

# QUADERNS D'AVALUACIÓ. 10

GENER DE 2008



# L'avaluació de la formació professional reglada 2008-2009

## SUMARI

- 1 PRESENTACIÓ
- 3 L'AVUACIÓ DE LA FORMACIÓ  
PROFESSIONAL REGLADA 2008-2009
- 19 4T SEMINARI D'AVUACIÓ EDUCATIVA
- 22 AVUACIÓ I DEMOCRÀCIA EN ELS  
SISTEMES EDUCATIUS  
Georges Felouzis
- 40 REVISTA DE LLIBRES
- 42 PUBLICACIONS DEL CONSELL

© Generalitat de Catalunya  
Departament d'Educació

### Edició

Servei de Comunicació, Difusió i  
Publicacions

### Disseny gràfic

Estudi Carme Vives / G. Mercader

Tiratge: 4.500 exemplars  
ISSN: 1885 - 9038  
Dipòsit legal: B - 8.744 - 2006  
Impressió: Treballs Gràfics S.A.

Si voleu més informació o voleu fer-nos qualsevol suggeriment, no dubteu a posar-vos en contacte amb nosaltres mitjançant la pàgina web del Consell, que trobareu al portal del Departament d'Educació:

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

## PRESENTACIÓ

El *Pla d'Avaluació* del Departament d'Educació, publicat a l'abril de 2005, preveia l'avaluació de la formació professional reglada per a l'any 2008. Aquest número dels *Quaderns d'Avaluació* presenta els objectius i les línies mestres de l'avaluació de l'etapa educativa esmentada, que trobareu més àmpliament en el número 11 de la nostra col·lecció "Documents", que porta per títol *Document de bases de l'avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2008-2009*.

Durant el 2008 i el 2009 ens proposem dur a terme per primera vegada una avaluació sistèmica que mesuri l'eficàcia, la qualitat i l'equitat de la formació professional del sistema educatiu des del curs 2001-2002 —que és quan va acabar el procés d'implantació i generalització de l'estructura definida amb la LOGSE— fins al 2006-2007 —el primer any d'implantació de les modificacions introduïdes amb la LOE. I és que eficàcia, qualitat i equitat són les tres característiques bàsiques que la ciutadania dels països democràtics demana a les polítiques públiques, característiques a les quals també ha de respondre, òbviament, la política educativa. Totes tres, considerades de manera dinàmica i transformadora, han de fer de l'educació i de la formació un instrument de desenvolupament i de cohesió social. Per respondre a aquesta demanda social és necessari establir dispositius que avaluin la política educativa i que mesurin l'impacte del sistema educatiu amb la finalitat de rendir comptes a la societat. En aquest sentit, l'informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI (1996) *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, conegut com *informe Delors*, afirma que "l'avaluació de l'educació ha de ser concebuda en sentit ampli. No té com a únic objectiu l'oferta educativa i els mètodes d'ensenyament, sinó també el finançament, la gestió, l'orientació general i la consecució d'objectius a llarg termini".

És a dir, l'avaluació de l'educació ha de tenir una perspectiva sistèmica i ha de ser concebuda amb un propòsit doble: ha de servir com a instrument de control —la societat vol conèixer els objectius de l'educació, els esforços invertits i el rendiment que se n'obté— i també com a instrument de millora del sistema i dels seus resultats, que s'ha de traduir en una qualitat educativa més gran.

Sobre aquestes bases, des del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu hem volgut construir un model integrador d'avaluació que considerés dues realitats: el sistema educatiu i les institucions educatives, essent el centre educatiu i de formació —destinatari principal de la millora del sistema— l'eix de l'avaluació. Un model que ens hauria de servir per constatar que els objectius i els continguts de la formació professional reglada responen a les necessitats de l'entorn socioeconòmic català i als interessos, motivacions i capacitats de l'alumnat. Tot plegat, una proposta d'avaluació ben ambiciosa, en la qual esperem reeixir.

**Joaquim Prats Cuevas**

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

# L'AVALUACIÓ DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL REGLADA 2008-2009

## ÍNDEX

1. Introducció	3
2. Objectius de l'avaluació	6
3. Continguts i contextos de l'avaluació	7
4. Criteris i indicadors de l'avaluació	8
5. Marc conceptual	10
6. Estructura de l'avaluació	12
7. Prospecció del futur de la formació professional	15
8. Calendari	16
9. Informes, estudis i treballs de camp	18

## 1. INTRODUCCIÓ

L'avaluació de les polítiques i dels serveis públics és una necessitat política, de gestió i de millora, relacionada amb l'extensió del principi de governança definit per la Comissió Europea com el "conjunt de normes, processos i comportaments que afecten la qualitat de l'exercici dels poders, en particular, la legitimitat, la transparència, la coherència, l'eficàcia i l'eficiència".<sup>1</sup> Així, doncs, l'avaluació té com a objectiu principal millorar unes situacions donades i les polítiques que es porten a terme.


Des del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu entenem l'avaluació com una eina per a l'assoliment de la qualitat, per a la detecció de fortaleses i debilitats i per al coneixement real del funcionament dels sistemes i de les institucions, eina que ha de permetre orientar les actuacions de forma coherent, lògica, fonamentada i rigorosa. Partint de l'obligació i de la necessitat de rendir comptes a la societat que tenen tots els organismes públics, l'avaluació ha de servir

L'avaluació ha de servir per aportar un judici de valor democràtic sobre una política pública determinada

<sup>1</sup> COMISSIÓ EUROPEA, *Llibre blanc sobre la governança europea* (COM (2001) 428).

també per aportar un judici de valor democràtic sobre una política pública determinada, que en aquest cas és l'organització i la gestió de la formació professional del sistema educatiu. A més a més, l'avaluació ha de gaudir del suport de les institucions, les entitats, els actors i els agents implicats per assolir els objectius proposats.

El *Pla d'Avaluació* del Departament d'Educació (2005) preveu l'avaluació exhaustiva d'una etapa educativa cada any. Si el 2006 es va avaluar l'educació secundària obligatòria i el 2007 l'avaluació primària, el 2008 és el torn de la formació professional reglada. Atès que la generalització de l'actual sistema d'FPR (LOGSE) es va produir durant el curs 2001-2002, es parteix d'aquest període per avaluar el grau d'èxit o de fracàs dels diferents factors que conformen el sistema de la formació professional. El cicle a avaluar s'acaba amb el curs 2006-2007, que és el primer any d'implantació de les modificacions introduïdes en el sistema amb la publicació de la LOE (Llei orgànica d'educació). És evident, però, que també hi ha raons d'interès social, econòmic i educatiu que fan necessària, avui més que mai, una avaluació de la formació professional del sistema educatiu que l'analitzi en la seva globalitat i que serveixi per relacionar-la amb el progrés econòmic i social del país. Algunes d'aquestes raons són:



L'avaluació de l'FPR se centra en el període 2001-2007

- la necessitat de considerar la diversitat i l'heterogeneïtat de les òptiques amb les quals es mira la formació professional: l'òptica política, que la contempla principalment des del funcionament institucional; l'òptica social, que se centra en els resultats de l'acció formativa i en la seva adequació a les demandes d'inserció laboral, i l'òptica economicoempresarial, que considera, sobretot, la utilitat dels aprenentatges i el domini de les competències adquirides;
- la necessitat d'augmentar les taxes d'escolarització en formació professional i el volum de graduats com a instrument per a la millora de la competitivitat, tant en termes qualitius com quantitius;
- la conveniència de valorar la creació i l'adquisició de competències socials i laborals com a punt de trobada entre, d'una banda, el món del treball i la societat i, de l'altra, el món educatiu, així com també la seva valoració com a elements de millora del capital humà, font principal de coneixement, d'innovació i de competitivitat;

Una comissió de coordinació i quatre grups de treball han col·laborat en la definició dels objectius, continguts, criteris i indicadors de l'avaluació de l'FPR

- el nivell d'inversions i innovacions portades a terme i les fortaleses i debilitats detectades reclamen escometre l'avaluació amb una perspectiva que permeti detectar les mancances i aplicar les mesures correctores adients.

Per dur a terme l'avaluació de la formació professional reglada s'ha creat una comissió de coordinació i quatre grups de treball que col·laboren en la definició dels objectius, continguts, criteris i indicadors de l'avaluació esmentada. La comissió de coordinació està constituïda per membres del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i per professionals del món de la docència i de la investigació. La funció de la comissió es concreta a orientar i coordinar les actuacions que s'han de dur a terme en el procés d'avaluació. Els quatre grups de treball constituïts els mostra la **taula núm. 1**.

**Taula 1 ■ Grups de treball que participen en l'avaluació de l'FPR 2008-2009**

Grups de treball	
Grup tecnocientífic	Constituït per persones especialitzades en sabers diferents: sociologia, economia, anàlisi i valoració de polítiques públiques, metodologia d'avaluació, dret del treball, qualificacions i competències professionals, formació professional reglada, formació professional ocupacional i formació professional contínua.
Grup institucional	Integrat per representants de l'administració pública: Departament d'Educació, Departament d'Economia i Finances, Departament d'Innovació, Universitats i Empresa i Departament de Treball (Servei d'Ocupació de Catalunya i Consorci per a la Formació Contínua de Catalunya).
Grup d'experts docents	Hi participen directors, directores i professorat de centres públics i privats, on s'imparteixen cicles formatius de grau mitjà (CFGM) i cicles formatius de grau superior (CFGS).
Grups d'experts del món local, sindical i empresarial	Format per experts representants de les associacions de les administracions locals, de les organitzacions sindicals i empresarials, així com representants sindicals del professorat.

La comissió de coordinació i els grups de treball han discutit a partir dels continguts del *Document de bases de l'avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2008-2009* (publicat en la col·lecció "Documents"), que és la referència i l'instrument de partida de les tasques d'anàlisi i dels treballs de camp escaients per dur a terme l'avaluació de la formació professional reglada a Catalunya.

## 2. OBJECTIUS DE L'AVALUACIÓ

L'avaluació afecta el conjunt de centres de Catalunya on s'imparteix FPR, tant els de titularitat pública com privada

L'avaluació de la formació professional reglada 2008-2009 afecta tant els cicles formatius de grau mitjà (CFGM) com els cicles formatius de grau superior (CFGS). Afecta el conjunt de centres de Catalunya on s'imparteix FPR, tant els de titularitat pública com els de titularitat privada. El període temporal a avaluar comença al curs 2001-2002 i s'acaba al 2006-2007.

L'avaluació de la formació professional del sistema educatiu té marcats uns objectius generals i uns altres d'específics, com es pot veure a les **taules núm. 2 i 3**.

### Taula 2 ■ Objectius generals de l'avaluació de l'FPR 2008-2009

#### Objectius generals

Detectar els punts forts i febles del sistema d'FPR com a factor educatiu general i com a instrument d'inserció laboral, en particular, per prendre decisions que n'afavoreixin la millora.

Diagnosticar la situació de la formació professional, quant a la satisfacció de la demanda i les necessitats de les persones i del mercat de treball, així com l'impacte en termes qualitatiu i quantitatiu.

Informar el conjunt de la societat sobre la qualitat del sistema d'FPR, vinculat amb el sistema educatiu general, i la seva utilitat com a instrument de formació, inserció laboral i cohesió social.

Per una acció prospectiva sobre tendències, canvis i demandes que permeti projectar el futur de la formació professional.



### Taula 3 ■ Objectius específics de l'avaluació de l'FPR 2008-2009

#### Objectius específics

Avaluar el grau d'acompliment de les finalitats que políticament i socialment s'assignen a l'FPR: millora de la capacitat d'inserció professional de la població activa; enfortiment de la coherència entre l'oferta i la demanda de formació, i afavoriment de l'accés a la formació tècnica del conjunt de la població.

Avaluar la percepció social sobre la formació professional reglada, i també valorar el grau de percepció social global del conjunt del sistema de formació professional (FPR-FPO-FPC).

Valorar l'estat de situació de l'estructura i l'organització del sistema, així com de la carrera docent.

Crear un sistema d'indicadors *ad hoc* que permeti avaluar sistemàticament i cíclicament l'FPR.

Comparar la situació de l'FPR a Catalunya, quant a objectius, continguts, estructures, professorat, alumnat i mitjans, amb la de la resta d'Espanya i d'alguns països de l'OCDE.

## 3. CONTINGUTS I CONTEXTOS DE L'AVALUACIÓ

Els continguts de l'avaluació de la formació professional reglada se centren en l'anàlisi de:

- les dimensions i factors de qualitat del sistema;
- els indicadors de qualitat.

D'altra banda, en l'aspecte prospectiu, l'avaluació ha de detectar tendències, canvis i demandes que puguin servir per projectar el futur d'aquesta formació professional.

Els continguts es nuclearitzen considerant d'entrada un context delimitat per dos condicionants de l'FPR:

- un condicionant intern, del mateix sistema: les seves característiques específiques i tota la seva complexitat;
- un condicionant extern: el context normatiu i socioeconòmic en el qual s'inserix el sistema. En aquest sentit, s'ha de tenir en compte la legislació vigent, el Pla general de la formació professional, els resultats de la Conferència Nacional d'Educació i del Pacte Nacional per a l'Educació, l'Estratègia de Lisboa i les fites europees sobre formació i educació fixades per a l'any 2010 i l'Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana, signat el 2005 pel Govern de la Generalitat de Catalunya i els agents socials i econòmics.

## 4. CRITERIS I INDICADORS DE L'AVALUACIÓ

En l'avaluació de l'FPR es posa l'èmfasi en cinc criteris principals, d'acord amb els estàndards d'avaluació comunament utilitzats (Nacions Unides, OCDE i Unió Europea), que representen una sèrie de punts crítics a tenir en consideració per emetre un judici de valor final. Aquests criteris són:

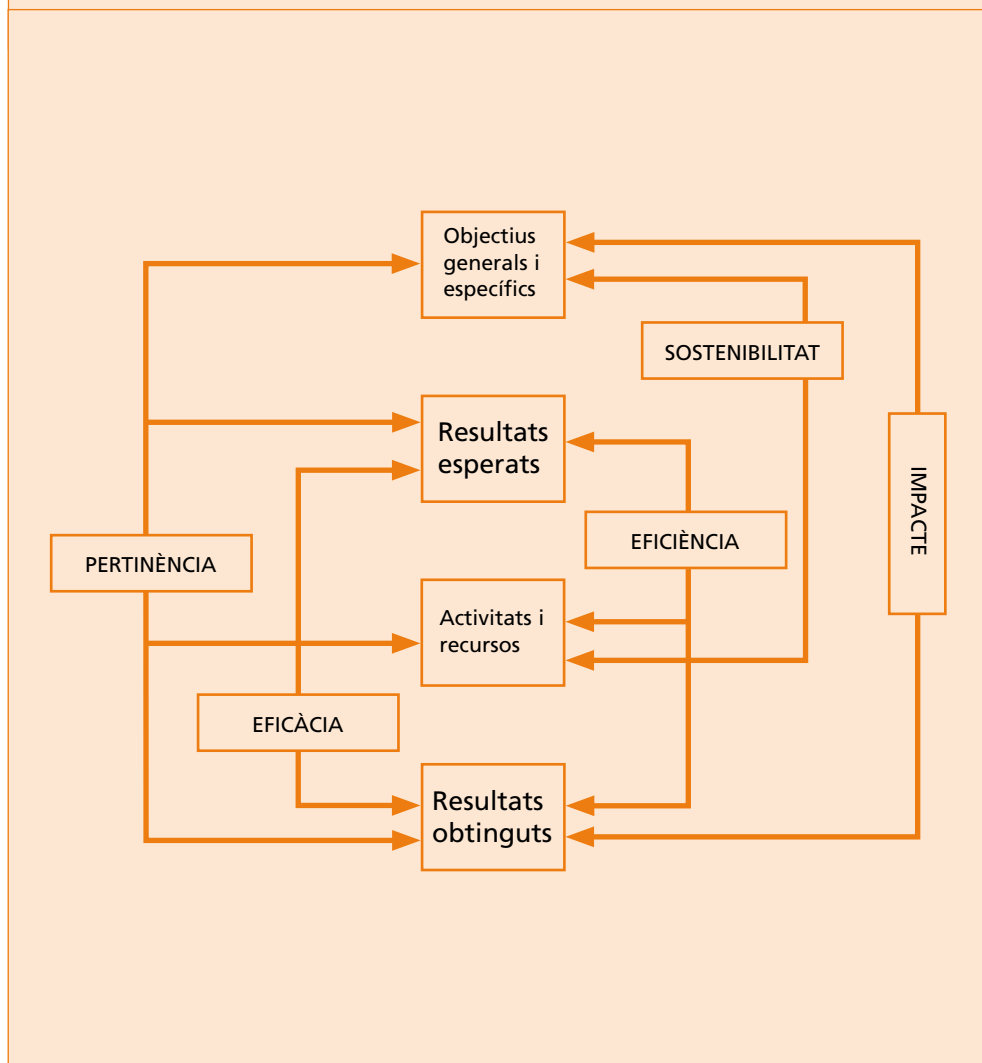
- la pertinència
- l'eficiència
- l'eficàcia
- l'impacte
- la sostenibilitat

Alhora, aquests criteris són els fonaments per a l'estandardització del seguiment i el tractament de la informació, que permetrà elaborar informes periòdics (anuals o bienials) d'avaluació.

Els criteris de l'avaluació, que es tracten en relació directa amb els objectius generals i específics assignats (punt 3), responen a l'estructura lògica del **diagrama núm. 1**.

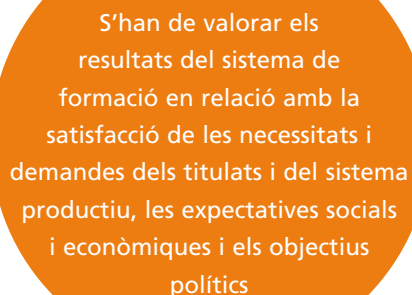
La **pertinència** fa referència principalment a la concepció del sistema d'FPR. Dit d'una

**Diagrama 1 ■ Estructura de l'avaluació de l'FPR 2008-2009**



altra manera, la pertinència mesura l'adequació del conjunt del sistema als objectius que li són assignats. L'**eficiència** quantifica l'assoliment dels resultats en relació amb una combinació adequada de les activitats fetes i dels recursos que s'hi destinen. Aquesta valoració, que és qualitativa i quantitativa, té en compte, principalment, els indicadors financers, els de recursos materials, els de recursos humans i els de recursos organitzatius. L'**eficàcia** mesura la correspondència entre l'assoliment dels objectius i

dels resultats amb les necessitats i expectatives polítiques, socials i econòmiques posades en l'FPR, sense considerar els costos per aconseguir-los. Es consideren indicadors com ara el model de centre, la capacitat d'innovació i d'incorporació de noves tendències, la capacitat d'adaptació a l'entorn social i econòmic, la relació entre l'oferta i la demanda formativa, el valor afegit de l'assoliment de l'èxit acadèmic, la percepció de l'FPR que tenen els diferents agents que hi participen, etc. L'**impacte** permet valorar els resultats del sistema de formació en relació amb la satisfacció de les necessitats i demandes dels titulats i del sistema productiu, les expectatives socials i econòmiques i els objectius polítics. Ha de servir, entre d'altres conclusions possibles, per clarificar què cal mantenir, reformular o bé donar per finalitzat del sistema d'FPR. Els blocs d'indicadors que s'analitzen aquí són, principalment, la creació de competències, la formació en centres de treball, la inserció laboral de l'alumnat, la transferència de sabers i tecnologia, la distribució territorial de la formació professional i la relació de l'FPR i la universitat. La **sostenibilitat** permet mesurar si els resultats positius de l'avaluació de l'FPR són susceptibles de continuïtat tant a nivell qualitatiu com quantitatiu; tant a curt com a mitjà i llarg termini; pel que fa als recursos necessaris; en relació amb la millora del nivell d'ocupació i la seva qualitat; quant a les possibilitats d'innovació, etc.

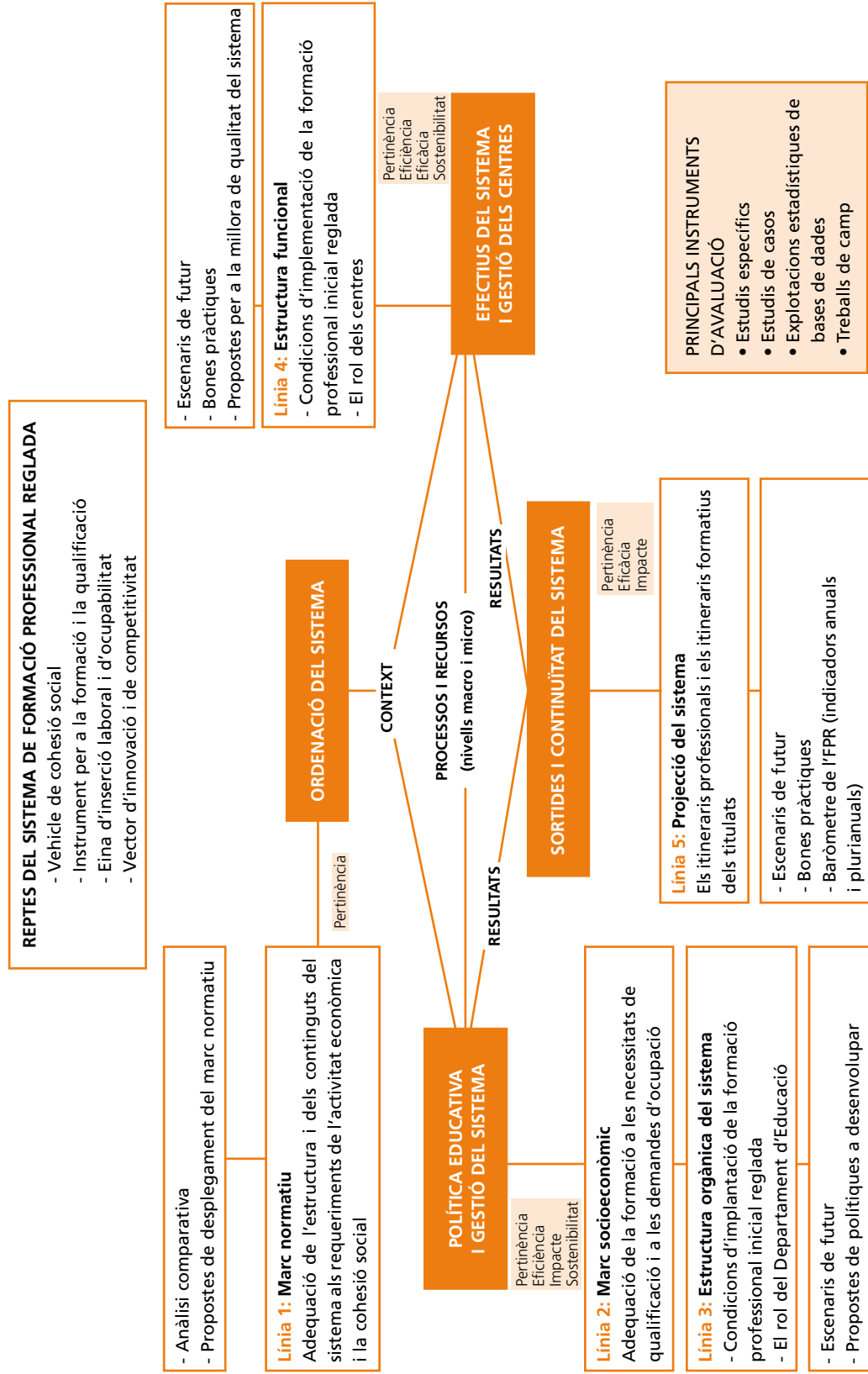


S'han de valorar els resultats del sistema de formació en relació amb la satisfacció de les necessitats i demandes dels titulats i del sistema productiu, les expectatives socials i econòmiques i els objectius polítics

## 5. MARC CONCEPTUAL

El marc conceptual de l'avaluació pren com a referent principal els reptes que la formació professional reglada té plantejats i als quals ha de respondre. El desplegament d'aquest mapa conceptual no és pas exhaustiu, sinó d'aproximació. La posada en funcionament efectiva de l'avaluació podrà comportar l'ampliació o modificació d'alguns dels indicadors, segons les disponibilitats d'instruments i de fonts d'informació existents o de la necessitat de desenvolupar-ne de nous. Ho mostra el **diagrama núm. 2**.

## Diagrama 2 ■ Marc conceptual de l'avaluació de la formació professional reglada



## 6. ESTRUCTURA DE L'AVALUACIÓ

L'avaluació de l'FPR segueix una estructura lògica, que passa pels quatre àmbits següents, en cada un dels quals es desenvolupen diverses línies d'actuació:

- L'ordenació del sistema de formació professional reglada
- La política educativa i la gestió del sistema
- Els efectius del sistema i la gestió dels centres
- Les sortides i la continuïtat del sistema

### L'ordenació del sistema de formació professional reglada

S'analitza l'adequació de l'estructura i dels continguts del sistema als requeriments de l'activitat economicoproductiva i de la cohesió social

Prenent com a referent el criteri de pertinència, es porta a terme una avaluació del context normatiu en el qual es desenvolupa l'FPR. Així, doncs, la **línia 1** d'avaluació es concreta en l'anàlisi de l'adequació de l'estructura i dels continguts del sistema als requeriments de l'activitat economicoproductiva i de la cohesió social des del punt de vista del legislador.

Els àmbits d'avaluació se centren a considerar:

- l'estructura i organització del sistema d'FPR i la seva relació amb els camps professionals;
- el catàleg de títols i certificacions;
- les famílies professionals;
- l'acreditació de competències;
- la flexibilitat del sistema;
- les convalidacions i la transferència de crèdits;
- els accessos i passarel·les en el si del sistema;
- la formació professional com a eina d'aprenentatge permanent;
- l'equitat del conjunt del sistema.

## La política educativa i de gestió del sistema

Els criteris a aplicar en l'avaluació de la política educativa i de gestió del sistema d'FPR són els de pertinència, eficiència, impacte i sostenibilitat. La coherència d'aquests criteris es mesura mitjançant una avaluació de processos i de recursos a nivell macro. Aquesta acció es concreta en la realització, entre d'altres, de:

- anàlisi de polítiques educatives;
- anàlisi de la gestió del sistema des del Departament d'Educació;
- anàlisi de l'execució de programes;
- política educativa en xifres.

Es fan servir dues línies d'anàlisi:

■ La **línia 2** avalua els mecanismes de l'adequació de la formació a les necessitats i oportunitats de qualificació i a les demandes socials i ocupacionals, existents a escala local, nacional, estatal i comunitària. Per tant, es considera la concreció de la política educativa envers l'FPR en relació amb el context sociolaboral i productiu, conformat per:

- agendes: Estratègia europea d'ocupació, Europa "Educació i formació 2010", Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana, governança, gènere, equitat, interculturalitat, desenvolupament sostenible...;
- plans: Pla general de la formació professional a Catalunya (2003-2006);
- participació democràtica i diàleg social: Consell Català de la Formació Professional i Consorci per a la Formació Contínua.

S'avaluen els mecanismes de l'adequació de la formació a les necessitats i oportunitats de qualificació i a les demandes socials i ocupacionals

■ La **línia 3** analitza les condicions d'implantació de la formació professional reglada, per tant, es pren en consideració el rol del Departament d'Educació en la gestió del sistema:

- estructura administrativa de què disposa i la seva descentralització territorial;
- tècnics de suport per al conjunt del sistema;
- mecanismes i instruments de control, seguiment i avaluació;
- mapa de l'oferta formativa;
- pressupostos: anuals i plurianuals;

- cost del sistema i comparació amb els sistemes d'FPO i FPC;
- inversions: manteniment, augment, depreciació...;
- entorn físic dels centres;
- dotació de recursos humans (adequació, adaptació, ergonomia...);
- dotació d'equipaments i recursos materials (obsolescència, adequació, adaptació, modernització, innovació, seguretat...).

### Els efectius del sistema i la gestió dels centres

S'apliquen els criteris de pertinència, eficiència, eficàcia i sostenibilitat. La seva coherència es mesura mitjançant una avaluació de processos i de recursos a nivell micro, és a dir, des de l'òptica de la seva aplicació en els centres on s'imparteix FPR. Això comporta fer l'anàlisi:

- de la transformació de les polítiques i de la gestió macro en accions;
- de la posada en marxa de sistemes i "útils de gestió" eficaços;
- dels sistemes d'ensenyament-aprenentatge;
- del context dels centres, dels seus efectius, dels seus mitjans, dels seus resultats...

S'analitzen els processos que porten a terme els centres d'FPR i els recursos de què disposen

L'avaluació es duu a terme en el marc de la **línia 4**, que es concreta en l'anàlisi dels processos que porten a terme i els recursos de què disposen els centres d'FPR, quant als components, l'estructura, la gestió i els processos d'ensenyament-aprenentatge.

### Les sortides i la continuïtat del sistema

Els criteris d'anàlisi d'aplicació en aquest àmbit són els de pertinència, d'eficàcia i d'impacte. L'objectiu principal és dur a terme una avaluació de la projecció del sistema en forma de resultats (itineraris professionals i itineraris formatius dels titulats en FPR).

S'avaluen tant els itineraris professionals i la seva qualitat com els itineraris formatius, un cop assolida la titulació de tècnic/a o de tècnic/a superior

L'avaluació es concreta en la **línia 5**, que valora les conseqüències de la política educativa aplicada i de la gestió dels recursos humans i materials esmerçats, així com de l'acció desenvolupada pels efectius del sistema.



Així, doncs, s'avaluen tant els itineraris professionals com els itineraris formatius, un cop assolida la titulació de tècnic/a o de tècnic/a superior:

### **Itineraris professionals**

- Inserció: ocupació/autoocupació.
- Temps destinat a trobar feina, feina trobada i mitjà pel qual s'ha trobat la feina.
- Relació entre la formació i el lloc de treball ocupat.
- Mobilitat i adaptabilitat a l'entorn laboral (sectors d'activitat; territoris).
- Informació, orientació, acompanyament.
- Adaptació al canvi.
- Contractació i retribució. Categoria laboral.
- Qualificacions més i menys demandades i cobertes.

### **Itineraris formatius**

- Informació, orientació, acompanyament.
- Itineraris mixtos treball-formació.
- Continuitat en la formació: autodidàxia, accés a la universitat; formació permanent.

## **7. PROSPECCIÓ DEL FUTUR DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL**

L'existència d'una formació professional amb una alta capacitat de qualificació i d'integració social, flexible i adaptable als canvis no és encara una realitat a casa nostra. Per això, a més de fer una avaluació sistèmica com la plantejada i treure'n conclusions per orientar la presa de decisions que contribueixin a la seva millora, és necessari fer una anàlisi prospectiva que ens indiqui el camí del futur de la formació professional reglada.

Cal fer una anàlisi prospectiva que ens indiqui el camí del futur de la formació professional reglada

Aquesta anàlisi prospectiva requereix una observació qualitativa i quantitativa, que ha de tenir en compte els possibles estats de situació dels condicionants i de les dimensions social i econòmica. Com a aproximació inicial, aquesta anàlisi es fa tenint com a referent

temporal els propers deu anys i sobre la base dels escenaris generats per, entre d'altres:

- els canvis socials i demogràfics;
- el context de l'economia mundial, nacional i local;
- els canvis tecnològics, normatius i organitzatius;
- els canvis en el mercat de treball i de l'ocupació;
- les noves formes d'organització del treball;
- les competències requerides pel treball;
- la satisfacció de les necessitats de formació del professorat;
- la satisfacció de les necessitats de formació al llarg de la vida dels usuaris de la formació professional;
- la millora dels sistemes d'accés i progressió de la formació professional de persones amb característiques diverses (per raó d'origen, condició, formació prèvia...);
- els centres de formació professional, un dels vectors del desenvolupament local;
- la necessitat de disposar de fonts d'informació estables, dinàmiques i transparents;
- intersecció amb la universitat (FPR i educació superior);
- FPR i integració en el territori (relacions de cooperació i col·laboració amb els municipis i altres entitats de la societat civil);
  - FPR i plena integració en els sistemes europeus de formació professional, (com ara, el sistema ECVET de transferència de crèdits);

L'anàlisi prospectiva es duu a terme tenint com a referent temporal els propers deu anys

El sistema ECVET està destinat a homologar la relació entre un sistema europeu de crèdits per a la formació inicial i els sistemes nacionals de formació professional. L'ECVET permet la documentació, convalidació i reconeixement dels resultats d'aprenentatge obtinguts en els diferents països de la UE, ja sigui en la formació professional formal o en contextos no formals. Està centrat en les persones, és a dir, atén la convalidació de coneixements, capacitats i competències adquirides pels individus, que són la base per a la seva acumulació i transferència.

## 8. CALENDARI

Inicialment, està previst dur a terme els estudis i treballs de camp necessaris per a l'avaluació de l'FPR al llarg de l'any 2008; elaborar les conclusions i orientacions de futur en iniciar-se l'any 2009, i construir un baròmetre anual i pluriennal d'avaluació. El **cronograma núm. 1** mostra la periodització de l'execució de l'avaluació de l'FPR.

**Cronograma 1 ■ Calendari de l'avaluació de l'FPR 2008-2009**

	Actuacions	2008				2009			
		trimestres → T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
	Redacció de l' <i>Informe-inventari crític sobre els coneixements en relació amb l'avaluació de la formació professional reglada a Catalunya.</i>	■							
Línies 1 i 2	■ Estudi qualitatiu comparatiu del marc normatiu i les directrius administratives que regulen el funcionament de l'FPR.		■	■					
	■ Estudi sobre l'adequació de l'FPR a les necessitats i demandes de qualificació i ocupació.		■	■					
Línies 3 i 4	■ Anàlisi de l'estructura orgànica del sistema: condicions d'implantació de l'FPR.		■	■	■	■			
	■ Anàlisi de l'estructura funcional del sistema: condicions d'implementació de l'FPR.		■	■	■	■			
Línia 5	■ Anàlisi de la projecció del sistema d'FPR: itineraris professionals i formatius dels titulats.		■	■	■	■			
	■ Mesurament de la capacitat d'inserció laboral dels titulats d'FPR en contrast amb la inserció laboral de joves no titulats.			■	■	■			
	Prospecció del futur de l'FPR.					■	■		
	Conclusions i definició del baròmetre de l'FPR.						■	■	■

## 9. INFORMES, ESTUDIS I TREBALLS DE CAMP

L'avaluació de la formació professional reglada implica l'elaboració d'una sèrie d'informes, estudis i treballs de camp. Són els següents:

1. Inventari crític sobre els coneixements en relació amb l'avaluació de l'FPR a Catalunya.
2. Estudi qualitatiu comparatiu del marc normatiu que regula l'FPR (des de la LOGSE, que va definir i implantar l'actual sistema, fins a la LOE, les directrius administratives d'aplicació, el Pla general d'FP de Catalunya) i del marc socioeconòmic en el qual s'insereix (agenda de l'Estratègia de Lisboa, l'Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana i el Pla general d'ocupació de Catalunya).
3. Treball de camp, recollida i explotació de dades, anàlisi i interpretació sobre l'estructura orgànica (Departament d'Educació) i funcional (centres i els seus efectius) del sistema d'FPR de Catalunya i les condicions i característiques de la seva implementació.
4. Treball de camp, recollida i explotació de dades, anàlisi i interpretació sobre els itineraris professionals i formatius dels graduats d'FPR i mesura de la capacitat d'inserció laboral dels titulats d'FPR, en contrast amb la inserció laboral de joves no titulats que van abandonar el sistema educatiu en acabar l'ESO.

Aquests informes, estudis i treballs de camp comporten una tasca de prospecció sobre el futur de l'FPR, l'elaboració d'un baròmetre amb indicadors anuals i l'elaboració d'un document de conclusions amb orientacions i recomanacions de política educativa en el camp de la formació professional reglada.

## 4T SEMINARI D'AVALUACIÓ EDUCATIVA

Amb l'assistència d'unes 170 persones, el 12 de novembre de 2007 va tenir lloc a Barcelona el 4t Seminari d'Avaluació Educativa, organitzat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i inaugurat pel conseller d'Educació, Ernest Maragall, el secretari de Polítiques Educatives, Francesc Colomé, i el president del Consell, Joaquim Prats.

Al matí es van poder escoltar dues conferències que analitzaven el component democràtic de l'avaluació, tot aportant els principals indicadors per a l'avaluació de polítiques públiques en general des de l'òptica del desenvolupament sostenible. A la tarda es va presentar la proposta d'avaluació del sistema de formació professional reglada (FPR) de Catalunya per al 2008 i es va fer una taula rodona sobre els mètodes i objectius d'aquesta avaluació, prevista en el Pla d'Avaluació del Departament d'Educació (2005).

### Resum de la conferència de Georges Felouzis

Professor de sociologia de la Universitat de Ginebra

L'autor basa la seva exposició en una idea central: l'estat (els governs) té l'obligació d'avaluar les seves polítiques i les seves actuacions. Per tant, en tot sistema democràtic l'avaluació ha de formar part de les polítiques públiques; no ha de ser un fet que s'esdevingui a *posteriori*, sinó que ha de ser una dimensió determinant de l'acció política en si mateixa.

A partir d'aquesta premissa, el professor Felouzis considera que la plena democratització dels sistemes educatius només s'aconseguirà si, i només si, els resultats de la seva avaluació es difonen i són objecte d'un debat social. És a dir, la relació entre avaluació i democràcia no és, de cap de les maneres, directa. Està mediatitzada per la seva apropiació per part dels actors en el context d'un debat públic.

El govern té l'obligació d'avaluar les seves polítiques i les seves actuacions

## Resum de la conferència d'Hélène Combe

Sociòloga i politòloga, delegada general de l'Observatori de la Decisió Pública (Nanterre-Nantes)

Amb el títol de "Indicadors de qualitat en l'avaluació de polítiques públiques", l'autora tracta dels sis principis que han de dirigir un desenvolupament durador: precaució, prevenció, optimització de recursos, subsidiarietat, responsabilitat i reversibilitat. Aquests principis han d'estar cohesionats sobre la base de quatre criteris d'avaluació: governança, cohesió social, economia plural i entorn. Tot això, amb la finalitat d'influir en l'evolució de "les convencions", modificar les pràctiques i els comportaments i avançar cap a un desenvolupament més integrat, més solidari i més ben distribuït.

L'avaluació de la formació professional ha de centrar-se en l'avaluació de la funció pedagògica de la formació (accessos a la titulació i al treball)

A partir d'aquest marc general, Hélène Combe aporta algunes pautes per a l'avaluació de la formació professional. Segons el seu criteri, ha de tractar-se d'una avaluació centrada en la funció pedagògica de la formació (accessos a la titulació i al treball) i també en les respostes aportades per les institucions, les empreses, els agents socials i els territoris a les necessitats de formació i de treball.

## Resum de la presentació de l'avaluació de la formació professional reglada per al 2008

Joaquim Prats. President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

Concreta els quatre objectius generals que s'han assignat a l'avaluació del sistema de formació professional reglada: detectar els punts forts i febles del sistema com a factor educatiu en general i, particularment, com a instrument d'inserció laboral; fer un diagnòstic de la situació de l'FPR pel que fa a la satisfacció de la demanda i a les necessitats de les persones i del mercat de treball, tot diagnosticant-ne l'impacte; informar la societat de la qualitat del sistema i de la seva utilitat com a instrument de formació, inserció laboral i cohesió social, i portar a terme una acció prospectiva sobre tendències, canvis i demandes que permeti projectar el futur de l'FPR. Tot això, sense oblidar el paper de l'FPR en el conjunt de la formació per al treball (la reglada, l'ocupacional i la contínua). El període a avaluar va des del curs 2001-2002 fins al 2006-2007, el període d'aplicació de l'FPR definida a la LOGSE.

## Taula rodona: Avaluació i prospectiva de la formació professional reglada a Catalunya: mètodes i objectius

Al llarg del 4t Seminari s'insisteix en la idea que l'avaluació ha de ser útil per millorar les polítiques educatives

■ Jordi Planas. Catedràtic de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona

Presenta els resultats de la seva investigació sobre la identitat de la formació professional. Ressalta tres idees principals: la primera, que el sistema educatiu de formació professional no pot ser autònom de la dinàmica del mercat de treball; la segona, que el paper de la formació professional no s'ha de limitar a les demandes de les empreses, i la tercera, que la formació reglada ha de reconèixer les competències adquirides fora del sistema educatiu.

■ Jorge Calero. Catedràtic d'Economia aplicada a la Universitat de Barcelona

Se centra en l'ús d'indicadors en avaluació i en la seva aplicació a l'avaluació de l'FPR. Com a exemple, exposa algunes aplicacions d'indicadors construïts amb la informació obtinguda de l'*Enquesta de transició educativoformativa i inserció laboral* i de l'*Enquesta de població activa*. Demostra, a partir de les bases de dades d'ambdues fonts, que el nivell d'estudis de les mares té gran influència en la tria dels estudis que fan els nois i les noies joves.

■ Núria Rodríguez. Professora d'Economia i d'Història de l'economia a la Universitat Autònoma de Barcelona

Exposa l'avaluació de causalitat aplicada a les polítiques públiques. Explica que el sector públic destina una part important dels seus recursos a finançar programes socials —per exemple, programes de formació— i millores educatives, sempre amb l'objectiu de millorar les perspectives econòmiques i socials de la ciutadania. Per això és important mesurar quins programes aconsegueixen assolir els seus objectius i són eficients a l'hora de fer-ho. L'objectiu d'una avaluació de causalitat és estudiar l'efectivitat i l'eficiència dels programes esmentats, amb la finalitat d'aportar a l'administració instruments i reflexions per dissenyar polítiques efectives i eficients.

## AVALUACIÓ I DEMOCRÀCIA EN ELS SISTEMES EDUCATIUS

Georges Felouzis. *Professor de Sociologia de la Universitat de Ginebra.*

Georges.Felouzis@pse.unige.ch

Avui en dia, l'avaluació és una eina clàssica de posada en qüestió de les polítiques públiques. Es tracta d'un *instrument* a disposició de les polítiques públiques per rendir comptes sobre la seva acció i per orientar la seva aplicació (Lascoume i Le Galès 2004), però també, i potser sobretot, es tracta d'una eina de coneixement de la qual poden apropiarse els actors per tal de comprendre les conseqüències de la seva activitat quotidiana, d'allò que d'alguna manera "produeixen". Aquest és un punt central que pren una dimensió particular en el món escolar. Com ho demostren la majoria de treballs, els fenòmens escolars són d'una gran complexitat i comprendre les conseqüències d'una acció (en una aula, un centre educatiu o, a nivell més "macro", una regió o una nació) només és possible si es fa un càlcul objectiu dels fenòmens estudiats. Així mateix, l'avaluació —en tot cas el concepte que defensaré aquí— no és altra cosa que un càlcul objectiu de les conseqüències de l'acció pública, sigui quin en sigui el nivell (individual o col·lectiu).

Aquesta definició prèvia no implica en absolut que aquesta avaluació sigui "neutra" ni el fruit pur del coneixement objectiu. Tot i que es desprengui d'aquest coneixement, sempre és fruit d'una interpretació i de les idees preconcebudes que la regeixen. L'avaluació només es concep a partir dels objectius i de la finalitat que es desprenen de les opcions polítiques i socials, de les preferències socials valoritzades per la societat en un moment donat. Per tant, ens hem de demanar alhora la *fiabilitat* tècnica de la mesura, però també les *condicions de producció* i la *utilització política* que se'n fa. Defensaré aquí la idea que l'avaluació en l'àmbit de les polítiques escolars pot ser un mitjà per accedir a un plus de democràcia, però que aquesta capacitat democràtica és només una possibilitat entre d'altres. Òbviament, no és intrínseca a l'avaluació mateixa. Segons l'ús que se'n faci, pot convertir-se en un mitjà de dominació política (entre nacions desiguals, per exemple), de dominació social (entre grups socials), i fins i tot de reproducció i conservació de les desigualtats.

Segons l'ús que se'n faci, l'avaluació pot esdevenir un mitjà de dominació política o social



Les polítiques públiques en matèria d'educació, com en d'altres àmbits de la vida social, es conceben avui a partir de les eines d'avaluació. Des del moment que l'estat ja no és només *dirigista* sinó que esdevé *regulador*, ha d'avaluar, "contractualitzar" i fixar objectius als actors en un marc preestablert. Aquesta nova concepció de les relacions entre l'Estat i la societat té com a conseqüència natural la transformació de l'estatus de l'avaluació, que s'ha convertit en una part integrant de les polítiques públiques. Ja no és un element que s'hi afegiria *a posteriori*, sinó una dimensió determinant de l'acció política en ella mateixa. Allò que passa a França i en altres països europeus en matèria d'ensenyament superior (contractualització de les universitats, autonomia dels centres, etc.) i d'ensenyament secundari (autonomia dels centres regulada per l'estat a través dels programes i dels currículums): qualsevol política ha d'integrar els criteris de la pròpia avaluació.

En aquest marc ràpidament esbossat, què podem dir sobre les relacions entre avaluació i democràcia? La meua idea és que aquesta relació ja és antiga. Si considerem moltes de les produccions de ciències socials en l'àmbit escolar a partir dels anys 1960 als Estats Units i a Europa, podem considerar-les majoritàriament com a avaluacions de les polítiques escolars. Les més notables, a més, han contribuït a democratitzar els sistemes educatius dels països que analitzaven. Estic pensant particularment en els treballs de James Coleman (1966) i de Christopher Jencks (1978) sobre les desigualtats escolars entre els estudiants blancs i negres. Mostrar les conseqüències socials i econòmiques d'aquestes desigualtats, i mostrar en quins aspectes són fruit del sistema educatiu, és un exemple idealtípic d'allò que és —i hauria de ser— l'avaluació en matèria escolar: partir de preguntes fortes, proposar mesures múltiples i objectives i, així, crear les condicions d'una democratització dels sistemes educatius estudiats. Em vénen al cap espontàniament altres exemples. Els treballs de Pierre Bourdieu (1964) i Jean-Claude Passeron (1970) sobre el sistema escolar francès, que mostraven el paper de l'escola en el procés de reproducció de la dominació social i econòmica. No és aquest "descobriment" —un dels més debatuts sobre el sistema escolar francès— un model d'avaluació possible? Cal subratllar que aquests treballs han participat àmpliament en el moviment de democratització del sistema educatiu francès durant els anys 1960 i 1970. Podria citar d'altres exemples. Penso en els treballs de Basil Bernstein (1975) sobre la distància lingüística i social que es troba en els fonaments de les desigualtats escolars en el sistema educatiu anglès: aquí també la sociologia s'uneix a l'avaluació per posar "a prova els fets", les ideologies escolars, les pràctiques pedagògiques i les polítiques educatives.

Si acceptem definir la democratització escolar com una *reducció de desigualtats* entre individus i entre grups, podem avançar que aquests treballs dels sociòlegs han contribuït àmpliament a democratitzar els sistemes d'ensenyament objecte d'estudi. Vet aquí un element determinant per reflexionar sobre la relació entre avaluació i democràcia, ja que aquests treballs dels sociòlegs només han pogut participar en la democratització dels sistemes educatius perquè han estat difosos socialment i han participat en els debats públics. La meua tesi és, per tant, que l'avaluació només té capacitat democràtica si, i només si, es difonen els seus resultats, i així participen en el debat públic. Si els actors se n'apropien, bé com a mitjà per millorar les seves pràctiques (en l'àmbit de centres educatius, per exemple), bé com a argument utilitzat en el debat públic en un moment donat, la relació entre avaluació i democràcia no és, doncs, directa: sempre està mediatitzada per la seva apropiació per part dels actors en el context d'un debat públic democràtic. Posaré dos exemples per il·lustrar la meua tesi. El primer té a veure amb les comparacions internacionals. Es basen en l'ús dels resultats de PISA 2000 i 2003 en un cert nombre de països europeus. Agafaré l'exemple d'Alemanya, França i Suïssa. El segon exemple tracta més sobre el nivell dels centres educatius. Mostraré com, en el cas francès, aquestes avaluacions poden tenir efectes perversos i accentuar les desigualtats socials i escolars entre l'alumnat i els centres educatius.

L'avaluació només té capacitat democràtica si, i només si, es difonen els seus resultats i així participen en el debat públic

### Els estudis PISA i les conseqüències en el debat escolar en tres països europeus

La reeixida aposta dels estudis internacionals duts a terme per l'OCDE consisteix a comparar sistemes educatius amb una estructura, una durada i uns objectius que poden ser molt diferents. Com comparar sistemes educatius que no tenen els mateixos programes, els mateixos mètodes ni la mateixa duració temporal? La solució emprada per aquests estudis consisteix a comparar no els sistemes entre ells sinó les *conseqüències* d'aquests sistemes en termes d'adquisició de competències i coneixements (comprensió lectora, cultura matemàtica i científica), de desigualtats, d'efectes produïts pels centres, de relacions entre professorat i alumnat, etc.

Tot l'interès d'aquests treballs resideix òbviament en el seu rigor metodològic i en la seva capacitat de comparar i, per tant, d'*avaluar* els sistemes educatius: cada país se situa segons la puntuació obtinguda pels joves de 15 anys en tal o tal escala (comprensió lectora, cultura matemàtica, etc.). I els resultats tenen molt d'interès per avaluar l'*eficàcia*, l'*equitat* i el *rendiment* de cada sistema. Però és evident que això no és tot.

L'avaluació dels sistemes educatius no és només una qüestió de "notes", sinó també de l'anàlisi dels factors de desigualtat que condicionen els aprenentatges. Cal calcular els "efectes de context" (en què depèn dels centres el rendiment?), el pes dels factors socioeconòmics, la influència d'un estatus de migrant o d'al·lòcton, etc. El càlcul de l'efecte d'aquestes circumstàncies sobre les competències dels joves de 15 anys és una avaluació molt interessant, ja que permet una comparació entre països. Les diferències i les desigualtats ja no es veuen "neutralitzades", sinó tot al contrari, relativitzades: si el fet de ser migrant o al·lòcton és un obstacle molt fort aquí i molt feble allà, no serà que els sistemes educatius i els modes d'integració dels migrants i dels seus descendents marquen aquí la diferència? Si el nivell sociocultural té un efecte variable segons les nacions, no serà perquè cada sistema educatiu proposa concepcions educatives jerarquizades segons criteris contrastats i, per tant, necessàriament relatius?

Així, doncs, què aprenem d'aquests estudis? Doncs que:

- els països amb puntuacions mitjanes més altes tenen també una dispersió feble (són eficaços i justos), mentre que, al contrari, les desigualtats són més fortes en els països on la puntuació mitjana és feble;
- la riquesa i la inversió en educació expliquen una part d'aquests resultats, però només una part. Les explicacions també s'han de buscar en l'organització dels sistemes, en el funcionament dels centres i en d'altres factors que encara queden per descobrir. No és anodí, per exemple, veure que les desigualtats socioeconòmiques poden corregir-se, en certa mesura, en l'àmbit de centres educatius (PISA 2003);
- els sistemes democratitzats (en el sentit que proposen durant el màxim temps possible el mateix currículum), són globalment més eficients que els altres;
- en definitiva, podem veure tot el *pes de la política* en la definició mateixa de les desigualtats i dels resultats de l'alumnat. Des del moment que el nivell de competència de l'alumnat i el nivell de les desigualtats en una societat donada depenen de factors controlables per les polítiques educatives, els estudis PISA constitueixen una avaluació d'aquestes polítiques.

L'avaluació dels sistemes educatius no és només una qüestió de "notes". Es tracta també d'analitzar els factors de desigualtat que condicionen els aprenentatges

Em proposo analitzar la recepció d'aquests estudis en tres països per intentar comprendre quines són les relacions entre aquests estudis avaluatius i la democratització dels sistemes educatius en aquests països.

■ **A França**, la recepció de l'estudi PISA suscita sempre debats animats. No només perquè l'ensenyament té un lloc important en l'imaginari nacional, sinó també perquè les comparacions internacionals es viuen massa sovint com una posada en qüestió dels principis del sistema escolar francès. I, no obstant això, la posició de França en les comparacions internacionals no és deshonorant: se situa en la mitjana de l'OCDE pel que fa a la comprensió lectora, i més aviat en bona posició pel que fa a la cultura científica i matemàtica. La inversió educativa se situa també en la mitjana dels països. Però el problema francès en matèria d'educació és doble. Hi ha, per començar, una reticència forta a ser comparat amb altres països, i a més les desigualtats són encara grans (desigualtats socials, culturals i vinculades amb el context dels centres). Per tant, el debat a França s'orienta en dues direccions:

- La primera ha estat la de criticar els estudis PISA per considerar-los massa marcats pels models educatius i culturals anglosaxons. Els pressupòsits i els implícits de l'estudi serien aliens (fins i tot oposats) a la cultura escolar francesa, cosa que explicaria els resultats mitjans dels joves de 15 anys a França. Aquesta argumentació no és il·legítima en el sentit que sempre és necessari qüestionar les condicions de producció dels estudis comparatius tan genèrics i "avaluar l'avaluació". Altres crítiques, més basades en l'estudi i la comparació, parlen dels límits d'aquestes comparacions. Són les idees desenvolupades per E. Bautier, J. Crinon, P. Rayou i J-Y Rochex (2007). Proposen una anàlisi crítica del concepte i del càlcul de la comprensió lectora demostrant que, de fet, els estudis PISA calculen competències molt heterogènies, ja que "les maneres de fer depenen i varien segons els contextos" (p. 98). Per tant, cal estar molt atent a allò que es calcula per extreure totes les conseqüències dels resultats publicats.
- La segona direcció ha estat un veritable debat sobre les qüestions escolars: la repetició de l'alumnat en l'ensenyament primari, els mètodes d'aprenentatge de la lectura al principi de l'escolaritat, el tema del sistema educatiu i de l'escola secundària única, la carta escolar (que obliga a matricular els fills o filles al centre públic proper al domicili familiar) i la segregació social i ètnica en els centres educatius, l'horari i la feina del

A França,  
l'estudi PISA ha  
provocat un veritable  
debat en diversos àmbits  
de les polítiques  
educatives

professorat. Tots aquests debats sobre l'escola no tenen com a font única les avaluacions de PISA, però n'han estat alimentats en el sentit que aquestes avaluacions proposen una mirada comparativa "externa" que relativitza les tries nacionals.

■ **A Alemanya**, la situació és molt diferent i les opcions del sistema educatiu alemany són oposades a les de França. L'ensenyament proposa una orientació molt precoç i selectiva a partir del final de l'ensenyament elemental. A partir dels 10 o 11 anys, s'orienta l'alumnat bé cap a l'ensenyament general que porta als estudis superiors (el *Gymnasium*), bé cap a la *Realschule*,<sup>1</sup> o bé cap a la *Hauptschule*.<sup>2</sup> Així, amb 15 anys, molts joves no han seguit l'ensenyament general que els havia de permetre adquirir les competències necessàries. Això produeix desigualtats particularment fortes, les més importants dels països que han participat en el PISA 2000. Hem d'afegir que aquestes desigualtats de competències retallen les característiques dels joves: els immigrants i joves que surten de la immigració, així com aquells que provenen d'un mitjà socioeconòmic desafavorit, estan particularment desavantatjats. Aquests resultats han estat viscuts a Alemanya com un veritable xoc (Ertl 2006), que ha suscitat un debat i una reflexió sobre

el sistema educatiu (Koch 2006). L'orientació precoç de l'alumnat no s'ha posat en dubte. El debat s'ha centrat en els estàndards educatius nacionals i la posada en marxa de programes ràpidament aplicats. Aquesta reforma, impensable sense els resultats de l'estudi PISA, també ha permès una reflexió sobre els ritmes escolars i l'educació dels joves que provenen de la immigració. De tota manera, subratllem amb H. Ertl que les conseqüències d'aquestes reformes estan lluny d'estar assegurades si tenim en compte les prerrogatives dels *Länder* en matèria educativa i la forta autonomia del professorat i dels centres educatius.

A Alemanya, els resultats en el PISA 2000 van produir un veritable xoc que va suscitar debat i reflexió sobre el sistema educatiu

■ **A Suïssa**, els resultats de PISA 2000 estan molt per sobre de la mitjana dels països de l'OCDE pel que fa a les matemàtiques i a la cultura científica. La comprensió lectora, però, es troba just en la mitjana, i fins i tot una mica per sota (Nidegger 2005). A més, les puntuacions mitjanes amaguen contrastos molt forts entre els cantons. Per això, Suïssa va decidir fer les proves a més alumnes dels previstos per introduir

<sup>1</sup> Sis anys d'escolarització que permeten accedir a qualsevol formació professional o a un batxillerat especialitzat.

<sup>2</sup> Cinc o sis anys d'escolarització (segons els Länder) que permeten accedir només a formació professional.

la variable "cantó" en les anàlisis de PISA 2003 (PISA 2005). Els resultats tenen gran interès, ja que mostren les disparitats de competències entre els joves de 15 anys segons la regió i el cantó. Per exemple, la puntuació mitjana en matemàtiques és de 542 en la Suïssa alemanya, de 528 en la Suïssa francòfona i de 511 en la Suïssa italiana. Si considerem els cantons, observem una puntuació molt alta per a Friburg (553) i per a Saint-Gal i Turgòvia (551). Les puntuacions més febles són per a Vaud (524), Ticino (510) i Ginebra (508). L'explicació d'aquestes disparitats no s'ha dilucidat completament (diferenciació dels *curricula*, nivell socioeconòmic dels cantons, etc.). A més, l'estudi de Moreau, Nidegger i Soussi (2007) mostra que les categories utilitzades per a les comparacions internacionals a gran escala no són sempre adients en l'àmbit local. És el cas de l'àmbit socioeconòmic: "la relació entre els resultats i el nivell socioeconòmic sembla ben real, però l'índex emprat per PISA no és pertinent per a certes comparacions entre cantons" (p. 47). Quines han estat les conseqüències de PISA en el sistema educatiu suís? En una perspectiva propera a la d'Alemanya, s'ha creat un projecte d'harmonització (HarmoS). Es tracta de definir els estàndards i els models de competència comuns als vint-i-sis cantons. L'harmonització està en procés de desenvolupament.

A Suïssa s'ha creat un projecte d'harmonització del sistema educatiu. És una conseqüència dels resultats de l'estudi PISA

El paper de l'avaluació, com es pot veure, és el de posar a prova els resultats dels sistemes educatius avaluats. És una manera de *regular* els sistemes educatius en comparar els seus resultats amb els objectius propis, així com amb els altres sistemes educatius del món. Però aquesta regulació no s'opera de forma immediata, ja que els efectes de l'avaluació, especialment les conseqüències en l'eficàcia i l'equitat dels sistemes educatius, no són mai el fruit d'una relació directa entre l'avaluació, d'una banda, i les reformes, de l'altra. És amb l'apropiació dels resultats de l'avaluació per part dels actors polítics i dels ciutadans que l'avaluació esdevé un factor de reforma i d'evolució dels sistemes educatius.

És amb l'apropiació dels resultats de l'avaluació per part dels actors polítics i dels ciutadans que l'avaluació esdevé un factor de reforma i d'evolució dels sistemes educatius

Fins ara, només he tractat la qüestió de l'avaluació a partir de l'estudi PISA. Per comprendre el paper democràtic de l'avaluació, és necessari observar més en detall les condicions de producció i els usos de les avaluacions en l'àmbit escolar. Per fer-ho, recordaré el cas francès, en primer lloc perquè és el que conec millor, però també perquè es tracta d'una nació on les eines d'avaluació de les polítiques escolars estan molt desenvolupades. És, crec, un dels avantatges

d'un estat fort i centralitzat. Aquest "zoom" damunt el cas francès em permetrà concretar en quines condicions els resultats de l'avaluació poden tenir virtuts democràtiques, és a dir, de millora dels sistemes educatius en el sentit d'una major eficàcia i d'una major equitat.

### Allò que produeix l'avaluació dels centres: el cas dels indicadors de resultats dels instituts (*lycées*) de França

Em proposo tractar el tema de l'avaluació a partir d'un estudi de cas que vaig publicar en un article de 2005 a la *Revue Française de Sociologie*. Es tracta d'una anàlisi crítica dels indicadors de resultats dels instituts. Els indicadors ens interessen per més d'una raó. En primer lloc, es tracta d'eines d'avaluació posades en marxa per la DEP (Direcció de l'Avaluació i de la Prospectiva del Ministeri d'Educació) per oferir informacions fiables i reproduïbles sobre la qualitat dels instituts. Aquests indicadors han estat concebuts per la DEP com a informacions per al públic en general que es difonen mitjançant la premsa i Internet. També es tracta "d'eines de pilotatge", és a dir, que tenen la vocació de ser utilitzades pels equips de professorat dels instituts per tal de millorar els resultats (si no estan a l'alçada de les expectatives) o mantenir-los. Per tant, ens trobem amb un cas típic d'avaluació, la vocació de la qual és millorar l'eficàcia dels centres i així limitar al màxim possible les desigualtats que es produeixen per l'heterogeneïtat de l'oferta escolar.

El context de creació d'aquests indicadors és interessant. Cap a finals dels anys 1980, una part de la premsa publicava un palmarès dels instituts que només prenia en consideració uns indicadors molt generals sobre l'eficàcia dels centres; tenia en compte, senzillament, el percentatge d'èxit brut en el batxillerat. Alguns centres tenien el 99% d'èxit i d'altres amb prou feines arribaven al 40 o 50%. Això vol dir necessàriament que els primers eren bons instituts i els altres, molt dolents? Avui sabem que això no és així, ja que cal tenir en compte la situació de partida dels centres. Alguns tenen alumnes amb un baix rendiment des del començament, d'altres tenen molt bons alumnes des del començament. Per tant, era important produir una comparació justa. Per aquest motiu, el Ministeri d'Educació va posar en marxa aquests indicadors per comparar els centres educatius amb bases sòlides. La idea d'aquesta comparació és la de neutralitzar les diferències de partida degudes a la naturalesa del públic dels centres, essencialment al voltant de dues característiques de l'alumnat: l'edat i l'origen social.

Els indicadors de resultats dels instituts francesos tenen en compte l'edat i l'origen social de l'alumnat

Per establir aquesta comparació, el mètode consisteix a calcular *allò que s'espera* d'un centre educatiu, és a dir, el percentatge d'èxit de l'alumnat que s'hauria de donar tenint en compte l'edat i l'origen social del públic d'aquell mateix centre. És un càlcul relativament senzill que es basa en la hipòtesi que cada centre funciona com la mitjana (bé a França o bé a l'*académie*, la circumscripció administrativa d'ensenyament) del conjunt dels altres centres. Tenint en compte la repartició segons l'edat (avançat, a temps, amb un any de retard i amb dos anys de retard) i l'origen social (molt afavorit, afavorit, mitjà i desafavorit), podem calcular allò que s'espera de cada centre educatiu.

Aquesta expectativa és molt important, ja que es pot comparar amb *allò observat*, que és la realitat del percentatge d'èxit del centre. La comparació d'ambdós indicadors (allò esperat i allò observat) dona el *valor afegit* de l'institut en qüestió. Es calculen tres indicadors:

- *El percentatge d'èxit en el batxillerat.* És la proporció d'alumnes del curs terminal (el tercer i últim de l'institut) que aproven el batxillerat.
- *El percentatge d'accés al batxillerat.* És la proporció d'alumnes que entren a segon curs (el primer any de l'institut) i que aproven el batxillerat tres o quatre anys després (poden repetir un any).
- *El percentatge de batxillers entre aquells que surten de l'institut.* És la proporció d'alumnes que deixen l'institut i que obtenen el títol de batxiller. Alguns estudiants poden abandonar els estudis, o reorientar-los o sortir a l'estranger, etc. Per tant, no tot l'alumnat que surt de l'institut obté el títol de batxiller.

Per exemple, un institut on s'espera un 75% d'èxit en el batxillerat i els alumnes del qual el passen en un 85% tindrà un valor afegit d'un 10%. Al contrari, un institut on s'espera un 80% d'èxit i només aproven un 70% dels alumnes tindrà un valor afegit negatiu (-10%).

Per tant, les coses semblen força senzilles. Cada institut té un públic particular definit segons l'edat i l'origen social de l'alumnat. La DEP fa la hipòtesi que aquestes dues variables són prou fiables per "predir" l'èxit. En neutralitzar-les, pretén calcular "l'efecte del centre", és a dir, el marge de maniobra del centre i la seva acció pròpia per aconseguir l'èxit de l'alumnat. Tanmateix —i aquells que coneixen els estudis PISA ho saben—, amb l'edat i l'origen social no n'hi ha prou per

Els indicadors de resultats dels instituts francesos pretenen calcular el valor afegit de cada centre educatiu



predir l'èxit. Són variables massa poc matisades per mostrar les oportunitats *a priori* d'èxit escolar. L'origen social, per exemple, és una variable que es distribueix només en quatre modalitats (molt afavorit, afavorit, mitjà i desafavorit), i això només reflecteix de forma imperfecta la realitat social i cultural de l'alumnat. A més, l'edat de l'alumnat quan entra a l'institut (l'edat "normal" són 15 anys) depèn de les polítiques de repetició. Aquestes polítiques van en el sentit de menys repetició a l'escola secundària. Per tant, aquesta variable és probablement imperfecta per descriure el "nivell escolar" efectiu de l'alumnat.

Ens cal, no obstant això, intentar calcular els límits d'aquests indicadors que, he de subratllar-ho, continuen essent publicats per la DEP tot i la demostració que he pogut fer del seu caràcter aproximatiu. Això ens portarà, conseqüentment, a una reflexió més general sobre els usos polítics i socials de l'avaluació.

Com "avaluar l'avaluació"? Si l'edat i l'origen social no són predictors prou fiables del nivell de sortida de l'alumnat, caldrà buscar-ne un altre per tal d'establir la comparació. Aquest predictor s'ha trobat mitjançant un examen que tot l'alumnat passa al final de la seva escolaritat a l'escola secundària, just abans d'entrar a l'institut. Es tracta de l'examen *brevet des collèges*, una part de l'avaluació del qual es fa amb exàmens escrits: tot l'alumnat fa les mateixes proves, en les mateixes condicions i se'l puntuja segons els mateixos criteris. Aquesta mesura, és clar, és imperfecta, però l'hem utilitzat per mesurar el nivell general de l'alumnat que entra al primer curs de batxillerat en cada centre. Aquesta mesura, comparada amb els resultats dels indicadors de rendiment, permet d'avaluar l'avaluació: els indicadors permeten realment neutralitzar els efectes de composició dels centres? El valor afegit és realment independent del nivell de sortida de l'alumnat en cada centre?

Per respondre aquestes preguntes, presento la **taula núm. 1**, on s'exposa la nota mitjana de l'alumnat de nou centres (percentatge esperat feble: 62%) amb el valor afegit del centre. Si els indicadors són fiables, no hi hauria d'haver relació entre aquestes dues sèries de dades. Si els indicadors no són fiables, hauria d'aparèixer-hi una relació.

**Taula 1 ■ Nivell escolar de l'alumnat de primer de batxillerat l'any 2000 segons el percentatge d'accés esperat per al 2002 (62%) (França)**

Percentatge d'accés esperat baix: 62%

Institut	Nota mitjana de l'alumnat en l'examen escrit del <i>brevet</i>	Valor afegit del centre
Institut 1	10,02	-7
Institut 2	10,47	-14
Institut 3	10,56	-1
Institut 4	10,98	-16
Institut 5	11,05	-4
Institut 6	11,15	6
Institut 7	11,34	1
Institut 8	11,50	4
Institut 9	11,67	3

La taula s'ha de llegir així: la nota mitjana a l'examen escrit del *brevet* de l'alumnat inscrit al primer curs en l'institut 1 és de 10,02 sobre 20 i el "valor afegit" d'aquest establiment és de -7. Això significa que el percentatge d'accés del primer curs al tercer (terminal) d'aquest centre per al 2002 és 62 (l'esperat)  $-7 = 55\%$ .

Observem en aquesta taula que els centres el valor afegit dels quals és negatiu tenien alumnes amb mals resultats des del principi (entre 10 i 11 sobre 20). Aquells que tenen un valor afegit positiu tenien des del principi alumnes escolarment més forts (més d'11 sobre 20). Aquestes diferències de nivell són molt sorprenents ja que s'esperen els mateixos *percentatges d'accés* d'aquests centres. Però no tenen els mateixos alumnes des del principi. Això planteja un problema, ja que se suposa que els indicadors de resultats neutralitzen els factors d'èxit externs i aquí tenim un factor d'èxit extern que és bastant fort: en l'institut 1, l'alumnat té un 10 de mitjana i en l'institut 9, un 11,67. És una diferència que pot semblar insignificant (1,65), però sobre la mitjana és una diferència molt important. Això vol dir que els centres tenen alumnes molt diferents.

Mirem ara el valor afegit dels centres (segona columna). En els centres que reben al principi els estudiants més febles, tenim els valors afegits negatius. Això vol dir que, segons els indicadors de resultats, no compleixen el seu "contracte". D'altra banda, aquells centres que són al final de la taula tenen un valor afegit positiu.

Què ens ensenya aquesta taula?

En primer lloc, els indicadors de resultats dels instituts, *a priori*, no neutralitzen —com se suposa que ho haurien de fer— els factors d'èxit extern; és a dir, que esperen el mateix de centres que tenen alumnes molt diferents. En segon lloc, sembla (ens trobem aquí en el nivell de les primeres impressions) que el valor afegit depèn en part almenys del nivell real de sortida de l'alumnat al primer curs de batxillerat: els instituts amb un valor afegit positiu són també aquells que tenen els millors alumnes al primer curs.

Els centres amb un valor afegit positiu són també aquells que tenen el millor alumnat en arribar a l'institut

Podem dir el mateix dels establiments dels quals s'espera un nivell alt? Es tracta del mateix fenomen?

**Taula 2 ■ Nivell escolar de l'alumnat de primer de batxillerat segons el percentatge d'accés esperat per al 2002 (71%) (França)**

Percentatge d'accés esperat alt: 71%

Institut	Nota mitjana de l'alumnat en l'examen escrit del <i>brevet</i>	Valor afegit del centre
Institut 1	10,38	1
Institut 2	11,26	-6
Institut 3	11,35	-1
Institut 4	11,51	6
Institut 5	11,53	6
Institut 6	11,65	2
Institut 7	11,73	4

Els resultats de la **taula núm. 2** són similars als de la **taula núm. 1**: es dibuixa una relació entre el nivell real de l'alumnat quan accedeix al primer curs i el valor afegit de l'institut. Si el resultat es confirma, llavors hauré demostrat que els indicadors de resultats dels instituts no aconsegueixen el seu objectiu. Aquests indicadors pretenen proposar una mesura de l'efecte del centre educatiu quan, de fet, només mesuren un efecte de composició, que no és ni de bon tros el mateix. Què podem dir per anar una mica més lluny? L'estudi s'ha centrat en 103 instituts (el conjunt d'una circumscripció administrativa d'ensenyament) i ha consistit a comparar d'una forma sistemàtica el nivell de partida de l'alumnat i el valor afegit dels instituts. Els resultats són molt interessants per comprendre alhora les capacitats i els límits de l'avaluació. Em limitaré aquí a donar els resultats principals (Felouzis 2005).

1. Els indicadors de resultats dels instituts no són fiables. Presenten imperfeccions en la mesura mateixa del nivell de partida de l'alumnat. Per tant, el "valor afegit" calculat només reflecteix de manera imperfecta la capacitat dels centres educatius per fer progressar l'alumnat.
2. Existeix un "biaix" sistemàtic en el càlcul dels indicadors. Els centres que escolaritzen l'alumnat de les classes més populars tenen sempre alumnes més febles d'allò que s'esperava. Els centres més benestants sovint tenen alumnes escolarment més forts d'allò que s'esperava. Això té com a conseqüència que el càlcul del valor afegit és més favorable als instituts benestants que als instituts populars. Els primers arriben sovint a obtenir un valor afegit positiu; els segons tenen problemes per arribar a aquest objectiu. I aquest és el resultat de la manera de calcular els indicadors i no de la "qualitat" real dels instituts.
3. Per què és així? Per què els instituts més benestants tenen alumnes millors d'allò que es podria pensar per la composició social i l'edat del seu públic? I per què és a la inversa per als instituts més desafavorits? Doncs per qüestió dels "mercats escolars": els centres més benestants atrauen els millors alumnes; els altres instituts, els perden.

Els indicadors de resultats dels instituts francesos no són fiables. Presenten imperfeccions en la mesura mateixa del nivell de partida de l'alumnat

**Taula 3 ■ Característiques i resultats dels centres segons el nivell de l'alumnat a primer de batxillerat (França)**

	<b>Distribució dels instituts segons si els alumnes que reben són més febles o més forts d'allò que s'esperava</b>			
	<b>1r quartil (alumnes més febles del que s'esperava)</b> 26 instituts	<b>2n quartil</b> 25 instituts	<b>3r quartil</b> 26 instituts	<b>4t quartil (alumnes més forts del que s'esperava)</b> 26 instituts
Nombre de centres privats	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Nombre d'instituts amb més d'un terç d'alumnes desfavorits	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>6</b>
Nombre d'instituts amb un valor afegit positiu (accés del primer curs al batxillerat)	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>19</b>
Nombre d'instituts amb un valor afegit positiu (curs terminal/ batxillerat)	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>18</b>

A causa d'això, els mercats escolars marquen diferències. I el problema dels indicadors de rendiment és que no arriben a tenir en compte aquest fenomen, com il·lustra la **taula núm. 3**. En els instituts del quart quartil és on són més rars els establiments més populars. Però no n'hi manquen, ja que representen gairebé un quart dels centres d'aquesta categoria. Els instituts atractius són sovint els més "burgesos", però no és el cas sistemàticament. Cal notar, de tota manera, que dels sis instituts del quart quartil, on més d'un terç de l'alumnat prové d'un entorn desafavorit, tres són instituts privats, dos dels quals escolaritzen el 44% i 50% dels alumnes desafavorits.

La **taula núm. 3** dona el nombre d'establiments de cada quartil que produeix un valor afegit positiu, tant respecte del percentatge d'accés com del percentatge d'èxit en el batxillerat. Aquests resultats ens porten a fer dos comentaris. El primer és que els instituts del primer quartil —aquells que reben alumnes més febles d'allò que s'esperava— rarament aconsegueixen produir un "valor afegit". I, inversament, els instituts que reben alumnes més forts d'allò que s'esperava —quart quartil— ho aconsegueixen molt sovint. Això es verifica pels dos indicadors mantinguts: el percentatge d'accés i el percentatge d'èxit en el batxillerat. Podem afegir que la tendència es confirma si considerem els quartils intermedis: 16 centres tenen un valor afegit positiu per al percentatge d'accés en el tercer quartil, i només 5 en el segon. Una bona part dels "valors afegits" dels instituts és, de fet, el fruit de les desigualtats de nivell escolar dels alumnes en el primer curs, amb una edat i origen donats.

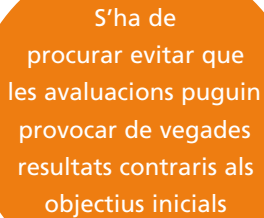
4. Així, doncs, els indicadors de resultats en aquest cas precis penalitzen els instituts més desafavorits en publicar indicadors que permeten pensar que no arriben a assolir els seus objectius, quan en realitat això és per un problema de construcció dels indicadors.
5. Els indicadors de resultats han passat de ser una "eina de pilotatge" a ser simples eines de reproducció de desigualtats entre centres. Cada any es fan públics i reforcen així les "reputacions" dels instituts sobre bases empíriques errònies.

Per tant, una anàlisi del cas francès dels indicadors de resultats mostra que l'avaluació només pot ser una eina de democratització dels sistemes d'ensenyament si són sotmesos a un control metodològic rigorós. En el cas contrari, l'avaluació esdevé una eina de reproducció social de desigualtats entre centres i entre individus.

Els indicadors de resultats penalitzen els instituts més desafavorits perquè permeten pensar que no arriben a assolir els seus objectius

## Conclusió

L'objectiu d'aquest text era comprendre el vincle entre avaluació i democratització dels sistemes educatius. És important subratllar el caràcter democràtic de l'avaluació en el sentit que prové de la transparència dels sistemes i s'ha convertit avui en un instrument determinant de les polítiques públiques. M'he esforçat a demostrar que aquest vincle no era mecànic ni estava inscrit en la vocació mateixa de l'avaluació. Es tracta encara d'un procés pròpiament polític que passa pel debat públic i per la capacitat dels ciutadans d'apropriar-se d'aquests resultats de l'avaluació per canviar l'escola. No obstant això, l'exemple francès dels indicadors de resultats ha demostrat també que hem de vigilar tots (investigadors, responsables polítics, ciutadans, etc.) respecte a la construcció i l'ús d'aquestes avaluacions, les conseqüències de les quals poden convertir-se en el contrari d'allò per a què s'havien concebut. I aquesta vigilància s'ha d'estendre a totes les formes d'avaluació, tant a nivell nacional com internacional.



S'ha de procurar evitar que les avaluacions puguin provocar de vegades resultats contraris als objectius inicials





## Referències bibliogràfiques

- BAUTIER, E; CRINON, J; RAYOU, P;  
 ROCHEX, J.-Y. (2007). «Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves: analyses secondaires de l'enquête PISA 2000», *Revue Française de Pédagogie*, n. 157, p. 85-101.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales*. París: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1964). *Les héritiers*. París: Les Éditions de Minuit.
- COLEMAN, J.S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C., U.S.: Government Printing Office.
- ERTL, H. (2006). «Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany». *Oxford Review of Education*, vol. 32, n. 5, nov. 2006, p. 619-634.
- FELOUZIS, G. (2005). «Performances et "valeur ajoutée" des lycées: le marché scolaire fait des différences», *Revue Française de Sociologie*, n. 46, 1.
- JENCKS, C. (1978). *L'inégalité*. París: Puf.
- KOCH, H. K. (2006). «La reforma educativa alemanya després de l'estudi PISA». *Quaderns d'Avaluació*, n. 5, abril de 2006, p. 55-65.
- LASCOUME, P; LE GALÈS, P. (2004). (dir.), *Gouverner par les instruments*. París: Presses de Sciences Po.
- MOREAU, J.; NIDEGGER, C; SOUSSI, A. (2007). «Définition des compétences, choix méthodologiques et retombées sur la politique scolaire suisse», *Revue Française de Pédagogie*, n. 157, p. 43-53.
- NIDEGGER, C. (2005). (coord.), *Pisa 2003: compétences des jeunes romands*. IRDP.
- PASSERON, J.C (1970). *La reproduction*. París: Les Éditions de Minuit.
- PISA (2005). *Pisa 2003. Facteurs d'influence sur les résultats cantonaux*. Suisse: Office Fédéral de la Statistique.



## REVISTA DE LLIBRES



*PIRLS 2006. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe español.* Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto de Evaluación, 2007

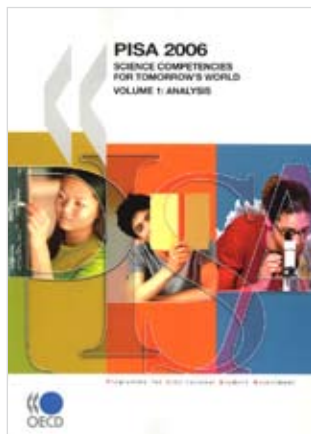
L'informe espanyol *PIRLS 2006* és una síntesi d'algunes de les dades més destacades de l'informe internacional elaborat per la IEA el 2007 sobre la competència lectora de l'alumnat de 4t curs de primària. Conté una descripció dels resultats fonamentals ( globals, per nivells, per escales de comprensió) de l'alumnat de l'Estat espanyol, el rendiment mitjà del qual se situa en la part baixa de la franja superior internacional.

El volum conté també una descripció de les característiques de l'estudi PIRLS i una anàlisi dels factors que poden estar associats als resultats en comprensió lectora, tant els que fan referència al context i circumstàncies de l'alumnat com al centre educatiu i l'ensenyament i avaluació de la lectura.

Després de la conclusió, hi ha un annex amb exemples d'unitats d'avaluació (textos i preguntes).

Catalunya va participar en l'estudi amb vint-i-dos centres, que s'inclouen en el total dels resultats de l'Estat espanyol.

Es pot consultar el document a l'adreça de publicacions del MEC: <http://www.mec.es>



*PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World.* OECD 2007. 2 volums

La publicació, que es pot trobar en anglès i en francès, presenta els resultats de l'últim estudi PISA, que avalua les ciències de la naturalesa com a àrea prioritària i també les matemàtiques i la comprensió lectora. Consta de dos volums: el primer conté l'anàlisi dels resultats i el segon, les taules amb les dades. El segon volum inclou els resultats de Catalunya.

*PISA 2006* analitza l'estat actual de l'aprenentatge de les ciències de la naturalesa a nivell internacional, tenint en compte no només el rendiment de l'alumnat sinó també el seu interès envers les ciències, el valor que li aporten les competències científiques i l'entorn que li ofereixen les escoles per a l'aprenentatge. L'estudi relaciona el rendiment de l'alumnat, les escoles i els països amb els contextos socioeconòmics alhora que identifica polítiques i pràctiques educatives associades als bons resultats educatius.

Es pot consultar a l'adreça: [www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda)

## PUBLICACIONS DEL CONSELL



*Marc conceptual de l'avaluació de l'educació primària 2007.* Barcelona: Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, juny de 2007

El volum presenta els principis que guien l'avaluació del sisè curs de l'educació primària, duta a terme pel Departament d'Educació en coordinació amb l'Institut d'Avaluació del MEC.

Després d'una introducció sobre l'educació primària a Catalunya i de plantejar els objectius generals de l'avaluació, s'inclouen els marcs dels diferents estudis que s'han fet, que són: de resultats (coneixement del medi natural, social i cultural; llengua castellana; llengua anglesa; matemàtiques; coneixement del medi social i cultural de Catalunya, i llengua catalana), de context i de processos educatius (estudi sociodemogràfic i lingüístic; avaluació de centres a partir d'indicadors rellevants, i aplicació de qüestionaris diversos) i dades de contrast (competències bàsiques en l'àmbit lingüístic de 4t curs).

El *Marc conceptual de l'avaluació de l'educació primària 2007* conté exemples addicionals d'ítems de cada un dels estudis de resultats.



*Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya.* Barcelona: Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, gener de 2008

El volum onzè de la sèrie dels sistemes d'indicadors d'educació de Catalunya actualitza les edicions anteriors. Inclou els indicadors propis de Catalunya, els indicadors que ens informen de l'educació als països de la zona euro, de l'OCDE i dels països que formen part de la Unió Europea, així com sèries temporals, que són il·lustratives de l'evolució del nostre sistema educatiu.

El volum agrupa els indicadors en les quatre categories habituals, de manera que inclou:

- cinc indicadors de context
- deu indicadors de recursos
- onze indicadors de processos i escolarització
- sis indicadors de resultats

S'incorporen també els indicadors que ens informen del progrés que s'està fent a Catalunya en relació amb l'obtenció de les fites europees, conegudes com els objectius de Lisboa 2010.

#### Quaderns d'avaluació

- 9 *Estudi PISA 2006. Avançament de resultats.* Desembre de 2007
- 8 *Sistema d'indicadors d'educació de Catalunya.* Abril de 2007
- 7 *L'avaluació de l'educació primària per al 2007.* Gener de 2007
- 6 *El coneixement de llengües a Catalunya.* Setembre de 2006

---

#### Col·lecció «Documents»

- 10 *Marc conceptual de l'avaluació de l'educació primària 2007.* Juny de 2007
- 09 *Marc conceptual per a l'avaluació PISA 2006.* Març de 2007
- 08 *L'avaluació del projecte COMconèixer. L'aprenentatge a través de comunitats virtuals.* Desembre de 2006
- 07 *Marc conceptual de l'avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006.* Desembre de 2006

---

#### Col·lecció «Informes d'avaluació»

- 10 *Informe per a la millora dels resultats del sistema educatiu a Catalunya.* Febrer de 2007
- 9 *Avaluació de l'educació primària 2003.* Gener de 2006
- 8 *Resultats de l'alumnat de Catalunya i ítems alliberats. Informe PISA 2003.* 2005
- 7 *La situació de la llengua anglesa al batxillerat a Catalunya 2000-2004.* Juliol de 2005

---

#### Col·lecció «Sistema d'indicadors»

- 11 *Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya.* Barcelona, desembre de 2007

---

Totes aquestes publicacions es poden consultar a la pàgina web del Consell, que trobareu al portal del Departament d'Educació:  
<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio>

---





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.

[www20.gencat.cat/portal/site/Educacio](http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio)



Consell Superior  
d'AVALUACIÓ  
del Sistema Educatiu

Via Augusta, 202  
Edifici Annex  
08021 Barcelona