l'IES Ronda. Lleida  
A partir de la seva experiència planteja l'avaluació com l'objectiu global de l'institut per conèixer l'alumnat, el funcionament de les classes i la percepció que tenen del centre el professorat i els pares i mares.
- Vicenç Ferreres. Professor de la Facultat de Ciències de l'Educació de la URV Presenta una visió crítica de l'estudi PISA 2003 i planteja la necessitat de conjugar l'autonomia dels centres amb la responsabilitat del professorat.

Es debat com funciona l'avaluació a Catalunya en una taula rodona

En els debats de la sessió del matí i de la tarda es van verbalitzar una sèrie de temes, que enumerem tot seguit:

- Pel que fa a l'avaluació:
  - Cal un debat sobre la funció de l'avaluació, en el sentit que s'ha d'emmarcar en el context del sistema educatiu que ha d'haver estat definit prèviament. Es planteja la dualitat actual entre escola pública i escola concertada.
  - L'avaluació s'ha d'incloure en el sistema de rendiment de comptes.
  - Cal valorar la conseqüència de les avaluacions en els centres.
  - Cal generar consens entre tots els agents implicats en l'avaluació.
  - Cal coordinar tots els organismes implicats en l'avaluació.
  - Per avaluar cal tenir en compte les dades de context.
  - Cal transparència en tot el procés avaluatiu i a l'hora de compartir les dades.
  - Cal participar en estudis internacionals.
  - Cal un marc integrat de l'avaluació.
  - Cal avaluar els programes i recursos i també la funció docent, directiva i inspectora.
- Pel que fa al sistema educatiu en general:
  - Cal dotar de més autonomia els centres, que s'han de relacionar amb la responsabilitat (en el sentit que s'han de responsabilitzar dels resultats del seu alumnat).
  - Cal un debat sobre el funcionariat.
  - Cal invertir més diners en educació.
  - Cal intervenir sobre les famílies per millorar l'educació.

## ELS REPTES DE L'AVALUACIÓ DE SISTEMES EDUCATIUS

Josu Sierra Orrantia *Director de l'ISEI-IVEI. Euskadi*

Voldria emmarcar els reptes que planteja l'avaluació de sistemes dins dels cinc reptes dels sistemes educatius europeus que va definir la Comissió Europea l'any 2000 (European Commission, 2000).

Conferència  
pronunciada  
en el I Seminari  
d'Avaluació  
Educativa

1. **El coneixement:** l'explosió de la informació demana una redifinició del concepte tradicional de coneixement. Matemàtiques, lectura i ciències són competències clau com a instruments essencials de coneixement i com a base per a l'aprenentatge permanent.
2. **La descentralització:** durant els darrers anys, els sistemes educatius han donat més autonomia i responsabilitat als centres. Fins i tot les avaluacions internacionals (OCDE, Kiel Institute of World Economics) avalen la bondat d'aquesta política.
3. **Els recursos:** l'educació és vista cada vegada més com una inversió. Creix la demanda a l'educació preescolar i augmenten els usuaris de l'educació superior i l'aprenentatge al llarg de la vida.
4. **La inclusió social:** tots els sistemes educatius europeus tenen com a objectiu oferir a la joventut una igualtat d'oportunitats i també preparar-los per a la vida adulta i per sobreviure en una economia globalitzada.
5. **Les dades i la comparabilitat:** el *benchmark*. Són indicadors que, utilitzats de manera diagnòstica i formativa, ens permeten comparar-nos per informar la política educativa i conèixer les tendències. El repte de la comparació és crear un clima obert i positiu de diàleg tenint els indicadors com a punt de partida.

Voldria destacar, sobretot, el cinquè repte, ja que aquí hi ha la clau, avui dia, per a la millora del nostre sistema educatiu.

### El punt de partida: un sistema centralitzat que desconeix bàsicament els seus resultats

Fins ara, el nostre sistema educatiu ha estat un sistema preocupat per l'*input* (el currículum) normatiu i centralitzat. Tots els centres han de seguir els decrets curriculars, i la gestió dels recursos correspon a l'Administració. No obstant això, es desconeixien els resultats del sistema i si tots els centres seguien o no els currículums, en quina mesura

ho feien, etc. Les decisions de política educativa es prenen o bé intuitivament o bé a partir d'opinions.

L'any 2001, quan es va crear l'Institut Basc d'Avaluació i Investigació Educativa (ISEI-IVEI), només teníem dades de resultats del nostre sistema a partir de la nostra participació en avaluacions estatals coordinades per l'INECSE (Institut Nacional d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu):

- Avaluació de l'educació primària 1995
- Avaluació del diagnòstic del sistema educatiu 1997

### L'aportació de les avaluacions estatals

Aquesta aportació era absolutament insuficient per conèixer els nostres resultats i construir indicadors. Només ens proporcionen la mitjana estatal, la pròpia i la tendència en anys posteriors. A més, sols mesuren el currículum comú, cosa que obliga a fer proves complementàries.

En realitat, després de la filtració dels resultats de l'avaluació de primària 1995 per part de comunitats autònomes es va produir un ús tendencios de l'avaluació, que va ser emprada per menysprear determinades comunitats des de la premsa. Després d'aquest incident, l'INECSE va decidir no fer mostres representatives de les comunitats en els seus estudis.

Les avaluacions estatals aporten dades insuficients per conèixer els resultats del sistema educatiu basc

Els informes publicats per l'INECSE només parlen de resultats de l'Estat i no estan orientats a la política educativa, que és diferent en cada comunitat. Avui dia, es dona la paradoxa que moltes comunitats no mesuren els seus resultats amb aquestes proves i que el MEC sí que ho fa, en un àmbit estatal. Quin sentit té això si la finalitat de l'avaluació és la millora?

Les proves estatals només avaluen el currículum comú, basat en un acord entre les comunitats que van aportar els ítems i l'INECSE.

Tot això ens va acabar de convèncer que les nostres avaluacions han de basar-se en proves internacionals.

### La nostra aposta per l'avaluació internacional com a font d'indicadors i d'informes sobre el sistema, orientats a la política educativa

A partir de l'estudi PISA (Programa Internacional per a l'Avaluació de l'Alumnat) 2000, l'avaluació internacional s'ha convertit en un dels principals motors de la millora dels sistemes educatius i el Simposi PISA de Berlín de l'any 2002 en va ser la prova més palpable. Vet aquí alguns dels seus postulats:

- Impulsar a la vegada bons resultats i equitat no és un somni. És possible i així ho fan alguns països.
  - Un paper essencial del sistema educatiu és el de compensar les diferències socials d'origen de l'alumnat i donar igualtat d'oportunitats a tothom.
  - Existeix un debat enriquidor al voltant de PISA amb l'objectiu de millorar.
  - Sabem que el nivell socioeconòmic de la família és molt important a l'hora d'explicar el rendiment de l'alumnat. Però no és determinant. La seva importància varia d'uns països a uns altres.
  - Alguns sistemes educatius compensen les diferències socioeconòmiques, mentre que altres les multipliquen.
- També són interessants algunes de les seves conclusions, publicades fa poc per l'OCDE a *Messages from PISA 2000* (OCDE, 2004, p. 19):

- Els sistemes educatius que tenen èxit han augmentat l'autonomia dels centres escolars. A més, l'han combinada amb la devolució de la responsabilitat als centres.
- Els sistemes que tenen èxit estan compromesos amb la monitorització del rendiment de l'alumnat i del sistema. Encara que no existeix una metodologia única, els millors països monitoritzen el rendiment dels seus estudiants i dels seus centres.
- El mètode usat per un sistema educatiu per ajudar l'alumnat amb baix rendiment és crucial per a la millora dels resultats. A més, les diferències entre centres tendeixen a augmentar en els sistemes no comprensius que tenen una segregació precoç d'alumnat en itineraris diferents.

L'avaluació internacional és un dels principals motors de millora dels sistemes educatius: per això apostem pels estudis PISA

Encara que ja havíem decidit participar en el PISA 2003, la nostra assistència al Simposi PISA de Berlín de l'any 2002 ens va acabar de convèncer de la bondat de l'aposta per l'avaluació internacional. Per això vam decidir participar amb més convenciment en els estudis PISA i TIMSS (Estudi Internacional de Tendències en Matemàtiques i Ciències) de l'any 2003.

Necessitàvem indicadors europeus i mundials, comparar-nos amb aquells països amb els quals compartim experiències en comú i competim en els mercats. Vam trobar que les avaluacions de l'OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic) i la IEA (Associació Internacional per a l'Avaluació del Rendiment Educatiu) ens oferien:

- Tecnologia d'avaluació del més alt nivell
- Proves acceptades mundialment
- Comparabilitat internacional
- Dades del nostre sistema per a la política educativa
- Indicadors europeus en competències clau

### Pisa 2003: un gran avenç

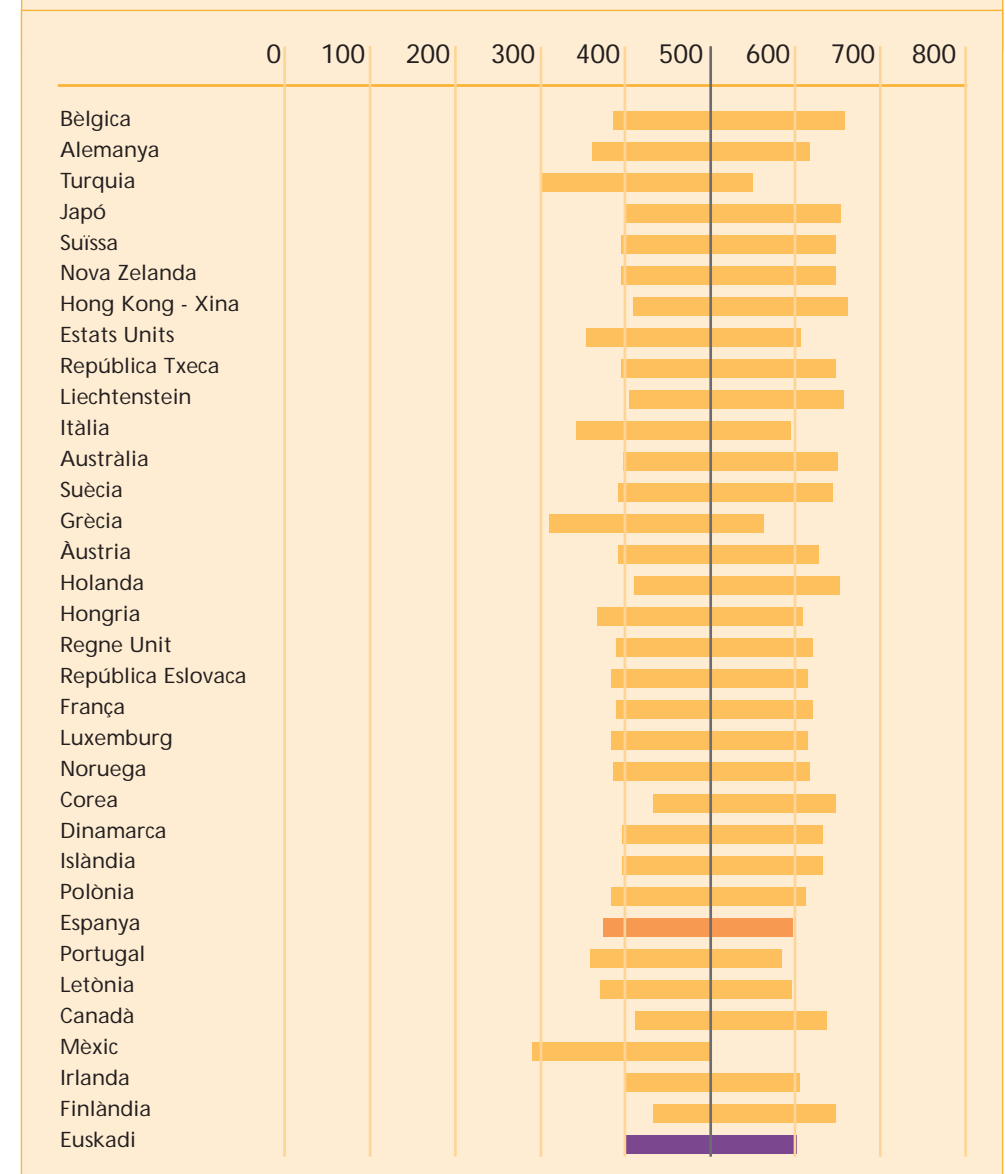
El PISA 2003 ens permet "situar-nos", conèixer els nostres resultats en competències clau (indicador europeu), veure els nostres punts febles i les característiques del nostre sistema.

Si fem una síntesi dels resultats obtinguts per l'alumnat d'Euskadi, veurem que:

- En tres de les quatre competències clau ens situem en la mitjana de l'OCDE: coneixement matemàtic, lectura i resolució de problemes.
- En coneixement científic estem per sota de la mitjana dels països de l'OCDE. Aquesta ha de ser una prioritat en els propers anys: millorar en coneixement científic.
- El nostre sistema és d'una gran equitat: hi ha molt poca dispersió en el rendiment de l'alumnat. El nostre percentatge d'alumnat de baix rendiment és tan sols del 16%, enfront del 23% d'Espanya, per exemple.
- Tenim menys alumnat de rendiment baix que l'OCDE, però ens falta excel·lència, és a dir, que tenim molt poc alumnat excel·lent en matemàtiques.

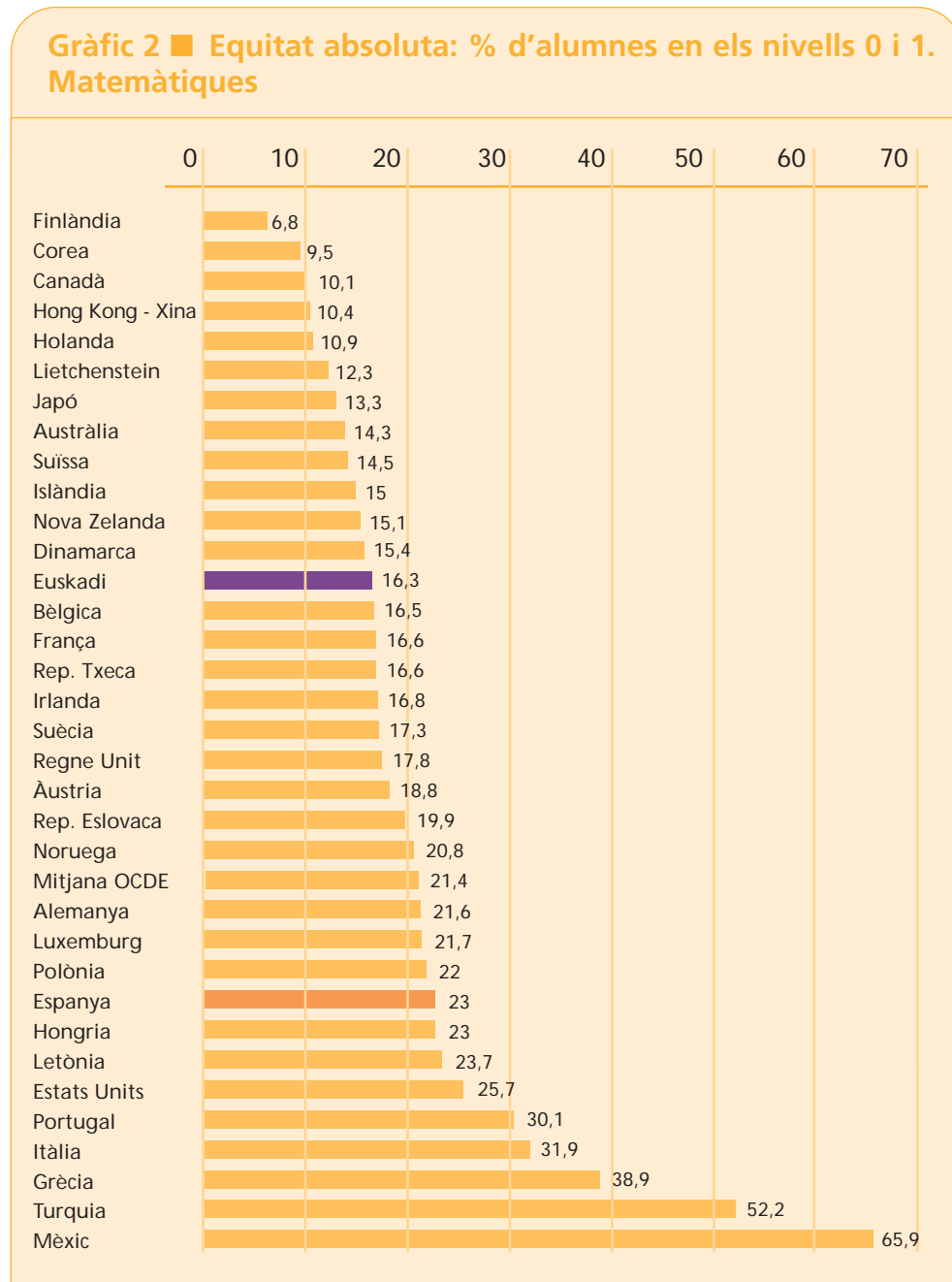
El gràfic següent mostra que **la nostra equitat relativa és la més gran de l'OCDE i que l'absoluta és també important:**

**Gràfic 1 ■ Diferència de puntuació entre els alumnes millors i pitjors (equitat). Matemàtiques**



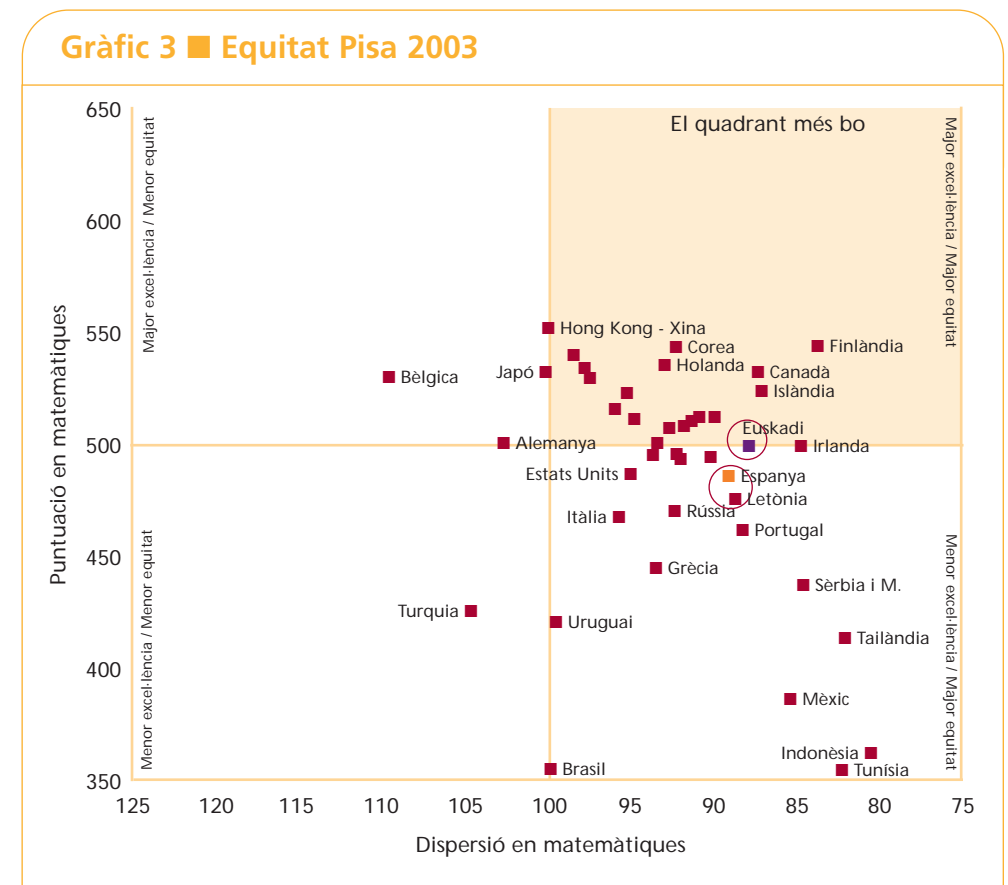


Euskadi té la diferència més petita entre alumnat bo i dolent de tota l'OCDE:



A més a més, el percentatge d'alumnat en els nivells 1 i menys 1 de PISA és del 16,3%, el lloc 13 de l'OCDE.

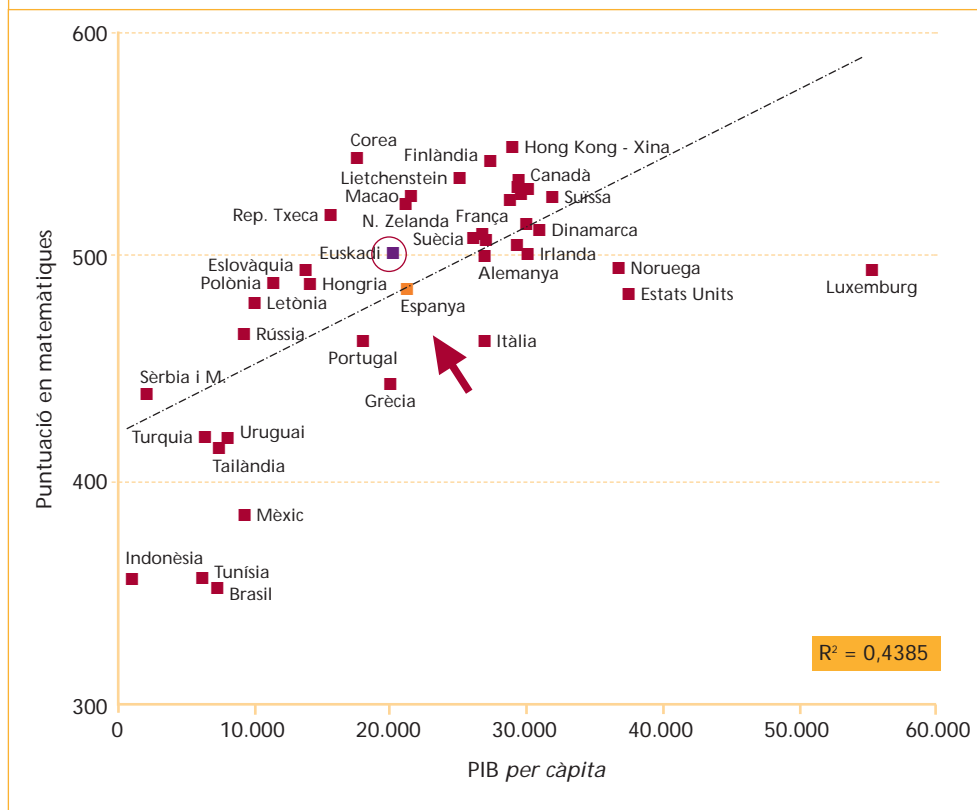
El gràfic següent mostra la **relació entre rendiment i equitat** (representada per la desviació típica):



Si posem els dos paràmetres en relació, veurem que Euskadi se situa en una bona posició, que encara és millorable.

La **relació entre el rendiment i el PIB per càpita** es posa de manifest en el gràfic següent, realitzat per l'INECSE. Si hi comparem el nostre nivell de riquesa amb la puntuació que hem obtingut en el PISA 2003, veurem que ens situem per sobre de la recta de regressió, és a dir, del nostre rendiment esperable.

Gràfic 4 ■ Relació entre el rendiment i el PIB per càpita



### Timss 2003. Avaluació de les matemàtiques i les ciències a segon d'ESO

Euskadi també ha participat en aquesta avaluació impulsada per l'IEA i aquest cop ho ha fet en solitari, ja que Espanya no hi ha participat.

En resum, els nostres resultats en matemàtiques mostren la mateixa puntuació que Nova Zelanda, Eslovènia i Itàlia i estem per sobre de la mitjana internacional. En ciències tenim la mateixa puntuació que Noruega, Itàlia, Israel i Bulgària, també per sobre de la mitjana internacional. Es reafirmen, doncs, els resultats de l'estudi PISA pel que fa a l'equitat del sistema educatiu basc.

Els resultats en matemàtiques i ciències de l'estudi TIMSS 2003 confirmen els resultats del PISA sobre l'equitat del sistema educatiu basc.

En definitiva, en el nostre sistema educatiu hi ha un abans i un després a partir de 2004. Gràcies a la nostra aposta per l'avaluació internacional estem en condicions de prendre decisions sobre propostes per a la millora del rendiment del nostre alumnat i sabem moltes més coses que abans sobre el nostre sistema.

### Límits de l'avaluació: mostres, censos, proves diagnòstiques

Un dels problemes de l'avaluació de sistemes educatius és la limitació dels estudis mostrals. Els estudis basats en una mostra de centres i d'alumnes estan limitats perquè només serveixen per donar una visió general del sistema. Permeten detectar problemes generals de rendiment, però moltes vegades no n'expliquen les causes. Les variables explicatives es queden en un pla general de nivell socioeconòmic i cultural, de formació dels pares i mares, de l'estructura del sistema educatiu, etc. Una de les limitacions més grans dels estudis mostrals és que no permeten parlar de centres, i encara menys d'alumnes de determinats centres.

Davant de la publicació dels resultats, els centres escolars no s'hi consideren involucrats i no es pot fer un "mapa" del rendiment del sistema o una "base de dades" que permeti actuar allà on realment es necessiti en termes de grups, de centres o d'alumnat.

Aquesta limitació no és inherent a les avaluacions internacionals, sinó que ho és a qual-sevol avaluació. Les avaluacions internacionals permeten ser aplicades a tot l'alumnat d'una edat o d'un curs, encara que això, naturalment, encareix l'anàlisi de dades.

### Altres resultats importants sobre el sistema educatiu

A Euskadi, la variable "nivell socioeconòmic i cultural de l'alumnat" i la variable de la "mitjana del nivell socioeconòmic i cultural del centre" tenen una baixa influència en els resultats de l'alumnat. El seu nivell d'importància és equivalent al que tenen a Finlàndia o al Canadà, països model per a nosaltres.

Però a més a més, en matemàtiques tenim una de les diferències entre centres més baixes de tots els països que han participat en l'avaluació. Darrere d'Islàndia, Finlàndia, Noruega i Suècia, la nostra diferència de rendiment entre centres és la més baixa de l'estudi PISA.

La **tendència actual en altres països** és clarament favorable a l'obligació de retre comptes (*accountability*). Es combinen proves úniques, gairebé sempre basades en estàndards, que s'apliquen a tot l'alumnat amb una devolució de l'autonomia i la responsabilitat als centres educatius.

Aquests sistemes utilitzen proves censals, diagnòstiques o no, que:

- Permeten conèixer on són els problemes i quins són. Moltes vegades les avaluacions mostrals detecten un problema però no en poden explicar les causes.
- Tanmateix, l'efecte de les proves diagnòstiques és que es converteixen "de facto" en el currículum i l'avaluació passa a convertir-se en norma per al professorat. Per evitar això, és important que:
  - Els estàndards en què es basen les proves no siguin reduccionistes ni simplificadors.
  - Les proves no abusin dels ítems de resposta múltiple i continguin preguntes obertes, de construcció complexa, d'interpretació, etc.
  - Les proves siguin el fruit d'un gran consens.

Les proves censals potser permetrien calcular el valor afegit, si s'apliquessin durant diversos anys seguits a la mateixa cohort i ja existís una prova estandarditzada de referència. Aquesta és la forma més justa d'avaluar els rendiments: no el rendiment que l'alumnat aconsegueix en les proves (rànquings), sinó la millora que s'ha produït d'un any a un altre.

### Les proves diagnòstiques censals

Sembla que les proves diagnòstiques de 4t de primària i 2n de secundària proposades en el document "Propuesta para el debate", del Ministeri d'Educació i Ciència, serien similars, en alguna mesura, a les que acabem d'esmentar. La LOCE ja propugnava la realització de proves diagnòstiques, però no hi havia prevista una devolució d'autonomia i responsabilitat als centres. Al meu parer, el control sense l'autonomia no funcionarà.

Hi ha una altra qüestió clau. Si "l'avaluació sense conseqüències no és avaluació", com diuen a Alberta [província del Canadà capdavantera en investigació avaluativa], és evident que cal preveure mecanismes de millora una vegada coneguts els resultats, i això

val per a totes les avaluacions. No es pot deixar tot com estava després de l'avaluació, sobretot en aquells centres que obtinguin uns resultats més baixos.

El problema és que l'estructura actual del sistema educatiu no permet més que de manera limitada la intervenció asimètrica en alguns centres i en d'altres no, la qual cosa és especialment greu en qüestions de gestió de personal. Ens hauríem de preguntar si el sistema funcional actual, tal com està establert en la xarxa pública, és compatible amb aquest tipus de rendició de comptes. En aquest sentit, a França disposen d'un sistema més descentralitzat tenint en compte el tipus de direcció de centres de què disposen i les anomenades zones educatives prioritàries (ZEP), amb una assignació de recursos molt especial.

És clar que s'ha de tenir en compte, també, l'ús diferent de les proves censals que es fa en països distints. Mentre que al Canadà o a Suècia, per posar un exemple de països que tenen un sistema absolutament descentralitzat del ministeri, els resultats es fan públics per centre i la ciutadania els pot consultar per Internet, amb les conseqüències que això comporta en la tria de centre per part dels pares i mares, en països com França, més centralitzats, el Ministeri d'Educació es queda amb una mostra i fa públic un informe anual.

Alemanya ha estat l'últim país que ha elaborat un sistema de rendició de comptes com a efecte de l'estudi PISA 2000 i ha començat l'aplicació de proves censals el setembre de 2004. Al Canadà o a Suècia, el ministeri disposa cada any d'una "base de dades" amb tots els resultats de tots els centres i hi actua en conseqüència allà on cal. A França es pretén que el mateix professorat i el centre treguin les seves pròpies conclusions amb les referències que se'ls facilita sobre l'avaluació (vegeu <http://educ-eval.education.fr/eval-diag.htm> i <http://www.evace26.education.gouv.fr/>).

Hi ha efectes col·laterals previsibles, però. Els centres que obtinguin bons resultats en les proves diagnòstiques els faran públics amb la finalitat de demostrar als pares i mares el seu alt nivell de rendiment, la qual cosa acostuma a exigir fer públics alguns informes que expliquin les diferències entre centres arran del nivell socioeconòmic de l'alumnat o del nivell cultural de les famílies.

Una altra consideració a fer és que aquestes proves han de tenir estàndards adaptats a la realitat de cada comunitat autònoma, encara que es pot establir un mecanisme de comparació o d'equivalència. Un altre problema és el de la recollida de les dades

L'avaluació sense conseqüències no és avaluació.

Les proves d'avaluació censals permeten detectar quins són els problemes i on són amb més exactitud que no pas les mostrals.

(normalment a través d'Internet), el de l'anàlisi d'una quantitat ingent de dades en un temps raonable i el del finançament de tot plegat. Per dedicar-hi els recursos necessaris cal creure en l'avaluació i fer una aposta decidida per l'avaluació com a pas previ a la millora dels sistemes educatius.

Un dels problemes de les avaluacions diagnòstiques per a 4t de primària i 2n d'ESO proposades en el debat educatiu és que es proposa continuar amb les avaluacions estatals i les internacionals al mateix temps.

Si ens fixem en la taula següent ens adonarem que això implica realitzar avaluacions redundants, amb el perill de dilapidar els recursos i de trobar-nos amb resultats dispars que serien difícils d'explicar.

Avaluacions proposades	Nivell	Què mesuren	Nivell tecnològic	Valor afegit
PISA 2006	15 anys (8è, 9è i 10è)	Competències clau: ciències, matemàtiques, lectura	Mostreig i anàlisi de dades al més alt nivell	Proves úniques. Comparabilitat internacional i OCDE. Informe orientat a la política educativa
TIMSS 2007	4t, 8è	Matemàtiques, ciències	Mostreig i anàlisi de dades al més alt nivell	Proves úniques. Comparabilitat internacional
PIRLS 2006	4t	Lectura	Mostreig i anàlisi de dades al més alt nivell	Proves úniques. Comparabilitat internacional
Proves diagnòstiques	4t, 8è	—	—	—
Avaluació estatal de primària	6è	Currículum comú per acord entre comunitats: matemàtiques, llengua, coneixement del medi, anglès	Pobre	Comparabilitat amb la mitjana de l'estat. Tendència
Avaluació estatal de secundària	10è	Currículum comú per acord entre comunitats: matemàtiques, llengua, coneixement del medi, anglès	Pobre	Comparabilitat amb la mitjana de l'estat. Tendència

Que les futures proves diagnòstiques coincideixin amb les avaluacions internacionals en el mateix nivell pot esdevenir una duplictat innecessària i ho serà molt més encara si les avaluacions estatals coincideixen amb avaluacions internacionals al final d'algunes etapes. Seria més pràctic sotmetre's al dictamen de PISA pel que fa a competències clau, tot ampliant l'avaluació amb altres proves en el cas que es consideri necessari.

En definitiva, sembla que caldria reflexionar sobre què volem aconseguir realment amb l'avaluació i què podem dur a terme.

Per què no aprofitem les avaluacions internacionals per avaluar els finals d'etapa (fins i tot com a proves diagnòstiques)?

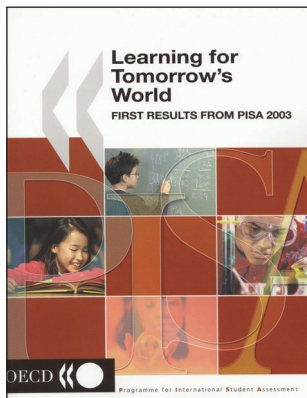
En resum i per acabar, m'agradaria remarcar les dues idees que he defensat al llarg d'aquestes pàgines. En primer lloc, que les avaluacions diagnòstiques censals tenen una potència avaluativa molt gran però que, al meu parer, s'han de combinar amb l'autonomia i responsabilitat dels centres sobre els resultats obtinguts. En segon lloc, que les avaluacions internacionals són la nostra aposta actual, fins i tot com a avaluació de final d'etapa. El PISA, per exemple, té una opció anomenada de 10è nivell, que permet fer una mostra de 4t d'ESO i convertir-la en avaluació de la secundària obligatòria.

### Referències bibliogràfiques

European Commission. Directorate-General for Education and Culture (2000) "European Report on the quality of School Education". <http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>

OCDE (2004) "Messages from PISA 2000". París <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/31/19/34107978.pdf>

## REVISTA DE LLIBRES I PUBLICACIONS DEL CONSELL



*Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003.*  
Paris: OCDE, 2004

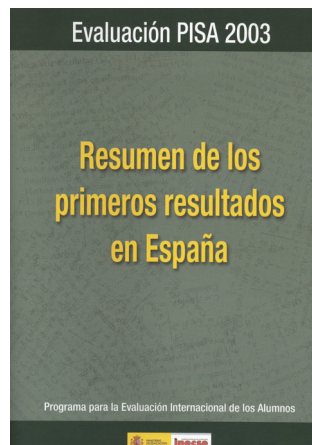
En el marc de l'OCDE (Organització per a la Col·laboració i Desenvolupament Econòmic), l'estudi PISA 2003 avalua els coneixements i habilitats de l'alumnat de quinze anys en matemàtiques, comprensió lectora, ciències naturals i resolució de problemes.

El PISA (Programa per a l'Avaluació Internacional de l'Alumnat) és un procés col·laboratiu dut a terme entre trenta països membres de l'OCDE i gairebé trenta països més. *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003* presenta els resultats obtinguts per l'alumnat en les matèries avaluades, però també analitza altres aspectes com la motivació per aprendre, l'autoestima i les

estratègies d'aprenentatge. Examina com el rendiment varia depenent del gènere i del context socioeconòmic. Aprofundeix en alguns factors que influeixen en el desenvolupament del coneixement i les habilitats tant a casa com a l'escola, estudia com interactuen aquests factors i quina implicació tenen per al desenvolupament de la política educativa dels governs. L'informe explica com els països aconsegueixen alhora alts nivells de rendiment i una distribució equitativa de les oportunitats d'aprenentatge.

Els resultats de l'estudi van ser presentats a Brussel·les el passat 7 de desembre de 2004.

La publicació es pot trobar a l'adreça de PISA en versió anglesa, francesa i alemanya: <http://www.pisa.oecd.org>



*Resumen de los primeros resultados en España. Evaluación PISA 2003*  
Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, desembre de 2004

Publicació de vint-i-tres pàgines que recull els primers resultats i anàlisis obtinguts per l'alumnat espanyol en l'estudi PISA 2003.

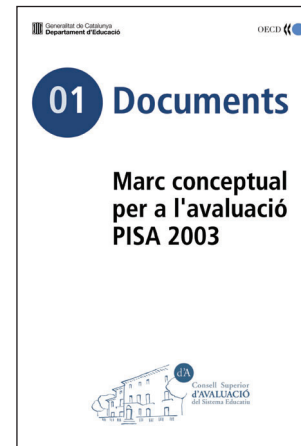
Espanya ha participat en l'estudi amb una mostra de 383 centres i 10.761 alumnes. Castella i Lleó, Catalunya i el País Basc hi han participat amb una mostra ampliada, la qual cosa ha permès obtenir més precisió en els seus resultats, que es presenten de manera desglossada.

La publicació conté gràfics amb els resultats en les matèries avaluades

(matemàtiques, comprensió lectora, ciències i resolució de problemes), els percentatges per nivells de rendiment, una comparació amb els resultats obtinguts en el PISA 2000, les diferències de gènere en els resultats i les diferències per titularitat dels centres educatius.

S'hi han inclòs altres resultats, com les diferències entre els resultats obtinguts i els esperats, l'excel·lència i l'equitat en l'estudi PISA 2003 i un bloc final de conclusions.

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



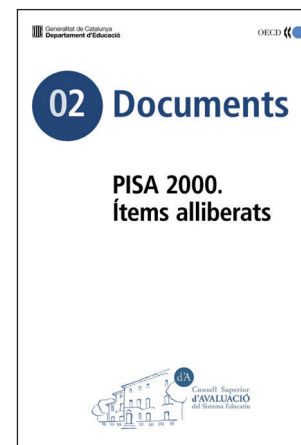
*Marc conceptual per a l'avaluació PISA 2003*  
Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació, desembre de 2004

El primer número de la col·lecció "Documents" de les publicacions del Consell Superior d'Avaluació presenta els principis que guien l'avaluació PISA 2003, descrita depenent dels continguts que l'alumnat necessita adquirir, els processos que ha de realitzar i el context en què s'apliquen els coneixements i les habilitats adquirits.

Il·lustra els àmbits d'avaluació (matemàtiques, ciències de la naturalesa i resolució de problemes) mitjançant diferents exemples.

Aquest primer número de la col·lecció és la traducció de *The PISA 2003 Assessment Framework (Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills)*, publicat per l'OCDE el 2003.

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



*PISA 2000. Ítems alliberats*  
Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació, febrer de 2005

El número 2 de la col·lecció "Documents" presenta els ítems de les proves de l'estudi PISA de l'any 2000 que no han estat reservats per a comparacions amb altres avaluacions, de manera que es destinen a coneixement públic perquè puguin ser utilitzats pels professionals que ho desitgin.

L'estudi PISA 2000, en el qual van participar trenta-dos països, va tenir la comprensió lectora com a àmbit principal de l'avaluació. Va avaluar, també, les matemàtiques i les ciències de la naturalesa.

*PISA 2000. Ítems alliberats* conté onze unitats alliberades de comprensió lectora, cinc de matemàtiques i dues de ciències de la naturalesa.

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



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

[www.gencat.net/educacio/csda/index.htm](http://www.gencat.net/educacio/csda/index.htm)



Consell Superior  
**d'AVALUACIÓ**  
del Sistema Educatiu

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