QUADERNS D'AVALUACIÓ. 13

GENER DE 2009

Novetats en l'avaluació de l'educació primària

2009

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Consell Superior d'AVALUACIÓ del Sistema Educatiu

SUMARI

1 PRESENTACIÓ

3 NOVETATS EN L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA 2009

11 AVALUACIÓ DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA. PERSPECTIVA EUROPEA
Enric Prats

17 LES PROVES D'AVALUACIÓ PER A ALUMNES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA A ESCÒCIA
Ernest Spencer

35 LA PROVA HOLANDESA AL FINAL DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA
Marleen van der Lubbe

49 EDUCACIÓ I ÈXIT
Jordi Saura i Emili Palacios

55 LA SEGREGACIÓ ESCOLAR DELS IMMIGRANTS A CATALUNYA
Adriana Sánchez Hugalde

77 LA IMPORTÀNCIA DE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL A L'ENSENYAMENT SECUNDARI. UNA APROXIMACIÓ A LA REALITAT CATALANA
Blanca Deusdad Ayala

89 REVISTA DE LLIBRES I PUBLICACIONS DEL CONSELL

92 PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

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

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Edició
Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions

Disseny gràfic
Estudi Carme Vives / Aina Pongiluppi

Tiratge: 4.500 exemplars
ISSN: 1885 - 9038
Dipòsit legal: B - 8.744 - 2008
Impressió: Treballs Gràfics S.A.

PRESENTACIÓ

Hem recollit en aquest número 13 dels *Quaderns d'avaluació* un seguit d'articles diversos amb la voluntat de donar informació i propiciar el debat als centres educatius sobre un tema nou i de cabdal importància, com són les novetats en l'avaluació de l'educació primària que s'han de començar a implementar aquest any 2009. El Departament d'Educació ha optat per aplicar una avaluació de competències bàsiques al final de l'educació primària i, seguint el que marca la LOE i el seu desplegament posterior a Catalunya, les avaluacions diagnòstiques, que es passaran també a d'altres cursos de l'educació primària. El primer dels articles d'aquest número, doncs, explica amb detall com seran aquestes avaluacions.

Per situar aquestes avaluacions de competències bàsiques a l'educació primària de Catalunya en un context europeu, l'article d'Enric Prats, professor de la UB, presenta una visió panoràmica comparativa dels diferents tipus de proves en dotze països o regions europees. Així mateix, l'article d'Ernest Spencer, expert contractat per la unitat escocesa d'Eurydice, i el de Marleen van der Lubbe, experta del Cito holandès, expliquen com són les proves de competències bàsiques a finals de l'educació primària a Escòcia i Holanda, respectivament. Una lectura atenta d'aquests dos treballs deixa clar que, malgrat les diferències de plantejament, els objectius no difereixen tant d'un país a l'altre. En ambdós casos, les proves externes s'entenen com un complement al treball de classe, o si voleu, a les notes dels mestres en la seva pràctica quotidiana. Vistes des d'una perspectiva europea, les proves de competències bàsiques de final de l'educació primària proposades pel Departament d'Educació tenen molt de sentit.

Ernest Spencer esmenta un dels canvis que s'està produint en el sistema educatiu escocès, que és l'anomenat Currículum per a l'excel·lència. Es tracta de potenciar al màxim el rendiment de l'alumnat, sense deixar de banda l'objectiu educatiu de l'equitat. En aquest sentit, l'article de Jordi Saura i d'Emili Palacios, tècnics del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, pot proporcionar unes pautes als centres educatius que poden millorar el funcionament de les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Per complementar aquesta visió de l'educació, publiquem dos articles més, que analitzen alguns aspectes que afecten la immigració que forma part del nostre sistema educatiu. En primer lloc, l'article de Blanca Deusdad, resum d'una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació i que va rebre el Premi Batec d'Educació 2008, convocat per l'Ajuntament de Lleida, és una reflexió sobre les dificultats amb què es troba l'alumnat nouvingut en els instituts de secundària, una vegada que ha deixat l'aula

d'acollida. L'article d'Adriana Sánchez Hugalde analitza la segregació escolar mitjançant les tècniques proporcionades per l'econometria. Per raons del seu origen – és fruit de la tesi doctoral de l'autora, presentada a la Universitat de Barcelona a començaments del 2008–, l'article fa referència a dades del curs 2002-2003. Tot i que són conegudes i constatables de manera empírica i que els índexs de dissimilitud i d'aïllament modificat poden haver canviat en una població determinada, les dades en general i sobretot les aplicacions metodològiques que fa l'autora continuen essent interessants i vàlides. Per això hem inclòs l'article en aquest volum dels *Quaderns d'avaluació*. L'èxit del sistema educatiu català dependrà tant de la nostra capacitat per integrar en la societat l'alumnat nouvingut com de les mesures que es prenguin per fomentar l'excel·lència.

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

NOVETATS EN L'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA 2009

ÍNDEX

1. Introducció	3
2. Marc general: les competències bàsiques	4
3. L'avaluació de final de l'educació primària	6
3.1. Característiques de la prova de sisè de primària	
3.2. Comunicació i ús dels resultats	
4. Les avaluacions diagnòstiques establertes per la LOE	8

1. INTRODUCCIÓ

L'avaluació com a mesura per millorar la qualitat de l'educació cada vegada és més important en tots els països desenvolupats. Els diferents sistemes educatius tenen cada cop més l'obligació de comprovar millor els resultats obtinguts i de rendir comptes a la societat, atès que les constants transformacions socials i econòmiques mundials exigeixen cada dia nivells de preparació més alts en tot l'alumnat, que tindran repercussions importants en la seva incorporació futura en el món laboral. Així mateix, l'educació (concepte que inclou també l'aprenentatge al llarg de tota la vida) ha de ser un element fonamental de cohesió social d'acord amb aquells principis d'igualtat d'oportunitats que una societat avançada ha de poder garantir per als seus infants i joves.

Els canvis en l'avaluació que recullen les noves lleis educatives s'han d'entendre en aquest sentit. Les pàgines que vénen a continuació volen ser un resum –molt sintètic– de les novetats que en l'avaluació del sistema educatiu comportaran tant les directrius marcades pel conseller d'Educació, que es van presentar al Parlament de Catalunya el dia 30 de setembre de 2008, en el debat de política general, com l'aplicació de la LOE (Llei Orgànica d'Educació 2/2006 de 3 de maig).

El Departament d'Educació estableix una avaluació externa de competències bàsiques al sisè curs de l'educació primària

La LOE i el seu desplegament posterior a Catalunya determinen l'avaluació de competències bàsiques en el quart curs de l'educació primària i en el segon d'educació secundària obligatòria. El Departament d'Educació estableix una avaluació

externa de competències bàsiques al sisè curs de l'educació primària, que complementa les avaluacions diagnòstiques establertes per la LOE.

2. MARC GENERAL: LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES

Les avaluacions del sistema educatiu focalitzades en els processos d'aprenentatge i els resultats de l'alumnat s'havien basat, tradicionalment, en les àrees curriculars. Ara, en canvi, seguint les pautes marcades per les avaluacions internacionals (com PISA o PIRLS), es fonamenten en les competències, segons el que determinen els ensenyaments mínims.

Les avaluacions de competències bàsiques realitzades des de l'any 2001 a Catalunya, en alumnat de 4t de primària i 2n d'ESO, són un precedent important

En aquest sentit, és de destacar que les avaluacions de competències bàsiques realitzades des de l'any 2001 fins al 2007 a Catalunya, en l'alumnat de 4t de primària i 2n d'ESO, són un precedent important en aquest nou enfocament avaluatiu. La **taula núm. 1** mostra les diferents competències avaluades en cada cicle.

Taula 1 ■ Avaluació de les competències bàsiques a Catalunya 2001-2007

2001	Cb 10 anys. S'avaluen les competències en l'àmbit lingüístic, matemàtic, social i científic.
2002	Cb 14 anys. S'hi inclou l'avaluació de les cb en TIC.
2003	Cb 10. S'hi inclou l'avaluació de les cb en l'àmbit artístic.
2004	Cb 14. S'avaluen tots els àmbits avaluats en els cursos anteriors.
2005	Cb 8-10-12. Es focalitza l'avaluació en l'àmbit matemàtic.
2006	Cb 14. Es focalitza l'avaluació en l'àmbit lingüístic.
2007	Cb 10. Es focalitza l'avaluació en l'àmbit lingüístic.

El currículum actual de Catalunya (fixat pels decrets 142/2007 i 143/2007, de 26 de juny, que estableixen l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària i de l'educació secundària respectivament) defineix vuit competències bàsiques de caràcter transversal, a partir del marc conceptual elaborat per la Comissió Europea com a instrument de referència per a la definició i descripció de les competències (Comissió Europea, Direcció General d'Educació i Cultura, *Competències clau per a un aprenentatge al llarg de la vida. Un marc de referència europeu*. Novembre de 2004). Les vuit competències bàsiques que considera el Departament d'Educació són les que mostra la **taula núm. 2**.

Taula 2 ■ Les competències bàsiques per a l'educació primària i secundària obligatòria

Competència comunicativa lingüística i audiovisual
Competència artística i cultural
Tractament de la informació i competència digital
Competència matemàtica
Competència d'aprendre a aprendre
Competència d'autonomia i iniciativa personal
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
Competència social i ciutadana

Aquestes competències bàsiques manifesten coincidències amb els àmbits competencials identificats a Catalunya des de l'any 2000 (trobareu més informació a la pàgina web del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu). Les dues competències que poden considerar-se menys relacionades amb unes àrees curriculars determinades són la d'aprendre a aprendre i la d'autonomia i iniciativa personal.

El nou currículum se centra en les competències bàsiques amb tres objectius fonamentals. El primer és integrar els diferents aprenentatges tot impulsant la transversalitat dels coneixements. El segon és afavorir que l'alumnat integri els seus aprenentatges,

tot posant en relació els diversos tipus de continguts, utilitzant-los de manera efectiva en diferents situacions i contextos. I el tercer objectiu és l'orientació del professorat, ja que l'avaluació de les competències bàsiques permet identificar els continguts i criteris d'avaluació que tenen caràcter bàsic per a tot l'alumnat i, també, perquè l'assoliment de les competències bàsiques ha d'inspirar les distintes decisions de millora del procés d'ensenyament i aprenentatge.

3. L'AVALUACIÓ DE FINAL DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

A Catalunya hi ha previst avaluar tots els nens i nenes que acabin el sisè curs d'educació primària amb una prova externa, que ho és tant pel procés d'elaboració de les proves com pel sistema d'aplicació i correcció posteriors. La prova, que avaluarà el grau d'assoliment de les competències bàsiques, és de caràcter formatiu i orientador, és a dir, que no condiciona el pas de l'alumnat a l'educació secundària obligatòria. En una primera fase, les competències que s'avaluaran són les lingüístiques (en llengua catalana i castellana) i les matemàtiques.

Els objectius de la prova, que complementa les avaluacions diagnòstiques previstes per la LOE (punt 4), són els següents:

- Disposar de més informació sobre la situació global de l'educació a Catalunya i sobre la situació concreta de cada centre educatiu.

- Conèixer el grau de consecució dels objectius fixats per al final de l'educació primària. Cada centre educatiu, fent ús de la major autonomia de centres que permetrà la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), podrà fixar les mesures correctores que siguin més adients al seu context.

- Afavorir la transició de l'alumnat a l'educació secundària obligatòria.

- Ajudar a millorar el sistema educatiu i els resultats acadèmics de l'alumnat.

Un dels objectius de la prova de sisè de competències bàsiques és conèixer el grau de consecució dels objectius fixats per al final de l'educació primària

3.1. Característiques de la prova de sisè de primària

La prova, que serà la mateixa per a totes les escoles de Catalunya, es realitzarà un sol dia del mes de maig de 2009, simultàniament a tots els centres educatius. S'aplicarà per primera vegada el 2009, amb voluntat de continuïtat.

La prova es durà a terme en els mateixos centres on està inscrit l'alumnat. Serà aplicada per equips avaluadors, formats per professorat del centre i professorat extern, de primària i de secundària. El conjunt d'equips d'un territori o zona educativa estaran coordinats per una comissió presidida per un inspector o inspectora d'educació.

La prova s'aplicarà en un model únic de quadernet per a cada una de les competències avaluades. Els textos i els problemes es basaran, fonamentalment, en situacions de la vida quotidiana de l'alumnat. La majoria de preguntes són tancades, encara que n'hi ha algunes d'obertes o de semiobertes. Cada quadernet es preveu que es podrà completar en 40 minuts.

La **prova de matemàtiques** consta d'onze activitats, que parteixen d'un estímul diferent i que prioritzen els blocs de contingut del currículum que fan referència a la numeració i càlcul, a l'espai, forma i mesura i a les relacions i canvi. Els processos que s'avaluen amb la prova són la reproducció, la connexió, la reflexió i la resolució de problemes. Pel que fa a la **prova de competència lingüística**, tant en llengua catalana com castellana, la prova consta de dos estímuls (dos textos de tipologia diferent: literària, expositiva o verboicònica) i una sèrie de preguntes (la majoria de resposta múltiple) que avaluen la comprensió lectora i l'expressió escrita. Pel que fa a la comprensió lectora, els processos avaluats són la comprensió global del text, l'obtenció d'informació literal i la interpretació del significat del text. Pel que fa a l'expressió escrita, avaluada amb unes preguntes obertes i una redacció, avalua la competència discursiva (coherència i adequació), la competència lingüística (lèxic, ortografia, morfosintaxi) i els aspectes formals (presentació i grafia).

Taula 4 ■ Competències avaluades a sisè de primària

Llengua catalana	Llengua castellana	Matemàtiques
• Comprensió lectora • Expressió escrita • Expressió oral	• Comprensió lectora • Expressió escrita • Expressió oral	• Càlcul • Representació d'espai i mesura • Relacions i canvi • Resolució de problemes

La prova d'expressió oral consistirà en una lectura en veu alta d'un text breu. De manera experimental, s'aplicarà només en una mostra de centres.

3.2. Comunicació i ús dels resultats

La informació sobre els resultats obtinguts en la prova es donarà als centres educatius i a les famílies. Els centres rebran informació sobre el conjunt de l'alumnat que escolaritzen, mentre que les famílies rebran només informació sobre els resultats del seu fill o filla. Les dades concretes de cada centre o alumne/a individual seran confidencials.

Els resultats de la prova completaran i enriquiran les diferents fonts d'informació de què disposen els centres per identificar en cada alumne/a el grau d'assoliment de coneixements i de competències bàsiques, així com els factors que podrien dificultar-li el seguiment de les activitats d'aprenentatge al llarg de l'educació secundària obligatòria.

La prova generarà una informació complementària per als centres educatius. No és una prova selectiva ni sancionadora

La prova, doncs, generarà una informació complementària per al centre. Els seus resultats no tindran efecte directe ni en l'avaluació final de l'alumnat ni en la decisió de si ha de passar o no a l'ESO. Prendre aquestes resolucions correspon sempre al centre educatiu.

4. LES AVALUACIONS DIAGNÒSTIQUES ESTABLERTES PER LA LOE

En el títol VI, la LOE especifica quines són les finalitats de l'avaluació del sistema educatiu:

- Contribuir a la millora de la qualitat i l'equitat de l'educació, orientar les polítiques educatives i augmentar la transparència i eficàcia del sistema educatiu.

- Oferir informació sobre el grau d'adquisició de les competències bàsiques del currículum per part de l'alumnat. Aquestes competències bàsiques es refereixen a la capacitat dels individus per aplicar coneixements apresos en contextos diferents, a la comprensió de la realitat i a la resolució de problemes pràctics plantejats en situacions de la vida quotidiana.

- Valorar en quina mesura el sistema educatiu prepara per a la vida i forma l'alumnat per assumir el seu paper com a ciutadans i ciutadanes en una societat moderna.

La llei estableix que els resultats de les avaluacions mai no s'utilitzaran per fer valoracions individuals de l'alumnat ni tampoc per elaborar classificacions dels centres educatius.

Els àmbits d'avaluació són els següents:

- Els processos d'aprenentatge i resultats de l'alumnat.
- L'activitat del professorat.
- Els processos educatius.
- La funció directiva.
- El funcionament dels centres docents.
- La Inspecció i les administracions educatives.

La LOE estableix que els resultats de les avaluacions no s'usaran ni per fer valoracions individuals de l'alumnat ni per fixar rànquings de centres educatius

En l'avaluació dels centres educatius, que portarà a terme la Inspecció d'Educació, es tindran en compte les situacions socioeconòmiques i culturals de les famílies i alumnes que els integren, l'entorn on es troben ubicats els centres i els recursos de què disposen. Per a l'avaluació de la funció directiva, s'elaboraran plans que permetin valorar-la amb l'objectiu de millorar el funcionament dels centres educatius.

El curs 2008-2009 es començarà l'aplicació dels indicadors de centre, que durà a terme la Inspecció d'Educació. Aquests indicadors han de permetre obtenir informació mesurable d'un conjunt acotat de variables avaluatives que ofereixen una perspectiva del funcionament i dels resultats del centre. La informació referida a aquest conjunt de variables s'actualitzarà cada curs escolar i servirà tant per analitzar l'evolució del centre com per comparar la seva situació amb els altres. Els indicadors de centre, especialment útils en els estudis d'avaluació del sistema educatiu, han de servir també per a l'adopció de decisions de millora.

Pel que fa a l'avaluació dels processos d'aprenentatge i els resultats de l'alumnat, hi ha prevista una avaluació general diagnòstica, de caràcter mostral, i una altra avaluació diagnòstica censal.

L'**avaluació general diagnòstica mostral** s'aplicarà en una mostra representativa de centres de Catalunya, tant de 4t de primària com de 2n d'ESO (a partir del 2010), que

s'inclouran en l'estudi més ampli, realitzat a nivell d'Espanya. Catalunya no farà, doncs, ampliació de mostra.

S'aplicarà una avaluació general diagnòstica mostral a 4t de primària en 51 centres de Catalunya

L'**avaluació diagnòstica censal**, que s'anirà concretant en un futur proper, l'aplicaran tots els centres de Catalunya a tot l'alumnat de 4t de primària i de 2n d'ESO amb flexibilitat. Seran proves en un sistema informàtic de fàcil correcció. Tindran un caràcter formatiu i seran considerades una peça important de l'autoavaluació dels centres.

AVALUACIÓ DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA. PERSPECTIVA EUROPEA

Enric Prats. *Professor de Pedagogia. Universitat de Barcelona*

La preocupació per la qualitat de l'educació ha desembocat, en els darrers anys, en un interès per l'assoliment de les competències bàsiques i sobretot pels mecanismes i sistemes d'avaluació al final i també durant l'escolarització obligatòria.

Per obtenir una visió de conjunt de l'avaluació de les competències bàsiques a primària caldrà tenir en compte un seguit de factors, com ara l'estructura organitzativa de l'educació obligatòria, la finalitat de l'avaluació, i la responsabilitat interna o externa de l'escola en l'administració de les proves. Amb tot, cal remarcar que cada sistema educatiu adopta una definició singular del concepte de competència, la qual cosa respon segurament a la mateixa ambigüitat o polisèmia del mot; així, hom pot associar competència als objectius d'aprenentatge 'de sempre' o, en canvi, intentar incorporar una nova perspectiva als assoliments dels alumnes: en el primer cas, les competències podrien ser, per exemple, de tipus lingüístic, matemàtic, científic o artístic; en el segon cas, les competències adopten un caràcter transversal amb una terminologia diferent i remeten a competències ciutadanes, d'aprendre a aprendre, de resolució de problemes, etc. Veurem que, tot i que les definicions curriculars tendeixen a aquest últim model, com en el cas de Catalunya, els models d'avaluació estan ancorats en el primer.

Una de les primeres constatacions és que l'assoliment de les competències bàsiques no queda circumscrit a l'educació primària. Aquesta etapa representa sens dubte el moment basal o crucial del procés educatiu; tot i que la secundària inferior o bàsica (a Catalunya, l'ESO) significa el moment terminal de les competències bàsiques en tots els sistemes europeus, sembla que els resultats aconseguits per l'alumnat durant els cinc o sis primers anys de l'escolaritat obligatòria són realment importants per al seu futur acadèmic i personal, i així s'entén en aquells sistemes que proposen proves al voltant dels 11-12 anys d'edat.

Els resultats aconseguits per l'alumnat durant els cinc o sis primers anys de l'escolaritat obligatòria són realment importants per al seu futur acadèmic i personal

Però l'obligatorietat no funciona igual a tot Europa, i es presenta en dos formats ben diferents:

a) El format d'estructura *única* ofereix una sola etapa (normalment fins als 16 anys) per a tota l'educació obligatòria, sense distinció o separació intermèdia entre primària i secundària bàsica o inferior. Funciona així als països nòrdics (Finlàndia, Dinamarca, Noruega, Suècia i Islàndia), als bàltics (Estònia i Letònia), en alguns centreeuropeus (Hongria, Txèquia, Eslovàquia i Eslovènia) i a Portugal. En aquest format, l'avaluació de l'alumnat es fa de manera progressiva durant tota l'etapa integrada i té una clara funció formativa i orientadora. Segons els països, el professorat disposa d'unes proves estandardritzades, dissenyades per organismes governamentals, que l'ajuden a realitzar l'avaluació. En acabar l'educació obligatòria, després de 9-10 anys d'escolaritat, hi ha una prova de nivell que pot ser necessària per accedir a determinades opcions de secundària superior (normalment, per al *Gymnasium* o batxillerat, que habilita per a estudis universitaris). Per tant, durant l'escolaritat obligatòria les competències són avaluades de manera contínua, i només al final hi pot haver una prova que mesura coneixements per accedir a estudis secundaris superiors.

b) El format d'estructura *separada* distingeix amb claredat dues etapes a l'educació obligatòria amb professorat i sovint en centres diferents: la primària i la secundària bàsica o inferior. Funciona a la resta d'Europa: Holanda, Alemanya, Anglaterra, Escòcia, Països Baixos, Itàlia, Espanya, Catalunya, etc.

No hi ha un model únic d'avaluació de les competències:

1. Un primer model fixa uns estàndards progressius, en cursos específics, per avaluar l'alumnat durant l'educació primària. Aquesta avaluació pot tenir efectes en l'orientació escolar a secundària. El cas d'Anglaterra, amb tres proves als 7 i 11 anys, és paradigmàtic.

2. Un segon model ofereix proves estàndards, elaborades per organismes governamentals, que ajuden el professorat a discernir sobre l'evolució de l'alumnat. Tenen caràcter orientador i les autoritats en recomanen l'ús per tenir una visió de conjunt del sistema. El cas d'Escòcia, que ofereix un sistema d'avaluació dirigit a les famílies, és força interessant.

A Europa no hi ha un model únic d'avaluació de les competències

Tot seguit resumim alguns dels aspectes més destacats de l'avaluació de les competències a l'educació primària a Europa:

- Des del punt de vista de la finalitat de les proves d'avaluació, detectem que la majoria de països pretenen conèixer el funcionament i l'eficàcia del sistema educatiu (com Finlàndia); amb tot, alguns països fan servir proves estandarditzades per avaluar els resultats acadèmics de l'alumnat i prendre decisions sobre l'itinerari formatiu posterior.

- Destaca el pes de les matèries, i no tant de les competències, com a objecte de l'avaluació. Això és conseqüència lògica de la mateixa consideració de les competències, com a conjunt de capacitats i habilitats que l'alumnat és capaç de mobilitzar per resoldre situacions concretes. Els models d'avaluació *contínua* són més adequats per verificar l'assoliment progressiu de les competències; per contra, els models centrats en l'avaluació *final* ho són per mesurar resultats vinculats a coneixements de matèries independents. *La tendència és l'avaluació contínua de competències*.

- En tots els països, les àrees o matèries motiu d'avaluació són les lingüístiques i les matemàtiques; alguns també inclouen les científiques (d'àmbit natural o social) i les relatives a la llengua estrangera.

- Les diferències en els models d'avaluació depenen sobretot del format de l'educació obligatòria. Semblaria que els sistemes d'estructura *única*, sense separació entre primària i secundària bàsica, són més favorables a l'avaluació de competències de forma contínua. La separació d'etapes, i l'eventual exigència d'un nivell determinat per accedir a la secundària bàsica, pot afavorir les avaluacions finals centrades en matèries o àrees.

- L'avaluació contínua de competències pot incrementar notablement la feina del professorat, especialment en l'administració, gestió i tabulació de les proves; com a reacció, hi pot haver una actitud d'inhibició o de no participació en els processos d'avaluació. Això afavoriria els processos externs d'avaluació, basats en proves estandarditzades.

- Els sistemes que tradicionalment han optat per models comprensius (opció integrada fins a la secundària bàsica amb els mateixos objectius per a tot l'alumnat, el mateix professorat i el mateix centre, i sense titulacions diferents), es basen en avaluacions formatives mitjançant proves estandarditzades.

En tots els països, les àrees o matèries motiu d'avaluació són les lingüístiques i les matemàtiques

Taula 1 ■ Proves de competències bàsiques a l'educació primària en alguns països d'Europa

País	Edats i cursos de primària	Any o curs d'aplicació de proves	Competències o matèries avaluades
Anglaterra	Edats: 5-11 (sis cursos, en dos cicles)	2n i 6è	Anglès, matemàtiques i ciències
Bèlgica (comunitat francesa)	Edats: 6-12 (sis anys, tres cicles)	6è	Diferents matèries
Catalunya	Edats: 6-12 (sis cursos)	6è	Català, castellà i matemàtiques
Dinamarca	Edats: 7-16 (nou cursos: estructura *única*)	Al llarg de l'educació obligatòria. Una prova final voluntària certifica el nivell assolit	Els objectius de cada curs. La prova final voluntària aplega diverses matèries
Escòcia	Edats: 5-12 (set cursos)	A 4t i a 7è, quan els mestres consideren que l'alumnat ha superat el nivell que hi correspon	Anglès i matemàtiques
Finlàndia	Edats: 7-16 (nou cursos: estructura *única*)	A 9è (final de l'educació bàsica)	Totes les matèries del currículum
França	Edats: 6-11 (cinc cursos)	2n i 5è	Francès i matemàtiques
Holanda	Edats: 4-12 (vuit cursos)	8è (final de primària)	Holandès, matemàtiques i aritmètica, tècniques d'estudi
Irlanda	Edats: 4-12 (cicle inicial de dos cursos)	Només al final de 3r de secundària bàsica (16 anys d'edat)	Comunicació, càlcul, treballs pràctics (tecnologia), reflexió i resolució de problemes
Itàlia	Edats: 6-11 (cinc cursos). Prova final de certificació de primària	2n i 4t	Llengua, matemàtiques i ciències
Noruega	Edats: 6-16 (deu cursos; estructura *única*)	4t i 7è (10 i 14 anys)	Lectura, escriptura, matemàtiques i anglès
Suècia	Edats: 7-16 (nou cursos: estructura *única*)	5è i 9è	Suec, anglès i matemàtiques

	Característiques de la prova	Finalitat o caràcter	Aplicació
	No avaluen selectivament amb vista a l'educació secundària. Hi ha escoles de secundària (*grammar schools*, orientades als estudis superiors) que tenen proves selectives pròpies	Orientadora	Obligatòria i universal
	Obtenció del CEB (Certificat d'Estudis Bàsics)	Atorga un certificat, no necessari per cursar secundària	No obligatòria
	Caràcter formatiu i corrector. Els centres han d'establir mesures de millora en el marc de l'autonomia de centres	Orientadora	Obligatòria i universal
	Proporcionen als mestres una verificació externa del grau d'assoliment dels objectius educatius de l'alumnat	Orientadora	Voluntària (les passen el 95% dels centres)
	Els mestres disposen d'eines estandarditzades per verificar la seva valoració de l'assoliment de competències	Orientadora	Voluntària
	Orienten l'alumnat per als estudis de secundària superior	Orientadora	Universal i obligatòria
	Identifiquen l'alumnat en risc de no assolir els objectius finals d'etapa per fer-li una adaptació curricular per a secundària	Diagnòstica i Orientadora. Determina una adaptació curricular	Universal i obligatòria
	Decideixen (juntament amb el dictamen dels mestres) l'orientació escolar futura. Hi ha tres itineraris a secundària	Diagnòstica i orientadora. Decideix l'itinerari futur	Voluntària (l'acostumen a passar el 80% dels centres)
	Prova de conjunt al final de l'Educació Obligatòria (*Junior Certificate Examination*). No és imprescindible per seguir la secundària superior	Certificació	Universal. S'estudia la possibilitat d'introduir proves a primària
	Mesuren coneixements i habilitats. No tenen incidència sobre l'avaluació individual. Els resultats són publicats i presentats a escala provincial. Els centres són informats dels seus resultats	Orientadora. La prova final té caràcter selectiu per accedir a secundària bàsica. Si no se supera, cal passar un examen d'idoneïtat	Selecció de centres (220, el curs 05-06). Intenció d'universalitzar la prova
	Ajuden els mestres a adaptar la seva tasca a la diversitat de l'alumnat	Orientadora	Universal
	Homologuen i fan comparables els resultats educatius de les diferents escoles	Orientadora	Universal. Opcional a 5è i obligatòria a 9è. S'està estudiant una aplicació a 3r

LES PROVES D'AVALUACIÓ PER A ALUMNES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA A ESCÒCIA

Ernest Spencer. *Expert nacional contractat per la unitat escocesa d'Eurydice*[1]

VISIÓ DE CONJUNT DE L'AVALUACIÓ DE L'ALUMNAT

Aquesta primera part de l'article descriu els acords d'avaluació recents i que actualment s'apliquen a Escòcia. És important destacar que probablement aquests acords canviaran durant els propers anys a mesura que els nous criteris curriculars s'implementin, la qual cosa vol dir que també hi haurà una revisió de les qualificacions.

En aquests moments, a Escòcia els nivells 1 i 2 de l'estàndard internacional d'avaluacions ISCED (*International Standard Classification of Education*) són els equivalents als set anys de l'educació primària (P1–P7, per a alumnes de 5 a 12 anys) i als quatre primers de l'educació secundària (S1- S4, per a alumnes de 12 a 16 anys; després dels 16 l'educació ja no és obligatòria). Els marcs curriculars rellevants són els que corresponen a la franja que hi ha entre els 5 i els 14 anys –que cobreix l'educació primària i els dos primers anys de secundària– i els que corresponen als dos cursos del *Standard Grade* –que normalment es fan durant el tercer i el quart any de l'educació secundària i que permeten que l'alumnat pugui obtenir qualificacions de tres nivells diferents: *Foundation*, *General* o *Credit*. Algunes escoles substitueixen els dos cursos del *Standard Grade* per dos cursos d'un any cada un, anomenats *Access* o *Intermediate*. Aquests cursos surten del marc conceptual més recent de les *National Qualifications* (Qualificacions nacionals), que proveeix una sèrie de cursos progressius: *Access 1-3*, *Intermediate 1*, *Intermediate 2, Higher* i *Advanced Higher*. Dins d'aquest marc, els cursos *Access 3* i *Intermediate* ofereixen nivells de dificultat comparable als nivells de *Foundation*, *General* i *Credit* del *Standard Grade*.

1. Un estudi comparatiu a nivell europeu dels temes de què tracta aquest article estarà disponible a la xarxa Eurydice al maig de 2009 en la Conferència Europea sobre proves i avaluació organitzada sota la presidència txeca de la Unió Europea.

Taula 1 ■ L'educació obligatòria a Escòcia

Educació primària		Educació secundària	
P1	5-6 anys	S1	12-13 anys
P2	6-7 anys	S2	13-14 anys
P3	7-8 anys	S3	14-15 anys
P4	8-9 anys	S4	15-16 anys
P5	9-10 anys		
P6	10-11 anys		
P7	11-12 anys		

A Escòcia l'avaluació que correspon als nivells 1 i 2 de l'ISCED (dels 5 als 16 anys) està influenciada per l'orientació nacional i les pràctiques establertes als centres educatius. Es relaciona tant amb el programa que segueix l'alumnat entre els 5 i els 14 anys (el nivell 1 de l'ISCED i la primera meitat del nivell 2) com amb les *Qualificacions nacionals* (*Standard Grade* o *Access/Intermediate*) seguides per alumnes de setze anys (la segona meitat del nivell 2 de l'ISCED).

A Escòcia l'avaluació de l'alumnat entre els 5 i 16 anys està influenciada tant per l'orientació nacional com per les pràctiques establertes als centres educatius

Taula 2 ■ Segon cicle d'educació secundària obligatòria: Standard Grade *vs.* Acces o Intermediate

Standard Grade			Acces o Intermediate		
Cursos	**Durada**	**Qualificacions nacionals**	**Qualificacions nacionals**	**Durada**	**Cursos progressius**
				1 any	Acces 1
					Acces 2
S3	1 any	Foundation	Foundation		Acces 3
S4	1 any	General	General	1 any	Intermediate 1
		Credit	Credit		Intermediate 2
					Higher
					Advanced Higher

Escòcia està duent a terme una reforma curricular significativa, anomenada *Currículum per a l'excel·lència*

Actualment, Escòcia es troba en el procés de portar a terme una reforma curricular important, anomenada *Currículum per a l'excel·lència*, que té com a objectiu proveir d'experiències educatives coherents a tots els infants i adolescents que tenen entre 3 i 18 anys. Està previst que per al curs 2009-2010 els centres de preescolar i les altres escoles implementin la primera fase d'aquesta reforma, que comprèn dels 3 als 15 anys. El disseny de l'avaluació, i la definició de les etapes de l'educació secundària, es modificaran perquè incloguin el currículum revisat. El Govern d'Escòcia està consultant si totes les Qualificacions nacionals haurien de ser actualitzades per reflectir els valors, els propòsits i els principis del *Currículum per a l'excel·lència*.

Educació per a l'alumnat entre els 3 i els 14 anys

L'actual política escocesa d'avaluació s'exposa en un document del Departament d'Educació d'Escòcia (Scottish Executive Education Department 2005a). Aquesta circular, enviada a les autoritats locals, formula els principis per assegurar "un sistema d'avaluació racionalitzat i coherent" per a l'educació preescolar, primària i secundària amb el propòsit global de donar suport a l'aprenentatge. El sistema està dissenyat per proporcionar a tots els agents involucrats en el sistema educatiu informació prou fiable perquè es puguin portar a terme les avaluacions, les opcions metodològiques i les decisions sobre l'aprenentatge i per informar dels projectes per a la millora. Per tant, especifica enfocaments desitjables en l'avaluació del treball de l'alumnat i del progrés que fa a l'escola. També serveix per reunir evidències sobre l'èxit de tot el sistema educatiu en la promoció de l'aprenentatge eficient. Cadascun dels participants en l'educació té un paper important a fer en la generació i en l'ús de la informació avaluativa vàlida per a aquests propòsits.

Cadascun dels participants en l'educació té un paper important a fer en la generació i en l'ús de la informació avaluativa

Avaluació interna

Mestres i alumnes (i els seus pares i mares) participen en l'avaluació interna. Inclou l'*avaluació formativa* (normalment anomenada l'avaluació per a l'aprenentatge), és a dir, el procés continu de reunir l'evidència de l'aprenentatge, retornant en un temps breu la informació sobre els punts forts, les necessitats de desenvolupament i la planificació

dels propers passos a seguir. Inclou, també, l'*avaluació sumativa* (avaluació de l'aprenentatge), que proporciona un judici en un punt específic del temps sobre l'abast i la qualitat de l'aprenentatge. Tota l'avaluació interna pretén donar suport a l'aprenentatge de l'alumnat, de manera que els pares i mares, l'administració i l'alumnat mateix puguin comptar amb judicis informats i professionals sobre el progrés i els rendiments aconseguits en l'aprenentatge.

En l'avaluació interna participen mestres, alumnes i famílies. Inclou l'avaluació formativa i la sumativa

L'avaluació per aprendre i l'avaluació com a aprenentatge

L'avaluació per aprendre està basada en recerques que indiquen que els infants aprenen més i assoleixen millor els coneixements si tenen clar què estan aprenent i com reconeixeran aquest èxit, si reben informació sobre com van i bons consells sobre els propers passos a seguir per a la millora. Una bona avaluació formativa també involucra els infants a pensar curosament sobre el seu propi aprenentatge. La planificació personal de l'aprenentatge, o l'avaluació *com* a aprenentatge, té un paper important en els acords d'avaluació. Dóna als infants oportunitats per parlar regularment del seu aprenentatge amb els mestres i, amb la ajuda dels adults, els permet entendre en un llenguatge assequible què s'ha discutit i els passos que s'han decidit seguir. Aquesta informació es discuteix amb els pares o responsables dels alumnes i s'actualitza regularment durant l'any escolar. Per a alguns infants, la planificació personal de l'aprenentatge contribueix a la identificació de necessitats de suport addicional –que ha de proporcionar l'autoritat local en la mesura que individualment els infants necessiten desenvolupar el seu potencial educatiu. En col·laboració amb els mestres, es pot fer mitjançant un programa d'educació individualitzada o, quan es requereix el suport significatiu de múltiples agents, amb un pla de suport coordinat.

Una bona avaluació formativa involucra els infants a pensar curosament sobre el seu propi aprenentatge

El desenvolupament del pla l'*Avaluació és per aprendre* tenia com a objectiu fer que totes les escoles fossin "escoles d'avaluació per aprendre" l'any 2007. S'espera que l'autoritat local i els centres educatius desenvolupin i mantinguin bones pràctiques en l'avaluació formativa i la planificació personal de l'aprenentatge i que proporcionin la preparació i les oportunitats adequades per al desenvolupament professional dels mestres.

L'avaluació de l'aprenentatge

L'aspecte sumatiu de l'avaluació interna per a l'alumnat entre els 3 i els 14 anys depèn principalment dels criteris del professorat sobre els nivells globals del seu treball a l'aula. Per als de l'escola primària (dels 5 anys en endavant), aquests criteris es fixen en relació amb els nivells nacionals de rendiment dels 5 als 14 anys, definits com allò que es pot esperar que la majoria de l'alumnat assoleixi en les diverses etapes en cinc àrees curriculars: llengua (anglès, gaèlic i llengües estrangeres modernes), matemàtiques, estudis del medi (inclou les ciències naturals i les ciències socials), expressió artística (inclou l'art i el disseny, la música, el teatre i l'educació física) i l'educació religiosa i moral. Els criteris dels mestres sobre l'assoliment d'aquests nivells s'haurien de fonamentar en l'evidència extreta de les activitats de l'aula i del treball del curs, basats en l'avaluació formativa i la planificació personal de l'aprenentatge descrits abans, i en el conjunt del treball de cada alumne/a realitzat durant un llarg període de temps.

Els criteris dels mestres sobre l'assoliment dels nivells educatius s'haurien de fonamentar en l'evidència extreta de les activitats de l'aula i del treball del curs

La funció clau de l'avaluació de l'aprenentatge –també de l'avaluació com a aprenentatge i de la planificació personal de l'aprenentatge– és millorar l'aprenentatge de l'alumnat. El procés d'informar els pares i mares sobre el progrés dels seus fills i filles va també cap aquí. En el moment (o moments) apropiat durant cada sessió, el centre educatiu hauria de proporcionar a les famílies, en el format adequat, un resum escrit de la informació recollida sobre l'avaluació i la planificació personal de l'aprenentatge. Aquest informe hauria de contenir un resum del que l'alumnat ha intentat aconseguir i del que ha assolit durant l'any i (per a l'alumnat) del que es pretén assolir al llarg dels nivells que van des dels 5 fins als 14 anys. També hauria de servir com a esquema –per a l'alumnat, les famílies i el professorat dels cursos posteriors– del que s'ha de fer per assegurar un progrés continu de l'alumnat en la seva propera etapa educativa.

Per ajudar els mestres en les avaluacions de l'aprenentatge i establir una interpretació comuna dels resultats i dels nivells esperats de l'alumnat en les diferents etapes de la seva educació, es poden fer servir dues estratègies. La primera responsabilitza les autoritats locals, els centres educatius i els de preescolar per proporcionar les oportunitats per a la comparació a nivell local, deixant que el professorat comparteixi els nivells amb altres professionals de la seva escola i la seva zona. Això estimula els mestres (d'una escola i del grup local d'escoles) a aportar exemples del treball de l'alumnat en aspectes específics del currículum, triats segons criteris d'èxit acordats, a avaluar el treball fent

servir aquests criteris i a arribar a acords sobre la seva qualitat. Els exemples treballats poden ser compartits i utilitzats amb altres grups de professionals. Aquestes activitats s'haurien d'incorporar, en la mesura del possible, al paquet d'acords existents que es fan servir en les reunions i discussions professionals, en comptes de ser considerades només com a processos addicionals i formals.

Una altra manera que té el professorat de contrastar els seus criteris de valoració dels nivells nacionals es comparar els resultats obtinguts pel seu alumnat en proves externes amb les avaluacions de classe. Quan avaluen el nivell particular de l'alumnat en matemàtiques i en lectura i escriptura en anglès basant-se en el treball fet a classe, per confirmar els seus propis criteris poden fer servir materials trets d'un banc d'ítems de les *Avaluacions nacionals* (abans anomenats exàmens nacionals), disponibles per Internet. La majoria del material d'aquest banc d'ítems s'ha fet servir prèviament en l'*Estudi escocès de rendiment* (descrit més avall), que avalua el rendiment d'una mostra d'alumnat dels 5 als 14 anys. La política educativa nacional no obliga les escoles a fer servir el banc d'ítems d'avaluacions nacionals per confirmar els criteris d'avaluació dels nivells que tenen els mestres. Estipula que, com a part de la política avaluativa, els responsables dels centres educatius haurien d'arribar a un acord amb mestres i autoritats locals sobre com les *Avaluacions nacionals* es podrien fer servir per confirmar els criteris dels mestres sobre els nivells d'assoliment de l'alumnat. També estableix que els resultats de les *Avaluacions nacionals* només haurien de ser una de les evidències que el professorat ha de tenir en consideració per arribar a conclusions sobre els nivells d'assoliment del seu alumnat. Cap decisió sobre l'assoliment o l'aprenentatge futur d'un alumne/a s'hauria fer o informar sobre una única avaluació o examen, ja que no és prou fiable, tota sola, per a aquest propòsit. La política educativa també especifica que totes les avaluacions i proves fetes servir per conduir el progrés i el rendiment de l'alumnat s'haurien de demostrar adequades per al seu propòsit de proporcionar evidència sobre l'assoliment d'un nivell determinat del currículum escocès. Per tant, no hi hauria d'haver una dependència generalitzada dels exàmens estàndaritzats entesos com a part del procés d'avaluar i informar sobre el rendiment educatiu general de l'alumnat.

Una manera de contrastar els criteris avaluatius dels mestres és comparar els resultats de classe amb proves externes (*Avaluacions nacionals*)

A pesar que la política nacional actual no obliga a utilitzar el banc d'ítems de les *Avaluacions nacionals*, la majoria de les autoritats locals i dels centres educatius continuen fent-lo servir, i ja n'hi ha molts que treballen per compartir els criteris per establir els nivells d'assoliment.

L'avaluació externa

Els centres educatius (en el seu procés d'autoavaluació), les autoritats locals, la Inspecció d'Educació[2] i el govern escocès reuneixen i fan servir informació per informar de la qualitat de l'aprenentatge i de la planificació per a la millora. Aquesta informació inclou dades tant de l'avaluació interna com d'algun tipus d'avaluació externa.

En avaluar l'establiment, el progrés i els objectius dels plans de millora de l'educació, les direccions i el professorat dels centres educatius tenen en compte la visió general sobre el rendiment de l'alumnat que proporcionen els resultats de cada classe obtinguts en els processos d'avaluació interna descrits més amunt. Les autoritats locals fan servir aquesta informació de cada escola per seguir el seu rendiment i per proporcionar suport al procés de fixar els objectius locals generals apropiats per a la millora. Aquesta mesura ha d'assegurar la qualitat de la política educativa i garantir la fiabilitat dels criteris dels mestres, alhora que ha d'evitar maneres intrusives o disruptives de reunir la informació de les escoles.

Un tipus d'avaluació externa és l'avaluació de les escoles i de les autoritats locals que porta a terme la Inspecció d'Educació

Pel que fa a l'educació dels 3 als 14 anys, hi ha dos tipus d'avaluacions externes rellevants per a l'autoavaluació i la millora de les escoles, de les autoritats locals i del sistema educatiu nacional entès com un tot. Una és la que fa la Inspecció d'Educació de les escoles i les autoritats locals, que estimula la publicació d'informes en cada escola i en cada autoritat local i altres informes que resumeixen les conclusions de la Inspecció sobre aspectes particulars del sistema educatiu durant un període de temps determinat. En les seves inspeccions de les escoles i de les autoritats locals, els inspectors i inspectores revisen que les polítiques i les pràctiques d'avaluació donin suport a l'aprenentatge; que la informació i les dades recollides siguin fiables i de bona qualitat; i que l'anàlisi i l'ús de les dades serveixi per donar suport a la planificació de les millores, no redueixi el temps dedicat a l'ensenyament i sigui manejable i sostenible. La Inspecció espera que les escoles siguin capaces de generar informació sobre els nivells de rendiment de l'alumnat i sobre les evidències usades pels mestres per emetre els seus judicis professionals. També espera que les escoles tinguin en compte les pràctiques i els rendiments d'altres escoles, amb l'objectiu de millorar el seu aprenentatge.

El segon tipus d'avaluació externa està relacionat amb el rendiment general del sistema educatiu –un seguiment nacional dels nivells i tendències de rendiment. El seguiment

2. La Inspecció d'Educació fa referència sempre a Her Majesty's Inspectorate of Education.

nacional no fa servir informació de l'avaluació d'aula de l'alumnat individual o d'escoles individuals. El seguiment nacional, l'*Estudi escocès de rendiment*, avalua els resultats obtinguts per mostres representatives d'alumnes dels nivells 3, 5 i 7 de l'educació primària i del segon curs de secundària (això és, alumnes de 8, 10, 12 i 14 anys) en una gamma àmplia de continguts i destreses en quatre matèries del currículum: anglès, matemàtiques, ciències i socials. La prova es focalitza en una d'aquestes àrees cada any i s'avaluen tant els temes relacionats amb el coneixement i les competències de l'àrea com les competències bàsiques (la comunicació, els coneixements bàsics matemàtics, les TIC, la resolució de problemes, el treball en equip).

Un altre tipus d'avaluació externa és l'aplicació de l'*Estudi escocès de rendiment*, que avalua els resultats d'una mostra d'alumnes als 8, 10, 12 i 14 anys

L'*Estudi escocès de rendiment* usa proves d'avaluació nacionals puntuades externament. Mestres nomenats per les autoritats locals actuen com a aplicadors i assessors externs de les proves, que segueixen normes externes per aplicar els seus criteris. Les escoles i alumnes individuals romanen en l'anonimat. L'avaluació inclou també qüestionaris per al professorat i l'alumnat de la mostra, amb preguntes sobre les seves experiències d'ensenyament i aprenentatge en l'àrea que s'avalua aquell any. També recull informació sobre l'avaluació que fan els mestres de cada alumne/a individual de la mostra. El govern escocès elabora un informe anual amb els resultats dels nivells d'assoliment curricular de l'àrea avaluada aquell any –fent servir el marc conceptual dels nivells dels 5 als 14 anys– i amb els resultats de l'assoliment de competències bàsiques. Les autoritats locals tenen l'opció d'ampliar el subconjunt de la mostra nacional d'alumnes per fer que l'informe de la seva àrea (local) sigui estadísticament representatiu.

La participació en avaluacions internacionals és un complement de l'*Estudi escocès de rendiment*

Com a complement al seguiment nacional fet per l'*Estudi escocès de rendiment*, Escòcia ha participat en estudis internacionals recents d'avaluació, com el *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), el *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) i els estudis PISA, que avaluen la competència lectora, la competència matemàtica i la científica. Les dades comparatives proporcionades per aquests estudis contribueixen a l'avaluació del sistema educatiu escocès i estimulen el debat i l'acció per millorar l'aprenentatge.

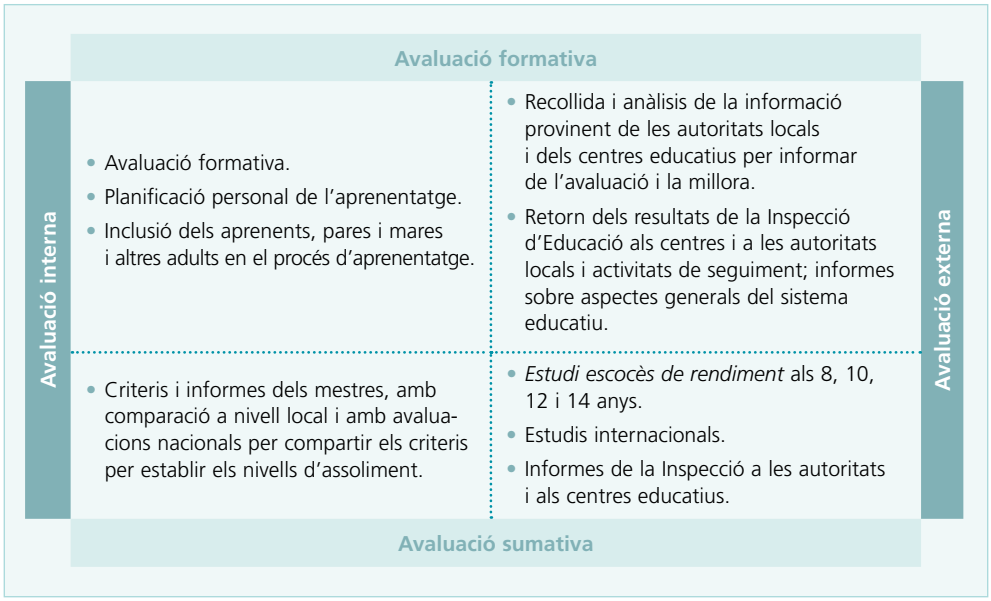
Visió general de l'avaluació dels 3 als 14 anys i el paper que hi fan les proves

És possible mostrar com els diferents tipus d'avaluació encaixen en un "quadrant d'avaluació". El quadrant representa succintament un sistema coherent dins del qual els diferents tipus d'avaluació contribueixen a donar suport a l'aprenentatge individual de l'alumnat, a les escoles i a les autoritats locals com a organismes i al sistema educatiu escocès entès com un tot. Hi ha una forta promoció de l'avaluació formativa en relació amb l'aprenentatge individual de l'alumnat i de l'ús de la informació en l'avaluació i en la millora de la qualitat de l'aprenentatge en el sistema educatiu. Una avaluació sumativa de l'assoliment individual de l'alumnat depèn molt de la valoració que fan els mestres del treball fet per l'alumnat al llarg del curs.

Les proves fan un doble paper:

(1) es pot fer servir el banc d'ítems de les avaluacions nacionals d'anglès i matemàtiques per confirmar els criteris dels mestres sobre l'assoliment de l'alumnat, basat en el treball fet durant el curs: a la pràctica, la majoria de les autoritats locals esperen que les seves escoles facin servir el banc d'ítems d'aquesta manera.

(2) l'*Estudi escocès de rendiment* fa servir els exàmens per avaluar el nivell d'assoliment d'una mostra significativa d'alumnes en comprensió lectora en llengua anglesa, matemàtiques, ciències i socials durant un cicle de quatre anys.



LA HISTÒRIA DE L'AVALUACIÓ NACIONAL I EL SEU MARC CONCEPTUAL

L'educació dels 5 als 14 anys

Les proves de comprovació del seguiment van ser introduïdes a Escòcia el 1983, quan el *Programa d'avaluació del rendiment* va ser desenvolupat per proporcionar evidències d'un nivell d'assoliment nacional general, basat en l'avaluació de mostres representatives de l'alumnat en determinades etapes del sistema educatiu. Els estudis van enfocar-se inicialment en la llengua anglesa, les matemàtiques i les ciències per a alumnes de 9, 12 i 14 anys, en un cicle de tres anys. L'avaluació de socials va ser afegida el 2002, quan es va augmentar el cicle a quatre anys i les mostres es van canviar per incloure alumnes de 8, 10, 12 i 14 anys. Una sola vegada es van passar dos exàmens d'economia de la llar, tecnologia i una llengua estrangera moderna (més endavant, el *Programa d'avaluació del rendiment* va esdevenir l'*Estudi escocès de rendiment*).

Les proves d'avaluació del sistema educatiu es van introduir per primera vegada a Escòcia el 1983

L'avaluació nacional d'alumnes individuals va ser introduïda el 1991 com a part de la reforma curricular i de l'avaluació en el període dels 5 als 14 anys. Els criteris nacionals d'avaluació, les *Directrius nacionals per a l'avaluació* (SOED, 1991) posen en relleu els principis en què es basa l'avaluació en un cicle recurrent de planificació (saber i compartir el que s'hauria d'aprendre), ensenyament (l'avaluació com a part de l'ensenyament i l'aprenentatge eficients), recollida de dades (fent un resum de l'èxit i el progrés), informació (retorn útil dels resultats) i avaluació (fent servir l'avaluació per avaluar l'aprenentatge i l'ensenyament). Es posa èmfasi en l'avaluació formativa (anomenada avaluació com a part de l'ensenyament) i en l'ús dels criteris professionals dels mestres sobre un corpus considerable del treball de classe com a base per prendre decisions sobre els nivells d'assoliment en el sistema dels 5 als 14 anys. Per a cada àrea curricular van ser identificats inicialment cinc nivells, de la lletra A fins a la E. El nivell A representa el que es pot esperar de la majoria d'alumnes de 6 o 7 anys i el nivell E, el que es pot esperar de la majoria d'alumnes de 14 anys (el nivell F va ser definit més endavant per reconèixer l'alumnat que sobrepassava el nivell E als 14 anys). També es van publicar els criteris per informar els pares i mares dels resultats (SOED, 1992).

El sistema de proves d'avaluació –només de llengua anglesa (comprensió lectora i expressió escrita) i matemàtiques– va ser desenvolupat al costat d'aquesta orientació de l'avaluació eficient dins del centre educatiu. Un factor clau que influenciava el seu

A la dècada dels 90, el govern del Regne Unit informava les famílies dels resultats de les escoles individuals perquè els fos més fàcil triar-ne una

desenvolupament va ser l'objectiu polític del govern del Regne Unit d'aleshores d'informar els pares i mares de la qualitat general del nivell d'assoliment d'un centre i de la comparació amb d'altres escoles, perquè fos més fàcil per a les famílies triar una escola per als seus fills o filles. En aquesta política de govern, les *Proves nacionals* van ser considerades necessàries per assegurar el rigor i el caràcter comparable de l'avaluació dels nivells en centres educatius diferents. A Anglaterra i Gal·les, la legislació obligava les autoritats locals i els centres educatius a participar en el programa d'avaluació, la qual cosa requeria que tot l'alumnat de les etapes educatives especificades fossin avaluats al mateix temps. No obstant això, el debat a Escòcia sobre el valor de l'avaluació, involucrant notablement les organitzacions de pares i mares en la participació activa, va comportar la implementació d'un model diferent al d'Anglaterra. Les autoritats locals i el govern van arribar a l'acord que les proves d'anglès i matemàtiques associades amb cada un dels nivells 5-14 les farien servir totes les escoles. I que no s'avaluarien cursos sencers d'alumnes alhora, sinó que el professorat faria servir la prova més rellevant, seleccionada d'un catàleg proporcionat pel Scottish Examination Board (actualment la Scottish Qualifications Authority), com a confirmació del seu judici professional, però només quan el treball de classe proporcionés una evidència clara que un/a alumne/a individual o un grup d'alumnes havia assolit els resultats d'aprenentatge definits per a un nivell concret (vegeu SEB, 1991a i 1991b). Les proves van ser administrades i qualificades pel mateix professorat del centre.

En principi, aquests acords per a l'avaluació dels nivells 5-14 es van mantenir durant la dècada de 1990. No obstant això, una revisió dels acords d'assoliment dels nivells 3-14 va ser comissionada des de la Inspecció d'Educació a finals dels anys 90, perquè tal i com operava el sistema a la pràctica va ser considerat que no complia adequadament ni amb les necessitats pedagògiques ni amb les de rendiment de comptes (HMIE, 1999). En molts centres educatius, l'orientació en l'avaluació formativa no va ser seguida efectivament i les proves de llengua anglesa i matemàtiques van acabar sent l'única manera, o com a mínim la principal, que tenien els mestres de decidir sobre els nivells d'assoliment del seu alumnat. Hayward et al. (2000) va mostrar que encara hi havia un suport ampli als principis originals del nivell 5-14, però també que hi havia una necessitat de desenvolupar i de donar suport a la pràctica professional del professorat en l'avaluació. Un grup d'acció ministerial va ser creat per supervisar el desenvolupament del programa l'*Avaluació és per aprendre*,

El programa l'*Avaluació és per aprendre* va començar el 2002 per fer un balanç de l'avaluació de l'alumnat de 3 a 14 anys

que va començar l'any 2002. L'objectiu del programa era explícitament fer un balanç de l'avaluació per a l'aprenentatge i de l'avaluació per a rendir comptes de l'alumnat entre els 3 i 14 anys, desenvolupar un sistema d'avaluació racionalitzat i coherent i proporcionar el retorn d'informació de bona qualitat a les famílies, al professorat i als professionals de l'educació i a l'administració educativa sobre l'aprenentatge i el desenvolupament de l'alumnat. Com a part del desenvolupament de l'*Avaluació és per aprendre*, es va dur a terme una segona consulta el 2003 (McLellan, 2004). Com a resposta, el govern va publicar un document clau sobre els fonaments de la política actual (Scottish Executive Education Department, 2004b).

Entre el 1998 i el 2004 l'aleshores Scottish Executive va centralitzar cada any la informació sobre els nivells d'assoliment de l'alumnat dels 5 als 14 anys. El govern va fer servir aquestes dades per recollir informació sobre els resultats del sistema educatiu (no dels centres educatius individualment). Es va reconèixer que els resultats de les proves nacionals –que cada vegada més sovint les escoles i les autoritats locals feien servir com a mitjà únic per determinar, en comptes de confirmar, nivells d'assoliment– no eren prou vàlids o fiables per formar una base per al seguiment nacional. Per això, la recollida i informació centralitzada de dades sobre els nivells d'assoliment va acabar l'any 2004.

El document del Departament d'Educació d'Escòcia (Scottish Executive Education Department 2005a) va donar a les autoritats locals criteris basats en el programa l'*Avaluació és per aprendre* i va actualitzar la política educativa en vista dels desenvolupaments d'avaluació proposats als documents sobre les escoles d'excel·lència (Scottish Executive Education Department 2004a i 2004b).

Els documents sobre les escoles d'excel·lència demanaven que la política educativa complís amb:

- Unes expectatives més altes, un lideratge i una ambició més forts.
- Més llibertat per al professorat i els centres educatius.
- Més opcions i oportunitats per a l'alumnat.
- Un millor suport per a l'aprenentatge.
- Un rendiment de comptes més intel·ligent.

La reforma *Currículum per a l'excel·lència* s'implementarà el curs 2009-2010

Aquests són els objectius claus de la reforma *Currículum per a l'excel·lència* que s'implementarà el curs 2009-2010.

Els documents sobre les escoles d'excel·lència van comportar dos compromisos importants sobre l'avaluació com a suport de l'aprenentatge: que el 2007 tots els centres

educatius s'haurien d'involucrar en el programa *L'avaluació és per a l'aprenentatge* per assegurar que l'avaluació dóna suport a l'aprenentatge; i que les escoles haurien de desenvolupar una sòlida planificació personal de l'aprenentatge per fomentar el compromís de l'alumnat (i de les seves famílies) amb l'aprenentatge. El document del Departament d'Educació d'Escòcia (Scottish Executive Education Department 2005a) va fer noves propostes per assolir aquests objectius com les següents:

- Suport a les autoritats locals per desenvolupar i continuar la formació professional del professorat en avaluació formativa.

- Suport al desenvolupament de la planificació personal i l'orientació de l'aprenentatge en els informes anuals per construir el procés de la planificació personal de l'aprenentatge, prenent en consideració també la legislació.

- Desenvolupament i ampliació del banc d'ítems 5-14 (llengua anglesa i matemàtiques) per proporcionar més eines al professorat per ajudar-lo en la confirmació dels seus criteris professionals. El banc d'ítems passa a dir-se *Avaluacions nacionals*, per enllaçar més explícitament les proves amb les polítiques avaluatives. Des de l'any 2005, els centres educatius poden accedir fàcilment al banc mitjançant internet.

- La comprovació a nivell local per promoure el coneixement compartit dels estàndards i la qualitat local dels criteris del professorat.

- Des de l'any 2005, l'*Estudi escocès de rendiment* (basat en mostres) administrat als nivells P3, P5, P7 i S2 reemplaça les avaluacions del *Programa d'avaluació del rendiment* i la col·lecció anual d'informes fets pel govern sobre l'assoliment dels nivells 5-14 als centres educatius. Aquestes proves intenten proporcionar una visió nacional dels nivells d'assoliment per a cada autoritat educativa quan la mostra es prou gran per ser viable estadísticament.

- Enllaçament de les dades de les proves amb la informació proporcionada pels estudis internacionals i nacionals i els informes de la Inspecció.

- Suport a les autoritats locals en les comparacions de les seves dades dels nivells d'assoliment amb les de les altres autoritats educatives i en la interpretació i ús intel·ligent de les dades per a l'elaboració de propostes de millora.

Aquests desenvolupaments històrics són el context en què han sorgit els acords sobre l'avaluació actual descrits al primer apartat, "Visió de conjunt de l'avaluació de

l'alumnat". Els papers que hi fan els dos tipus d'avaluació –*Avaluacions nacionals* per complementar els criteris del professorat sobre els nivells d'assoliment de l'alumnat mitjançant el treball de curs i l'avaluació nacional duta a terme per l'*Estudi escocès de rendiment*– reforcen les polítiques que diuen que tota l'avaluació hauria de donar suport a l'aprenentatge, tant l'aprenentatge individual de l'alumnat com la qualitat de l'aprenentatge en el context del centre educatiu i del sistema educatiu; reforcen que les proves només són un aspecte de l'avaluació, subordinada sempre als criteris del judici professional dels mestres; i que l'avaluació per al rendiment de comptes hauria d'evitar produir efectes negatius sobre l'aprenentatge i la pràctica docent.

L'avaluació per al rendiment de comptes hauria d'evitar produir efectes negatius sobre l'aprenentatge i la pràctica docent

L'ús dels resultats de les avaluacions nacionals

Els usos de les avaluacions nacionals –el banc d'ítems de les *Avaluacions nacionals* 5-14, els resultats de l'*Estudi escocès de rendiment* i les *Qualificacions nacionals*– com a part d'un sistema coherent d'avaluació en l'educació escocesa s'han presentat breument al 'quadrant d'avaluació' de més amunt. L'ús dels resultats, en relació amb l'alumnat individual i amb l'avaluació de la qualitat general d'una escola, és més recomanable que no pas obligatori.

En conjunció amb l'avaluació formativa i els criteris professionals del professorat sobre el treball del curs, els resultats de les avaluacions 5-14 i els exàmens de les *Qualificacions nacionals* contribueixen a una millora de l'aprenentatge individual de l'alumnat i a informar dels seus assoliments generals a les famílies i al professorat dels cursos posteriors (anglès o matemàtiques per a alumnes de 5 a 14 anys). En la franja d'edat dels 5 als 14 anys, la combinació d'avaluacions internes i externes es poden prendre en consideració a l'hora de prendre decisions sobre el suport a l'aprenentatge. En aquesta franja d'edat no hi ha cap certificació formal, ni classificació o tria d'alumnes, però no obstant això, algunes escoles decideixen "organitzar" l'alumnat per nivells d'assoliment en algunes àrees curriculars, com per exemple matemàtiques o anglès. Cap al final de S2 (als 14 anys), la combinació d'avaluacions internes i externes es pot fer servir per decidir quin nivell de cursos d'anglès i de matemàtiques seguirà cada alumne a S3 i S4. De manera semblant, els resultats dels exàmens de S4 es tenen en compte quan els

Als 14 anys no hi ha cap certificació formal, ni classificació d'alumnes, però algunes escoles decideixen "organitzar" l'alumnat per nivells d'assoliment

alumnes, amb converses amb els pares i mares i el professorat, trien les assignatures i els nivells d'estudi per a la segona fase de l'educació secundària.

Normalment, una escola inclou en la seva autoavaluació i planificació de la millora una consideració general del rendiment del seu alumnat, basat en la combinació de l'avaluació interna i dels resultats de l'examen d'avaluació nacional. D'acord amb l'orientació nacional proporcionada per la Inspecció d'Educació, aquests procediments també fan servir com a evidències molts aspectes de la vida i el treball escolar, incloent la planificació curricular, activitats d'ensenyament i aprenentatge, el clima escolar i les expectatives acadèmiques, el caràcter distintiu del centre, la inclusió, el reconeixement dels resultats de l'alumnat sense titulació i el treball en conjunt amb els pares i la comunitat. En l'avaluació de les escoles i el suport a les escoles que estan sota la seva responsabilitat, les autoritats locals també fan servir aquest ampli espectre d'evidències, incloent-hi informació sobre els nivells d'assoliment basada en les avaluacions internes i externes. En conjunció amb els estudis internacionals i les avaluacions que la Inspecció fa d'escoles individuals, de les autoritats locals i del sistema sencer (que està basat en un ampli espectre semblant de factors), els resultats de les proves de l'*Estudi escocès de rendiment* i de les *Qualificacions nacionals* contribueixen a aportar evidències a l'avaluació general del sistema educatiu d'Escòcia.

El sistema educatiu escocès s'avalua amb els estudis internacionals, les avaluacions de la Inspecció d'Educació, l'*Estudi escocès de rendiment* i les *Qualificacions nacionals*

L'IMPACTE DE L'AVALUACIÓ NACIONAL

La creació de polítiques educatives, incloent les que ha implicat la reforma actual del *Currículum per a l'excel·lència* i els canvis associats al sistema d'avaluació, dibuixa els nivells d'evidències de què parla el paràgraf anterior. Les proves de l'*Estudi escocès de rendiment*, els estudis internacionals i els resultats de les *Qualificacions nacionals* contribueixen a aquesta evidència, però en el context de molts altres factors.

No hi ha estudis formals sobre l'impacte que aquest model d'avaluació té en el sistema educatiu d'Escòcia. No obstant això, un aspecte important de les consultes nacionals sobre l'avaluació dels anys 2000 i 2003 ("La història de l'avaluació nacional i el seu marc conceptual") va ser la consideració del paper que tenia l'avaluació enfront del paper que hauria de tenir. Pel que fa a l'educació d'alumnes entre els 5 i els 14 anys, hi ha hagut molta preocupació durant molts anys –dins del govern, de la comunitat acadèmica i de les escoles– perquè l'avaluació individual de l'alumnat, i més recentment, les

Hi ha la preocupació que les experiències escolars estan dominades per les avaluacions internes i externes freqüents

Avaluacions nacionals, havia arribat a dominar el pensament de les autoritats locals i de les direccions de les escoles com a únic mitjà per demostrar l'èxit, el progrés i l'assoliment dels objectius acordats per les escoles, de manera que es tendia a minimitzar les experiències curriculars i pedagògiques de l'alumnat. L'assoliment de les qualificacions formals als 16 anys (i en la segona fase de l'educació secundària) té un valor per a l'alumnat, les famílies o els empresaris. No obstant, també hi ha la preocupació que les experiències escolars a S3 i S4 (la segona fase de l'educació secundària obligatòria) puguin estar dominades per les avaluacions internes i externes freqüents. La consciència d'aquestes preocupacions va ser un factor important en el desenvolupament del programa *L'avaluació per a l'aprenentatge* i de l'orientació nacional d'avaluació actual. També hi ha influenciat el pensament sobre la reforma del *Currículum per a l'excel·lència* i la consulta sobre les *Qualificacions nacionals*. Algunes propostes per a aquesta consulta, com per exemple l'estímul per a alumnes d'eludir alguns exàmens si poden passar a un nivell superior, tenen la intenció de reduir la demanda avaluativa. D'altra banda, unes altres propostes, com la introducció de premis de reconeixement de la competència lingüística i matemàtica als 16 anys, suposaria la inclusió de noves proves avaluatives.

Bibliografia[3]

HAYWARD, L., KANE, J AND COGAN, N. (2000). *Improving Assessment in Scotland: Research Report to the Scottish Executive Education Department*. Glasgow: University of Glasgow.

HER MAJESTY'S INSPECTORATE OF EDUCATION (HMIE) 1999. *Review of Assessment in Pre-school and 5-14*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.

MCLELLAN, E. (2004). *Assessment and Testing 3-14: Consultation on Partnership Commitments*. Glasgow: University of Strathclyde, Quality in Education Centre.

SCOTTISH EXAMINATION BOARD (SEB) (1991a). *Assessment 5-14: A Framework for National Testing*. Dalkeith: SEB.

SCOTTISH EXAMINATION BOARD (SEB) (1991b). *Assessment 5-14: A Teacher's Guide to National Testing in Primary and Secondary Schools*. Dalkeith: SEB (5-14 Assessment Unit).

SCOTTISH EXECUTIVE EDUCATION DEPARTMENT (2004a). *Ambitious, Excellent Schools*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.

SCOTTISH EXECUTIVE EDUCATION DEPARTMENT (2004b). *Assessment Testing and Reporting 5-14: Our Response*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department. Disponible a http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/11/20177/45858

SCOTTISH EXECUTIVE EDUCATION DEPARTMENT (2005a). Circular No. 02/2005, *Assessment and Reporting 3-14*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department. Disponible a http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/06/2393450/34533

SCOTTISH EXECUTIVE EDUCATION DEPARTMENT (2005b). Circular No. 03/2005, *Guidance on the appropriate age and stage when young people can be presented for externally assessed qualifications*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.

SCOTTISH GOVERNMENT (2008). *A Consultation on the Next Generation of National Qualifications in Scotland.* Disponible a http://www.scotland.gov.uk/Publications/2008/06/09084232/1

SCOTTISH OFFICE EDUCATION DEPARTMENT (SOED) (1991). *Curriculum and Assessment in Scotland: National Guidelines: Assessment*. Edinburgh: SOED.

SCOTTISH OFFICE EDUCATION DEPARTMENT (SOED) (1992). *Curriculum and Assessment in Scotland: National Guidelines: Reporting*. Edinburgh: SOED.

3. Per a les publicacions anteriors a l'any 1999, se cita la *Scottish Office Education Department*. Per a les publicacions posteriors al 1999, se cita el *Scottish Executive*. De l'any 2007 en endavant, se cita el Scottish Government.

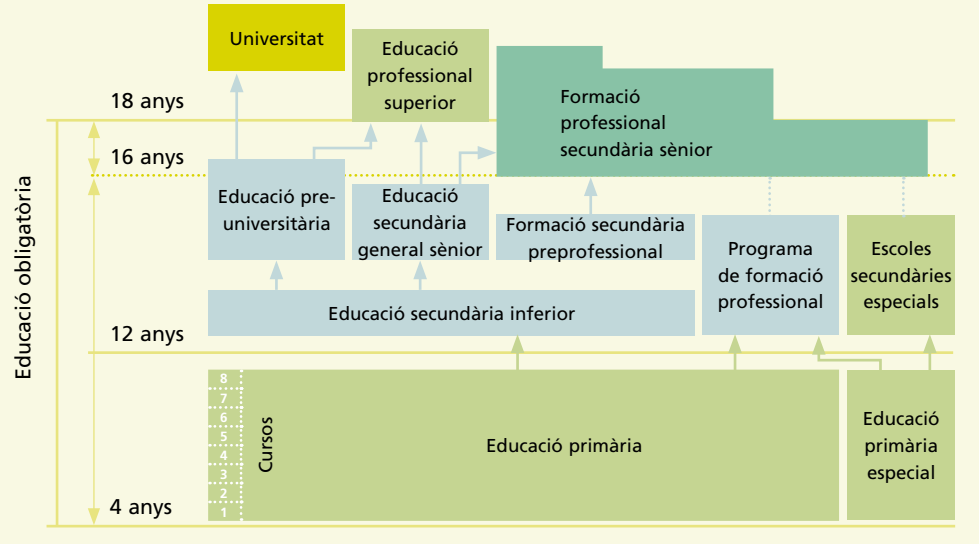
LA PROVA HOLANDESA AL FINAL DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Marleen van der Lubbe. *Cito.*[1] *Països Baixos*

EL SISTEMA EDUCATIU HOLANDÈS

Abans de parlar amb més detall de la prova que es fa al final de l'educació primària (més coneguda com a Citotest), és important conèixer una mica el sistema educatiu holandès. Als Països Baixos és obligatòria l'escolarització a temps complet per a tots els nens i nenes a partir dels cinc anys. No obstant això, a la pràctica, la majoria de nens comencen l'escola als quatre anys. L'escolarització a temps complet és obligatòria fins que acaba el curs escolar en què l'alumnat compleix 16 anys. A partir d'aquesta edat, l'alumnat encara està obligat a rebre educació a temps parcial fins que compleix els 18 anys. En termes generals, l'educació primària és per a nens i nenes d'entre 4 i 12 anys, mentre que l'educació secundària general és per a alumnes d'entre 12 i 18 anys. La formació professional secundària es pot dur a terme des dels 16 fins als 20 anys (**quadre núm. 1**).

Quadre 1 ■ El sistema educatiu holandès



1. Cito és una empresa holandesa que des de l'any 1968 està especialitzada en la implementació i anàlisi de proves d'avaluació.

LA PROVA AL FINAL DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA O CITOTEST

Objectiu del Citotest: orientació i autoavaluació de l'escola

Després de l'educació primària, tot l'alumnat dels Països Baixos passa a l'educació secundària: a un dels itineraris educatius de "vmbo" (formació secundària preprofessional), "havo" (educació secundària general sènior) o "vwo" (educació preuniversitària). Als Països Baixos la llei obliga totes les escoles d'educació primària a oferir orientació sobre el tipus d'educació secundària que hauria de rebre l'alumne/a. A més, a part d'aquesta orientació, també es tenen en compte els desitjos i les idees dels pares i mares i del mateix alumnat. No obstant això, per a la majoria de tipus d'educació secundària també cal el que s'anomena informació independent abans d'admetre un alumne/a. En aquest cas, la informació independent és la nota d'una prova que no fa la mateixa escola, sinó un organisme independent. Hi ha diverses proves amb aquesta mateixa finalitat.

A Holanda, l'educació secundària obligatòria té tres itineraris educatius diferenciats

El Citotest n'és una i la utilitzen aproximadament el 85% de les escoles d'educació primària holandeses, és a dir, unes 6.400 escoles i 161.000 alumnes. El Citotest ajuda l'escola, els pares i mares i l'alumnat a prendre la decisió més encertada sobre el tipus d'educació secundària més adient per a l'alumne/a concret. A més, el Citotest també proporciona informació sobre els resultats de l'escola (a partir de la puntuació de cada alumne/a) en les habilitats avaluades (seccions) que formen part del Citotest i que són llengua, matemàtiques/aritmètica, mètodes d'estudi i visió del món (opcional).[2]

El Citotest és una prova externa a final de l'educació primària que ajuda a decidir quin és l'itinerari més adequat per a l'educació secundària

El Citotest és una prova de rendiment educatiu que avalua què ha après un/a alumne/a en els vuit anys d'educació primària

El tipus de prova

El Citotest és una prova de rendiment educatiu. La prova avalua què ha après un/a alumne/a en els vuit anys d'educació primària. Aquesta informació prediu les possibilitats d'èxit d'un/a alumne/a en els diversos tipus d'educació secundària.

2 La visió del món (World Orientation) és una manera diferent d'ensenyar les ciències i la història. Ensenyar la visió ecològica del món significa ensenyar a l'alumnat a pensar que la seva educació consisteix en la participació en la seva pròpia formació, en la de la societat i la de la naturalesa.

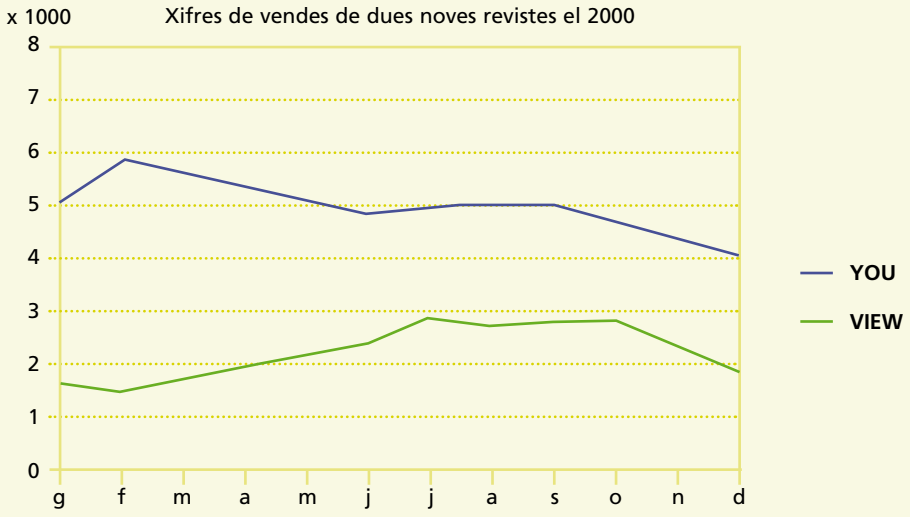
Tot i això, la puntuació del Citotest no només proporciona informació sobre el nivell d'aprenentatge d'un/a alumne/a; indirectament, també ens dóna informació de la seva intel·ligència, motivació, concentració i desig d'aprendre, és a dir, de totes les característiques personals que han influenciat el seu rendiment a l'escola primària i que, probablement, afectaran el futur rendiment a l'escola secundària.

Quadre 2 ■ Exemple d'un exercici d'aritmètica

Amina fa 5.000 metres amb bici exactament en 10 minuts. Quina és la seva velocitat mitjana?

A 5 km/h **C** 30 km/h **B** 25 km/h **D** 50 km/h

Quadre 3 ■ Exemple d'un exercici de mètodes d'estudi



L'editorial esperava vendre 5.000 exemplars de la revista "YOU" cada mes i 2.000 exemplars de la revista "VIEW". En quin mes es van apropar més a les expectatives les vendes de totes dues revistes?

A Gener **B** Maig **C** Juliol **D** Desembre

El contingut

El Citotest es duu a terme durant tres matins. En aquest temps l'alumnat ha de contestar diverses preguntes sobre llengua, aritmètica/matemàtiques, mètodes d'estudi i visió del món (si l'escola participa en aquesta secció). El **quadre núm. 4** mostra les diverses seccions, subseccions i el nombre de preguntes del Citotest. El **quadre núm. 5** mostra com es divideixen les preguntes durant els tres dies de la prova.

El Citotest s'aplica durant tres matins. S'avaluen obligatòriament la llengua, les matemàtiques i els mètodes d'estudi

Quadre 4 ■ Seccions, subseccions i nombre de preguntes del Citotest de 2007

	Nombre de preguntes (percentatge dins la secció de la prova)
Llengua	**Total: 100**
a. Escriptura	30 (3/10)
b. Ortografia de verbs	10 (1/10)
c. Ortografia (excepte de verbs)	10 (1/10)
d. Comprensió lectora	30 (3/10)
e. Vocabulari	20 (1/5)
Aritmètica/matemàtiques	**Total: 60**
a. Treballar amb nombres i aritmètica mental	25 (5/12)
b. Proporcions, fraccions i percentatges	20 (1/3)
c. Geometria, diners i temps	15 (1/4)
Mètodes d'estudi	**Total: 40**
a. A partir de textos d'estudi	10 (1/4)
b. A partir de fonts d'informació (p. ex., diccionaris)	10 (1/4)
c. A partir d'esquemes, taules i gràfics	10 (1/4)
d. A partir de mapes	10 (1/4)
Visió del món (opcional)	**Total: 90**
a. Geografia	30 (1/3)
b. Història	30 (1/3)
c. Biologia	30 (1/3)
	Total: 290 preguntes

Quadre 5 ■ Divisió en exercicis (per ordre cronològic) i nombre de preguntes per a cada exercici

	Nombre de preguntes
Primer dia de la prova	
Llengua 1 (subseccions b, c i d)	30
Aritmètica/matemàtiques 1 (subseccions a, b i c)	20
Llengua 2 (subsecció a)	20
Visió del món 1 (opcional; subsecció c)	30
Segon dia de la prova	
Mètodes d'estudi 1 (subseccions a i b)	20
Aritmètica/matemàtiques 2 (subseccions a i b)	20
Mètodes d'estudi 2 (subseccions c i d)	20
Visió del món 2 (opcional; subsecció a)	30
Tercer dia de la prova	
Llengua 3 (subsecció a i e)	30
Aritmètica/matemàtiques 3 (subseccions a, b i c)	20
Llengua 4 (subsecció d)	20
Visió del món 3 (opcional; subsecció b)	30
	Total: 290 preguntes

Versions digitals i adaptades

Es disposa de versions adaptades del Citotest per a alumnes cecs, daltonians, amb discapacitat visual o dislèctics (amb un certificat de dislèxia). Aquestes versions s'imprimeixen, respectivament, en braille, en blanc i negre, amb lletres més grans o són enregistrades (amb l'ajuda d'una casset o CD, juntament amb les preguntes impreses). A més, hi ha tres versions digitals del Citotest (proves que es realitzen amb l'ordinador), cada una de les quals té preguntes diferents de la versió "habitual" (en paper) i de les versions adaptades del Citotest:

1. La "prova de nivell". Aquesta prova és una prova especial per a alumnat amb desavantatges educatius considerables. Aquest alumnat rep unes preguntes que s'adiuen millor amb les seves capacitats.

2. La "prova de recuperació". Aquesta prova està pensada per a alumnat que es perd un o més dies del Citotest habitual, per exemple, a causa d'una malaltia. Les preguntes d'aquesta prova són diferents de les preguntes del Citotest "habitual", però en conjunt la prova té aproximadament la mateixa dificultat.

3. El "Citotest Digital". Es pot fer aquesta prova en lloc de la prova habitual en paper. Les principals diferències són que la prova digital es realitza per ordinador i que el període d'examen és més llarg que el del Citotest habitual. Igual que en la "prova de recuperació", les preguntes d'aquesta prova són diferents de les del Citotest "habitual", però, en conjunt, la prova té el mateix grau de dificultat.

El Citotest disposa de versions adaptades per a alumnes cecs, daltonians, amb discapacitat visual o dislèctics. També hi ha tres versions digitals de la prova i una prova per a alumnat amb desavantatges educatius

Gràcies a la Teoria de Resposta a l'Ítem, és possible introduir els resultats de l'alumnat que ha fet una de les versions digitals de la prova –amb diferents preguntes, de grau de dificultat diferent– en la mateixa escala que els resultats de l'alumnat que han fet el Citotest "habitual". Així doncs, a l'hora d'elaborar l'informe de l'alumnat no té importància quina prova fa.

Resultats

Totes les preguntes del Citotest són de resposta múltiple, amb tres, quatre o cinc opcions de resposta. L'alumnat marca les respostes en un full. Un cop ha acabat la prova, l'escola envia tots els fulls de resposta a Cito, on s'escanegen. Al cap de tres setmanes d'haver enviat els fulls de resposta, les escoles reben el que s'anomena informe de l'alumnat per a cada estudiant. A més de l'informe de l'alumnat, les escoles tenen accés a un lloc web segur on, després de l'autentificació, poden elaborar informes de l'escola.

INFORMES

L'informe de l'alumnat

Tot l'alumnat que participa en el Citotest rep un informe (**quadre núm. 6**).

Al cap de tres setmanes d'haver enviat els fulls de resposta a Cito, les escoles reben un informe per a cada estudiant

■ Resultats: nombre de preguntes, puntuació directa i puntuació percentil

Les diverses seccions de la prova es mostren a dalt de tot de l'informe. A les línies de sota hi ha el nombre de preguntes per secció, el nombre de preguntes contestades correctament i la puntuació percentil corresponent. La columna "Total" conté la mateixa informació combinada per a totes les preguntes.

Quadre 6 ■ Citotest 2007 - Informe de l'alumnat

Educació primària – Sistema de control de l'alumnat

	Resultats	Llengua	Aritmètica/ Matemàtiques	Mètodes d'estudi	Visió del món	Total	Puntuació estàndard
Alumne 123456 Alexander	Nombre de preguntes	100	60	40	90	290	
	Nombre correcte	75	47	26	67	215	536
	Puntuació percentil	52	61	25	58	49	

Escola 12.345.67890
CITOESCOLA
Schoolstraat 123
1234 AB CITOCIUTAT

Explicació

A partir de la puntuació estàndard de 536, caldria considerar l'opció d'una escola amb un "itinerari combinat teòric i professional"; el tipus d'escola que sembla més adequada és la d'un "programa combinat teòric i professional i havo". Dels alumnes admesos al primer curs escolar d'aquest tipus d'escola secundària, el 50% tindrà la mateixa puntuació o una puntuació inferior, i el 50% tindrà una puntuació superior. El professorat pot aconsellar un altre tipus d'escola tenint en compte la informació que té sobre l'avaluació de l'alumne/a.

	% amb una puntuació similar o inferior	0% 20% 40% 60% 80% 100%	% amb una puntuació superior
Itinerari professional bàsic H (vmbo)	99%		1%
Itinerari professional bàsic i mitjà	97%		3%
Itinerari professional mitjà	95%		5%
Itinerari professional mitjà i itinerari combinat teòric i professional	85%		15%
Itinerari combinat teòric i professional	75%		25%
Itinerari combinat teòric i professional i educació secundària general sènior (havo)	50%		50%
Itinerari combinat teòric i professional i havo, i educació preuniversitària (vwo)	29%		71%
havo/vwo (secundària general sènior/preuniversitària)	6%		94%
Vwo (preuniversitària)	1%		99%

A l'exemple del **quadre núm. 6** podem observar que, en la secció de llengua, l'Alexander ha contestat correctament 75 de les 100 preguntes. La seva puntuació percentil és 52. Aquesta xifra significa que:

- el 52 per cent de tot l'alumnat que ha participat en el Citotest tenia el mateix nombre de respostes correctes que l'Alexander (75) o menys.

- el 48 per cent de l'alumnat ha contestat correctament més de 75 preguntes.

Resultats: puntuació estàndard

La puntuació estàndard és una part molt important de l'informe de l'alumnat (vegeu la part superior de la dreta del quadre). La puntuació estàndard és una xifra entre 501 i 550, i es basa en una transformació del nombre de respostes correctes en llengua, aritmètica/matemàtiques i mètodes d'estudi. Les puntuacions estàndard s'indiquen en una escala en la qual es pot transformar el nombre de respostes correctes en les diferents edicions del Citotest, de la mateixa manera que podem convertir la lliura esterlina i l'euro en dòlars per poder-ne comparar el valor fàcilment. Gràcies a l'escala de puntuacions estàndard, podem comparar els resultats d'any en any, a pesar de la diferència en la dificultat de les proves. Per exemple, el Citotest de 2007 va ser (una mica) menys difícil que el Citotest de 2006. Això feia que fos impossible comparar els resultats basant-nos en el nombre de preguntes contestades correctament. No obstant això, és possible comparar els resultats si transformem a la mateixa escala el nombre de preguntes contestades correctament.

A l'exemple del **quadre núm. 6**, podem veure que l'Alexander té una puntuació estàndard de 536 punts. Al gràfic figuratiu de sota podem veure què faria l'Alexander, amb la seva puntuació estàndard, en els diferents tipus d'educació secundària.

Gràfic figuratiu

Les dades del gràfic figuratiu es basen en un estudi Cito d'admissió d'alumnes a l'educació secundària i del seu índex d'èxit posterior (anomenat recerca sobre l'admissió i el progrés). A la columna de l'esquerra hi ha una llista dels diferents tipus d'educació secundària. Podem veure que l'Alexander, amb una puntuació de 536, es troba entre els millors estudiants en l'itinerari de formació bàsica/professional de "vmbo": només un 1 per cent de l'alumnat té una puntuació estàndard

Cap alumne/a no vol acabar anant a un tipus d'escola que sigui massa fàcil o massa difícil

superior. Pel que fa a l'itinerari combinat teòric i professional i l'educació secundària general sènior ("havo"), l'Alexander ha obtingut una puntuació mitjana: un 50 per cent de l'alumnat d'aquest itinerari ha obtingut la mateixa puntuació o inferior, mentre que un 50% ha obtingut una puntuació superior. Al nivell "vwo", l'Alexander es trobaria entre l'alumnat amb la puntuació més baixa: un 99 per cent ha obtingut més puntuació que no pas ell en aquest itinerari.

Cap alumne/a no vol acabar anant a un tipus d'escola que sigui massa fàcil o massa difícil. Per això és important tenir en compte el següent:

- Si la figureta negra de l'informe d'un alumne/a apareix en la columna de més a l'esquerra en un tipus específic d'educació (de 0% a 20%), aquest tipus d'educació probablement serà massa difícil per a l'alumne/a.

- Si la figureta negra apareix en la columna de més a la dreta (de 80% a 100%), molt probablement aquest tipus d'educació serà massa fàcil.

Explicació

El Citotest no prescriu el tipus d'educació que l'alumnat ha de rebre. És una avaluació independent que s'hauria de tenir en compte conjuntament amb l'assessorament de l'escola primària

L'informe de l'alumnat exposa a l'escola quin tipus d'educació secundària s'adequa més a l'alumne/a en qüestió, d'acord amb la seva puntuació estàndard del Citotest. No obstant això, no és que el Citotest prescrigui el tipus d'educació que l'alumne/a hauria de rebre. El Citotest és una avaluació independent que s'hauria de tenir en compte conjuntament –i de manera complementària– amb l'assessorament de l'escola primària. Tot i això, en la gran majoria dels casos, els resultats del Citotest i l'assessorament de l'escola primària coincideixen. I, per descomptat, l'opinió i els desitjos dels pares i mares i del mateix alumne/a també compten quan els pares i mares escullen un itinerari educatiu concret.

L'informe de l'escola per a l'autoavaluació del centre

A partir del vuitè curs, les escoles poden fer tres tipus diferents d'informes escolars depenent de la puntuació del seu alumnat:

1. Informe escolar A
2. Informe escolar B
3. l'anomenada Taula IC[3]

3. L'abreviació neerlandesa IC indica que aquesta taula conté puntuacions que s'han ajustat per a variables relacionades amb la població d'alumnes d'una escola.

A l'informe escolar A es compara la puntuació d'una escola amb la puntuació de totes les escoles que han participat al Citotest. A l'informe escolar B es compara la puntuació d'una escola amb la puntuació de les escoles que són semblants pel que fa a la població d'alumnes (en relació amb l'entorn socioeconòmic i cultural/ètnic de l'alumnat). D'aquesta manera, les escoles es classifiquen en "grups escolars" que van de l'1 al 7. El grup escolar 1 està format per escoles que només tenen nens d'un entorn socioeconòmic i cultural/ètnic relativament elevat, mentre que el grup escolar 7 està format per escoles que només tenen alumnes d'un entorn socioeconòmic i cultural/ètnic relativament baix. A la taula IC, la puntuació de l'escola s'ajusta segons les variables que influencien la puntuació mitjana d'una escola, però sobre les quals l'escola no té influència o n'hi té de manera molt limitada. Aquestes variables són, per exemple, la intel·ligència, la motivació, la perseverança i la concentració de l'alumnat. En la majoria d'aquestes qualitats personals l'escola no té cap influència o la hi té molt limitada, però per mitjà de la puntuació de l'alumnat, aquestes qualitats sí que condicionen la puntuació mitjana d'una escola. Passa el mateix en el cas de variables relacionades amb l'entorn socioeconòmic i cultural/ètnic de l'alumnat.

ÚS DE LA PUNTUACIÓ DEL CITOTEST

Ús que en fan les escoles d'educació secundària

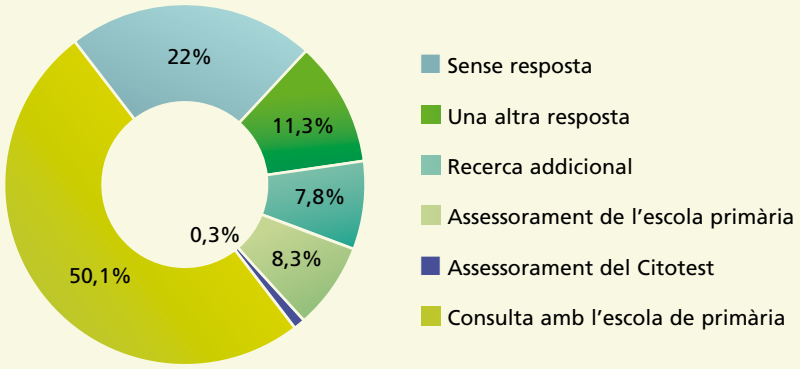
Les escoles d'educació secundària utilitzen la puntuació estàndard i l'assessorament que proporciona l'informe de l'alumnat per al procés d'admissió. Els últims dos anys el Citotest ha atret molt l'atenció dels mitjans de comunicació, sobretot per aquesta qüestió. Es diu que en el procés d'admissió les escoles d'educació secundària només tenen en compte la puntuació estàndard (i l'assessorament basat en la puntuació estàndard) i que no fan servir l'assessorament de l'escola primària en cas de discrepància entre les dues fonts d'informació.

A Cito es tenia una altra idea del que havia de ser la pràctica en escoles d'educació secundària, però no podia corroborar aquesta idea amb el coneixement de com realment s'utilitzaven els resultats. I és per això que Cito va dur a terme una recerca el curs escolar 2004-2005 per descobrir com utilitzen la puntuació estàndard i l'assessorament del Citotest les escoles d'educació secundària. El descobriment més important va ser que la majoria de centres d'educació secundària interpreten i utilitzen la puntuació del Citotest com el que és Cito, és a dir, com una segona opinió i un bon indicador i no com una prescripció del tipus d'educació secundària que ha de rebre un/a alumne/a concret. Al **quadre núm. 7** podem veure que, en cas de discrepàncies, les escoles d'edu-

cació secundària solen consultar l'escola d'educació primària (50,1%) posant-se en contacte personal amb els mestres. De vegades volen que l'alumnat faci una prova addicional (7,8%) o, senzillament, tenen en compte directament l'assessorament de l'escola primària (8,3%). Només en un 0,3% dels casos tenen en compte, exclusivament, la puntuació del Citotest.

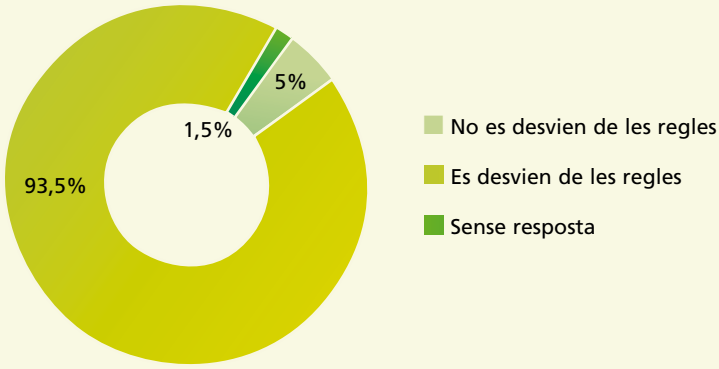
La majoria de centres de secundària interpreten el Citotest com una segona opinió i un bon indicador sobre l'educació secundària que ha de rebre l'alumne/a

Quadre 7 ■ Criteris per a la decisió d'admissió de les escoles de secundària en cas de discrepàncies amb les dades del Citotest i les de l'escola de primària



No obstant això, en el seu procés d'admissió la majoria d'escoles de secundària (74%) utilitza criteris i prescripcions de decisió generals basant-se en la puntuació estàndard. Això en si mateix no és un problema, si hi ha la possibilitat de desviar-se dels criteris i prescripcions generals en cas de discrepància. Al **quadre núm. 8** veiem que el 93,5% de les escoles d'educació secundària sí que es desvia dels seus criteris i prescripcions en cas que calgui, mentre que el 5% de les escoles no ho fa.

Quadre 8 ■ Percentatge de centres de secundària segons l'ús dels criteris i prescripcions generals



Ús que en fa la Inspecció d'Educació

La Inspecció d'Educació als Països Baixos utilitza la puntuació mitjana d'una escola al Citotest (o d'altres proves del final de l'educació primària, si les escoles no fan el Citotest) com a part de la seva supervisió. Per avaluar la qualitat de l'educació en escoles d'educació primària, la Inspecció utilitza un conjunt fixat bàsic d'indicadors de resultats com a part de la inspecció de qualitat periòdica (IQP) que es duu a terme. Són els següents: les assignatures impartides, el comportament pedagògic i didàctic del professorat, el paper actiu i independent de l'alumnat, el clima escolar, el suport i l'orientació de l'alumnat, els resultats de l'aprenentatge i el progrés en el desenvolupament de l'alumnat. El marc d'avaluació de la IPQ inclou els indicadors de norma (regles de decisió que utilitza la Inspecció per arribar a una conclusió). Depenent de les conclusions de la Inspecció en relació amb aquests indicadors de norma, es pren una decisió sobre la qualitat de l'educació i el pla de supervisió adequat al centre. Els indicadors de norma en el marc d'avaluació de la IPQ per al rendiment de l'alumnat de l'escola són els següents:

La Inspecció d'Educació als Països Baixos utilitza la puntuació mitjana d'una escola al Citotest com a part de la seva supervisió

- Els resultats de l'alumnat al final del període escolar es troben, com a mínim, al nivell esperat d'acord amb les característiques de la població d'alumnes de l'escola.

- Els resultats de l'alumnat en neerlandès i en aritmètica i matemàtiques durant el període escolar es troben, com a mínim, al nivell esperat d'acord amb les característiques de la població d'alumnes de l'escola.

Algunes escoles veuen el Citotest com una "eina de control penalitzadora"

La puntuació estàndard mitjana del Citotest s'utilitza d'entrada com a informació per a l'indicador de norma esmentat. Per determinar les característiques de la població d'alumnes d'un centre, la Inspecció utilitza la puntuació mitjana de l'informe escolar B o la taula IC ajustada a la mitjana ponderada segons l'entorn socioeconòmic i cultural/ètnic de l'escola. Un efecte secundari i, en certa manera, no desitjat i molest, d'aquesta informació, originàriament, d'autoavaluació de l'escola és que algunes escoles veuen el Citotest com una "eina de control penalitzadora" (i veuen Cito com una prolongació de la Inspecció), mentre que la seva primera funció –i la més important– és proporcionar un assessorament independent sobre l'itinerari d'educació secundària que és més adequat a un/a alumne/a en concret i els informes escolars, en primera instància, estan pensats per a l'autoavaluació de l'escola.

Ús que en fan les autoritats locals

Les autoritats locals poden obtenir de Cito informació de les "seves" escoles en relació amb el Citotest, si tenen el permís de les autoritats competents (els òrgans de govern) de les escoles en qüestió. D'aquesta manera poden veure els resultats de les "seves" escoles i quines escoles o assignatures necessiten més atenció. Igual com passa amb la Inspecció, això pot tenir com a efecte secundari que s'utilitzi el Citotest com una "eina de control penalitzadora". En relació amb aquest ús, és molt important tenir en compte que no es poden treure conclusions senzilles sobre la qualitat de l'educació basant-se només en la puntuació del Citotest, sobretot, si es té en compte que hi ha diverses variables (algunes encara desconegudes) que influencien la puntuació mitjana de l'escola, però sobre les quals l'escola té una influència limitada o no n'hi té gens. Cito destaca la importància d'aquest fet i la necessitat de fer un ús adequat de la informació en la comunicació dels resultats.

Les autoritats locals poden obtenir informació de les "seves" escoles en el Citotest, si tenen el permís de les direccions de les escoles

EDUCACIÓ I ÈXIT

Jordi Saura i Emili Palacios. *Tècnics del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya*

Avui, els sistemes educatius de quasi tot el món estan acusats de fracàs. A l'escola se li imputen tots els mals socials i bona part dels econòmics. És lloc comú que l'escola ha de cobrir múltiples funcions i que el professorat esdevé destinatari de moltes frustracions. Es parla, fins al cansament, que l'escola està en crisi. I, quan parlem d'escola, ens referim a la formació de les persones, a la seva educació, sigui quina sigui la seva edat o el nivell educatiu en què participen.

És en crisi la manera tradicional de transmetre el saber o el saber està inadaptat a les contínues mutacions d'un "món que flueix"?

Segons tots els indicadors que es fan públics i que s'analitzen amb minuciositat, malgrat que potser no sempre amb imparcialitat i amb l'ètica professional exigida, l'escola infantil, la primària, la secundària obligatòria i postobligatòria, l'educació d'adults, així com la universitat, estan en crisi. Però, a la fi, de quina crisi es parla? És en crisi la manera tradicional de transmetre el saber o el saber està inadaptat a les contínues mutacions d'un "món que flueix"? Aquesta situació de crisi, és imputable a l'escola o és conseqüència d'una situació socioeconòmica? És cert que l'escola no respon a les demandes formatives de l'entorn laboral? Fins a quin punt hi ha de respondre? L'escola està sotmesa a la febre utilitarista causada per l'exigència i la caça de títols? Aquestes i altres preguntes no són fàcils de respondre i gairebé mai no es pot fer de manera categòrica.

EL VALOR DELS INDICADORS

Sovint els mitjans de comunicació dediquen espais destacats a parlar d'educació. Com a professionals del sector considerem que cal disposar de gran quantitat d'informació i de molta prudència i equilibri a l'hora de parlar de qualsevol tema relacionat amb el món educatiu i que s'han de contrastar bé totes les informacions abans d'arribar a qualsevol conclusió. L'àmbit de l'educació és molt complex i multifactorial, els diversos factors que hi intervenen poden influir-hi de manera molt heterogènia i sovint poden modificar qualsevol situació. Alguns d'aquests factors són molt coneguts i relativament fàcils d'analitzar, però

en canvi, n'hi ha d'altres que són molt més subtils i difícils de mesurar. Per això és tan difícil poder fer afirmacions precises en aquest camp. Això mateix passa en altres àmbits, com per exemple en el de l'economia. Des de fa anys, per poder parlar-ne amb un mínim de seriositat acadèmica és necessari emprar i contrastar multitud de dades concretes que ens apropin a la realitat. Aquesta és precisament l'ajuda que proporcionen els indicadors de l'educació: amb les dades que ens faciliten podem opinar amb més rigor.

La mateixa paraula "indicadors" ja ens dóna pistes del que representen i són: es tracta d'informacions que ens poden ajudar a formar-nos una opinió sobre la situació d'un sistema, d'un àmbit, de l'assoliment d'un repte...

Fa més de deu anys que el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu publica els informes anuals *Sistema d'indicadors d'Educació de Catalunya*, que pretén ajudar-nos a situar el nostre sistema educatiu en el context mundial. Si ens parem a analitzar-los, no ens sobtarà, per exemple, comprovar que les informacions que ens proporciona l'Informe PISA (que conté indicadors de resultats) no mostren res més que allò que ja podíem pensar a partir de les dades que aportaven altres indicadors (de context, de recursos, de processos, de resultats). Aquí volem insistir en la necessitat d'emprar de manera simultània el conjunt d'indicadors i no quedar-nos només amb informacions parcials aportades per un o dos. Cal treballar sempre amb un sistema d'indicadors i valorar la informació conjunta que proporcionen per poder acostar-nos a la realitat.

Els indicadors són informacions que ens poden ajudar a formar-nos una opinió sobre la situació d'un sistema. Cal considerar-los en conjunt, no analitzar-ne un de sol

ÈXIT ESCOLAR O FRACÀS

Són temes molt complexos debatuts a bastament, tant que sembla que tothom els domina. L'èxit o el fracàs escolar són com persones amb sobrepès a qui tothom es permet donar consells. Tothom creu entendre-hi i té les seves respostes màgiques. Es tracta de receptes basades en l'ús de dades aïllades que semblen comparables entre si, sense considerar-ne els diferents entorns i la implicació en sistemes més amplis. Aquesta comparació, si més no, és dubtosa.

És cert que tots tenim una idea general d'allò que estem parlant quan fem referència al fracàs escolar, però no hi ha cap definició concreta que resisteixi un debat mínim. Perquè, quan parlem de fracàs escolar, de què estem parlant? Del fracàs de l'escola, de

Quan parlem del fracàs escolar, ens referim al fracàs de l'escola, de l'alumnat, del sistema, de la societat? O de tot en conjunt?

l'alumnat, del sistema o potser de la societat? O de tot en conjunt? Veritablement pensem que ha fracassat l'alumnat que no arriba a assolir un determinat nivell educatiu, sigui quin sigui el seu bagatge inicial o les seves condicions personals i familiars? Pensem, per exemple, en el nombrós alumnat d'incorporació tardana, una situació bastant freqüent en el nostre sistema educatiu actual. No ens interessa gens conèixer dades sobre el seu procés educatiu abans d'opinar sobre els seus resultats? Si esmentem el fracàs escolar, només ens estem referint al percentatge de graduats d'un determinat nivell sense aprofundir en les raons que els han originat? Si és així, diguem-ho i potser serà més fàcil que ens entenguem. Però si ho fem, hem de ser conscients que només estem utilitzant un indicador quan sempre cal utilitzar-ne molts per poder acostar-nos a la realitat.

Per tot això, ens sembla que no s'hauria de discutir de manera tan poc precisa de temes educatius que són complexos i que, si s'ha de fer així, potser seria millor parlar-ne en positiu, en clau d'èxit escolar i de quins són els factors que el poden condicionar. Quins són els components de l'èxit escolar? Què contribueix a l'èxit de l'escola, de l'alumnat, dels col·lectius que formen part del sistema educatiu? Quines són les condicions que han de tenir les escoles eficaces?

Quines són les condicions que han de tenir les escoles eficaces? Quins són els elements que poden ajudar a l'assoliment de l'èxit escolar?

El dia 12 de juny del 2008, el President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Joaquim Prats, va comparèixer al Parlament de Catalunya davant de la comissió d'Educació i Universitats per informar sobre la situació educativa en relació amb els aspectes més destacats dels estudis i informes publicats sobre el sistema educatiu de Catalunya. Davant de la Comissió, Joaquim Prats va aportar unes reflexions sobre les condicions que poden ajudar a l'assoliment de l'èxit escolar i que pensem que s'han de tenir molt presents a les nostres escoles. Per això ens ha semblat important divulgar-les aquí:

- **Primer**. Cal un nivell alt d'autoexigència a cada centre educatiu de Catalunya. Això vol dir que cal tenir fites elevades i no conformar-se amb assolir els mínims; vol dir que el centre ha de generar consensos socials i comunitaris –de la comunitat educativa– exigents.

- **Segon**. Cal que en els centres hi hagi disciplina, sí disciplina, però una disciplina ben entesa. És a dir, ordre i protocol. La disciplina entesa com a conjunt de normes de convivència que protocolitzen l'actuació de les persones que tenen una vida en comú i que tothom accepta com a base del respecte mutu. La disciplina és plena de senyals rituals. Abans, per exemple, quan entrava un professor a l'aula l'alumnat es posava dempeus i llavors es produïa inconscientment un moment en què l'alumnat pensava "s'ha acabat una cosa i en comença una altra", com un clic que, a més, és inconscient. Això no vol dir que pensem que la gent s'hagi de posar dreta quan entra el professorat, però tampoc no ha de passar el que passa ara en alguns centres, que quan entra el professor/a a l'aula s'ha d'esperar una estona llarga demanant silenci per poder començar la classe. Creiem que hi ha d'haver un respecte entre cadascun dels col·lectius que formen part del procés escolar perquè cadascú pugui fer bé la seva feina.

Cal que en els centres hi hagi disciplina, sí disciplina, però una disciplina ben entesa. És a dir, ordre i protocol

- **Tercer**. Cal un bon clima escolar, que no vol dir conxorxa, "col·leguisme", entre professorat i alumnat. L'escola no és una trobada d'amics. Cadascú hi té el seu rol. Als centres educatius s'hi va a fer una feina i cal fer-la ben feta, gaudint, a més, del que s'està fent.

- **Quart**. És imprescindible la implicació de les famílies, però una implicació ben entesa. L'educació dels fills i filles és una tasca comuna, escola i família en tenen la responsabilitat. Ara bé, no s'ha de confondre la participació dels pares i mares amb la intromissió en la feina dels professionals. Cadascú té la seva funció i les famílies han de reforçar l'acció educativa des de casa.

- **Cinquè**. Finalment, són imprescindibles unes normes pedagògiques, una metodologia didàctica, que permetin concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i la singularitat de cada alumne/a. L'alumnat ha de reconèixer la seva cultura en la cultura acadèmica.

Cal introduir conceptes com un nivell alt d'autoexigència del centre, disciplina, bon clima escolar, implicació de les famílies, metodologia didàctica, l'educació com a política i servei públic

- Per acabar, trobem necessari afegir-n'hi una sisena: és imprescindible una política educativa que potenciï efectivament la imatge de l'educació com a servei públic, que s'impliqui en la dotació i la

millora de recursos, així com en la millora del rendiment de l'alumnat, que actuï de manera decidida en la motivació i la implicació del professorat.

L'èxit escolar depèn de múltiples factors: èxit de l'escola, èxit del professorat, èxit de les famílies, èxit de la societat, èxit de la política educativa

És clar que aquestes no són les úniques reflexions importants i que n'hi podríem afegir d'altres, però creiem que si es tenen presents poden contribuir a la millora del nostre sistema educatiu.

En resum, l'èxit escolar depèn de múltiples factors: èxit de l'escola, èxit del professorat, èxit de les famílies, èxit de la societat, èxit de la política educativa.

LA SEGREGACIÓ ESCOLAR DELS IMMIGRANTS A CATALUNYA

Adriana Sánchez Hugalde. *Institut d'Economia de Barcelona. Universitat de Barcelona*

INTRODUCCIÓ

En l'última dècada, Catalunya ha experimentat un procés d'immigració espectacular. En l'àmbit de l'educació, aquest fenomen es veu reflectit en un notable augment de l'alumnat immigrant, que va des del 2,3% que hi havia el 1999 fins al 13% del 2007. Aquesta situació ha provocat en l'àmbit governamental i social una certa preocupació sobre la possible guetització de diferents centres educatius. En l'actualitat, ja es constata l'existència d'alguns col·legis d'educació obligatòria que tenen més del 50% d'alumnat immigrant. En general, es constata l'arribada ingent d'alumnes forans a determinats centres educatius públics, atès que al voltant del 80% d'estudiants immigrants assisteix als centres del sector públic. Malgrat que hi ha indicis sobre la magnitud de la segregació escolar a l'educació infantil (Benito i González, 2007), es fa necessària una adequada referència que indiqui l'abast de l'esmentat procés de guetització a l'educació obligatòria a Catalunya.

Aquest article persegueix l'objectiu d'analitzar la distribució dels nens i nenes procedents de la immigració en els centres educatius de primària i secundària de Catalunya mitjançant la mesura de la segregació escolar. Per tractar aquesta qüestió, es mesura la segregació escolar fent servir uns índexs que permeten identificar àmbits geogràfics de Catalunya on es produeix la major concentració dels immigrants a les escoles. La metodologia emprada es basa en els índexs sintètics de segregació proposats per Massey i Denton (1988) per a la mesura de la segregació escolar dels immigrants. S'utilitzen dos tipus d'índexs a l'hora de reflectir la situació actual. El primer és el de *dissimilitud* (D- *dissimilarity index*). Aquest tipus d'índex permet determinar en quina mesura els immigrants estan distribuïts (o per contra, concentrats) en les escoles dintre d'una àrea geogràfica concreta. El segon tipus d'índex que s'empra és el d'*aïllament modificat* (*modified isolation index*) dels immigrants. Aquest índex mostra el grau d'aïllament dels immigrants a les escoles respecte

L'article analitza la distribució de l'alumnat procedent de la immigració als centres educatius de Catalunya mitjançant la mesura de la segregació escolar

als autòctons dins d'un àrea geogràfica concreta. La utilització d'ambdós índexs permetrà identificar àrees geogràfiques en les quals hi ha "escoles gueto" segons els criteris que han emprat altres estudis com el de Cutler, *et al*, (1999) i Burgess i Wilson (2005).

ELS ESCOLARS IMMIGRANTS A CATALUNYA

En el curs 2006-2007, els estudiants estrangers en l'educació obligatòria a Catalunya representen el 13,7% del total de l'alumnat (**taula núm. 1**). L'alumnat foraster es distribueix entre l'educació primària i la secundària de forma similar. El percentatge d'estudiants estrangers en educació primària arriba a un 13,8% del total d'estudiants, mentre que en educació secundària el percentatge és del 13,5%.

Taula 1 ■ Composició de l'alumnat de Catalunya. Curs 2006-07

	Alumnes estrangers	Total alumnat	%
Primària	53.901	389.878	13,82
Secundària	35.864	264.829	13,54
Total	89.765	654.707	13,71

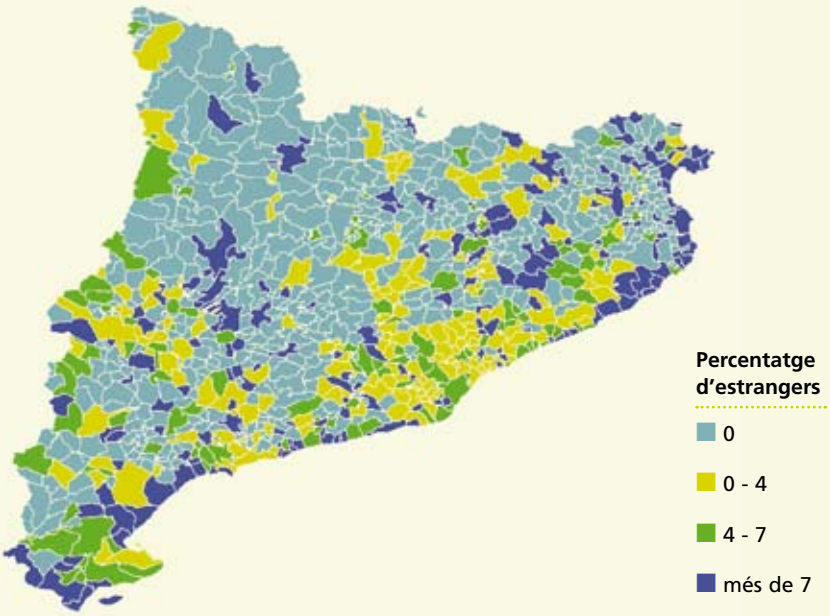
Font: Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Estadística de l'Ensenyament (Sistema d'Indicadors 2007, 79-80).

En el curs 2006-2007, el 13,7% de l'alumnat d'educació obligatòria de Catalunya és estranger

A Catalunya, la distribució territorial de la població estrangera en edat escolar és desigual. En el **gràfic núm. 1** es pot observar la distribució de l'alumnat immigrant en cada municipi. Es presenta el percentatge d'alumnes estrangers que assisteixen a l'educació obligatòria dividits en quartils.[1] Com es pot veure, hi ha una gran variabilitat en la participació dels estrangers segons els municipis que es prenguin en consideració. També s'observa una tendència a la distribució territorial dels estrangers en diversos municipis catalans. Així, la participació dels immigrants en l'educació és major en els municipis de la costa mediterrània i en d'altres propers a les capitals de províncies.

1. Els trams calculats representen els quartils de la distribució dels immigrants.

Gràfic 1 ■ Distribució territorial de la població estrangera en el sistema educatiu. Curs 2006-07



Font: Departament d'Educació. Servei d'Estadística i Documentació. Estadística de l'Ensenyament.

Aquesta descripció en grans xifres del sistema educatiu permet evidenciar la composició de l'alumnat de Catalunya: més del 13% dels estudiants procedeixen de països estrangers, mentre que la seva distribució en el territori és bastant desigual. Malgrat aquesta evidència, resulta necessari establir criteris objectius de segregació per avaluar la situació del sistema educatiu.

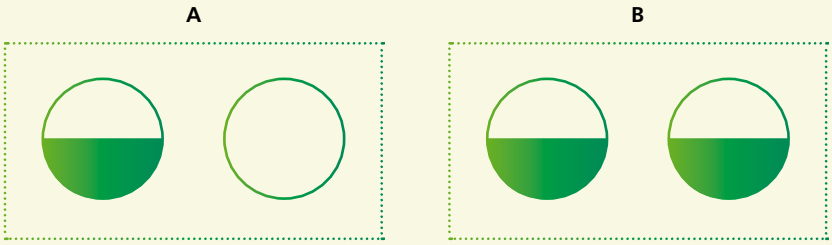
A Catalunya, la distribució territorial de la població estrangera en edat escolar és desigual

MESURA DE LA SEGREGACIÓ ESCOLAR

La segregació dels immigrants tant en l'àmbit escolar com en l'urbanístic pot ser percebuda pels individus mitjançant el percentatge d'immigrants que hi ha en una àrea geogràfica determinada. No obstant això, aquest criteri no és adequat per a avaluar la segregació del col·lectiu immigrant. Un exemple ajudarà a entendre-ho (**figura núm. 1**).

Tenim dues àrees geogràfiques, A i B, en les quals hi ha dues escoles amb el mateix nombre d'alumnes cadascuna, essent l'àrea ombrejada el percentatge d'immigrants dintre de cada escola. L'àrea geogràfica B té un percentatge elevat d'estudiants immigrants (1/2), que és relativament més gran que el de l'àrea A (1/4). Ara bé, ¿en quina de les dues àrees els immigrants estan més segregats? Segons el criteri del percentatge d'immigrants que hi ha a l'àrea, la comunitat B seria la més segregada, ja que el percentatge d'immigrants de l'àrea geogràfica B és relativament més gran que el de l'àrea A. Malgrat tot, si es considera la distribució dels immigrants, la comunitat B està més ben distribuïda que l'A, perquè el 100% dels immigrants en la comunitat A assisteix a un sol col·legi. Per tant, l'àrea geogràfica A és la qual realment està més segregada.

Figura 1 ■ Distribució d'alumnat immigrant en dues àrees amb dues escoles



Per diversos aspectes, el percentatge d'immigració no constitueix un bon indicador de la segregació escolar. La seva utilització portaria a falses conclusions. En l'exemple, l'àrea geogràfica que necessitaria polítiques d'integració és B (on els immigrants estan ben distribuïts entre les escoles) i no A (on els estrangers estan concentrats en un sol col·legi). Per això, una part de la literatura sociològica i econòmica es dedica a mesurar el grau de segregació i a establir uns criteris objectius per avaluar-ne la magnitud. Amb aquesta finalitat, s'ha desenvolupat un conjunt d'índexs de segregació que inicialment han estat utilitzats per al càlcul de la *segregació residencial* en àrees urbanes. Alguns d'aquests índexs serviran per mesurar la *segregació escolar*, ja que poden ser aplicats perfectament a l'àmbit educatiu.

Com que el percentatge d'immigració no és un bon indicador de la segregació escolar, l'article utilitza dos índexs provinents de l'econometria per mesurar-la

Mesura de la segregació escolar

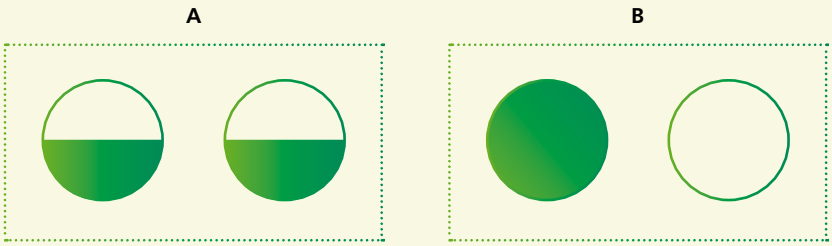
L'índex de *dissimilitud* permet determinar en quina mesura els immigrants estan distribuïts o concentrats en les escoles d'una àrea geogràfica

a. Índex de dissimilitud

La mesura més comuna en la literatura sociològica és l'índex de *dissimilitud* (D- *dissimilarity index*) (per exemple, Taylor i Gorard, 2001; Burgess i Wilson, 2005; Cutler *et al*; 1999, Benito i González, 2007). Aquest índex està relacionat amb la distribució de grups d'individus en determinades àrees geogràfiques. Donades dues àrees geogràfiques idèntiques (A i B) amb la mateixa participació d'immigrants en el sistema educatiu (vegeu la **figura núm. 2**), aquest índex considerarà que la comunitat A està menys segregada que la B. Els immigrants estan repartits en la mateixa proporció en les dues escoles de la mateixa àrea.

Formalment, l'índex de *dissimilitud* mesura la segregació de cada minoria respecte a la resta dels grups. S'interpreta com la fracció d'estudiants immigrants que hi ha en una determinada àrea geogràfica que necessita ser desplaçada per assolir que cada escola tingui la mateixa composició social.[2] Aquest índex pren valors entre el 0 i l'1. Es considera que la segregació és baixa si aquest índex presenta valors entre 0 i 0,3; moderada si es troba entre 0,3 i 0,6 i elevada quan és superior a 0,6. És a dir, que la segregació és elevada quan el 60% dels estrangers s'ha de distribuir per arribar a la igualtat en la composició ètnica d'un centre educatiu.

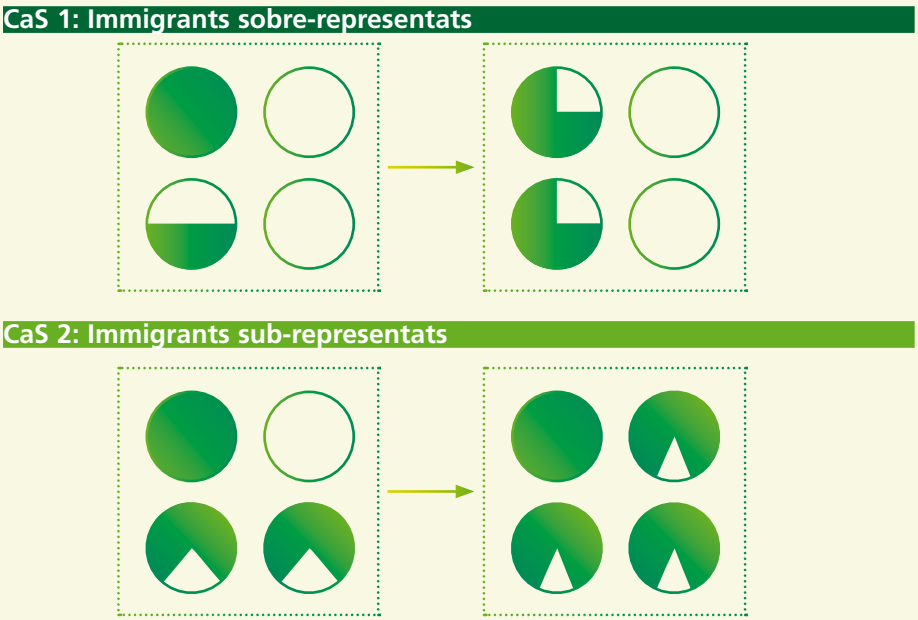
Figura 2 ■ Distribució d'alumnat immigrant en dues àrees amb dues escoles



2. L'índex de dissimilitud s'expressa de la manera següent: $D = \frac{1}{2} \sum_{i=1} \left| \frac{y_i}{Y} - \frac{a_i}{A} \right|$ on i_i i a_i són el nombre de membres de la població immigrant i autòctona en l'escola i, respectivament, i *I* i *A* són el nombre total de població immigrant i autòctona en una determinada àrea geogràfica, respectivament.

Una de les característiques d'aquest índex és que quan el nombre de membres de la minoria és molt petit comparat amb el nombre de membres de la majoria, aquest índex pren valors elevats. Això fa que l'índex s'aparti fàcilment de la igualtat en la distribució dels immigrants en els col·legis. Així mateix, el seu valor varia solament a causa de les transferències de membres de la minoria des de col·legis amb sobre-representació d'aquesta minoria cap a col·legis on els immigrants es trobin sub-representats o viceversa. És a dir, que els moviments de la minoria entre dos col·legis on els immigrants es troben sub-representats o sobre-representats no provoquen canvis en el valor d'aquest índex.

Figura 3 ■ Distribució d'immigrants entre centres on es troben sobre-representats o sub-representats



En la **figura núm. 3**, la distribució d'immigrants entre col·legis on es troben sobre-representats (cas 1) o sub-representats (cas 2) no modificarà el valor de l'índex. En el cas 1, la distribució de nens immigrants entre dos col·legis que acumulen el 100 per cent d'aquests nens no significarà una *desegregació* dels immigrants segons aquest índex. Això és degut al fet que encara hi ha escoles que segueixen sense acollir aquests estudiants. En el cas 2, la distribució es produeix entre escoles amb escassa participació

d'immigrants, tot i que hi ha una escola la totalitat de l'alumnat de la qual està composta només per estudiants estrangers. Les característiques corresponents a aquest índex faciliten la seva interpretació, atès que una disminució del valor de l'índex indica una distribució dels immigrants des de les escoles que tenen més concentració d'alumnat immigrant cap a les que en tenen menys.

L'índex de *dissimilitud* pren valors entre el 0 i l'1. Es considera que la segregació és elevada quan l'índex és superior a 0,6

b. Índex d'aïllament modificat

Aquest índex, freqüentment utilitzat en la literatura econòmica (Rivkin, 1994; Clotfelter, 1999, 2001; Taylor i Gorard, 2001; Clapp i Ross, 2004), tracta de mesurar la segregació que experimenta un membre o un individu mitjà respecte a un altre col·lectiu d'individus. L'índex d'aïllament mesura el grau en què els membres de la minoria estan exposats només amb un altre grup de la mateixa minoria i s'interpreta com la probabilitat que un membre de la minoria comparteixi una escola amb un altre membre de la mateixa minoria. En el cas de la **figura núm. 2**, la comunitat A presenta un menor aïllament dels immigrants pel que fa a la resta d'estudiants que la comunitat B. En A, els alumnes estrangers comparteixen escola amb un major nombre d'estudiants autòctons mentre que en B només es relacionen entre ells.[3] En aquest cas, aquest índex d'*aïllament modificat* mesura el grau en el qual un immigrant està exposat a d'altres immigrants. L'índex d'aïllament mostra la màxima segregació (valor 1) quan els membres de la minoria estan aïllats totalment de la resta i la mínima (valor 0) quan la probabilitat de trobar-se amb un altre membre de la mateixa minoria és nul·la. Segons Cutler *et al* (1999), es considera segregació elevada quan l'índex pren un valor superior a 0,3; és a dir, quan hi ha una probabilitat del 30% de trobar immigrants a les escoles de la mateixa àrea geogràfica.

L'índex d'*aïllament modificat* mesura el grau d'aïllament dels immigrants respecte dels autòctons en les escoles d'una zona

El càlcul de qualsevol d'aquests dos índexs (*dissimilitud* i *aïllament modificat*) té limitacions. Per exemple, en el cas que en una àrea geogràfica hi hagi dues escoles i que només un alumne immigrant assisteixi a classe, l'índex de *dissimilitud* reflectiria la màxima segregació, en aquest cas, el valor 1. El 100% dels immigrants assisteix a un únic col·legi. A més, l'índex d'*aïllament modificat* prendria, també, el

3. Formalment, l'índex d'aïllament modificat s'escriu de la manera següent:

$$I = \frac{\sum_{i=1}^{n} (y_i / Y)(y_i / t_i) - (Y / T)}{\min\{(Y / \min(t_i)), 1\} - (Y / T)}$$

on t_i és el nombre d'alumnes de l'escola i, T és l'alumnat total en un àrea geogràfica i $min(t_i)$ és la grandària de l'escola més petita en la mateixa unitat geogràfica.

Es pot parlar de guetos quan l'índex de *dissimilitud* supera el llindar del valor 0,6 i l'índex d'*aïllament modificat* supera el llindar del valor 0,3

valor 1 o un valor proper. És a dir, que reflectiria una segregació escolar total. És a dir, ambdós índexs (*dissimilitud* i *aïllament modificat*) donarien graus de segregació molt elevats. En casos com aquest, l'aplicació d'aquests índexs manca totalment de sentit. Quan la població subjecta a investigació és molt reduïda no constitueix realment un problema de segregació. Per aquest motiu, per al càlcul de la segregació escolar se seleccionen àrees geogràfiques que compleixin determinats criteris que es detallen més endavant.

L'índex de *dissimilitud* i l'índex d'*aïllament modificat* permeten establir criteris sobre la magnitud de la segregació. Cutler et. al. (1999) van definir els paràmetres segons els quals un determinat col·lectiu d'individus constitueix guetos dintre d'un àrea geogràfica determinada. Consideren que es pot parlar de guetos quan la segregació és tan elevada que l'índex de *dissimilitud* supera el llindar del valor 0,6 i l'índex d'*aïllament modificat* supera el llindar del valor 0,3. És a dir, que això succeeix quan el 60% dels estudiants immigrants ha de canviar de col·legi per mantenir una distribució igualitària en una àrea geogràfica i, a més a més, quan la probabilitat que un estudiant immigrant es trobi amb un altre de la seva mateixa condició en les escoles d'aquesta àrea geogràfica és més gran del 30%. Amb aquestes pautes, analitzem la segregació escolar en diferents àmbits geogràfics de Catalunya.[4]

Dades emprades

La informació utilitzada per a la descripció del sistema educatiu en xifres ha estat facilitada pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Amb aquestes dades s'ha procedit a la mesura de la magnitud de la segregació escolar i a l'anàlisi de les pautes de segregació. Tenim en compte les dades de matrícula d'alumnes i el nombre d'alumnes estrangers que hi ha hagut a les escoles de tota Catalunya durant l'any acadèmic 2002-2003 en educació primària i secundària obligatòria.

Aquesta base de dades té una limitació amb la definició de "estrangers". En ocasions, un nen nascut a Catalunya o a Espanya de pares nascuts a l'estranger és espanyol, raó per la qual no computa en la categoria de "estranger". Per tant, una part dels fills

4. Aquesta convenció està acceptada de forma generalitzada en totes les investigacions sobre segregació. Aquests llindars surten d'un estudi (aplicat als Estats Units) de Massey i Denton (1993), en el qual comproven que la concentració de la pobresa de membres d'una minoria s'agreuja quan la segmentació racial del mercat d'habitatge urbà arriba als esmentats valors.

d'immigrants nascuts a Catalunya o Espanya no són computats com a "estrangers". En fer-ho així, aquesta informació està sub-avaluant realment la quantitat de nens procedent de la immigració.

LA SEGREGACIÓ PER COMARQUES I ALTRES ÀMBITS GEOGRÀFICS

En el **gràfic núm. 2** es mostren els índexs de *dissimilitud* i d'*aïllament modificat* en educació primària de les comarques més segregades i d'altres àmbits geogràfics. La segregació escolar de l'alumnat immigrant a Catalunya es pot considerar moderada, ja que l'índex de *dissimilitud* a l'educació primària arriba al valor 0,5. Malgrat tot, hi ha àrees geogràfiques més petites (com comarques) amb una major o menor magnitud que la que es dóna en el conjunt del territori català. En educació primària, l'alumnat estranger està més segregat a les comarques del Barcelonès i de l'Alt Camp, on el valor de l'índex de segregació és moderat, però al límit de convertir-se en comarques amb segregació elevada.

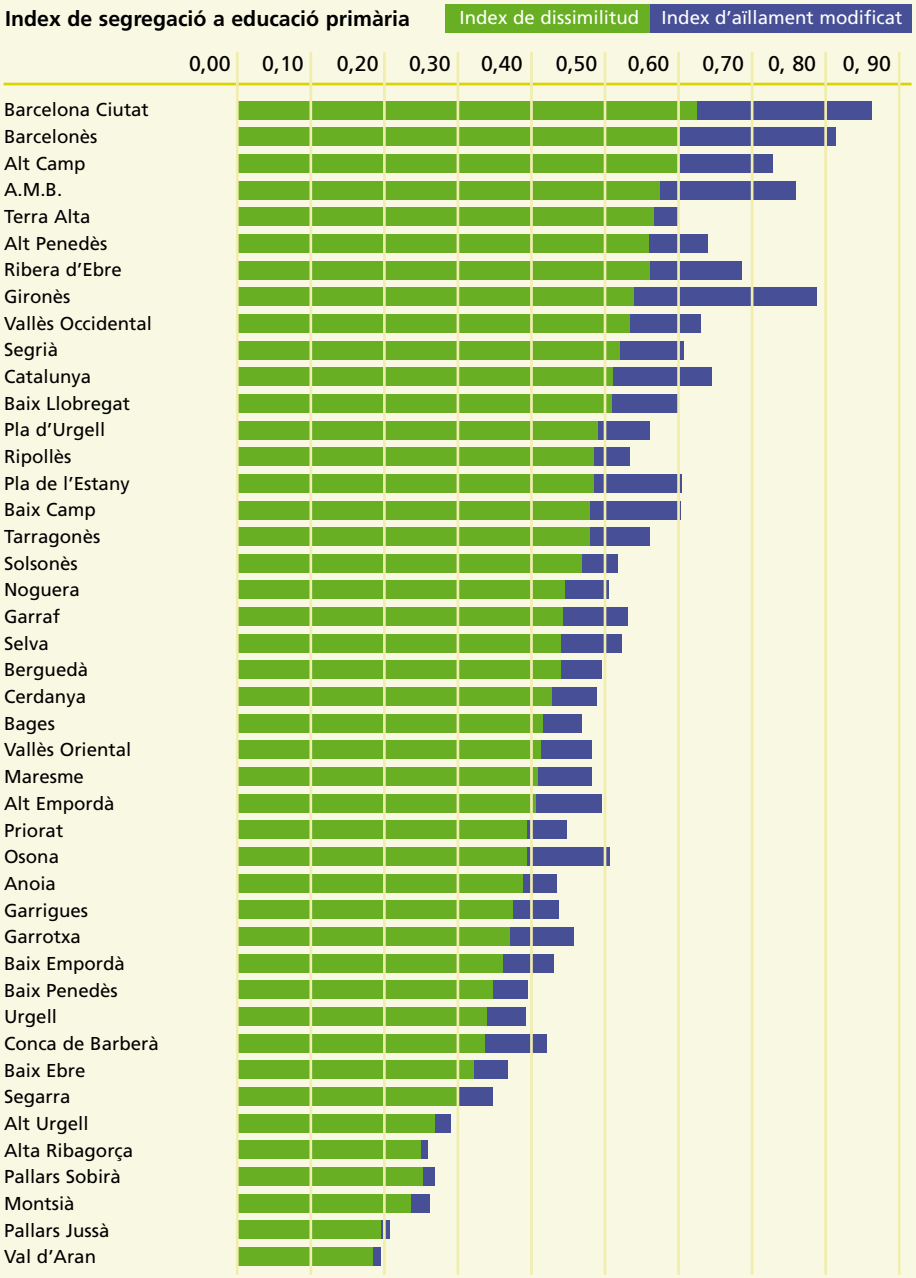
En l'àmbit geogràfic de Catalunya, la segregació escolar de l'alumnat immigrant es pot considerar moderada: l'índex de *dissimilitud* a l'educació primària és de 0,5

Generalment, el fenomen de la segregació es produeix a les zones urbanes. A Catalunya, una d'elles és, per antonomàsia, Barcelona i la seva àrea metropolitana.[5] S'observa que a Barcelona l'alumnat immigrant està força segregat dels autòctons, és a dir, que caldria distribuir més del 60% dels estudiants estrangers perquè totes les escoles tinguessin la mateixa composició ètnica. A l'àrea metropolitana de Barcelona, sense considerar la ciutat de Barcelona, la *dissimilitud* en la distribució dels estudiants estrangers és menor (0,57%), tot i que encara continua essent bastant elevada.

A Barcelona, l'alumnat immigrant està força segregat dels autòctons. Caldria distribuir més del 60% dels estudiants estrangers entre totes les escoles

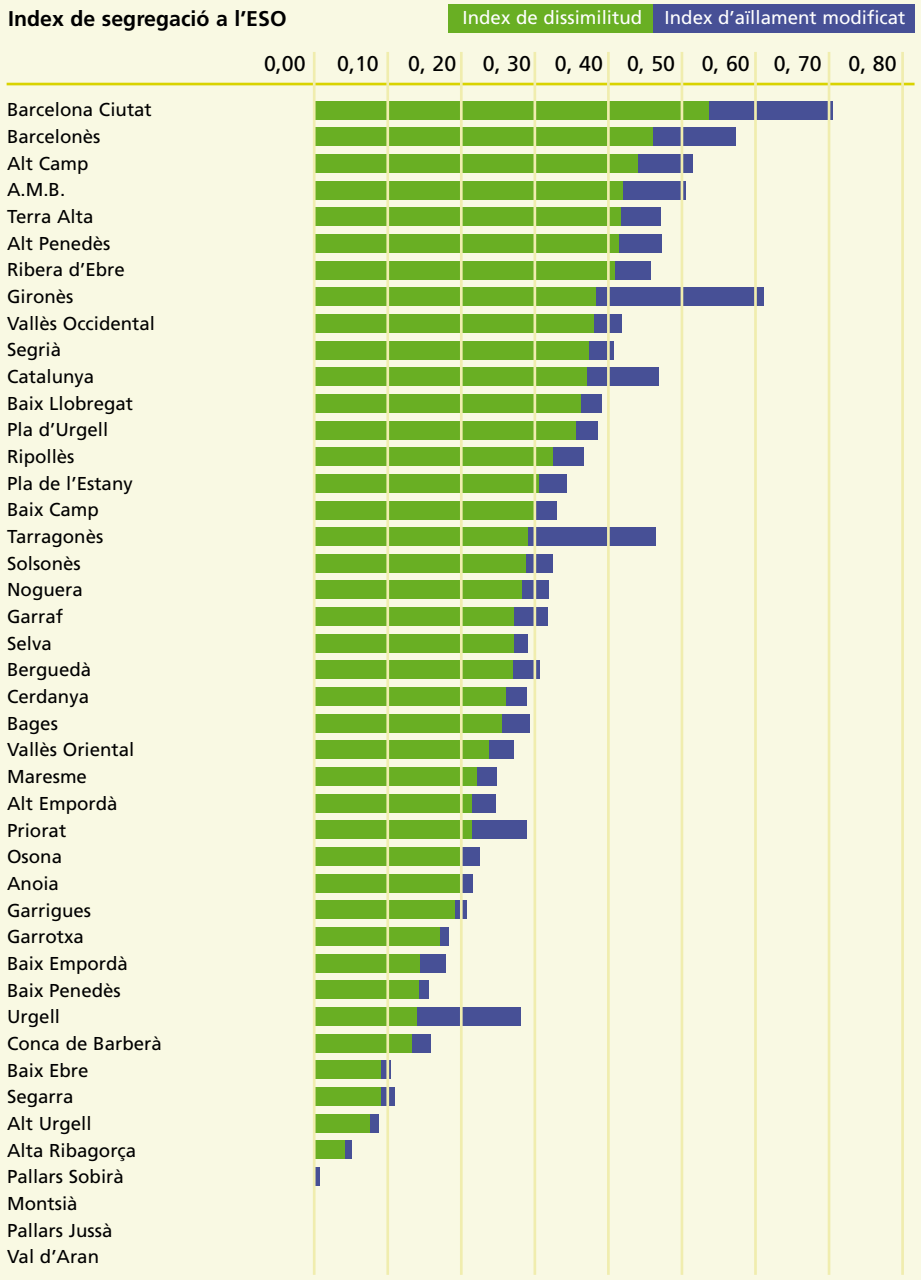
5. Encara que aquest treball segueix les pautes establertes per Cutler *et al.* (1999) i que són, generalment, acceptades en la literatura sociològica i econòmica, també hi ha d'altres criteris. Per exemple, hi ha autors (Cortes, 2006; Calero i Escardibul, en premsa) que estableixen que una escola es converteix en un gueto quan la població minoritària és superior al 25% de l'alumnat.

Gràfic 2 ■ Índexs de *dissimilitud* i d'*aïllament modificat* en educació primària. Curs 2002-2003



Font: Departament d'Educació. Elaboració pròpia.

Gràfic 3 ■ Índexs de *dissimilitud* i d'*aïllament modificat* en educació secundària obligatòria. Curs 2002-2003



Font: Departament d'Educació. Elaboració pròpia.

Respecte a l'índex d'*aïllament modificat*, en el seu conjunt Catalunya no presenta valors elevats d'aïllament dels immigrants a les escoles d'educació primària. És a dir, que la probabilitat que un immigrant es trobi amb un altre immigrant en el mateix col·legi és molt baixa, al voltant del 13%. Tanmateix, hi ha comarques on aquest aïllament és més gran, com al Gironès (25%). A la ciutat de Barcelona la probabilitat que un immigrant es trobi amb un altre en el mateix col·legi d'educació primària és del 23%, mentre que a l'àrea metropolitana aquesta probabilitat és d'un 18%.

Pel que fa a la segregació de l'alumnat immigrant en l'educació secundària obligatòria a Catalunya (**gràfic núm. 3**), presenta valors similars als obtinguts a l'educació primària. L'índex de *dissimilitud* arriba al 0,42%, mentre que el seu aïllament es troba al voltant del 8%. En termes de *dissimilitud*, s'observa que els centres educatius de la ciutat de Barcelona estan més segregats que els de la seva àrea metropolitana. De la mateixa manera que passava en l'educació primària, les comarques del Barcelonès i de l'Alt Camp són les més segregades en educació secundària obligatòria. En termes d'aïllament dels immigrants, a la ciutat de Barcelona la probabilitat que un immigrant es trobi amb un altre en el mateix centre és del 8%, mentre que a l'àrea metropolitana aquesta probabilitat és del 14%. Hi ha comarques, com el Pallars Jussà, on aquest aïllament és més gran (22%).

LA SEGREGACIÓ PER MUNICIPIS

El municipi és l'àrea natural on els pares i mares fan l'elecció de centre educatiu, atès el sistema d'admissió escolar establert a Catalunya. Però no tots els municipis són susceptibles d'aplicació del càlcul de la segregació escolar. En primer lloc, en aquells supòsits en els quals només hi ha un centre escolar, aquest criteri resulta trivial perquè tots els nens i nenes, nadius i immigrants, van a l'única escola de la població. Per tant, per a aquesta anàlisi es consideren només els municipis amb almenys dos centres educatius.

En segon lloc, no es pot calcular la segregació en els municipis la quantitat d'alumnes estrangers dels quals és molt reduïda (hi ha un o dos alumnes immigrants). No constitueix un problema de segregació tenir un, dos o tres nens o nenes immigrants en un municipi, encara que tots vagin al mateix col·legi. En aquest cas, també els índexs deixen de ser rellevants.

Així mateix, l'índex d'*aïllament modificat* deixa de ser transcendent en municipis petits, ja que mostren graus de segregació importants de mitjana. En la **taula núm. 2** s'observa que, de mitjana, els alumnes immigrants en els municipis petits estan molt aïllats dels

Taula 2 ■ Mitjana dels índexs de segregació per trams de població dels municipis. Curs 2002-2003

Municipis	Primària		Secundària	
	disimilitud	aïllament	disimilitud	aïllament
Menys de 5.000 hab.	0,297	0,260	0,197	0,193
Entre 50.001 i 20.000 hab.	0,319	0,167	0,227	0,071
Entre 20.001 i 50.000 hab.	0,418	0,106	0,311	0,065
Més de 50.000 hab.	0,506	0,108	0,376	0,031
Total Catalunya	0,506	0,136	0,421	0,083

Font: Departament d'Educació. Elaboració pròpia.

autòctons quan, en realitat, els dos o tres nens immigrants que hi ha en aquests llocs tenen molt contacte amb els autòctons.

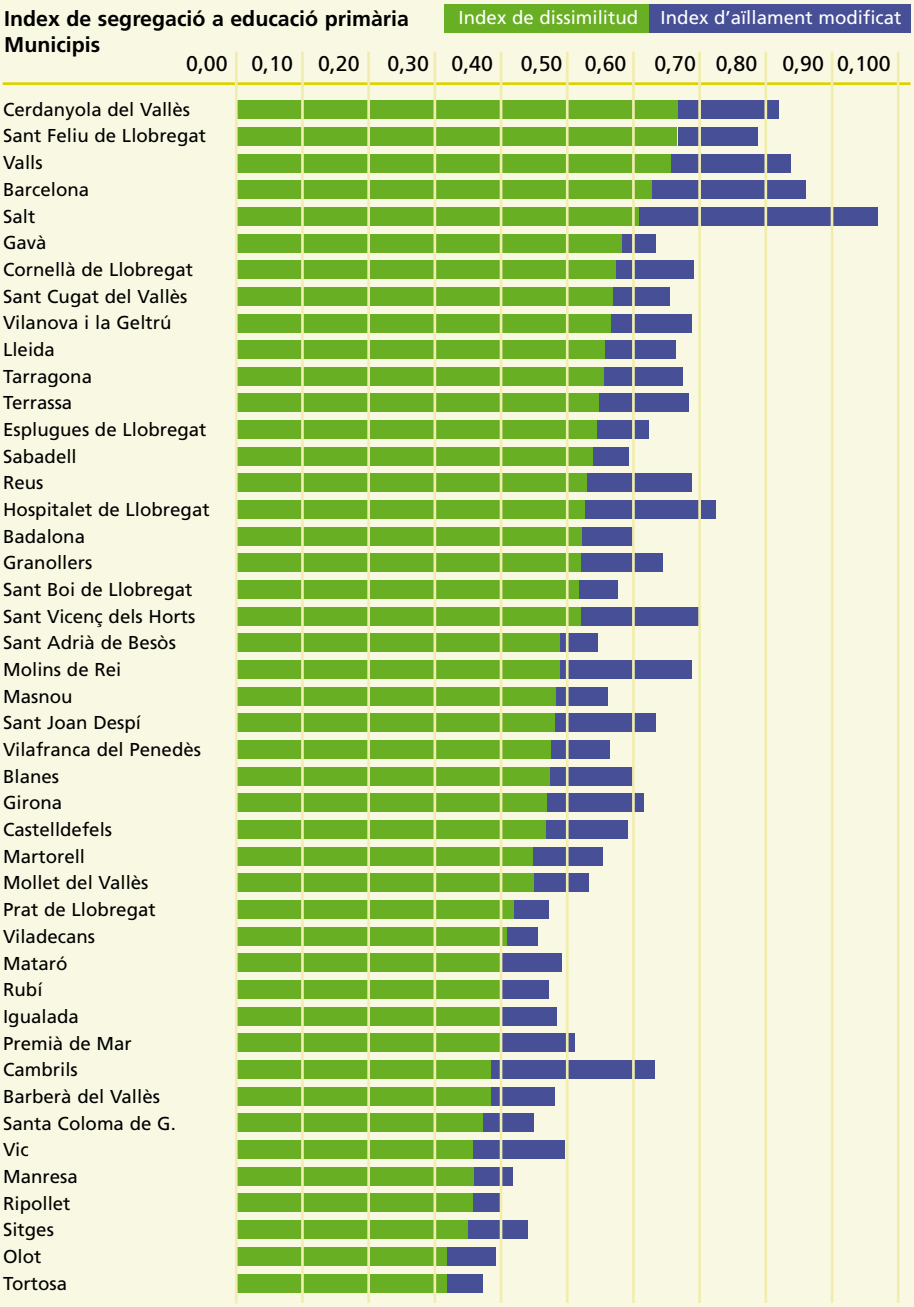
Ateses les característiques d'aquests índexs, l'anàlisi se centra en un determinat grup de municipis. Com que la immigració és bàsicament un fenomen que es produeix en els centres urbans, per al càlcul es tenen en compte els municipis de dimensions mitjanes i grans, és a dir, aquells que tenen més de 20.000 habitants. Amb aquests criteris de selecció de municipis, dels 946 que hi ha a Catalunya, ens en queden 52, tant en educació primària com en educació secundària obligatòria.

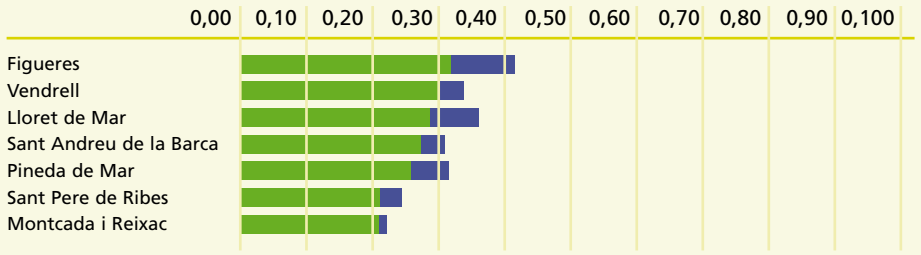
Per analitzar la segregació per municipis, es tenen en compte els que tenen més de 20.000 habitants

En el **gràfic núm. 4** es mostren ambdós índexs per municipis en educació primària. Els llocs amb major índex de segregació corresponen, principalment, a l'àrea metropolitana de Barcelona.[6] Els municipis on s'hauria de traslladar més del 60% dels estudiants estrangers a d'altres escoles són Cerdanyola del Vallès, Sant Feliu de Llobregat, Valls (que pertany a la comarca de l'Alt Camp) i Salt (que pertany a la comarca del Gironès). L'índex d'*aïllament modificat* mostra que el municipi més segregat –on hi ha força contacte entre els immigrants– a l'educació primària és Salt. És a dir, que els forasters que

6. L'àrea metropolitana de Barcelona està composta per trenta-tres municipis: Badalona, Badia del Vallès, Barberà del Vallès, Begues, Castellbisbal, Castelldefels, Cerdanyola del Vallès, Corbera de Llobregat, Cornellà de Llobregat, Esplugues de Llobregat, Gavà, l'Hospitalet de Llobregat, Molins de Rei, Montcada i Reixach, Montgat, Pallejà, el Papiol, el Prat de Llobregat, Ripollet, St. Adrià de Besòs, St. Andreu de la Barca, St. Boi de Llobregat, St. Climent de Llobregat, St. Cugat del Vallès, St. Feliu de Llobregat, St. Joan Despí, St. Just Desvern, St. Vicenç dels Horts, Sta. Coloma de Cervelló, Sta. Coloma de Gramenet, Tiana, Torrelles de Llobregat i Viladecans.

Gràfic 4 ■ Índexs de *dissimilitud* i d'*aïllament modificat* per municipis en educació primària. Curs 2002-2003





Font: Departament d'Educació. Elaboració pròpia.

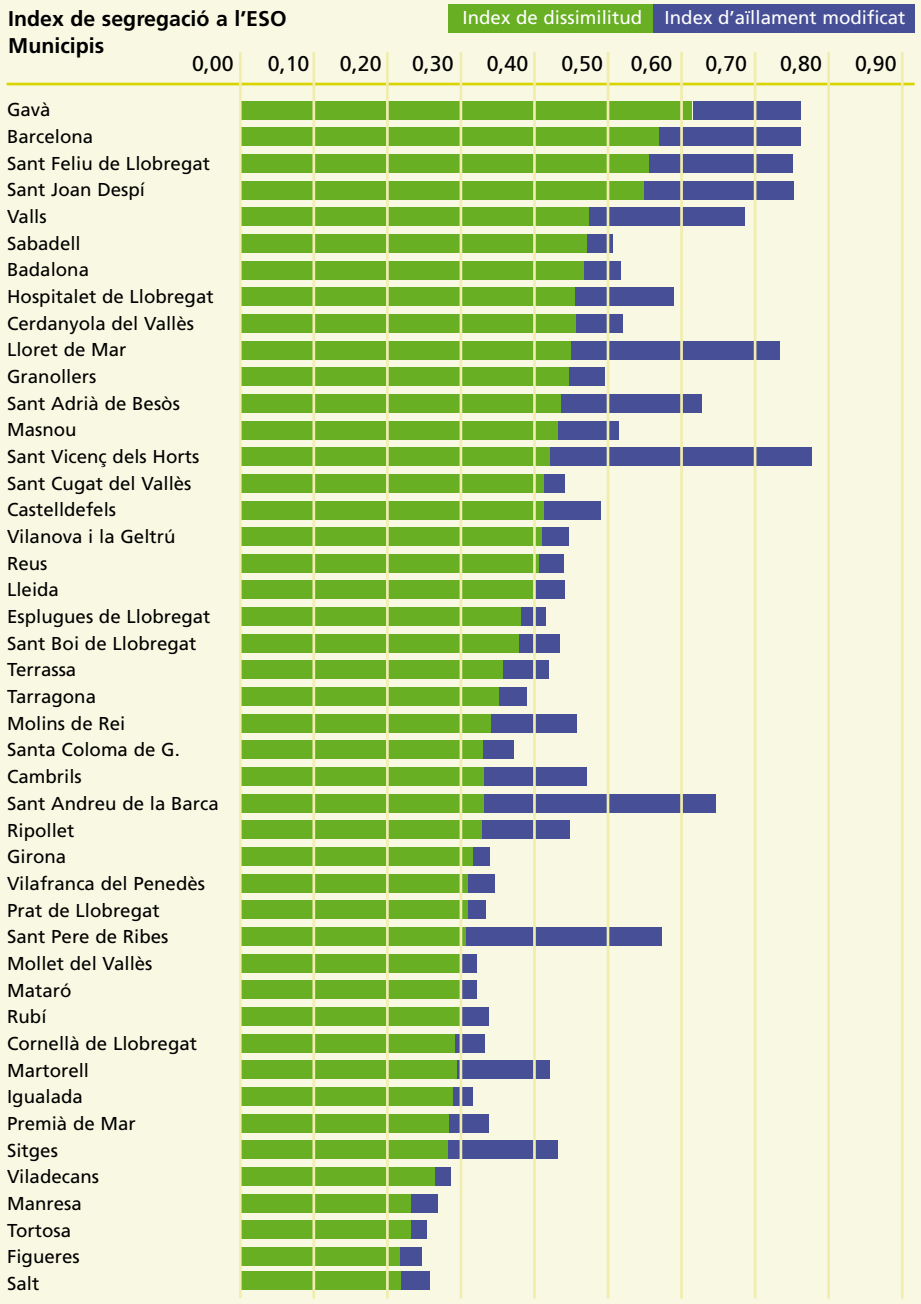
s'escolaritzen a Salt tenen una probabilitat de més d'un 30% de trobar-se amb altres immigrants a la seva escola. Hi ha d'altres municipis, com Cambrils i Barcelona, que també presenten nivells d'aïllament propers al llindar crític.

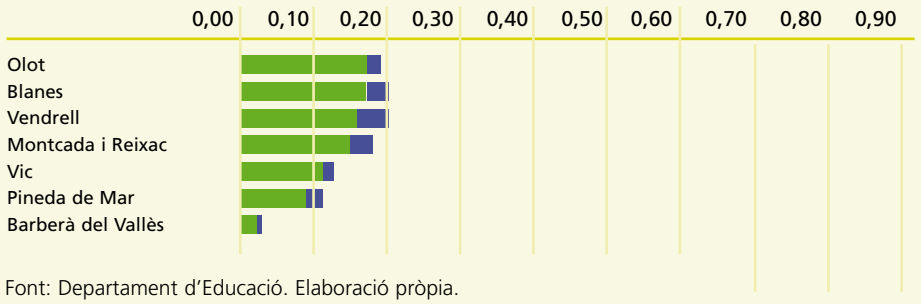
Es pot observar que, en educació primària, el municipi que presenta una situació més crítica segons l'índex de segregació és Salt. Els alumnes d'aquest municipi estan molt mal distribuïts entre les escoles i a més, la probabilitat que té un immigrant de compartir escola amb un altre és superior al 36%, valor que és considerat crític. Segons Cutler *et al*. (1999), estaríem en presència d'un sistema educatiu que constitueix guetos entre escoles. També el municipi de Barcelona hi està a prop. La magnitud de l'índex de *dissimilitud* és elevada, però l'aïllament dels immigrants respecte als autòctons no és preocupant encara. Malgrat tot, el valor d'aquest índex és molt proper al punt crític (0,3).

Segons l'índex d'*aïllament modificat*, el municipi més segregat de Catalunya en educació primària és Salt: el sistema educatiu hi construeix guetos entre escoles

En educació secundària obligatòria (**gràfic núm. 5**), els tres municipis que presenten nivells de segregació més elevats, en termes de *dissimilitud*, són Gavà (0,61), Barcelona (0,57) i Sant Feliu de Llobregat (0,57). L'únic municipi que presenta una segregació crítica es Gavà, on els immigrants haurien de distribuir-se per assolir una participació igualitària entre tots els centres educatius de la població. En canvi, l'aïllament dels immigrants als centres educatius és més elevat en els municipis de Sant Vicenç dels Horts (0,35) i Sant Andreu de la Barca (0,32).

Gràfic 5 ■ Índexs de *dissimilitud* i d'*aïllament modificat* per municipis en educació secundària obligatòria. Curs 2002-2003





Font: Departament d'Educació. Elaboració pròpia.

En educació secundària obligatòria s'observa no hi ha cap municipi en què la concentració dels immigrants en els seus centres educatius hagi superat simultàniament ambdós llindars crítics. Malgrat tot, hi ha municipis les escoles dels quals estan potencialment pròximes a convertir-se en "guetos". Per exemple, a Sant Vicenç dels Horts els immigrants es distribueixen deficientment entre els centres educatius. El seu aïllament de la resta d'alumnat és crític, essent la probabilitat de compartir escola amb un altre immigrant del 37%.

Els índexs de segregació escolar arriben a punts crítics a Barcelona i l'àrea metropolitana. En algunes ciutats el sistema educatiu crea guetos

LA SEGREGACIÓ ESCOLAR I RESIDENCIAL

La localització de les famílies nouvingudes condiciona la composició ètnica de les escoles dintre dels municipis. Per tant, es pot relacionar la segregació escolar amb la segregació residencial dels immigrants. Aquesta relació és encara més gran quan les possibilitats d'elecció del centre educatiu estan limitades per la proximitat del domicili. Amb l'objectiu de mesurar la segregació residencial de la població i d'analitzar la seva relació amb la segregació escolar, es calculen també l'índex de *dissimilitud* i el d'*aïllament modificat*. En aquest cas, l'índex de *dissimilitud* s'interpreta com la proporció d'immigrants que han de traslladar-se de barris (seccions censals) per mantenir una distribució igualitària en tot el municipi. L'índex d'*aïllament modificat*, per la seva banda, reflecteix la probabilitat que un immigrant tingui contacte amb un altre dintre d'un determinat municipi. Per calcular la segregació residencial[7]

7. En general, els estudis que mesuren la magnitud de la segregació es limiten a àrees metropolitanes —en les quals la població minoritària és relativament important— (Clotfelter, 1999) o a àrees geogràfiques urbanes on s'assenta també la majoria de la població minoritària a estudiar (Burgess i Wilson, 2005). Per aquest motiu, en reduir l'àrea geogràfica objecte d'estudi (de comarca a municipi) és necessari considerar municipis urbans. En un estudi de segregació residencial per al cas de Barcelona (Martori i Horberg, 2004), es van utilitzar municipis més grans de 15.000 habitants. Per assegurar la validesa dels resultats, en aquest treball es consideren municipis més grans de 20.000 habitants que tinguin, almenys, 10 alumnes estrangers de la mateixa regió d'origen.

s'empra la informació facilitada per l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT) sobre el nombre de nens catalans i estrangers[8] (entre els 5 i els 16 anys d'edat) empadronats en cada secció censal[9] per a l'any 2002. La segregació residencial està calculada considerant el municipi com una unitat d'anàlisi. Ambdós índexs són mesurats tenint en compte la població d'edats compreses entre els 5 i els 12 anys, per a l'educació primària, mentre que per a l'educació secundària obligatòria es considera la població d'edats compreses entre els 13 i els 16 anys.

L'índex de *dissimilitud* i el d'*aïllament modificat* s'apliquen també per mesurar la segregació residencial de la població immigrada

El **gràfic núm. 6** mostra la relació que hi ha entre la segregació residencial i l'escolar. S'observa que la localització de les famílies immigrants i autòctones presenta una relació positiva amb la segregació de l'alumnat immigrant en les escoles en ambdós cicles educatius. Cap municipi arriba a valors elevats –superiors a 0,6– de segregació residencial. Per contra, la segregació escolar en educació primària arriba a uns valors crítics en determinades poblacions com Barcelona, Cerdanyola del Vallès, Sant Feliu de Llobregat, Salt i Valls, mentre que en educació secundària obligatòria ho fa a Gavà. En aquest context, hi ha municipis on la segregació escolar és més alta que la segregació residencial.

Cap municipi arriba a valors elevats de segregació residencial, però n'hi ha on la segregació escolar és més alta que la segregació residencial

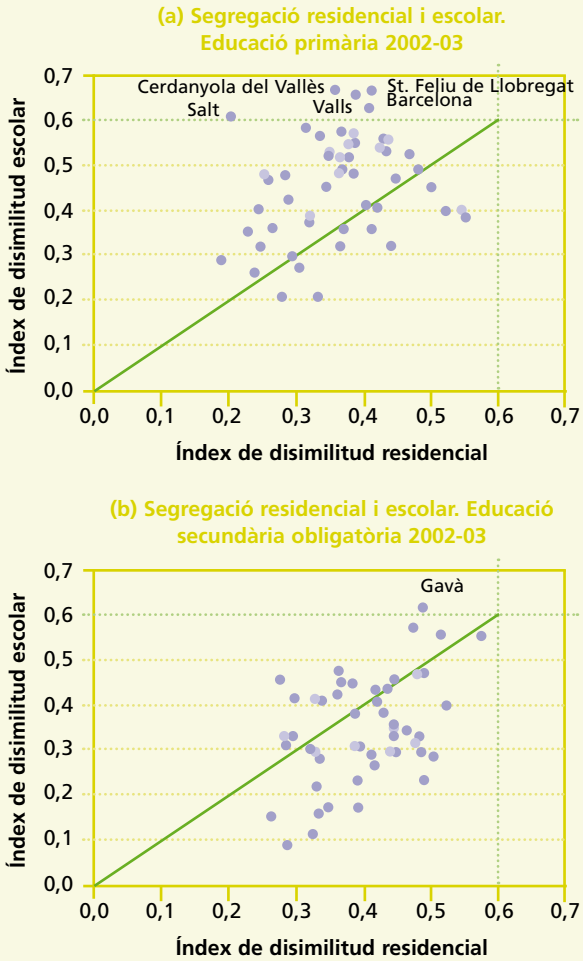
En educació secundària obligatòria, la localització i la distribució de les famílies immigrants dintre del municipi està més vinculada a la composició ètnica de les escoles que no ho està en educació primària. Aquest factor explica gairebé el 20% de la distribució dels no autòctons en les escoles d'un municipi. Encara que la segregació residencial dels immigrants respecte als autòctons no arriba a ser crítica, la segregació escolar esdevé més preocupant. És el cas de Gavà, població on els immigrants estan molt mal distribuïts entre les escoles, malgrat que la segregació residencial sigui moderada.

Pel que fa a la relació de la segregació residencial i escolar mesurades mitjançant l'índex d'*aïllament modificat* (**gràfic núm. 7**), s'observa que la relació continua essent positiva a primària (gràfic a). En els municipis on els immigrants tenen més contacte potencial entre ells, també passa el mateix en l'àmbit de l'educació. Malgrat tot, aquesta relació no és

8. Nens estrangers procedents d'Amèrica del Sud, d'Àsia, d'Europa extra-comunitària i d'Àfrica.
9. Les seccions censals són àrees del territori municipal perfectament delimitades que agrupen uns 2.000 habitants aproximadament. Sobre aquestes seccions s'organitza la distribució dels electors d'un municipi (Llei Orgànica 5/1985 sobre Règim Electoral General (BOE 20-6-85), article 23.2).

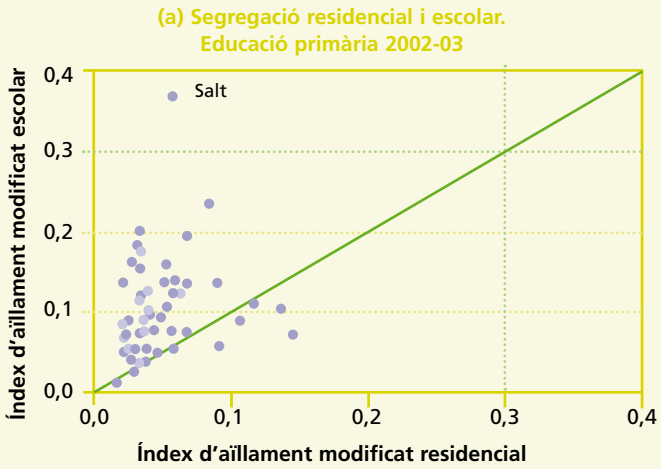
tan estreta. A Salt s'observa que l'aïllament residencial dels immigrants està bastant per sota del 0,4, mentre que el seu aïllament en l'àmbit educatiu és preocupant. Per la seva banda, en educació secundària obligatòria (gràfic b), la relació entre la segregació residencial i escolar mesurades amb l'índex d'*aïllament modificat* és pràcticament nul·la.

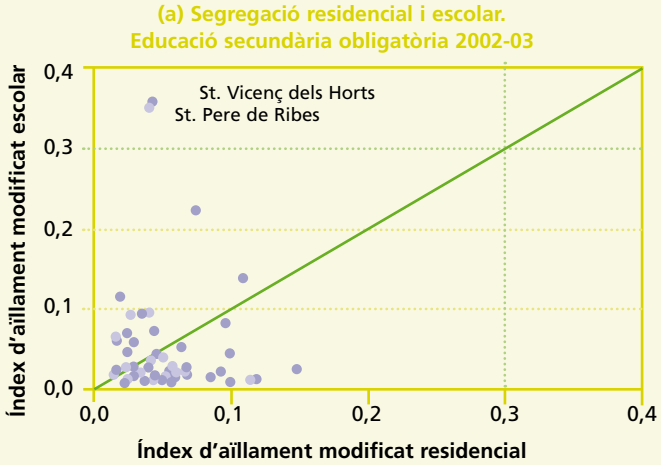
Gràfic 6 ■ Segregació residencial i escolar segons l'índex de *dissimilitud* residencial. Curs 2002-2003



Nota: Municipis amb més de 20.000 habitants i amb, almenys, 10 immigrants.

Gràfic 7 ■ Segregació residencial i escolar segons l'índex d'*aïllament modificat* residencial. Curs 2002-2003





Nota: Municipis amb més de 20.000 habitants i amb, almenys, 10 immigrants.

Aquestes correlacions entre la segregació residencial i l'escolar mostren que, si bé la localització familiar està relacionada amb la composició ètnica de l'alumnat, ha d'haver-hi altres factors propis del sistema educatiu que expliquin la segregació que es dóna a les escoles. La relació dels índexs de *dissimilitud* residencial i escolar és significativament positiva. És a dir, la distribució residencial dels immigrants en un municipi està corre-

lacionada amb la seva distribució a les escoles. Malgrat tot, la relació dels índexs d'*aïllament modificat* residencial i escolar és nul·la. És a dir, que el contacte potencial dels immigrants en el municipi no té relació amb el que hi ha en els centres educatius. Encara més, les magnituds dels índexs de *dissimilitud* i d'*aïllament modificat* són clarament més grans en l'àmbit educatiu que en el residencial.

Les magnituds dels índexs de *dissimilitud* i d'*aïllament modificat* són clarament més grans en l'àmbit educatiu que en el residencial

RESUM

En aquest article s'ha plantejat l'objectiu de mesurar la segregació escolar dels immigrants a Catalunya. S'evidencia que la situació de segregació a les escoles, mesurada mitjançant la distribució dels immigrants entre escoles (índex de *dissimilitud*), és moderada, i en alguns casos, crítica. Respecte a la segregació considerada com el potencial contacte entre immigrants (índex d'*aïllament modificat*), observem que és baixa. Tot i això, en termes de *dissimilitud*, cal destacar que en determinades poblacions –per exemple, Barcelona, algunes ciutats de la seva àrea metropolitana, Salt i Valls– la distribució de l'alumnat immigrant és preocupant. Especialment a Salt, que presenta la magnitud de la segregació més preocupant de tots els municipis catalans. Tanmateix, s'observa que la segregació escolar dels immigrants té relació amb la seva distribució entre els barris d'un mateix municipi. A més a més, es pot veure que la segregació escolar és més elevada que la corresponent a la residencial. Finalment, es pot intuir que més municipis es trobaran amb un augment de la segregació escolar dels immigrants en els propers anys a causa de la contínua arribada d'estrangers.

Es pot intuir que més municipis es trobaran amb un augment de la segregació escolar dels immigrants en els propers anys

Referències bibliogràfiques

BENITO, R. i GONZÁLEZ, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Editorial Mediterrània.

BURGESS, S. i WILSON, D. (2005). "Ethnic segregation in England's schools", *Transactions of the Institute of British Geographers*, 30 (1), p. 20–36.

CALERO, J. i ESCARDIBUL, J.O. (en premsa). "Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003", *Hacienda Pública Española.*

CLAPP J. M. i ROSS, S. L. (2004). "Schools and housing markets: An examination of school segregation and performance in Connecticut", *The Economic Journal*, 114, F425-F440.

CLOTFELTER, C. (1999). "Public school segregation in metropolitan areas", *Land Economics*, 75 (4), p. 487-504.

CLOTFELTER, C. (2001). "Are whites still "fleeing"? Racial patterns and enrolment shifts in urban public schools, 1987-1996", *Journal of Policy Analysis and Management*, 20 (2), p. 199-221.

CORTES, K. E. (2006). "The effects of age at arrival and enclave schools on the academic performance of immigrant children", *Economics of Education Review*, 25, p. 121-132.

CUTLER, D. M., GLAESER, E. L. i VIGDOR J., (1999). "The rise and decline of the American ghetto", *Journal of Political Economy*, 107 (3), p. 455-506.

MARTORI, J.C. i HOBERG, K. (2005). "Indicadores cuantitativos de segregación residencial: el caso de la población inmigrante en Barcelona", *Revista electrónica de geográfica y ciencias sociales*, VIII (169), http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-169.htm

MASSEY, D i DENTON, N. (1993). *American apartheid: segregation and the making of the underclass*. Harvard: Harvard University Press.

MASSEY, D i DENTON, N. (1988). "The dimensions of residential segregation", *Social Forces*, 67 (2).

TAYLOR, C. i GORARD, S. (2001). "The role of residence in school segregation: packing the impact of parental choice in perspective", *Environment and Planning*, 33, p. 1829-1852.

RIVKIN, S. (1994). "Residential segregation and school integration", *Sociology of Education*, 67 (4), p. 279-292.

SISTEMA D'INDICADORS (2007). *Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya*, 11. Barcelona: Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

LA IMPORTÀNCIA DE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL A L'ENSENYAMENT SECUNDARI. UNA APROXIMACIÓ A LA REALITAT CATALANA

Dra. Blanca Deusdad Ayala[1]

INTRODUCCIÓ

Les recents onades migratòries que han arribat al nostre país entre els anys 1996 fins al 2008 han transformat la societat catalana en una societat multicultural. En el període 2000-2005 el percentatge de població immigrada a Espanya va créixer del 4% a l'11%, multiplicant-se per quatre, de manera que es va passar dels 0,9 milions de l'any 2000 als 4 del 2006. Espanya és el país de l'OCDE que ha rebut un increment més gran en el nombre de població immigrada (7,1 punts), seguida a força distància per Irlanda (4 punts). Amb tot, el percentatge d'immigració d'Espanya se situa encara molt per sota del de països com Austràlia (20,3%) o Canadà (18,9%). La majoria de la immigració s'ha concentrat al voltant de Madrid i Barcelona i també a les comunitats autònomes que configuren l'arc mediterrani, on destaca Balears (15,9%), seguida de València (12,4%), Múrcia (12,3%) i Catalunya (11,42%).[2]

Si bé hi ha hagut un cert gruix d'immigració procedent de l'Europa comunitària i de països desenvolupats, una part molt considerable ha estat una immigració del sud cap al nord del planeta, la qual pot ser qualificada d'"immigració econòmica", que té unes característiques força similars. En aquest context de globalització, Catalunya ha acollit persones provinents en la seva majoria dels països d'Amèrica Central i d'Amèrica del Sud (Equador, Colòmbia, República Dominicana, Argentina, entre altres), el Magrib, el Pakistan o l'Índia i també dels països de l'Europa de l'Est, sobretot de Romania.

A grans trets, les causes principals d'aquest augment d'immigració cal buscar-les en l'enclavament geogràfic de la Península Ibèrica, que actua com a porta d'entrada a la Unió Europea; també en la creixent demanda de mà d'obra de l'economia espanyola, no necessàriament qualificada, i en l'existència d'un estat del benestar assistencial que garanteix la sanitat i l'educació per als seus fills i filles.

1. L'article és un resum de l'estudi realitzat durant una llicència d'estudis retribuida concedida pel Departament d'Educació per al curs 2007-2008.
2. Font: Oficina Económica del Presidente, 2006: 1-8.

A Catalunya, l'alumnat estranger a l'educació infantil, primària i secundària ha augmentat en un 411% del 2000 al 2007

Un dels espais on més s'ha percebut aquest canvi cap a una societat multicultural són els centres educatius, on s'ha aplegat un nombre considerable d'alumnes de primera generació d'immigrants, de generació i mitja (1,5) i de segona generació.[3] El nombre d'alumnat estranger no universitari a Catalunya ha passat de ser de 23.778 alumnes el curs 2000-2001, a 121.622 el curs 2006-2007, la qual cosa ha significat un augment del 411%. El percentatge d'alumnat estranger era del 2,5% el curs 2000-2001 i de l'11,8% el curs 2006-2007.[4] La distribució d'aquest alumnat entre centres públics i concertats s'ha fet de forma desigual. Així, les dades mostren que durant el curs 2006-2007 en els instituts públics estudiava ESO el 82,7% de l'alumnat estranger, mentre que tan sols un 17,3% ho feia en centres concertats.[5] Cal dir, però, que s'ha fet palesa la voluntat política d'establir en un futur un repartiment més equitatiu de l'alumnat estranger entre tots els centres educatius per defugir el risc de guetització d'algunes zones.

Com és ben sabut, l'alumnat que s'incorpora al sistema educatiu de secundària primer va a les aules d'acollida per aprendre el català, mentre comparteix en la mesura del possible alguna hora lectiva a l'aula ordinària, bàsicament per poder relacionar-se amb la resta de companys i companyes i participar en alguna activitat. La seva estada a l'aula d'acollida és d'un a dos anys, segons les característiques de cadascú. Els ritmes d'aprenentatge són desiguals i això respon a distints factors. En general, l'alumnat que parla una llengua romànica té més facilitat per aprendre català, sobretot si es tracta d'alumnat castellanoparlant, mentre que els nois i noies que provenen d'altres alfabets tenen més dificultats. A aquestes consideracions lingüístiques s'hi ha d'afegir el grau d'escolarització prèvia que ha rebut l'alumnat en els seus països d'origen, que sovint és molt deficitària.

A les aules d'acollida i sigui quina sigui la seva llengua materna, l'alumnat adquireix una capacitat comunicativa en català, que és fonamentalment una competència oral. Tanmateix, a l'alumnat nouvingut li és complicat poder assolir un domini acadèmic de l'idioma que li permeti seguir les classes de les distintes matèries sense una dificultat excessiva. És per això que es fa necessari que aquest alumnat segueixi uns Plans Individuals Intensius (PII), unes adaptacions curriculars pensades per a les seves capacitats.

3. El terme ha estat emprat en els estudis sobre immigració nord-americans per referir-se a aquelles persones, en aquest cas alumnes, que han arribat al país d'acollida de petits i que, per tant, ja han cursat gairebé tota la seva escolarització al país d'acollida, malgrat que no hi hagin nascut.
4. Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2007: 76-77.
5. Font: ibidem, p. 80.

A més a més, també és molt important que aquest alumnat s'integri dins del grup-classe com un alumne/a més, que hi sigui acceptat/da i que, alhora, senti valorada la seva identitat d'origen i se l'ajudi a participar dins de l'aula. Sovint, les condicions de pobresa que pateix aquest alumnat, sumades a les seves dificultats acadèmiques, fan que puguin esdevenir un motiu de burla fàcil i de menyspreu per part de la resta de companys i companyes.

Aquest article pretén ser una reflexió sobre alguns dels aspectes al voltant de les dificultats amb què es troba l'alumnat nouvingut en els instituts de secundària, tant pel que fa al seguiment dels estudis com a l'hora d'establir relacions amb el grup-classe. L'anàlisi que presento parteix d'una recerca qualitativa realitzada en distints instituts de secundària i té com a principal objectiu veure quin tractament i valoració s'hi fa de la interculturalitat.

L'article analitza el tractament i la valoració que es fa de la interculturalitat als instituts de secundària de Catalunya

L'EDUCACIÓ ANTIRACISTA I INTERCULTURAL

Dins d'aquest nou context social, els centres educatius s'han convertit en uns espais excepcionals per a les relacions interculturals, on es pot aprendre a conviure amb persones de distintes procedències culturals i realitats socials. Aquest aprenentatge de ben segur que repercutirà en com és i serà la convivència en les societats multiculturals. El respecte, l'acceptació, el *reconeixement* i el coneixement de l'*altre* són valors que es poden aprendre i fomentar des de les aules de secundària. En quina mesura això s'aconsegueix i veure si hi ha o no tensions i conflictes entre l'alumnat són aspectes crucials.

Diferents estudis parlen de l'existència en les societats actuals d'un "racisme cultural" més que no pas biològic (Wieviorka, 1992; Pérez Yruela i Desrues, 2006; Pérez-Díaz, 2004). Michel Wieviorka (1992: 101-104) estableix una tipologia segons els diferents graus de racisme que hi ha en les societats occidentals actuals. Considera que es pot parlar d'un primer nivell de racisme, anomenat *infraracisme*, quan hi ha casos de violència aïllada, actituds xenòfobes, sense que tinguin un clar rerefons ideològic. Les aules són també un reflex d'aquestes formes de racisme o de xenofòbia que hi ha a la societat.

Els dramàtics incidents racistes de l'institut Burnage High School de Manchester, on el 17 de setembre de 1986 un nen d'origen asiàtic va resultar mort, van portar la societat anglesa a una profunda reflexió, i des de aleshores s'han realitzat nombrosos treballs en educació antiracista. Alguns dels aspectes que s'han estudiat són el prejudici i la

discriminació cultural, però també, com un element molt propi del racisme, la desigual distribució de poder dins de la societat i com aquestes relacions de poder es reprodueixen a les aules.

Una de les conclusions més rellevants de les recerques realitzades als instituts de la Gran Bretanya és que s'ha observat que per treballar de forma eficient l'educació antiracista es fa necessària una conscienciació i una implicació dels equips directius, i molt especialment del director o directora, perquè s'incloguin dins de les activitats del centre pràctiques pedagògiques destinades a aquesta finalitat. També s'ha demostrat la necessitat de treballar aquests temes en xarxa, conjuntament amb els municipis (Gillborn, 1995).

El respecte, l'acceptació, el *reconeixement* i el coneixement de l'*altre* són valors que es poden aprendre i fomentar des de les aules de secundària

MULTICULTURALITAT *VERSUS* INTERCULTURALITAT

L'educació intercultural parteix del model intercultural, que es diferencia del multiculturalisme en el fet que les cultures no conviuen de forma separada les unes de les altres sinó que intenten trobar espais de relació, de coneixement mutu i d'intercanvi. El multiculturalisme i la interculturalitat tenen una geografia diferent. El primer va sorgir als anys seixanta i es va estendre als Estats Units, Canadà, Austràlia i la Gran Bretanya, majoritàriament. La interculturalitat, en canvi, va néixer més tard a França i engloba països com el Canadà, Bèlgica, Suïssa i, posteriorment, els països de l'Europa del Sud com Espanya o Itàlia. La crítica que es fa al multiculturalisme és la tendència a l'aïllament i al replegament de cada una de les cultures sobre ella mateixa, mentre que la interculturalitat ha esdevingut en alguns casos una forma subtil d'assimilacionisme (Essomba, 2008).

L'educació intercultural assumeix i posa l'accent en un ensenyament que permeti el coneixement de l'altre i capaciti l'alumnat en una *competència cultural* que li possibiliti acceptar, respectar i valorar les diferències culturals, partint d'un posicionament d'igualtat entre totes les cultures (Jordán, 1998: 47-48, Carbonell, 1997; Besalú, 1999: 92). La tasca del professorat consistirà a tractar la interculturalitat de forma transversal des de cada assignatura. James A. Banks (2004) estableix quatre perspectives o enfocaments per tractar la interculturalitat. Per al nostre objecte d'estudi destaca la *perspectiva transformadora*, que comporta realitzar canvis profunds en el currículum que permetin analitzar i conceptualitzar els continguts des de diverses perspectives culturals per entendre'ls com a productes socioculturals que tenen diverses explicacions culturals.

Un altre aspecte que afavoreix l'educació intercultural és la utilització de metodologies que permetin la interrelació i el treball en grup entre alumnes de diferents orígens culturals. Així com també la possibilitat que aquest alumnat pugui expressar amb llibertat la seva identitat d'origen, la qual cosa facilita que se senti motivat a participar a la classe i, alhora, augmenta la seva autoestima. Algunes de les metodologies que afavoreixen la interculturalitat i creen un clima de respecte i col·laboració a l'aula són el treball cooperatiu i el canvi de rols, que permeten que es relacionin alumnes de distintes procedències i fomenten l'empatia i la comprensió d'altres realitats.

Metodologies que afavoreixen la interculturalitat són el treball cooperatiu i el canvi de rols

DESENVOLUPAMENT DE L'ESTUDI

L'estudi en educació intercultural, realitzat durant el curs 2007-2008 parteix, doncs, de la preocupació per veure quines són les necessitats de l'alumnat estranger de secundària dins de les aules ordinàries de ciències socials i com s'integra dins del grup-classe. Es posa l'èmfasi a veure quin és el tractament de la interculturalitat per part del professorat de ciències socials i quin és el clima a les aules multiculturals, si afavoreix o no el respecte entre tot l'alumnat, el reconeixement de l'altre i l'interès per la diversitat cultural.

La recerca qualitativa es va fer el 2007-2008 en set centres educatius de secundària, un als Estats Units

Per dur a terme la recerca qualitativa es tria una mostra de set centres educatius de secundària, un dels quals situat a l'Estat de Massachusetts dels Estats Units, on s'aplica el sistema d'immersió lingüística a l'anglès.[6] Es tria com a variable dominant que siguin centres amb diferent percentatge d'alumnat estranger per veure si aquest factor, junt amb la diversitat ètnica, incideix en les relacions i en la complexitat a l'hora de gestionar les aules, i també si comporta un augment de la conflictivitat, dins i fora dels centres educatius.

Altres variables que es tenen en compte a l'hora d'abordar l'estudi són que siguin instituts situats en barris amb immigració interior prèvia de les dècades de 1960 i 1970

6. Es tracta d'un institut de secundària de l'Estat de Massachusetts amb més d'un 60% d'alumnat estranger provinent en la seva majoria de la immigració recent procedent de països pobres com Tanzània, Etiòpia, Haití o Mèxic, entre altres. Quan arriba al centre sense tenir un domini de l'anglès, l'alumnat assisteix a les aules d'acollida anomenades *Sheltered English Immersion* per un període màxim de dos anys. Després continua l'escolarització a les aules ordinàries.

i que comptin amb alumnat procedent del Marroc, d'Amèrica Central i d'Amèrica del Sud. També s'inclou un centre concertat i antics centres de BUP per veure si hi ha alguna diferència significativa entre ells. Per últim, s'analitza un centre d'un municipi amb regidors d'un partit xenòfob, com és Plataforma per Catalunya (PxC), per observar si aquest és un factor que influeix en el clima a les aules, és a dir, si augmenta el rebuig cap al fet migratori dins i fora dels centres educatius.

La metodologia emprada consisteix a efectuar un total de cinquanta-quatre entrevistes a diferents professionals del món de l'ensenyament: equips directius, tutors i tutores de les aules d'acollida; coordinadors i assessors/es de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social (LIC); professorat de ciències socials, mediadors/es culturals; tècnics/ques en integració social, tècnics/ques municipals d'educació; una regidora d'educació i un imam.

Es van fer 54 entrevistes a diferents professionals i observacions a les aules d'acollida, a les classes de ciències socials, a les hores d'esbarjo i a les activtats extraescolars

Les entrevistes permeten comptar amb una perspectiva fonamentada i posen sobre la taula tota la problemàtica d'aquest alumnat, així com les dificultats amb què es troba el professorat per fer front a les seves necessitats educatives específiques. Tanmateix, es fa necessari ampliar l'estudi amb observacions a les aules, a les hores d'esbarjo i en activitats extraescolars per poder contrastar les valoracions fetes pels professionals. Les observacions es fan a les aules d'acollida i a les classes de ciències socials de segon cicle d'ESO. Permeten completar una anàlisi èmica i ètica[7] (Harris, 1987) sobre com s'atén en les aules ordinàries l'alumnat estranger provinent de la immigració de tipus econòmic.

Amb la posterior anàlisi de la informació sorgeixen nombrosos temes. Els més recurrents i que corroboren les hipòtesis inicials de la recerca se centren en els aspectes següents: l'atenció i acollida de l'alumnat estranger i nouvingut; les dificultats d'aprenentatge i els recursos pedagògics del professorat; la utilització de les TIC per part de l'alumnat estranger; les relacions amb el grup-classe i la conflictivitat a les aules; les relacions a les hores d'esbarjo i la participació en sortides extraescolars; el rebuig per problemes d'higiene; l'avaluació i promoció de l'alumnat estranger; la formació del professorat en l'educació intercultural i el tractament curricular de la interculturalitat i, per últim, la participació de les famílies immigrades en les activitats organitzades pels centres educatius i en les l'AMPA.

7. Em refereixo a les categories analítiques desenvolupades per l'antropòleg Marvin Harris, que analitzen els fets des d'una lògica i causalitat més profunda, no sempre explicitada pels seus protagonistes.

A continuació exposaré tan sols alguns dels aspectes que acabo d'assenyalar, aquells que considero més rellevants i que incideixen en les relacions que s'estableixen dins de les aules. L'espai no em permet entrar a considerar tots els aspectes de la meva investigació.

Es fa visible la necessitat d'un treball en xarxa en l'àmbit municipal per poder incentivar amb èxit la participació de totes les famílies en la vida escolar

És important destacar que no tots els centres segueixen amb cura un protocol prèviament establert a l'hora d'acollir l'alumnat estranger. Els centres acostumen a prioritzar l'escolarització immediata, encara que a voltes es faci sense una preparació prou bona de l'acollida que ha de rebre l'alumnat nouvingut dins del grup-classe. Tampoc no sembla suficient el treball previ amb les famílies per donar a conèixer el sistema educatiu català. La participació de les famílies en les activitats dels instituts i en les AMPA és encara força escassa, si bé cal dir que aquesta manca de participació també la trobem en el cas dels pares i mares autòctons. Caldria valorar la limitació amb què es troben els equips directius i els tutors i tutores per fer front a la manca de participació de les famílies. Es fa visible la necessitat d'un treball en xarxa en l'àmbit municipal per poder engrescar i incentivar amb èxit la participació de totes les famílies.

Tot i la utilització dels PII, es fa difícil per al professorat poder gestionar aquesta diversitat a l'aula per la complexitat afegida que suposa. Per una banda, cal tenir present un espai destinat a atendre aquest alumnat quan s'organitza l'aula; per l'altra, aquest alumnat no sempre accepta amb resignació i maduresa el fet de no poder fer totes les activitats igual que la resta, per la qual cosa és encara més important l'aplicació de metodologies que permetin el treball cooperatiu i més participació de l'alumnat estranger en activitats junt amb la resta del grup.

El professorat de ciències socials, i també el d'altres matèries, es troba davant una manca de formació en el tractament de la interculturalitat i amb poques eines didàctiques per poder atendre les NEE d'aquest alumnat nouvingut. L'elaboració de materials adaptats i la utilització dels recursos didàctics ja existents no sempre és de fàcil accés. Destaca la web de l'Espai LIC del Departament d'Educació, on es poden trobar recursos sobretot adreçats al tractament de la llengua i no tant per poder dur a terme un tractament de la interculturalitat des de cada una de les matèries de l'ensenyament secundari obligatori. Tota la formació i coneixements que tenen els assessors i assessores LIC i coordinadors/es LIC en metodologies interculturals i recursos pedagògics seria convenient que es pogués fer extensible a la resta del professorat del claustre, ja que una de les dificultats i dels reptes és la formació del professorat en el tractament de la interculturalitat.

Cal fer extensible a tot el professorat del centre la formació en el tractament de la interculturalitat

També ens trobem que hi ha poca implicació i coneixement del sistema educatiu per part de les famílies immigrades, cosa que comporta que més enllà de les hores lectives escolars no s'entengui la tasca de l'escola o l'institut i, en conseqüència, no es valorin les seves aportacions en un marc educatiu més ampli. Per exemple, les famílies musulmanes veuen amb recel les activitats extraescolars i no deixen participar les seves filles en les sortides de més d'un dia, la qual cosa no tan sols limita aquestes noies en l'àmbit educatiu, sinó que els crea un conflicte d'identitats. Així, si bé han d'acceptar i entendre la postura del pare i/o la mare, també han de justificar la seva decisió davant de la resta del grup. A més a més de perdre totes unes vivències compartides amb la resta de companys i companyes, la qual cosa les tendirà a aïllar, són vistes per la resta del grup com a "diferents" i fins i tot són acusades "de no voler-se integrar".

En relació amb els ritmes d'aprenentatge, un aspecte en què coincidien tots els docents entrevistats era la facilitat i les competències assolides per aquest alumnat procedent d'aquesta immigració econòmica a l'hora d'utilitzar les TIC. Tot i les dificultats d'accés, ja que la majoria d'aquest alumnat no té connexió a internet a casa, es mostra molt motivat a utilitzar-les i n'aprèn amb facilitat. Per exemple, l'ús de la llengua resulta més fàcil amb l'ajuda de processadors de textos i de les TIC en general.

Les famílies musulmanes veuen amb recel les activitats extraescolars i no deixen participar les seves filles en les sortides de més d'un dia

L'alumnat immigrant mostra predisposició i facilitat per a l'ús i l'aprenentatge de les TIC

Les relacions amb el grup-classe i la conflictivitat a les aules s'aprecien de forma més objectiva amb les observacions que no pas amb les entrevistes. Es constata que el professorat tendeix a treure importància a les formes de rebuig o menyspreu dels alumnes per motius de la cultura d'origen o del color de la pell, car les considera baralles pròpies de l'edat. Les interpreten com un element més que intervé a l'hora de voler menysprear o fer mal a algú. Val la pena dir que en l'institut del municipi on hi ha regidors del partit PxC, el professorat considera que aquest influeix negativament en el clima a l'aula i en el sentiment antimigratori. De l'estudi es dedueix també que el professorat no és prou conscient de la importància de frenar aquest tipus d'actituds i de menyspreus, que no es reconeixen obertament com a actituds xenòfobes. Cal considerar, però, que si bé és cert que no tenen un clar rerefons ideològic, si que són formes de menyspreu irracional que necessiten d'una intervenció educativa. És important destacar que la majoria de centres treballen la mediació en con-

La majoria de centres treballen per evitar els tractes despectius que es donen entre l'alummat

flictes i que, per tant, treballen per evitar els tractes despectius que es donen entre l'alumnat.

Els centres tenen la possibilitat d'establir un protocol per resoldre els conflictes interculturals (Carbonell i Caminas: 2008: 37), tot i que una actitud xenòfoba o racista no té perquè ser entesa com una mediació entre iguals, com un conflicte cultural, sinó que és una discriminació i un abús de poder. D'altra banda, els conflictes poden gestar-se als instituts i després continuar al barri. És als afores de l'institut, més que no pas a dins dels centres, on poden produir-se les baralles.

Un altre aspecte que ha suscitat un cert debat social és l'ús del hijab entre les noies musulmanes. Sembla, però, que és cada cop més acceptat i viscut amb més normalitat. Amb tot, es continua veient amb recel, com una cosa estranya, que pot provocar alguna tensió. Per exemple, hi ha centres on els nois insisteixen a poder posar-se una gorra dins de l'aula i fan comentaris com: "si ella pot portar mocador, per què jo m'he de treure la gorra?". Tot plegat mostra una manca de comprensió cap a l'opció religiosa d'aquestes noies de portar un hijab. Dit d'una altra manera, frases com aquesta evidencien que no s'entén prou l'existència d'una diversitat religiosa i de culte dins de la nostra democràcia.

Cal ressaltar que l'etnicitat continua marcant les relacions dins i fora de l'aula, com es pot observar sobretot en els centres que tenen més d'un 40% d'immigració. L'alumnat tendeix a seure al costat d'alumnes de la seva mateixa nacionalitat o que senten propers, com en el cas de l'alumnat llatinoamericà, que s'asseu al costat d'alumnes hispans, d'Amèrica Central o de Sud Amèrica. Sembla important, doncs, que el professorat intervingui activament per trencar aquestes tendències, tot utilitzant metodologies didàctiques que ho facilitin, com el treball cooperatiu i altres dinàmiques de grup.

A les hores d'esbarjo, quan l'alumnat s'agrupa voluntàriament, la tendència a l'etnicitat encara es fa més evident, sobretot en el cas de les noies musulmanes, ja que tant les marroquines com les pakistaneses tendeixen a agrupar-se en un costat dels patis dels instituts i parlen tranquil·lament. Aquest és un motiu per intentar dinamitzar més les hores d'esbarjo, per exemple oferint una varietat d'esports, jocs i d'activitats de lleure, on tothom se senti atret a participar.

L'etnicitat marca les relacions dins i fora de l'aula. L'alumnat immigrant s'agrupa amb els que li són més propers

CONCLUSIONS I PROPOSTES

Es constata que la major dificultat amb què s'enfronta l'alumnat nouvingut es produeix quan deixa l'aula d'acollida, on ha rebut una atenció més individualitzada i s'hi imparteixen uns coneixements més adaptats a les seves capacitats. Els tutors i tutores de l'aula d'acollida tenen una formació per treballar la interculturalitat i utilitzen metodologies didàctiques com la lectura cooperativa i altres dinàmiques de grup que permeten la interrelació entre alumnes. També es té en compte el "dol migratori", es parla del procés migratori i dels països d'origen de l'alumnat. Tal com indica la paraula, aquest se sent acollit, entès i fins i tot protegit. En canvi, dins de l'aula ordinària no hi ha un treball tan acurat per atendre aquesta diversitat cultural. L'alumnat passa a ser un més del grup-classe amb les seves dificultats acadèmiques. En la majoria dels casos, la seva identitat d'origen simplement s'omet, no s'hi fa cap referència al llarg del procés d'aprenentatge.

La major dificultat amb què s'enfronta l'alumnat nouvingut es produeix quan deixa l'aula d'acollida

S'observa que a les aules de ciències socials la majoria del professorat no està d'acord a considerar un currículum més intercultural i advoca per mantenir els continguts curriculars actuals. Com a iniciativa individual, algun professor/a fa alguna activitat per donar a conèixer el fet migratori davant de la resta de l'alumnat de l'aula, o es tracta amb més deteniment algun tema del currículum que permeti conèixer una mica més altres realitats culturals o religioses, com per exemple l'Islam. Amb tot, el conjunt de l'alumnat sembla entendre poc les diferències culturals i religioses i continua mostrant actituds molt etnocèntriques i de rebuig, per la qual cosa penso que és important la formació del professorat en educació intercultural, així com tractar la interculturalitat de forma transversal en tot el currículum tal com es fa amb el gènere.

Cal tractar la interculturalitat de forma transversal en tot el currículum

Són molt importants els valors que transmeten els docents i també ho és no caure en estereotips culturals perquè l'alumnat entengui la diversitat cultural, la reconegui, la respecti i la valori. Per exemple, en l'àmbit de les ciències socials seria important elaborar un currículum inclusiu tenint en compte una *perspectiva transformadora* que ajudés a aconseguir aquests objectius i augmentés l'autoestima d'aquest alumnat. També és molt important la resposta que dóna el professorat davant de situacions de conflicte cultural o de menyspreu que es puguin produir dins de l'aula. En aquest sentit, cal la implicació dels equips directius per detectar i intervenir davant de qualsevol tracte racista o de rebuig envers l'alumnat estranger.

Quant al conflicte a les aules, tan sols en un dels centres analitzats el grau de desordre dins de l'aula ordinària era preocupant, com a conseqüència de diferents factors. D'una banda, la marginalitat del barri, amb una tendència a la guetització, on conviuen les famílies provinents de la immigració interior dels anys seixanta i setanta del segle passat, les quals no han pogut marxar del barri cap a zones més benestants de la ciutat. D'altra banda, l'existència d'un percentatge elevat d'alumnat immigrant (56%), amb una gran diversitat de grups ètnics (magribins, llatinoamericans, de l'Europa de l'Est, xinesos i d'ètnia gitana) i amb greus mancances socioeconòmiques i educatives que dificulten el procés d'ensenyament-aprenentatge. A més a més, tot i que l'administració havia esmerçat recursos a l'institut, eren insuficients. Caldria una intervenció més gran de les administracions, per exemple poder participar en un Pla Educatiu d'Entorn (PEE) que facilités un treball en xarxa i una incidència més gran en l'àmbit del barri.

Una de les propostes que es desprenen de l'estudi en la línia de millorar la convivència i el clima a les aules és treballar dins dels centres educatius en comissions interculturals i antiracistes que vetllin per la convivència i per la possibilitat que l'alumnat estranger pugui viure plenament les seves *identitats múltiples*. Això es treballava especialment a l'institut nord-americà analitzat, on s'havien creat associacions segons la cultura d'origen per poder expressar la pròpia identitat i donar-la a conèixer a la resta de l'alumnat. Si bé és cert que aquesta pràctica es fa bàsicament des de la multiculturalitat, és un primer pas. Seria important anar més enllà i incloure dins de les activitats de centre formes de participació de l'alumnat estranger per donar a conèixer no tan sols les distintes cultures sinó també les experiències migratòries, els valors, les formes de sentir i de viure la vida quotidiana des d'una vessant més intercultural. També esdevé molt important una reflexió sobre com dinamitzar les hores d'esbarjo i les estones de lleure perquè tot l'alumnat participi en activitats conjuntes i les relacions no esdevinguin tan marcades per l'etnicitat.

És convenient una reflexió sobre com dinamitzar les hores d'esbarjo i les estones de lleure perquè tot l'alumnat participi en activitats conjuntes

Perquè les noies musulmanes participin en les sortides extraescolars cal, més enllà de la tasca dels docents i d'altres professionals de l'educació, establir un diàleg amb les comunitats religioses perquè les famílies valorin la importància del fet que les noies musulmanes participin plenament en les activitats extraescolars, enteses com una activitat educativa més de les escoles i instituts, i es deixin de banda recels infundats (les activitats no qüestionen la seva pràctica religiosa).

Perquè les noies musulmanes participin en les sortides extraescolars cal, més enllà de la tasca dels docents i d'altres professionals de l'educació, establir un diàleg amb les comunitats religioses

La interculturalitat es tracta insuficientment als centres de secundària. Hi ha iniciatives individuals del professorat, no iniciatives de centre

Com a conclusió final, a l'estudi s'aprecia que l'educació intercultural als instituts, i en concret a les aules de ciències socials, és un tema que es tracta insuficientment. Si bé hi ha iniciatives individuals del professorat, que fan que s'abordi la diversitat cultural o el procés migratori de forma puntual, no sempre hi ha una preocupació per introduir aquesta perspectiva. D'altra banda, es fa necessària a totes les àrees l'aplicació de metodologies didàctiques que afavoreixin les relacions i l'ajuda entre l'alumnat procedent de diferents grups ètnics i que eduquin en contra de les actituds i els comentaris de menyspreu adreçats envers l'alumnat immigrant.

Referències bibliogràfiques

BANKS, J. A. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2a ed.

BESALÚ, X. (1999). "El currículo", en Miguel Àngel Essomba (ed.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Barcelona: Editorial Graó, pp. 991-104.

CARBONELL, F. (1997). *Immigrants estrangers a l'escola.* Barcelona: Editorial Altafulla.

CARBONELL, F. i CAMINAS, J. (2008). *Educació i conflictes interculturals*. Vic: Eumo Editorial.

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2007). *Sistema d'Indicadors d'Avaluació 11*. Barcelona: Departament d'Educació.

ESSOMBA, M. A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

GILLBORN, D. (1995). *Racism and Antiracism Real Schools: Theory, Policy and Practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

JORDÁN, J. A. (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya i Proa.

HARRIS, M. (1987). El desarrollo de la teoría antropológica. *Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI, 7a ed..

MELUCCI, A. (1996). *The playing self. Person and Meaning in the Planetary Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

OFICINA ECONÓMICA DEL PRESIDENTE. (2006). *Inmigración y economía espanyola: 1996-2006*. Madrid: OEP.

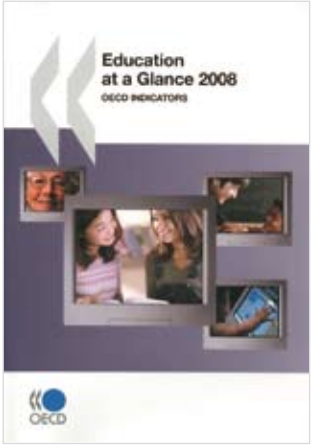
PÉREZ-DÍAZ, V., ÁLVAREZ-MIRANDA B. i CHULIÁ, E. (2004). *La immigració musulmana a Europa. Turcs a Alemanya, algerians a França i marroquins a España*. Barcelona: Fundació La Caixa, Col·lecció Estudis Socials, 15.

PÉREZ YRUELA, M. i DESRUES, T. (2006). *Opinión de los españoles en materia de racismo y xenofobia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

TAYLOR, C. (1994). "The Politics of Recognition", en Charles Taylor (ed.), *Multiculturalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, pp. 25-73.

WIEVIORKA, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.

REVISTA DE LLIBRES



Education at a glance 2008. OECD Indicators. OECD 2008

www.sourceoecd.org/9789264046283

Com en les edicions anteriors, els indicadors d'educació analitzen els diferents col·lectius que participen en l'educació, quants diners s'hi destinen, com funcionen els sistemes educatius dels diferents països i quins resultats s'aconsegueixen. Aquest darrer volum inclou indicadors sobre un ampli ventall d'aspectes, que van des de comparacions de rendiment de l'alumnat en assignatures clau fins a l'impacte que té l'educació en els guanys i en les possibilitats de trobar feina que tenen els adults.

En aquesta edició s'inclou també nou material, com ara el nombre d'alumnat matriculat a l'educació post obligatòria per especialitats, informació sobre les habilitats de l'alumnat de 15 anys, l'anàlisi del context socioeconòmic de l'alumnat de 15 anys i el rol que fan les famílies en la seva educació, dades sobre la influència del context socioeconòmic dels pares i mares en la participació de l'alumnat en l'educació superior, dades sobre les persones que retornen al sistema educatiu, etc.

Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe. Eurydice 2008

www.eurydice.org

L'estudi, portat a terme com a contribució a la presidència eslovena de la UE, proporciona una anàlisi comparativa per estudiar en quina mesura els canvis que han afectat la professió docent han implicat un augment del grau d'autonomia i de les responsabilitats educatives del col·lectiu.

L'estudi analitza l'autonomia dels centres i del professorat d'educació primària i secundària obligatòria en 30 països europeus, entre els quals hi ha Espanya, representada pel Centre d'Investigació i Documentació Educativa del MEC.

Entre els aspectes treballats, destaquen les causes i l'impacte que han produït les reformes educatives dels darrers 20 anys en l'increment efectiu de l'autonomia, el paper del professorat en la configuració dels nous currículums i objectius educatius, el seu grau d'autonomia respecte a la metodologia docent i l'avaluació de l'alumnat, etc.

PUBLICACIONS DEL CONSELL

Les TIC a l'ESO. Resultats i conclusions de l'estudi SITES 2006 a Catalunya. Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006.
Barcelona: Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2009

El número 13 de la col·lecció "Informes d'avaluació" forma part de l'avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006 (vegeu els Informes d'avaluació 11, 12 i 14).

SITES 2006 és un estudi internacional en el qual participen 22 sistemes educatius, entre els quals hi ha Catalunya. SITES analitza amb profunditat els recursos informàtics dels centres educatius i l'ús pedagògic de les TIC en les àrees de matemàtiques i de ciències de la naturalesa.

El volum conté les dades de Catalunya, comparades amb les dades que proporciona l'informe internacional, promogut per la IEA. El primer capítol és una introducció a l'estudi SITES 2006. El segon tracta de la mostra de Catalunya. El tercer, de la infraestructura TIC. El quart, de la gestió de les TIC als centres educatius. El cinquè, de les orientacions i pràctiques pedagògiques. El sisè, dels usos i impactes de les TIC. El setè, dels entorns i factors professionals. El vuitè del lideratge pedagògic dels directors i directores. El novè capítol són les conclusions i les perspectives. El volum es clou amb la bibliografia i els índexs de quadres, gràfics, taules i sigles.

PISA 2006. Resultats de l'alumnat a Catalunya. Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006.
Barcelona: Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, desembre de 2008

El volum és l'anàlisi exhaustiva dels resultats obtinguts per l'alumnat de 15 anys de Catalunya en l'avaluació internacional, que té la competència científica com a àrea prioritària d'avaluació. S'avaluen també la competència matemàtica i la competència en comprensió lectora.

Hi participa una mostra de 1.527 alumnes, provinents de 51 centres educatius de Catalunya.

El volum presenta els resultats de l'alumnat de Catalunya comparats amb els dels 57 països participants a PISA, les regions europees i les comunitats autònomes que han ampliat la mostra. S'analitzen també les dades de context (entre les quals s'inclou la variable de funcionament de centre) que s'associen al rendiment i que expliquen la variació dels resultats.

Hi ha un annex dedicat a l'agrupació de centres segons el funcionament i un apèndix amb una selecció d'ítems alliberats.

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

El volum dotzè 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. Per primera vegada, s'incorporen indicadors sobre la despesa en beques i ajuts per a l'estudi.

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

- cinc indicadors de context
- onze indicadors de recursos
- deu indicadors de processos i escolarització
- vuit indicadors de resultats
- cinc indicadors europeus de referència. Lisboa 2010.

El volum es clou amb un capítol de consideracions finals, que conté informació sobre les característiques generals dels sistemes d'indicadors d'educació, les actualitzacions successives, el sistema d'indicadors d'educació propis de Catalunya i les perspectives futures. Hi ha, com sempre, un glossari de sigles i un índex analític.

PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

Quaderns d'avaluació

12 *5è Seminari d'Avaluació Educativa. Les TIC a l'ESO*. Novembre de 2008

11 *La llengua anglesa en l'avaluació de l'ESO 2006. Avançament de resultats*. Abril de 2008

10 *L'avaluació de la formació professional reglada 2008–2009*. Gener de 2008

9 *Estudi PISA 2006. Avançament de resultats*. Desembre de 2007

Col·lecció «Documents»

12 *Competència lectora: marc conceptual per a l'avaluació PISA 2009*. Març de 2008

11 *Document de bases de l'avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2008–2009*. Gener de 2008

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

Col·lecció «Informes d'avaluació»

14 *PISA 2006. Resultats de l'alumnat a Catalunya. Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*. Desembre de 2008

13 *Les TIC a l'ESO. Resultats i conclusions de l'estudi SITES 2006 a Catalunya. Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*. 2009

12 *Resultats de llengua anglesa de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*. Novembre de 2008

11 *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*. Juliol de 2008

Col·lecció «Sistema d'Indicadors»

12 *Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya*. Barcelona, desembre de 2008

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

9 771887 903005 00013

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

d'A

Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

Via Augusta, 202
Edifici Annex
08021 Barcelona