

QUADERNS D'AVALUACIÓ. 15

SETEMBRE DE 2009



L'avaluació de sisè d'educació primària 2009

Avançament de resultats

SUMARI

1 PRESENTACIÓ

3 L'AVALUACIÓ DE SISÈ D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA 2009. AVANÇAMENT DE RESULTATS

27 LA PROVA DE SISÈ: UNA EINA PER A LA MILLORA Isabel Sánchez Ibáñez

31 L'AVALUACIÓ PER A QUÈ? REFLEXIONS I ANÀLISIS SOBRE LA PROVA D'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA 2008-2009 Maria Mercè Fernández Teixidó

37 LA MILLORA DELS RESULTATS DE L'ALUMNAT, UN COMPROMÍS DE TOTS Teresa Freixas i Guinjoan

41 JORNADA DE DEBAT SOBRE LA SITUACIÓ SOCIOLINGÜÍSTICA A L'ESO

49 REFLEXIONS SOBRE L'ESTUDI *SOCIODEMOGRÀFIC I LINGÜÍSTIC DE L'ALUMNAT DE QUART D'ESO DE CATALUNYA* Àngel Huguet Canals

57 REVISTA DE LLIBRES

59 PUBLICACIONS DEL CONSELL

60 PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Edició
Servei de Comunicació
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.

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

PRESENTACIÓ

El número 15 dels *Quaderns d'avaluació* presenta la síntesi de resultats de l'avaluació de sisè d'educació primària, que s'ha dut a terme per primer cop el curs 2008-2009. En el número anterior de la revista, l'article signat per Enric Prats, professor de la UB, posava de manifest que l'aplicació de la prova d'avaluació de sisè de primària implantada pel Departament d'Educació està d'acord amb les directrius avaluatives de diversos països i regions europees.

Aquesta és una avaluació innovadora per diversos motius. És una avaluació orientadora que mesura l'adquisició de competències en algunes matèries fonamentals de l'alumnat que acaba la seva educació primària, per la qual cosa vol ajudar a proporcionar informació sobre el pas a l'educació secundària obligatòria, que és un moment clau en la formació dels nostres estudiants. És una avaluació externa que implica la mobilització de gran part de la comunitat educativa: tot l'alumnat de sisè d'educació primària, aproximadament 60.000 persones, i un col·lectiu de mestres i professorat que sobrepassa els 2.000 professionals. És una avaluació externa i orientadora els resultats de la qual seran retornats directament a les famílies. Aquesta devolució, que és la primera vegada que es produeix, s'ha fet amb rapidesa: uns quinze dies després de l'aplicació de la prova, les famílies i els centres educatius ja han tingut a les seves mans els informes de resultats, que han estat generats automàticament per una aplicació informàtica. Només per això, la valoració global de tot el procés ja ha de ser favorable. Evidentment, les coses no haurien anat així sense la implicació positiva de tothom que hi ha participat, especialment els centres educatius, que han facilitat l'organització i realització de la prova. Valguin, doncs, aquestes paraules com a reconeixement a la seva tasca, diària i constant.

Amb la voluntat de facilitar el debat sobre la prova als centres educatius, presentem aquí la síntesi de resultats obtinguts en la prova a nivell de Catalunya. Hi trobareu els resultats globals de les competències avaluades (competència lingüística en llengua catalana i castellana i competència matemàtica), els resultats segons el nivell socioeconòmic i la titularitat dels centres, segons l'origen i el sexe de l'alumnat i segons la tipologia dels centres educatius. A hores d'ara, estem treballant en l'elaboració de l'informe complet, que oferirà moltes altres dades.

Resumint molt, i sense voler fer catastrofisme, es pot afirmar que els resultats globals d'aquesta avaluació ens indiquen que hi ha un percentatge d'alumnat de més del 25% que no assoleix el nivell bàsic en les competències avaluades per passar a la secundària

obligatòria amb garanties d'èxit. La dada no convida a l'optimisme, és cert, però és coherent amb les dades que aporten d'altres estudis d'avaluació i ens indica que és a l'educació primària on primer s'ha d'incidir per augmentar el nivell educatiu dels nostres nens i nenes i adolescents. Com que la prova d'avaluació de sisè d'educació primària ens aporta informació alumne/a per alumne/a i centre per centre, ha de permetre al Departament d'Educació aplicar les mesures de millora allà on realment facin falta. Per dir-ho metafòricament, aquesta avaluació ens ha de permetre regar el camp de l'educació no obrint les comportes amb la mateixa intensitat per a tots els conreus, sinó aplicant el sistema de rec del gota a gota, que permet aprofitar l'aigua amb molta més efectivitat i estalvi. Això és el que hem de fer si volem mantenir-nos fidels a les línies marcades per l'Estratègia de Lisboa i enfortir el model social europeu. Diferents documents de la Comissió Europea assenyalen en aquest sentit que les inversions educatives s'han de concentrar en els àmbits que ofereixen rendiments econòmics i socials més elevats i que combinen adequadament eficàcia i equitat, amb una referència expressa a la potenciació de la inversió en ensenyament primari perquè precisament aquest és el que té una importància crucial per prevenir el fracàs escolar i l'exclusió social i per establir les bases de l'aprenentatge complementari.

Complementen l'article sobre l'avançament de resultats de l'avaluació de sisè d'educació primària dos treballs signats per dues directores de centres públics, Isabel Sánchez, directora del CEIP Àgora de Barcelona, i Maria Mercè Fernández Teixidó, directora del CEIP Els Pins de Barcelona. Elles ens ofereixen una visió del procés avaluat tal i com s'ha viscut en l'escenari que és realment important —el de les aules— i ens proporcionen eines de reflexió sobre les modificacions que s'estan produint en molts dels nostres centres, que treballen cada dia amb l'objectiu de la millora. L'article de Teresa Freixas i Guinjoan, inspectora d'Educació a Tarragona, presenta una visió global del desenvolupament del procés.

En aquest número 15 trobareu també informació de la jornada de debat sobre la situació sociolingüística a l'ESO, que es va celebrar a Barcelona el passat mes de juny. L'article d'Àngel Huguet Canalís, professor de la Universitat de Lleida, segur que us ajudarà a contextualitzar les dades que van formar part d'un dels estudis d'avaluació de l'educació secundària obligatòria fets l'any 2006 i del qual ja hem informat en números anteriors dels *Quaderns d'avaluació* (n. 7).

Joaquim Prats Cuevas

President de Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya

L'AVALUACIÓ DE SISÈ D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA 2009. AVANÇAMENT DE RESULTATS

ÍNDEX

1. Introducció	3
2. Objectius i característiques de la prova	4
3. Competències avaluades	5
4. Informació dels resultats	7
5. Resultats de l'alumnat	9
5.1. Resultats globals	
5.2. Resultats segons el nivell socioeconòmic del centre	
5.3. Resultats segons la titularitat dels centres educatius	
5.4. Resultats segons l'origen de l'alumnat	
5.5. Resultats segons el sexe de l'alumnat	
6. Resultats segons la tipologia dels centres educatius	19
7. Conclusions	23
8. Referències bibliogràfiques	26

1. INTRODUCCIÓ

El curs 2008-2009 s'ha aplicat per primera vegada a Catalunya una prova externa i censal a tot l'alumnat de sisè de primària per comprovar el nivell d'assoliment de les competències bàsiques lingüístiques i matemàtiques en acabar l'educació primària. La prova s'ha fet de manera simultània en tots els centres educatius de Catalunya el dia 6 de maig de 2009 (i el dia 13 de maig en aquells centres que per raons de calendari no van poder fer la prova el dia assignat).

Han fet la prova d'avaluació de l'educació primària 59.063 alumnes, que pertanyen a 2.072 centres educatius, públics, privats concertats i privats. Hi ha un percentatge inferior al 10% de l'alumnat matriculat a sisè de primària que o bé no ha fet la prova o bé l'ha fet sense que hagin estat inclosos els resultats en l'explotació de dades posterior. Aquest alumnat ha estat diagnosticat amb necessitats educatives especials o és de recent incorporació al sistema educatiu i té, per tant, un domini insuficient de la llengua.

La prova
d'avaluació de
sisè de primària l'han
feta 59.063 alumnes.
S'hi han implicat 2.061
docents de primària
i secundària

El caràcter extern de la prova, garantia de la seva objectivitat, ha comportat un procés organitzatiu complex. S'han creat setanta-set comissions d'aplicació de la prova, distribuïdes territorialment i constituïdes per un inspector o inspectora que exerceix la presidència de la comissió i un nombre d'aplicadors externs igual o superior al nombre de centres de cada unitat territorial. En total, s'hi han implicat 2.061 docents de primària i secundària. Per garantir l'objectivitat dels resultats, la prova ha estat corregida sempre per docents externs als centres educatius, procedents de les comissions d'aplicació, que han seguit unes pautes molt concretes de correcció.

2. OBJECTIUS I CARACTERÍSTIQUES DE LA PROVA

L'objectiu principal de la prova, com ja s'ha dit, és comprovar quin és el nivell d'assoliment de les competències bàsiques de l'alumnat quan acaba l'educació primària. A partir de l'anàlisi dels resultats obtinguts per cada centre educatiu es podran arbitrar eines d'ajust i millora per als centres i els docents, aplicables al llarg de tota l'etapa d'educació primària, amb la finalitat de millorar els resultats en el futur. La prova permet, també, donar informació detallada a les famílies —que s'ha d'entendre com un complement a la informació que ja proporcionen els centres amb l'avaluació continuada— de quines són les circumstàncies en què el seu fill o filla entra a l'educació secundària obligatòria.

Altres objectius de la prova són l'enfortiment de l'autonomia de centre, en proporcionar a cada un dels centres educatius informació que ha de servir per determinar quins són els seus punts forts i quins els seus punts febles. Les mesures de millora a prendre no poden ser, doncs, generalitzables a tots els centres de Catalunya sinó que s'han de concretar segons les circumstàncies de cada un. També es pretén afavorir el trànsit individualitzat a l'educació secundària obligatòria en donar informació concreta de la situació de cada alumne/a. A nivell de sistema educatiu, la prova d'avaluació de sisè d'educació primària permet conèixer la situació educativa de Catalunya al final d'una etapa fonamental en la formació de les persones i iniciar la construcció d'una sèrie que permetrà l'anàlisi de tendències aplicable a cada un dels centres educatius. La prova dels anys propers permetrà als centres educatius comprovar els efectes que han produït en els resultats les seves actuacions de millora.

Per les característiques de la prova de sisè d'educació primària, s'ha de tenir en compte que mesura els coneixements i les competències bàsiques en els àmbits avaluats, en

cap cas no mesura els nivells d'excel·lència de l'alumnat. També s'ha de matisar que la prova no determina el pas a l'educació secundària obligatòria. En primer lloc, perquè la LOE no ho permet. En segon lloc, perquè aquesta opció orientadora és la que segueixen la majoria dels sistemes educatius europeus que apliquen proves d'aquestes característiques¹.

És una prova universal per a tot l'alumnat de sisè d'educació primària i de caràcter extern que no determina el pas a l'educació secundària obligatòria

3. COMPETÈNCIES AVALUADES

Les competències avaluades en aquest primer any d'aplicació de la prova són la competència lingüística en llengua catalana i castellana i la competència matemàtica.

Taula 1 ■ Competències avaluades a sisè de primària

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

La **prova de competència lingüística**, tant en llengua catalana com castellana, 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).

La **prova de competència matemàtica** consta d'onze activitats, que parteixen d'un estímulo diferent i que prioritzen els blocs de contingut del currículum que fan referència a la nume-

1. Vegeu l'article d'Enric Prats (2009). El cas més paradigmàtic és el d'Holanda, on tot i que les proves marquen l'itinerari de l'educació secundària obligatòria que és més adequat per a cada estudiant, la decisió final la prenen el professorat i les famílies (vegeu també Marleen van der Lubbe, 2009).

ració 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.

En una submostra de 743 alumnes provinents de 50 centres educatius s'ha pilotat una prova d'expressió oral en llengua catalana i en llengua castellana, consistent en la lectura d'un text i en l'explicació posterior del que s'ha llegit.

Les **figures núm. 1 i 2** mostren un exemple de preguntes de competència lingüística i de competència matemàtica, amb l'estímul corresponent.

Figura 1 ■ Exemple de preguntes de competència lingüística en llengua catalana

competència lingüística
llengua catalana

TEXT 1
Llegeix aquest text amb atenció.

Oriol, abans d'escarxofar-te davant de la tele per veure els programes que no hauries de veure, fes el favor de baixar les escombraries –em va insinuar amorosament la mare amb aquell to de veu que indicava que no volia haver m'ho de tornar a dir.

A casa meua teníem les feines molt ben estructurades. Ens reuníem cada mes en assemblea familiar per repartir-nos tot el que calia fer. Hi havia feines fixes i altres de rotatòries. Per exemple, el pare rentava sempre els plats i posava la roba a la rentadora.

Les feines rotatòries eren parar i desparar taula, treure la pols dels mobles, escombrar i anar a comprar alguna cosa a la botiga de la cantonada. Això ho feíem entre la meua germana gran i jo. La petita no tenia feines assignades, però, en canvi,

en donava molta. La seva feina era donar-ne. Baixar les escombraries era una de les feines que anaven canviant.

Aquell mes em tocava a mi.

– Que m'has sentit, Oriol? –va tornar a repetir la mare.

– Sí, sí. Ja hi vaig.

I ara ve quan comença de veritat la història que us vull contar.

Quan vaig obrir la tapa del contenidor per deixar-hi les escombraries em vaig quedar d'una peça. Dins del contenidor, amb una boca oberta com una agulla d'estendre gegant, hi havia un cocodril.

Jaume Cela,
Una troballa sorprenent.
Ed. La Galera, 2004

1. Qui repartia les feines de casa?

a. La mare ho insinuava cada mes ☐

b. Es feia en assemblea familiar ☐

c. El pare de l'Oriol ☐

d. L'Oriol i la seva germana gran ☐

2. De les feines següents, quines eren feines fixes:

a. Rentar els plats i posar la rentadora ☐

b. Parar i desparar la taula ☐

c. Baixar les escombraries i anar a comprar ☐

d. Treure la pols dels mobles i escombrar ☐

avaluació educació primària 1 2

Figura 2 ■ Exemple de preguntes de competència matemàtica

competència matemàtica

ACTIVITAT 8 | CAMPS D'ESPORTS

A continuació, et mostrem un terreny que conté 3 camps d'esports que es designen amb les lletres següents:

A Camp petit B Camp mitjà C Camp gran

a. Calcula la superfície de cada camp d'esports. Has d'utilitzar les mesures dels costats que es mostren a la figura.

Superfície Camp petit A	Superfície Camp mitjà B	Superfície Camp gran C

b. Quina de les unitats següents de mesura és l'adequada per acompanyar els valors de les superfícies que has calculat?

Escriu la unitat correcta:

avaluació educació primària | 11

4. INFORMACIÓ DELS RESULTATS

Els resultats es donen en una escala que va del 0 al 100. La puntuació ha estat obtinguda mitjançant un procés de ponderació de resposta als diferents ítems, establert tenint en compte la seva rellevància en el currículum de l'educació primària. En aquesta escala s'han fixat tres nivells: el nivell baix, que correspon a l'alumnat que ha obtingut menys de setanta punts en la prova; el nivell mitjà, que correspon a l'alumnat que ha obtingut entre 70 i 90 punts; i el nivell alt, que correspon a l'alumnat que ha obtingut entre 90 i 100 punts. Cal recordar, però, que la prova no avalua un nivell d'excel·lència sinó de competències bàsiques, per la qual cosa el 10 no equival a un excel·lent ni el 7 a un notable.

Una vegada introduïdes les dades a l'aplicatiu informàtic, s'han generat automàticament dos tipus d'informes. L'adreçat a les famílies conté informació sobre els aspectes avaluats de cada competència i el grau d'assoliment del seu fill o filla. Un asterisc assenyala si l'alumne/a se situa en el nivell alt, mitjà o baix d'assoliment de la competència. Els centres educatius són els encarregats de fer arribar aquests informes a les famílies. Els poden completar amb altres observacions, si ho consideren oportú. Les famílies també poden demanar informació complementària als centres.

Figura 3 ■ Informe de resultats per a les famílies

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

avaluació educació primària
CURS 2014-2015

Benvolguda família,

El Departament d'Educació ha disposat que l'alumnat de sisè curs d'educació primària faci una prova de competència lingüística en llengua catalana i llengua castellana i de competència matemàtica. Feta aquesta prova, els informem dels aspectes avaluats de cada competència i del grau d'assoliment del seu fill o filla. Els resultats d'aquesta prova, que mesura una coneixement i competències bàsiques i no una nivell d'excel·lència, no condicionen el pas del seu filla a la secundària.

Els gràfics proporcionen una estimació del grau d'assoliment de cada competència en tres nivells fixats. El nivell alt correspon a un bon domini de la competència, el nivell mitjà indica que s'ha assolit la competència i el baix indica que no se supera el mínim establert. L'asterisc indica la situació del seu fill o filla en aquest nivell.

Atentament,

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

COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA: LLÈNGUA CATALANA

La valoració de la competència lingüística en llengua catalana es basa en:

- a) la capacitat de llegir diferents tipus de textos, de comprendre el seu significat i d'extraure'n informació i
- b) la capacitat d'escriure de manera coherent, utilitzant expressions d'ús quotidià i emprant les normes bàsiques de puntuació i d'ortografia.

Comentari específic per a l'alumne/a

COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA: LLÈNGUA CASTELLANA

La valoració de la competència lingüística en llengua castellana es basa en:

- a) la capacitat de llegir diferents tipus de textos, de comprendre el seu significat i d'extraure'n informació i
- b) la capacitat d'escriure de manera coherent, utilitzant expressions d'ús quotidià i emprant les normes bàsiques de puntuació i d'ortografia.

Comentari específic per a l'alumne/a

COMPETÈNCIA MATEMÀTICA

La valoració de la competència matemàtica es basa en:

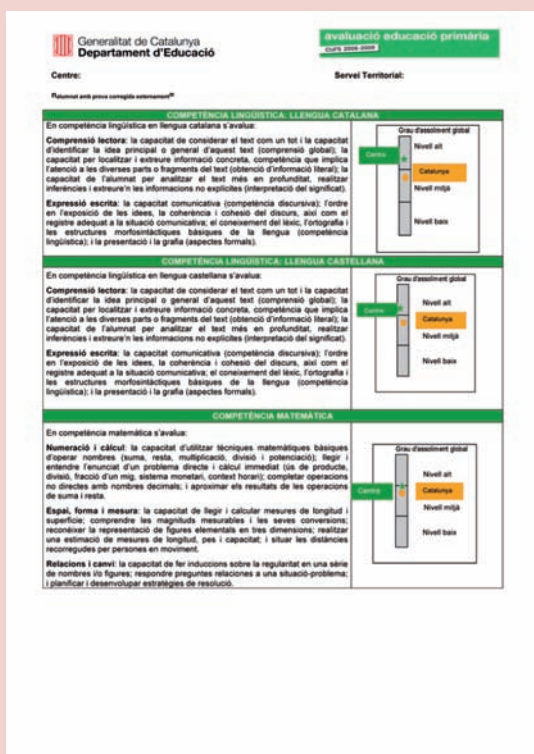
- a) la capacitat de fer operacions numèriques i d'aplicar-les a exercicis senzills,
- b) la capacitat d'operar amb mesures de longitud, superfície, volum i pes, i de reconèixer la representació de figures en tres dimensions i
- c) la capacitat d'entendre i resoldre problemes.

Comentari específic per a l'alumne/a

Observació: Les proves de competència proporcionen una informació concreta i objectiva, però necessàriament limitada. El centre educatiu del seu fill o filla, si ho considera oportú, pot adjuntar a aquest informe una valoració addicional. D'altra banda, la família pot demanar més informació al centre.

L'altre informe és adreçat als centres educatius. S'hi descriuen els aspectes avaluats en cada competència i es dona el grau d'assoliment global del centre educatiu, situat en el nivell baix, mitjà o alt. Per a cada competència s'hi inclou la mitjana global de Catalunya. Els equips docents dels centres educatius han d'analitzar aquests resultats i el director o directora els ha de presentar al consell escolar del centre.

Figura 4 ■ Informe de resultats per als centres educatius

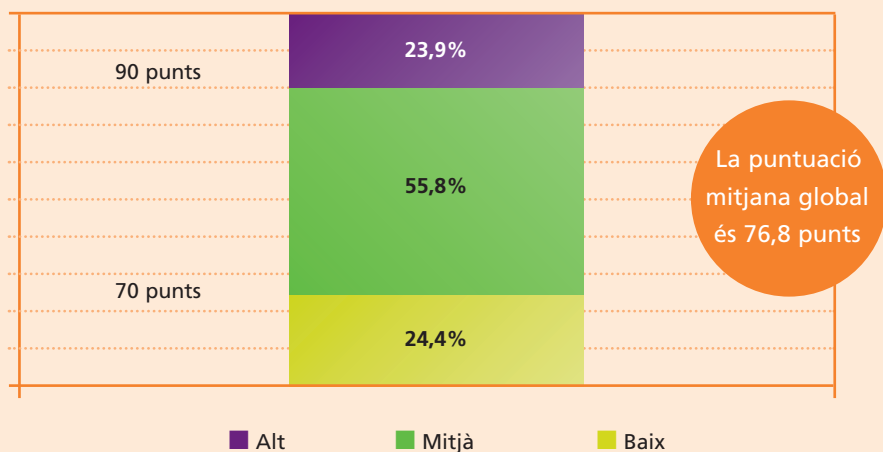


5. RESULTATS DE L'ALUMNAT

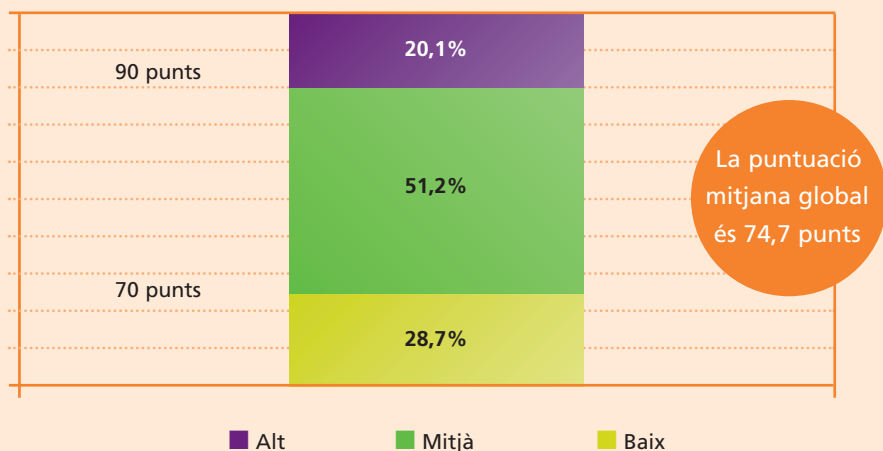
Els resultats que es presenten tot seguit són un avançament de les dades obtingudes en la prova d'avaluació de l'educació primària. Són dades bàsiques, els resultats globals per a cada competència, amb gràfiques que contenen el percentatge d'alumnat situat en els tres trams de competència segons el nivell socioeconòmic del centre, la titularitat de centre, l'origen de l'alumnat i el sexe de l'alumnat. El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu està treballant en l'elaboració de l'informe complet, que es publicarà properament en la col·lecció *Informes d'Avaluació*.

5.1. Resultats globals

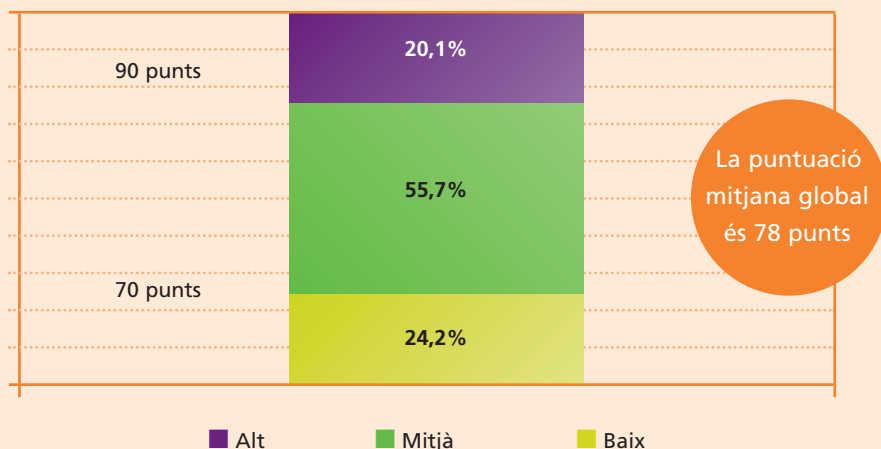
Gràfic 1 ■ Resultats de l'alumnat en competència lingüística en llengua catalana. Percentatge d'alumnat situat en cada tram



Gràfic 2 ■ Resultats de l'alumnat en competència lingüística en llengua castellana. Percentatge d'alumnat situat en cada tram



Gràfic 3 ■ Resultats de l'alumnat en competència matemàtica. Percentatge d'alumnat situat en cada tram



La puntuació mitjana de Catalunya se situa al voltant dels 75 punts en totes les competències avaluades

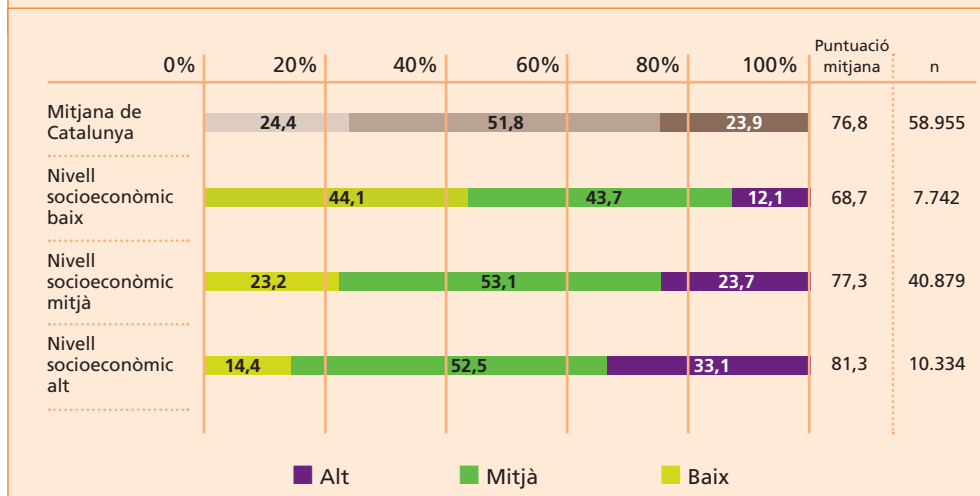
D'aquests tres primers gràfics es desprèn que els resultats globals són semblants en les tres competències avaluades i que la mitjana de Catalunya se situa al voltant dels 75 punts. El nivell mitjà és el que té un percentatge més elevat d'alumnat en cada competència. Cal destacar que en totes les competències avaluades un 25% d'alumnes no té assolit el nivell bàsic per passar a l'educació secundària obligatòria amb garanties d'èxit.

Prop del 25% d'alumnes no té assolit el nivell bàsic en competència lingüística i matemàtica

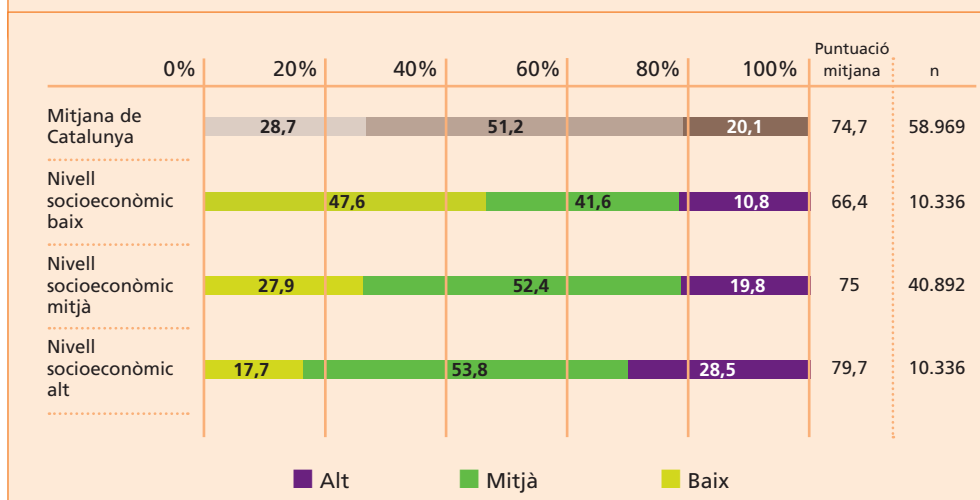
5.2. Resultats segons el nivell socioeconòmic del centre

La classificació dels resultats de l'alumnat en els tres trams en què s'ha dividit l'escala (baix, mitjà i alt) segons el nivell socioeconòmic del centre (distribució elaborada per la Inspecció d'Educació) evidencia que com més baix és aquest nivell socioeconòmic, més alt és el percentatge d'alumnat situat en el nivell baix d'assoliment de la competència, sigui quina sigui la que es pren en consideració. I a la inversa, el percentatge d'alumnat situat en el nivell alt decreix a mesura que decreix el nivell socioeconòmic del centre.

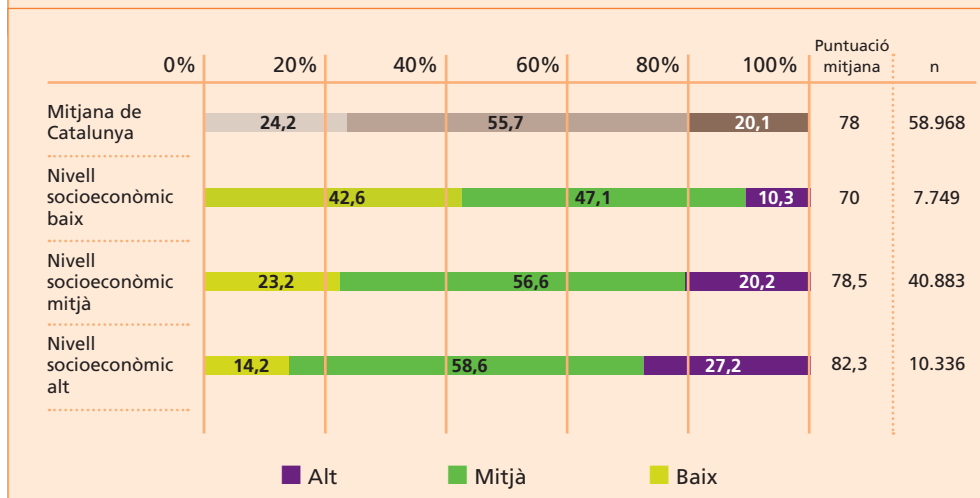
Gràfic 4 ■ Percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua catalana segons el nivell socioeconòmic del centre



Gràfic 5 ■ Percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua castellana segons el nivell socioeconòmic del centre



Gràfic 6 ■ Percentatge d'alumnat situat en els trams de competència matemàtica segons el nivell socioeconòmic del centre



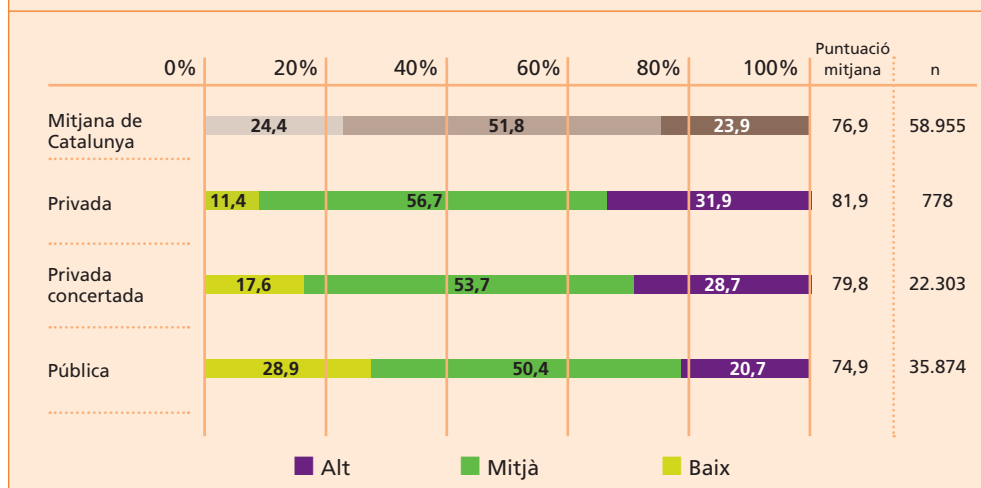
El percentatge d'alumnat situat en el nivell baix o alt de l'assoliment de la competència depèn del nivell socioeconòmic del centre educatiu

Cal tenir en compte el valor de *N* en aquest nivell socioeconòmic baix, que correspon globalment a 7.764 alumnes, un 13,1% de l'alumnat que ha fet la prova. El determinisme educatiu que sembla mostrar aquesta dada es desmenteix si es valora el pes d'altres variables com pot ser el funcionament dels centres (vegeu més endavant el punt 6, en què es presenten alguns resultats de centres educatius).

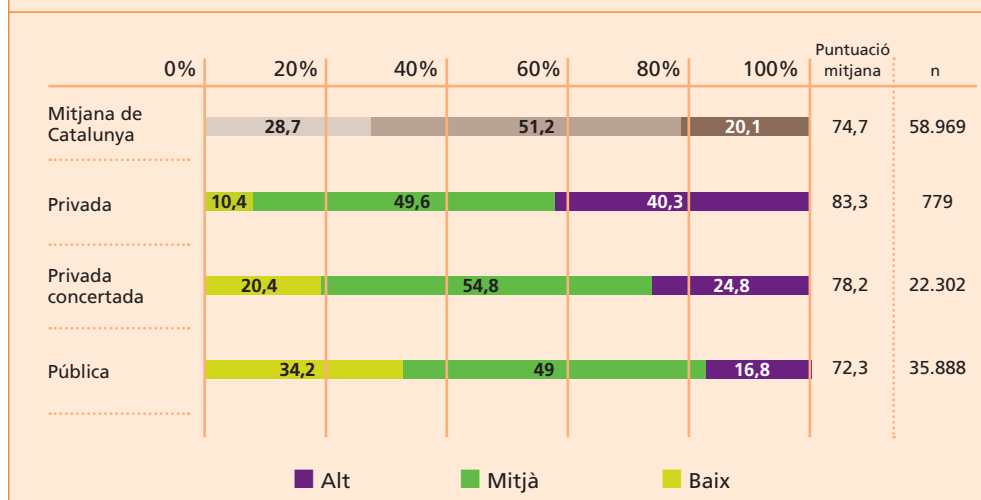
5.3. Resultats segons la titularitat dels centres educatius

Els resultats segons la titularitat dels centres educatius mostren que l'escola pública és la que té un percentatge més elevat d'alumnat situat en el tram baix. Per contra, l'escola privada és el que el té més baix en el tram baix i més alt en l'alt. La diferència més notable és en la competència en llengua castellana, ja que aquí el percentatge d'alumnat situat en el nivell baix és més petit a la privada que a la pública, mentre que el situat en el tram alt és superior a la privada que a la pública. Cal tenir en compte que els centres privats són pocs (779) i que els resultats de la privada concertada s'acosten lleugerament als de la pública. Mentre que a l'escola pública el percentatge d'alumnat

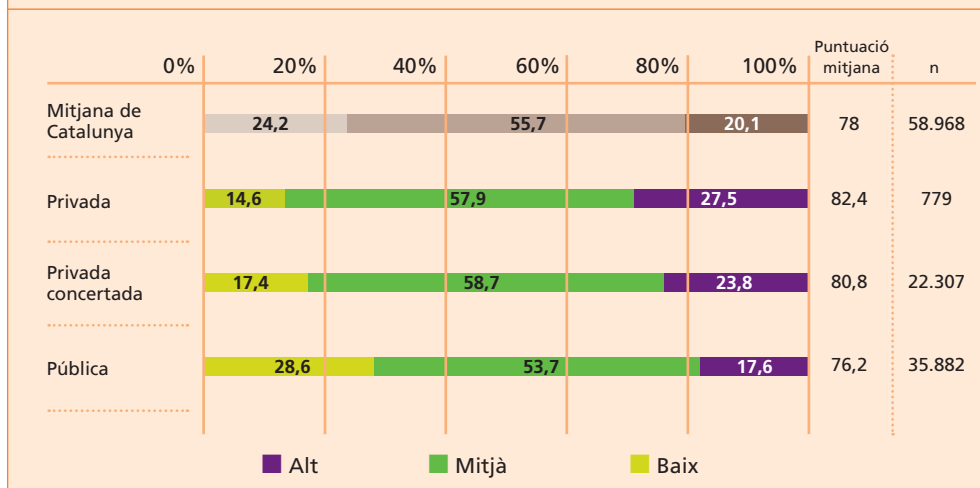
Gràfic 7 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència en llengua catalana segons la titularitat del centre



Gràfic 8 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència en llengua castellana segons la titularitat del centre



Gràfic 9 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència matemàtica segons la titularitat del centre



situat en els tres nivells és similar en competència en llengua catalana i en llengua castellana, en els centres de titularitat privada hi ha molts més alumnes situats en el nivell alt en llengua castellana (40,3%) que en llengua catalana (31,9%).

Els centres de titularitat privada tenen més alumnat situat en el nivell alt en llengua castellana (40,3%) que no pas en llengua catalana (31,9%)

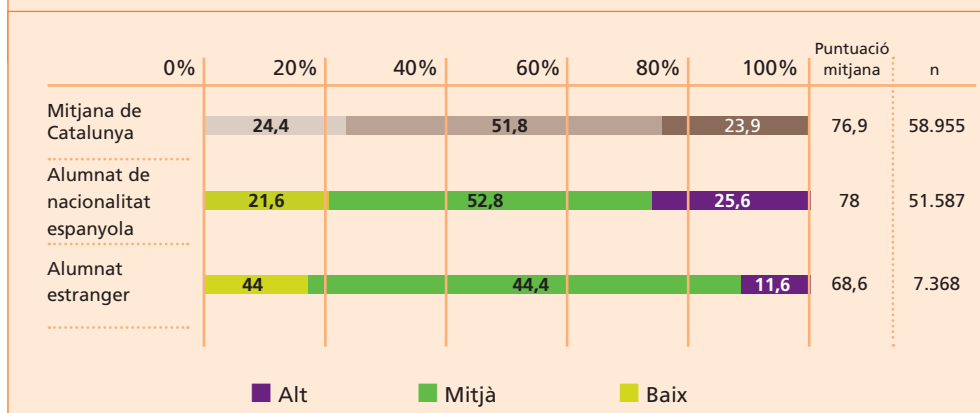
5.4. Resultats segons l'origen de l'alumnat

En totes les competències avaluades, l'alumnat de nacionalitat espanyola obté millors resultats que l'alumnat estranger

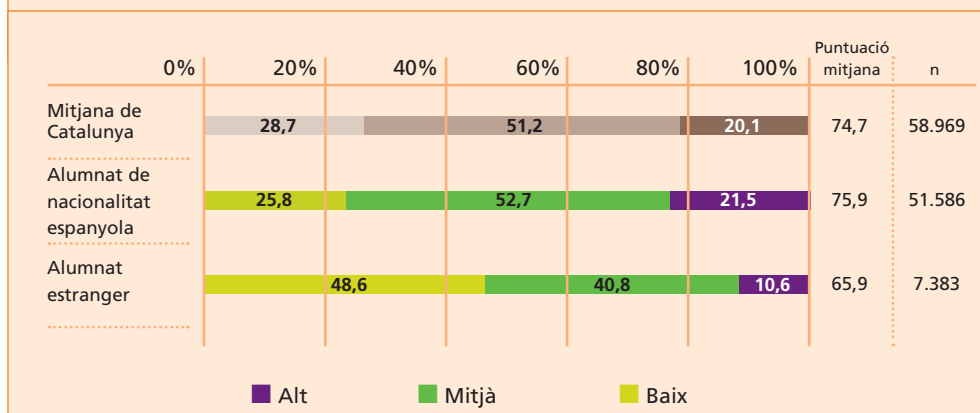
En totes les competències avaluades, l'alumnat de nacionalitat espanyola obté millors resultats que l'alumnat estranger. La mitjana de l'alumnat de nacionalitat espanyola es troba sempre lleugerament per sobre de la mitjana de Catalunya. Pel que fa als resultats de l'alumnat estranger, la puntuació mitjana més alta és l'obtinguda en competència matemàtica (70,5%). Tot i que la puntuació global es troba per sota de la mitjana de Catalunya, s'han de destacar els resultats obtinguts per l'alumnat de la

Xina, de l'Europa Occidental i de l'Europa de l'Est. En els dos primers casos els resultats se situen per damunt de la puntuació mitjana.

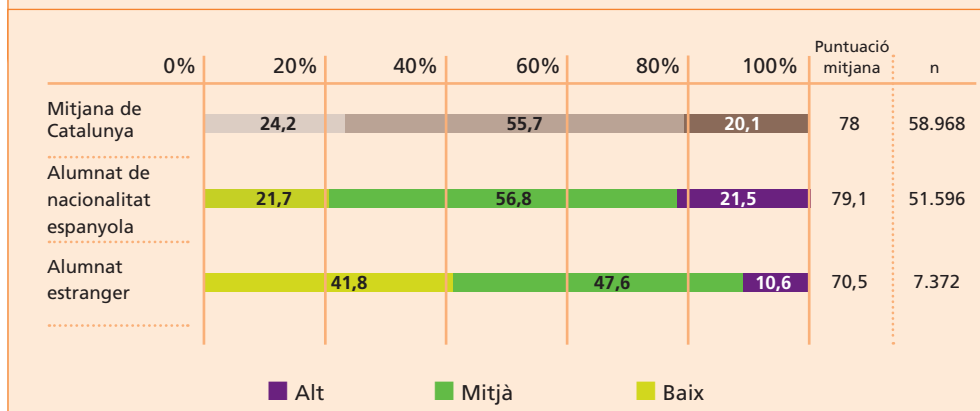
Gràfic 10 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència en llengua catalana segons l'origen



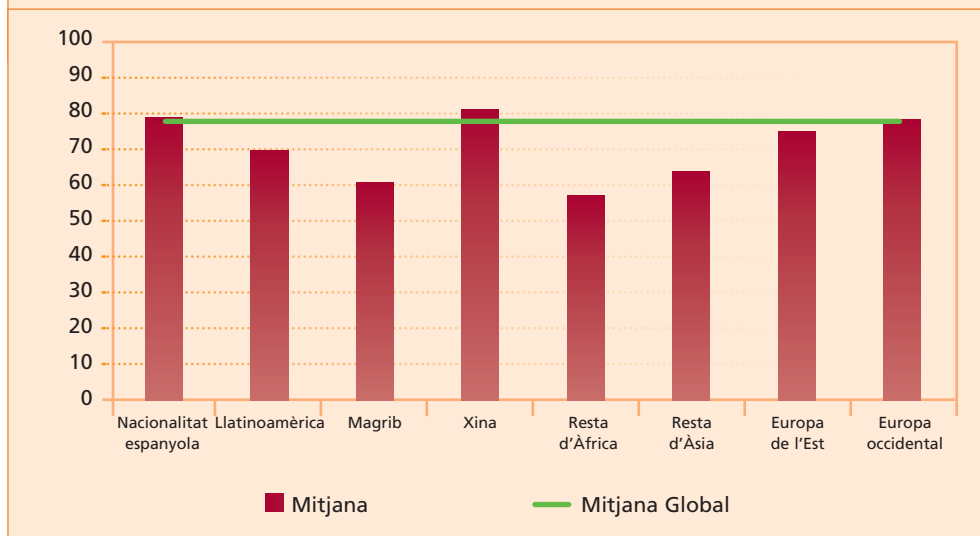
Gràfic 11 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència en llengua castellana segons l'origen



Gràfic 12 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència matemàtica segons l'origen



Gràfic 13 ■ Puntuació mitjana en competència matemàtica de l'alumnat segons l'origen territorial

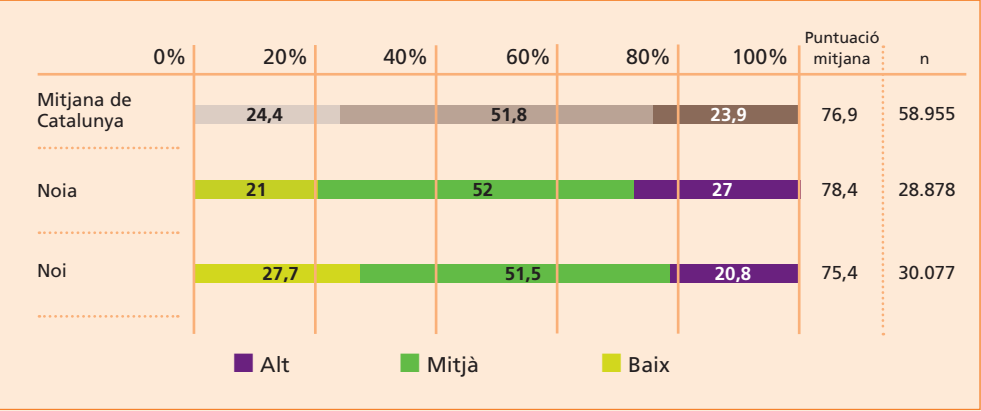


5.5. Resultats segons el sexe de l'alumnat

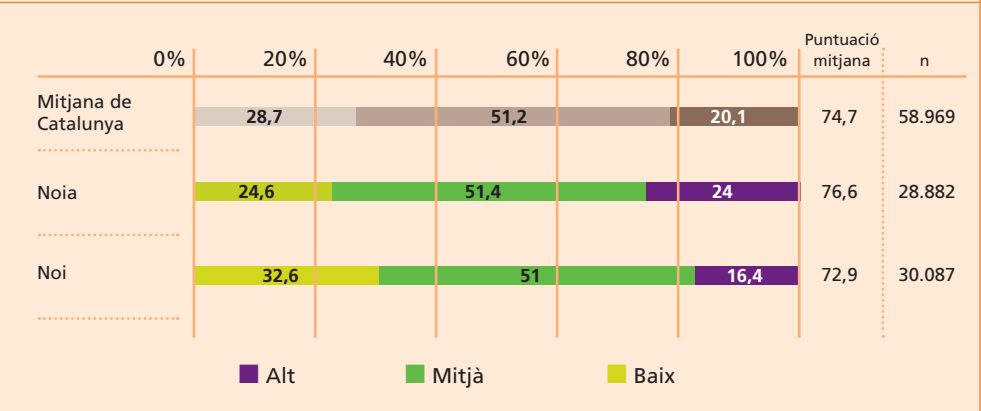
El nombre de nois i noies que ha fet la prova de sisè de primària és força equivalent. Els resultats de les noies són millors que els dels nois en competència lingüística en llengua catalana i castellana: en ambdós casos hi ha un percentatge de noies superior al dels nois situat en el

Les noies
obtenen millors
resultats que els nois en
competència lingüística.
En competència matemàtica
els nois obtenen millors
resultats que les noies

Gràfic 14 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència en llengua catalana segons el sexe

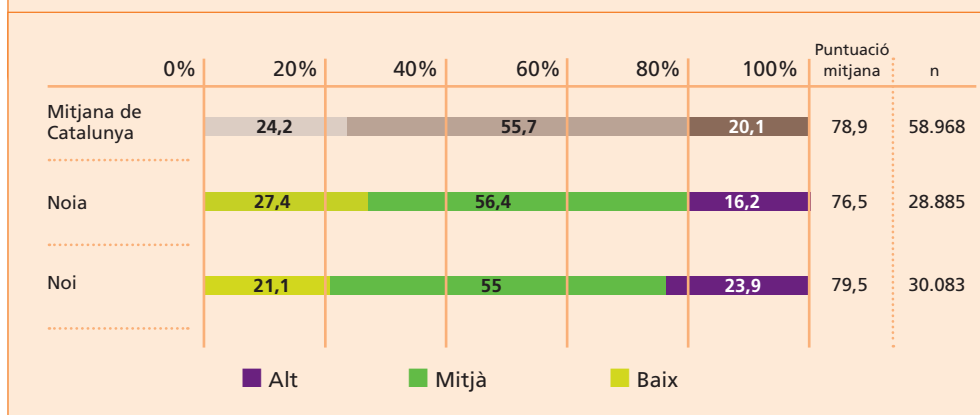


Gràfic 15 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència en llengua castellana segons el sexe



nivell alt i un percentatge inferior situat en el nivell baix. En competència matemàtica les dades són a la inversa: els nois obtenen més bons resultats que les noies i hi ha, per tant, més nois en el nivell alt i menys en el nivell baix. Aquesta diferència entre nois i noies i competències es manté igual en altres estudis, com el PISA 2006 (Quaderns d'avaluació, 2007: 69 i 76).

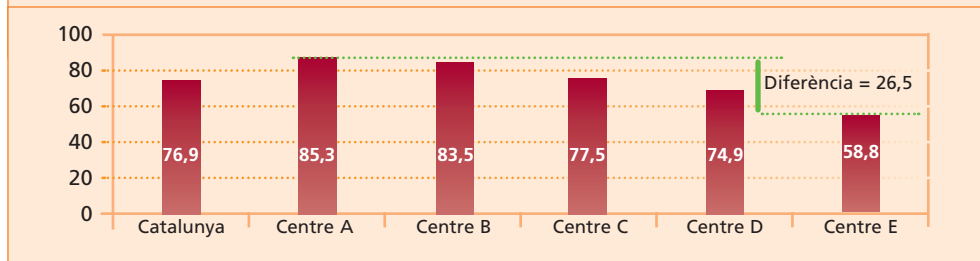
Gràfic 16 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència matemàtica segons el sexe



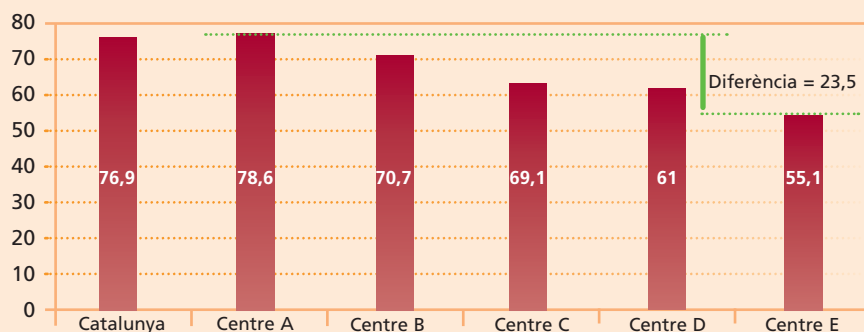
6. RESULTATS SEGONS LA TIPOLOGIA DELS CENTRES EDUCATIS

S'analitzen ara els resultats obtinguts per uns centres determinats que pertanyen a una mateixa zona geogràfica i a un mateix nivell socioeconòmic, que és el mitjà i el baix.

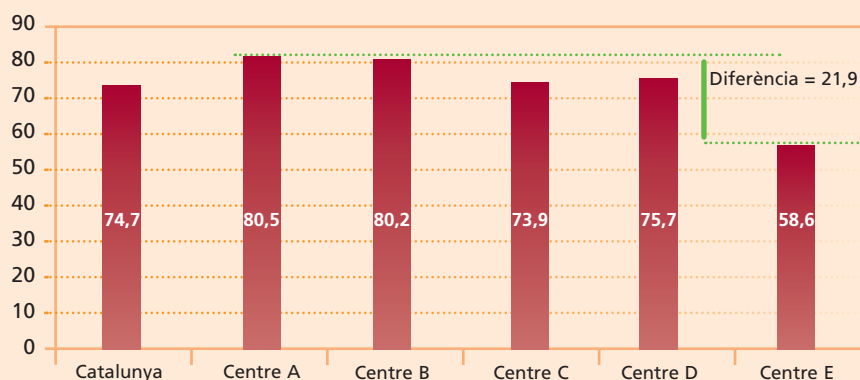
Gràfic 17 ■ Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell socioeconòmic mitjà. Competència en llengua catalana



Gràfic 18 ■ Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell socioeconòmic baix. Competència en llengua catalana

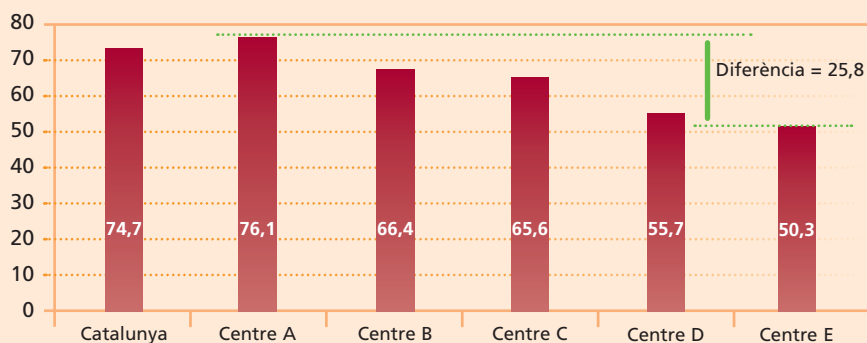


Gràfic 19 ■ Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell socioeconòmic mitjà. Competència en llengua castellana

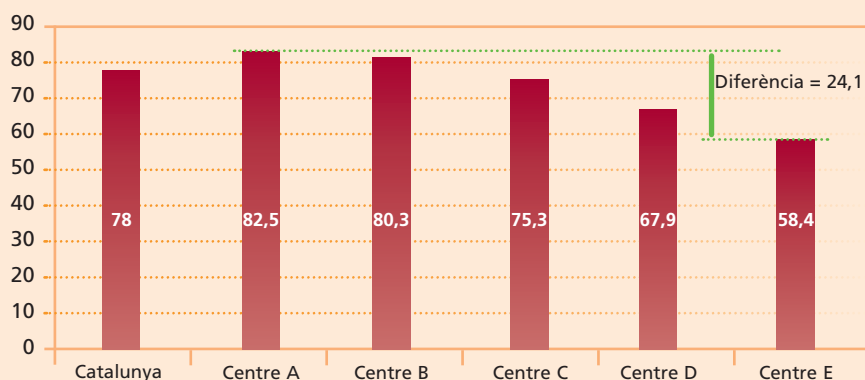


Els resultats segons la tipologia dels centres són molt il·lustratius. Mostren clarament que els centres educatius tenen incidència en els resultats de l'alumnat atès que en una mateixa zona geogràfica i en un mateix nivell socioeconòmic es donen diferències significatives. Una possible conclusió, amb totes les matisacions que fan al cas, és pensar que el funcionament del centre, el paper que hi juga l'equip directiu i les pràctiques pedagògiques són elements que han de tenir alguna cosa a veure amb els resultats d'un alumnat de característiques similars.

Gràfic 20 ■ Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell socioeconòmic baix. Competència en llengua castellana



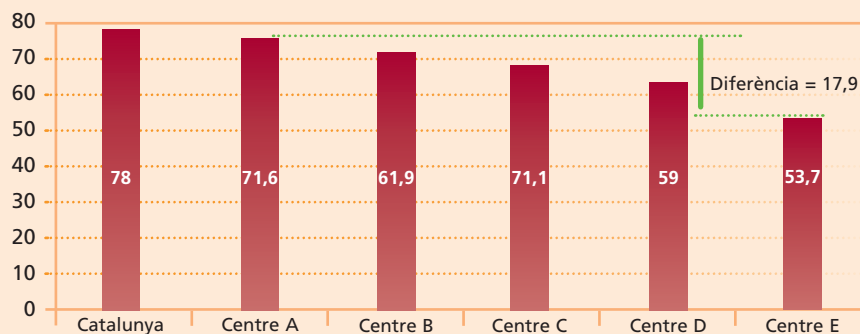
Gràfic 21 ■ Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell socioeconòmic mitjà. Competència matemàtica



Els centres educatius tenen incidència en el resultat de l'alumnat en totes les competències avaluades

En competència en llengua catalana i en un nivell socioeconòmic mitjà hi ha una diferència de 26,5 punts entre el centre A (el que obté la puntuació més alta) i el centre D (el que obté la puntuació més baixa). En un nivell socioeconòmic baix, la diferència és de 23,5 punts. En competència en llengua castellana, la diferència és de 21,9 punts en el nivell socioeconòmic mitjà i 25,8 en el baix.

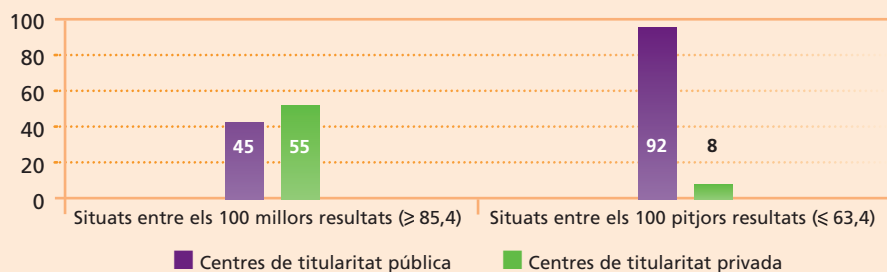
Gràfic 22 ■ Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell socioeconòmic baix. Competència matemàtica



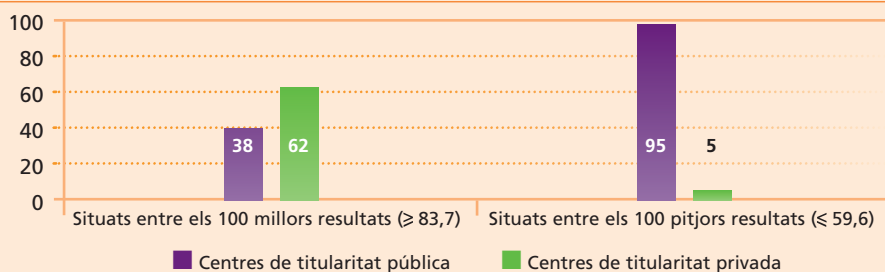
En competència matemàtica, la diferència és de 24,1 punts en el nivell socioeconòmic mitjà i de 17,9 en el baix. No es pot establir cap relació entre l'àmbit de les competències lingüístiques i matemàtiques. El que sí que mostren les dades és que la diferència de puntuació és més gran entre els centres d'un nivell socioeconòmic baix que no pas entre els del nivell socioeconòmic mitjà.

Els **gràfics núm. 23, 24 i 25** mostren la titularitat (pública o privada concertada) dels cent centres que han obtingut els millors resultats i els pitjors en cada competència avaluada. Del còmput han estat exclosos els centres amb menys de 10 alumnes de sisè d'educació primària.

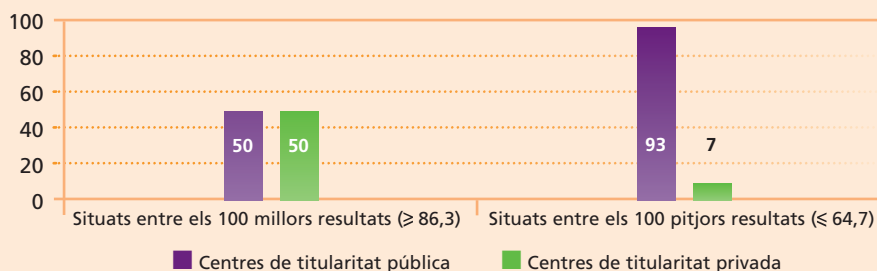
Gràfic 23 ■ Titularitat dels 100 centres amb puntuacions més altes i més baixes en competència lingüística en llengua catalana



Gràfic 24 ■ Titularitat dels 100 centres amb puntuacions més altes i més baixes en competència lingüística en llengua castellana



Gràfic 25 ■ Titularitat dels 100 centres amb puntuacions més altes i més baixes en competència matemàtica



Com es pot observar, la proporció de centres públics i privats concertats situats entre els cent que han obtingut els millors resultats és força equilibrat en cada competència, excepte la competència lingüística en llengua castellana. La proporció de centres públics i privats concertats situats entre els cent que han obtingut els pitjors resultats és, en canvi, absolutament desproporcionada.

7. CONCLUSIONS

Una primera anàlisi dels resultats globals de la prova d'avaluació de sisè de primària permet extreure les conclusions provisionals següents:

- Aquesta és una avaluació important perquè permet obtenir resultats alumne/a per alumne/a i centre per centre. Permet contrastar-los amb els resultats de centres de característiques similars.
- És la primera vegada que es retornen a les famílies els resultats d'una prova externa feta a tot l'alumnat d'un curs.
- Hi ha hagut una implicació molt positiva de tots els agents que han participat a la prova (mestres i professorat, alumnes, presidents de comissions, etc.).
- S'ha avançat en la coordinació entre educació primària i secundària.
- L'avaluació inicia la construcció d'una sèrie que permetrà l'anàlisi de tendències de cada centre respecte d'ell mateix.
- Hi ha prop d'un 75% de l'alumnat de sisè de primària que té assolides les competències lingüístiques en llengua catalana i castellana i les competències matemàtiques que li han de permetre, en principi, passar a l'educació secundària obligatòria amb garanties d'èxit.
- Hi ha un 25% de l'alumnat de sisè de primària que no té assolides les esmentades competències, per la qual cosa es pot deduir que tindrà dificultats en el seu pas per l'educació secundària obligatòria si no es reforcen aquestes competències amb atenció individualitzada.
- Les dades evidencien que un percentatge massa important d'alumnat no assoleix al final de l'educació primària les competències bàsiques avaluades. Aquest percentatge es repeteix al final de l'ESO.
- Les dades corroboren els resultats obtinguts en d'altres estudis d'avaluació. En el cas de les competències bàsiques avaluades des del 2001 al 2007, en general, els resultats de llengua catalana i castellana són equiparables, i són superiors els de la comprensió lectora als de l'expressió escrita (Aguirre i Amorós, 2009).
- En el PISA 2006, el percentatge d'alumnat de Catalunya situat en el nivell inferior de l'escala de competència matemàtica és el 21,0% i el de competència en comprensió lectora és el 21,2% (Quaderns d'avaluació, 2007: 68 i 75).
- El 23,3% de l'alumnat de Catalunya que acaba l'educació secundària obligatòria no obté el graduat en aquesta etapa durant el curs 2006-2007 (Prats i Palacios, 2009: 44-45).

- En totes les competències avaluades, l'alumnat de nacionalitat espanyola obté millors resultats que l'alumnat estranger. L'alumnat estranger presenta un percentatge proper al 40% de no assoliment de les competències avaluades. En matemàtiques hi ha significatives variacions segons l'origen territorial.
- Les noies obtenen millors resultats que els nois en competència lingüística en llengua catalana i castellana, mentre que els resultats dels nois són millors en competència matemàtica. Les dades són les mateixes en l'estudi PISA 2006.
- El nivell socioeconòmic del centre educatiu condiciona el resultat de l'alumnat en totes les competències avaluades.
- El percentatge d'alumnes de nivell socioeconòmic baix i d'alumnat immigrant és superior en els centres públics que en els privats concertats, la qual cosa condiciona a la baixa els resultats.
- Els centres educatius tenen incidència en els resultats de l'alumnat atès que en una mateixa zona geogràfica i en un mateix nivell socioeconòmic es donen diferències significatives en totes les competències avaluades. Una possible conclusió, amb totes les matisacions que fan al cas, és pensar que el funcionament de centre, el paper que hi juga l'equip directiu i les pràctiques pedagògiques són elements que han de tenir alguna cosa a veure amb els resultats d'un alumnat de característiques similars.
- La proporció de centres educatius públics i privats concertats situats entre els cent que han obtingut millors resultats en les competències avaluades és similar.
- La proporció de centres educatius públics i privats concertats situats entre els cent que han obtingut pitjors resultats en les competències avaluades és molt desfavorable als centres públics.

Les dades
evidencien que
el fracàs escolar
comença a l'educació
primària

Per acabar, cal tenir en compte que:

- Ara comença la feina del seguiment individualitzat dels centres, dels programes i de l'actuació de l'administració per implantar mesures eficaces de millora.
- A la vista dels resultats de l'avaluació, caldrà repensar les mesures i les actuacions de tothom.
- Caldrà millorar alguns aspectes concrets de la prova en el futur.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AGUIRRE, N. & AMORÓS, C. (2009). "Avaluació de les competències lingüístiques a Catalunya des de la perspectiva del sistema educatiu", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, p. 113-125.

QUADERNS D'AVALUACIÓ (2007). "PISA 2006. Avançament de resultats", *Quaderns d'avaluació*, 9, p. 3-84.

PRATS, E. (2009). "L'avaluació de les competències bàsiques a l'educació primària. Perspectiva europea", *Quaderns d'avaluació*, 13, p. 11-15.

PRATS, J. & PALACIOS, E. (2009). "Les transicions educatives: problemàtiques i reptes", *Quaderns d'avaluació*, 14, p. 43-57.

VAN DER LUBBE, M. (2009). "La prova holandesa al final de l'educació primària", *Quaderns d'avaluació*, 13, p. 35-47.

LA PROVA DE SISÈ: UNA EINA PER A LA MILLORA

Isabel Sánchez Ibáñez. *Directora del CEIP Àgora. Barcelona*

El centres educatius rebíem l'inici del curs 2008-2009 amb la notícia que l'alumnat de sisè d'educació primària faria una prova externa per detectar el nivell real d'assoliment de competències bàsiques de la població escolar de Catalunya. La sorpresa va ser gran, sobretot per la manera com ens va arribar, una vegada més a través dels mitjans de comunicació, i pel desconeixement de què es faria exactament, qui ho faria, com, etc.

A les escoles es va instal·lar el desconcert. Informacions provinents de diferents fonts anaven generant una certa inquietud, ja que s'introduïen elements diferents als que ens havien acostumat les proves de competències bàsiques que van deixar de ser obligatòries el curs anterior: es parlava d'un sol dia per examinar l'alumnat de tot Catalunya, d'examinadors externs, d'aplicatius... Tot plegat provocava un cert vertigen, i més encara si hi afegim el dubte de què es faria amb els resultats, com s'utilitzarien o quin impacte provocarien en els centres.

Amb l'anunci de la prova d'avaluació de sisè d'educació primària, en un primer moment a les escoles es va instal·lar el desconcert

Al llarg del curs es van anar clarificant alguns d'aquests aspectes: es tractava d'una avaluació externa de caràcter formatiu, igual per a tots els centres indistintament de la seva titularitat, i que ha de servir per facilitar més informació sobre la situació global de Catalunya i sobre la situació de cada centre, a nivell de competències bàsiques de les àrees avaluades.

La utilització que es faria dels resultats era una de les qüestions que va generar més inquietud, davant de la possibilitat que es pogués elaborar un rànquing de centres sense tenir en compte elements diferenciadors, perjudicant així la imatge d'algunes escoles que, tot i fer una bona feina, tenen un alumnat que no assoleix les competències bàsiques amb un nivell adequat. La no publicació dels resultats individuals obtinguts pels centres i per l'alumnat va dissipar aquests recels, tot i que mai no es pot excloure totalment que es facin lectures interessades, des de diferents agents, dels resultats publicats, tots ells de caire general.

A nivell d'infraestructura, val a dir que un dels recels que es tenia des dels centres educatius era l'impacte que podria provocar la prova a nivell organitzatiu. Avui podem dir

El dispositiu organitzatiu de la prova ha funcionat a la perfecció, amb un nombre d'incidències mínim

que l'impacte ha estat nul. Per als centres, la realització de la prova només ha suposat la reserva d'horari del grup de sisè i la cessió d'un/a mestre/a com a examinador extern en un altre centre educatiu de la zona. Malgrat la gran envergadura del dispositiu organitzatiu muntat perquè tot l'alumnat de sisè fes la prova el mateix dia i a la mateixa hora, s'ha de reconèixer que l'operatiu dissenyat ha funcionat a la perfecció, amb un nombre d'incidències mínim.

L'examinador extern ha estat un dels elements nous de la prova de sisè. Fins avui, en les proves de competències bàsiques que fèiem als centres a tot l'alumnat de segon, quart i sisè d'educació primària, era el professorat del centre qui examinava i corregia el propi alumnat. Que la persona examinadora sigui externa a l'equip docent dóna objectivitat a les proves i afegeix valor als resultats obtinguts. Aquest guany en objectivitat augmenta en ser la persona que corregeix les proves una altra persona diferent.

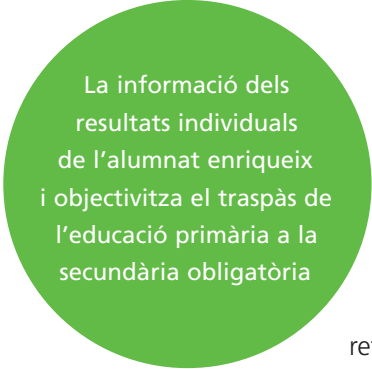
Així, amb aquesta prova d'avaluació de sisè podem dir que una pràctica que els centres d'educació primària ja teníem incorporada en els Plans d'Avaluació Interna des de la implantació de les proves de Cb de l'any 2001, amb caràcter obligatori fins al 2007, pren un caire diferent, que ens apropa als països europeus i fa un pas endavant en la implementació de la cultura de l'avaluació en els centres educatius.

És en aquest sentit que la prova de sisè ens ha suposat als centres una eina important per a la millora de la nostra pràctica educativa. L'anàlisi dels resultats possibilita la reflexió interna de l'equip docent des de diferents àmbits.

La prova ens apropa als països europeus i fa un pas endavant en la implementació de la cultura de l'avaluació en els centres educatius

Per una banda, els resultats de les proves ens donen informació dels aspectes avaluats en el cas concret de cada alumne/a, del seu nivell de competència lingüística i matemàtica. Aquesta informació es contrasta amb el resultat de l'avaluació que el mateix centre fa de l'alumne/a al llarg del curs. Normalment no hi ha sorpreses, però la prova externa ens permet filar més prim, detectar alguns aspectes que poden quedar diluïts en altres tipus d'avaluació que fem habitualment.

Aquesta informació individual és igualment rellevant a l'hora de fer el traspàs al centre d'educació secundària on l'alumne/a continuarà la seva escolaritat, ja que enriqueix i objectivitza la informació que el centre de primària facilita a l'institut per garantir la continuïtat en el seu procés educatiu.

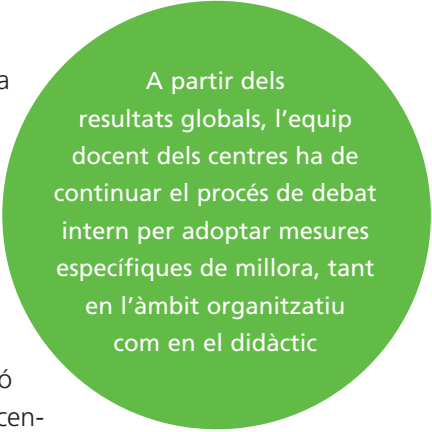


La informació dels resultats individuals de l'alumnat enriqueix i objectivitza el traspàs de l'educació primària a la secundària obligatòria

Però al centre de primària no ens quedem només amb aquesta anàlisi dels resultats individuals. Amb aquesta anàlisi concreta podem fer una primera reflexió, partint del contrast dels resultats individuals amb el resultat de l'avaluació del centre, sobre si les mesures d'adequació que hem anat adoptant per a la millora de l'alumnat han estat les adequades i, a partir dels resultats d'aquesta reflexió, definir altres estratègies per a la millora.

Una altra anàlisi a fer a les escoles és el del resultat global del centre. D'una banda, ens aporta informació sobre el nivell que assoleix el nostre alumnat en relació amb els altres i, per l'altra, ens permet discriminar els trets positius i negatius de la nostra pràctica educativa.

Amb tots aquests elements, l'equip docent de l'escola ha d'obrir —en molts casos continuar— un procés de debat intern que ha de portar a adoptar mesures específiques, ja sigui en l'àmbit organitzatiu o en el didàctic, que han de conduir a una millora de l'assoliment de les competències bàsiques per part de l'alumnat.



A partir dels resultats globals, l'equip docent dels centres ha de continuar el procés de debat intern per adoptar mesures específiques de millora, tant en l'àmbit organitzatiu com en el didàctic

En definitiva, la prova d'avaluació de sisè d'educació primària ha esdevingut una eina per a la millora dels centres, sempre i quan es faci un ús pertinent de la informació que aporta. Aquesta informació, analitzada, contrastada, és una autèntica oportunitat perquè en el si de l'equip docent de centre s'obri una reflexió al voltant de la nostra pràctica docent.

Aquesta reflexió conjunta serà l'inici del debat que ens ha de portar a adoptar estratègies per al creixement com a professionals de l'educació responsables de l'èxit educatiu del nostre alumnat.

L'AVALUACIÓ PER A QUÈ? REFLEXIONS I ANÀLISIS SOBRE LA PROVA D'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA 2008-2009

Maria Mercè Fernández Teixidó. *Directora del CEIP Els Pins. Barcelona*

Si entenem que l'avaluació és una eina per a la millora —i a sobre ens ho creiem, com és el meu cas— i en fem un ús per a la reflexió, la discussió, els canvis, les noves propostes i les noves actuacions, de l'avaluació en traurem un profit, perquè és el que ens permet avançar. Quan vam saber que es faria la prova de sisè d'educació primària, a la nostra escola no ens va semblar gens malament. Al contrari, ens la vam prendre com el que segurament s'ha pretès que fos: una eina per corregir els errors amb la intenció de millorar la pràctica pedagògica.

Fins ara, els resultats de les avaluacions en el nostre país acaben per desmotivar la població, i en especial, òbviament, els mestres. Els diaris en parlen, sí, però remarquen contínuament que els resultats no sempre són bons, de manera que fa la impressió que estem encallats i que no es pot dir als mestres que la feina està ben feta, encara que, evidentment, calgui millorar-la. És com quan posàvem en els informes —només fa dos dies— allò de “progressa adequadament, però necessita millorar”. Òbviament que cal millorar, a qui no li cal millorar? A les escoles i als instituts, l'objectiu és aquest.

Quan la Inspecció d'Educació ens va convocar per explicar-nos com s'ho organitzarien i com es farien les proves, vam informar-ne el claustre i tots/es vam ser conscients que de nou ens hi jugàvem alguna cosa. En les avaluacions anteriors no sempre els resultats han estat els esperats, però precisament això és el que ens ha fet modificar actuacions i estratègies i ens ha fet millorar. Les proves ens les vam prendre com un repte, doncs. En aquestes pàgines em proposo explicar quin és el procés que vam seguir en la nostra escola.

A l'escola tenim clar que l'alumnat és de tot el professorat. Tot i que la responsabilitat més propera recau en el/la tutor/a, treballem amb la idea que el mèrit, la desil·lusió, la decepció, el prestigi... recauen sobre cada un/a de nosaltres, no val a dir allò de: «jo no sé què es va fer l'any passat, però és que aquests alumnes...».

Per Internet vam veure un exemple de les proves i ens va semblar que, tot i no avaluar tot el que es treballa a l'escola, eren unes proves correctes —és clar que sempre es poden millorar—, que avaluaven competències bàsiques.

En una reunió amb la tutora de sisè vam informar les famílies de la importància de les proves, de la coincidència o no que hi podia haver amb els resultats dels informes i les notes de les avaluacions que nosaltres fem i/o de les possibles sorpreses que ens podríem trobar —o no trobar-nos.

Crec que el mitjans de comunicació —com ja és habitual— van crear moltes expectatives i alarmisme a la vegada. Però això precisament va fer que les famílies seguissin de prop el procés, la qual cosa sempre és important.

A l'escola
es va convocar una
reunió informativa de
la tutora amb les famílies
de l'alumnat de sisè per
parlar de la prova
d'avaluació

El dia abans de fer les proves, com a directora del centre vaig anar a parlar amb l'alumnat de la importància de les proves i dels resultats. L'alumnat escoltava atentament, els vaig fer entendre la necessitat de l'esforç, de la concentració, de poder plasmar tot allò que havien après i els vaig parlar del seu prestigi i del prestigi de l'escola. Mirant-me amb aquells ulls tan obertes que posen els nens i nenes quan creuen que alguna cosa és important, no van dir res, però en aquell moment vaig intuir que se sentien responsables i em vaig sentir satisfeta. Aquestes coses són les que també treballem des de les escoles.

Per fi arriba el dia! L'avaluador extern s'ha presentat molt abans per tal de preparar-ho tot. Obrim les proves, tot és correcte, no hi ha cap problema. Són les 9 h, tots i totes han arribat puntuals. Vaig a obrir la classe. La seva tutora és també avaluadora externa en una altra escola i no hi és. No podem obrir la porta, tenim problemes amb la clau, l'alumnat riu i jo em quedo ben sorpresa, els pregunto si estan nerviosos i em responen:

— No, en absolut, ho estàs molt més tu.

Els dono la raó, ric i marxo a buscar unes altres claus. En dos minuts vam resoldre el problema. Les proves es van desenvolupar amb normalitat i vaig veure que hi havia tranquil·litat i ganes de fer-ho bé. L'avaluador extern els va donar confiança i seguretat.

A les 10 h, aproximadament, em van trucar d'un diari per veure si podien venir a fer fotos i alguna entrevista amb algun/a alumne/a. Crec que al llarg del matí van anar passant per diferents centres. Li ho vaig comunicar a l'avaluador extern i vam quedar que abans que acabessin les proves arribarien els periodistes. Van fer les fotos de rigor i van entrevistar una alumna. Vaig estar present a l'entrevista i em va sorprendre veure que els mitjans de comunicació intentaven copsar el nerviosisme de l'alumnat davant

de les proves així com la dificultat que podien presentar. Ella, amb tota la tranquil·litat del món, va dir al periodista que no havia vist nervis en cap dels seus companys/es, que havien comentat per sobre una mica la prova i que creia que havia estat fàcil.

A l'escola,
les proves es
van desenvolupar
amb normalitat,
tranquil·litat i ganes
de fer-ho bé

— Bé, —va puntualitzar— potser hi ha alguna pregunta que m'ha fet dubtar, als meus companys també, però en general... cap problema!

No era una resposta per sortir del pas, simplement semblava que a ella li sobtés la pregunta. En aquella entrevista vaig veure la naturalitat i tranquil·litat amb què els nens i nenes havien fet les proves, considerant-les com un requisit més a final de l'etapa d'educació primària. Em va semblar que l'alumna, simplement, pensava que fèiem massa enrenou per unes proves.

ARRIBEN ELS RESULTATS

La primera lectura sobre el grau d'assoliment global de les tres àrees era prou bona. La segona lectura podia venir a dir: «no estem per tirar coets, però estem bastant ben situats».

Vam repassar els resultats individuals per veure si eren els resultats esperats en cada alumne/a i en què havien fallat. Com sempre, vam trobar-nos amb alguna sorpresa, però la majoria dels resultats de l'alumnat van coincidir amb el que sabíem a partir del nostre treball diari i de les nostres avaluacions.

Vaig parlar amb la tutora. Em va confessar que esperava millors resultats, trobava que l'alumnat ho hauria pogut fer més bé. Els i les mestres s'esforcen molt perquè l'alumnat acabi amb uns bons coneixements, entre altres moltes coses, i com sempre ens passa, ella hauria volgut l'excel·lència.

Vam fer còpies dels resultats per passar-los al claustre. Els vam comentar, va haver-hi una satisfacció generalitzada i la constatació que les estratègies que s'havien utilitzat, els canvis proposats des del curs 2000-2001 arran dels resultats obtinguts en les proves de competències bàsiques, així com les diferents metodologies emprades havien donat bons resultats.

Ara tocava fer la lectura més en detall dels resultats. Ens havíem de preguntar on havíem fallat i per què. S'havia de fer una anàlisi exhaustiva per veure quins eren els errors i quines estratègies s'havien d'aplicar per corregir-los.

La majoria dels resultats de l'alumnat van coincidir amb el que sabíem a partir del nostre treball diari i de les nostres avaluacions

CONSTATEM RESULTATS

■ Castellà

Tenint en compte que la nostra població és majoritàriament castellanoparlant, els resultats són bons globalment, però falla la comprensió lectora.

Aquí ja sorgeix el primer dubte, com és possible això? No passa el mateix amb l'expressió escrita, ja que els resultats són bastant millors.

■ Català

Tenint en compte la primera premissa, globalment estem bé. La comprensió lectora és bona, al contrari del que passa en l'àrea de castellà, però no ho és tant l'expressió escrita.

Així doncs, dels resultats de les proves deduïm que el nostre alumnat té una bona comprensió en català tot i que li falla l'expressió escrita i que té manca de comprensió lectora en castellà tot i que escriu força bé.

Mirem les proves i veiem que possiblement el text castellà és d'una dificultat més gran que la del text català i que evidentment això pot haver incidit en els resultats. Però una anàlisi més profunda ens planteja dubtes importants: per què es donen resultats dispars en la comprensió en les dues llengües, sobretot, i també en l'expressió? I la transferència entre les dues llengües, totes dues romàniques i de contacte simultani en la vida diària de l'alumnat, no hi té cap incidència?

■ Matemàtiques

Els resultats han estat més que bons. Repassem tot allò que fem de matemàtiques a l'escola, la importància d'ensenyar a relacionar les coses, del fet de treballar la rapidesa de càlcul i el càlcul mental. Ens adonem que hem avançat amb el bloc d'espai, forma i mesura —altres anys, presentàvem mancances en diferents proves de competències bàsiques. En canvi, aquest any sobrepassem la mitjana de Catalunya en tots els aspectes avaluats.

Amb els resultats a la mà, anem valorant moltes altres coses que fem a l'escola: com els agrupaments flexibles d'alumnes (AFA) en les àrees de català i matemàtiques, els desdoblaments a l'hora de fer l'expressió oral i escrita, el teatre iniciat fa dos anys per millorar l'expressió i el vocabulari en català, i moltes altres activitats que creiem que han fet pujar el nivell i el rendiment de l'escola.

Els resultats de les proves també van ser presentats en el consell escolar, sempre que s'han fet proves tant a nivell intern com extern ho hem fet així. Tots/es som a la mateixa barca i cal conèixer d'on partim i on volem anar a parar.

Amb els resultats de les proves, valorem activitats de l'escola com els agrupaments flexibles d'alumnes, els desdoblaments i el teatre

■ Primeres valoracions

Els AFA ens funcionen bé. Ens donen la possibilitat d'arribar a l'alumnat amb més dificultats pels aprenentatges, així com l'oportunitat de donar a l'alumnat amb més capacitat la possibilitat d'avançar. En les àrees instrumentals, cada alumne/a aprèn segons el moment en què es troba en la seva evolució de l'aprenentatge.

També el fet de poder fer diferents desdoblaments en diferents àrees ajuda molt a personalitzar l'ensenyament. Ja fa dos cursos que la mestra de castellà fa aquesta àrea a tota l'educació primària i creiem que el fet de fer-ho una única mestra

A l'escola, treballem amb la idea de no parcel·lar, de ser més globals i d'aplicar i relacionar qualsevol coneixement

ha donat bons resultats. Tots tenim clar que les estructures lingüístiques s'han de treballar des del català, però fent veure a l'alumnat en tot moment la importància de la seva aplicació en les diferents llengües i hi fem incidència en qualsevol moment que s'estigui treballant. Treballem amb la idea de no parcel·lar, de ser més globals i d'aplicar i relacionar qualsevol coneixement. Treballem amb l'objectiu que tot és aplicable a la vida diària i que hem d'ensenyar estratègies per poder resoldre problemes quotidians.

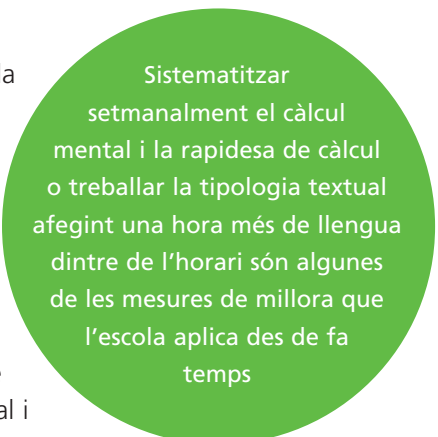
El teatre ha funcionat. A l'alumnat li agrada i a més d'aprendre a narrar, a memoritzar, a conèixer autors/es, a ampliar vocabulari, ha après també a millorar la dicció. Ha estat un bon començament.

Els projectes que estem desenvolupant a l'escola, com el de Llengües Estrangeres, participació en l'Audiència Pública de Barcelona, Agenda 21, Comenius... donen un gran bagatge a l'alumnat. Els treballem de manera que quedin al màxim d'interrelacionats perquè no siguin un afegit a la pràctica diària.

CONCLUSIONS

Òbviament, a la nostra escola haurem de reforçar la comprensió del castellà i l'expressió del català. Però a nivell general, pensem que cal mantenir totes les estratègies implementades perquè els resultats han estat satisfactoris.

La història avaluativa del centre deixa palès que el curs 2000-2001 els resultats eren força negatius. Des d'aquell precís moment, l'escola va prendre mesures: sistematitzar setmanalment el càlcul mental i la rapidesa de càlcul, treballar la tipologia textual afegint una hora més de llengua dintre de l'horari, interrelacionar continguts, treballar la comprensió inferida, fer agrupaments flexibles d'alumnes, donar importància a la funcionalitat dels continguts... Any rere any, s'han passat les proves de competències bàsiques i se n'ha fet una anàlisi exhaustiva a nivell intern.



Sistematitzar setmanalment el càlcul mental i la rapidesa de càlcul o treballar la tipologia textual afegint una hora més de llengua dintre de l'horari són algunes de les mesures de millora que l'escola aplica des de fa temps

Sempre hem cregut en les bondats d'una avaluació, malgrat els seus aspectes millorables. Potser aquest convenciment ha estat clau per fer una anàlisi seriosa de la prova de sisè d'educació primària del curs 2008-2009, per consensuar i adoptar mesures conjuntes a tota l'escola i no només en els nivells avaluats i per arribar, nou anys després, a obtenir els resultats que hem valorat satisfactoris, perquè evidentment hi ha mesures adoptades per a la millora que no donen fruits de manera immediata, al curs següent, sinó que cal esperar a mitjà i llarg termini per comprovar-ne l'eficàcia, que és el que de ben segur ha succeït al nostre centre.

Caldrà esperar un parell de cursos més per donar els resultats per definitius, com a propis de l'escola, i evitar així les desviacions que pot produir un grup en particular. De tots és sabut que depèn del grup els resultats obtinguts són uns o uns altres, encara que pot passar que tot i no ser prou positius no desmereixin les mesures adoptades.

L'anàlisi d'una avaluació ha de valorar-ne els resultats, però també les mesures adoptades, el temps que fa que són implementades al centre, el grup avaluat i les seves variacions —com el nombre d'incorporacions, el nombre d'alumnes del centre que hi són des d'infantil—, etc. Tots aquests factors han de tenir la seva incidència en qualsevol prova d'avaluació que vulgui ser efectivament una eina per a la millora educativa.

LA MILLORA DELS RESULTATS DE L'ALUMNAT, UN COMPROMÍS DE TOTS

Teresa Freixas i Guinjoan. *Inspectora d'Educació a Tarragona*

La decisió del Departament d'Educació d'engegar un procés de tal envergadura com ha estat la prova de sisè d'educació primària a tot l'alumnat de centres públics i concertats al final del curs 2008-2009 ens porta a preguntar-nos, com sempre s'ha de fer davant d'un procés d'avaluació, pel *perquè*, el *què* i el *com* que hi ha al darrere de la iniciativa.

Sobre el *perquè*, el mateix Departament d'Educació l'ha manifestat amb claredat en explicitar que aquesta actuació respon a la necessitat i a la prioritat de disposar d'informació significativa i rellevant sobre la situació global de l'educació a Catalunya i sobre la situació de cada centre en relació amb la consecució dels objectius educatius previstos en els currículums i en els projectes específics dels centres.

Per als centres educatius, es tracta d'una avaluació externa que té fonamentalment un objectiu formatiu i corrector que, junt amb altres fonts d'informació, ha de permetre millorar els resultats de l'alumnat i trobar espais de treball conjunt entre el professorat de primària i secundària per tal de facilitar a l'alumnat el pas de primària a secundària i millorar la corresponsabilitat del professorat que intervé al llarg de l'ensenyament obligatori.

La prova de sisè d'educació primària és una avaluació externa amb un objectiu formatiu i corrector que ha de ser usada junt amb altres fonts d'informació

Per respondre la pregunta del *què*, era necessari definir les competències més rellevants per a l'aprenentatge de l'alumnat i els processos que les configuren. Per a aquest curs, la tria ha estat incidir en la competència lingüística en llengua catalana i en llengua castellana i en la competència matemàtica.

Pel que fa al *com*, s'ha de remarcar que era molt important elaborar unes proves fiables, que mesuressin el que es pretenia obtenir. Amb aquest objectiu van ser pilotades prèviament a un grup d'alumnes. Però calia, a més, dissenyar un procés d'aplicació de les proves que donés garanties d'externalitat, de fiabilitat i de professionalitat, comptant amb la col·laboració de professorat de primària i secundària i establint la coordinació de totes les persones implicades en el procés.

La Inspecció
d'Educació va
col·laborar en els grups
de treball de llengua
i matemàtiques que van
elaborar les proves i en
la fase de pilotatge

La Inspecció d'Educació va col·laborar, des del vessant especialista, en els grups de treball de llengua i matemàtiques encarregats de l'elaboració de les proves. Així mateix, també va participar en la fase de pilotatge en alumnes de primer d'ESO. Va gestionar l'aplicació en els centres seleccionats per al pilotatge, organitzat amb la intenció de detectar possibles desajustaments de redacció dels ítems i de buscar la millor estratègia d'aplicació en el moment de la generalització de la prova.

L'objectiu del pilotatge era analitzar i validar el contingut de la prova, els procediments utilitzats i els criteris d'aplicació i de correcció. També va servir per visualitzar la proximitat cronològica i, per tant, el nivell d'aprenentatge dels alumnes de sisè d'educació primària i de primer d'ESO.

En cada Servei Territorial es va crear una comissió per posar en marxa tot el procés que havia de tenir lloc en els centres, amb un treball coordinat entre la Direcció Territorial i la Inspecció d'Educació que comptaven amb el suport de la secció de Serveis i Programes Educatius. S'havia de trobar la millor manera d'organitzar les comissions que haurien d'actuar en tot el territori, respectant els criteris generals i buscant la màxima coherència geogràfica i de participació dels centres de secundària.

En els cas dels Serveis Territorials a Tarragona, per poder gestionar l'aplicació i la correcció de la prova de sisè d'educació primària es van crear sis comissions: Tarragona ciutat, Tarragonès, Reus ciutat, Baix Camp i Priorat, Alt Camp i Conca de Barberà i, finalment, Baix Penedès.

Cada comissió estava presidida per un/a inspector/a de l'àmbit geogràfic corresponent. Els membres que constituïen cadascuna de les comissions eren un/a mestre/a d'educació primària de cada centre públic i concertat i un professor/a de cada centre d'educació secundària de la zona.

L'inspector/a president/a de cada comissió va garantir:

- La gestió de la comissió amb els criteris previstos a la normativa.
- La informació de tot el procés als directors i directores dels centres de primària i secundària de la zona d'actuació de la comissió.

Atesa la importància del tema i la implicació de tots els centres de Catalunya, l'avaluació de sisè d'educació primària era clarament una prioritat del Departament d'Educació que, alhora, s'havia de prioritzar davant de qualsevol altra activitat de centre.

Es demanava la participació dels directors i directores en aspectes molt concrets, però sobretot es requeria de la complicitat i suport el dia de l'aplicació de la prova i en el moment de donar la informació dels resultats a les famílies.

Les comissions organitzades per posar en marxa tot el procés al territori estaven presidides per un inspector o inspectora i formades per professorat de primària i secundària, de centres públics i concertats

Els directors i directores dels centres educatius van fer la proposta del seu representant a la comissió. Se'ls havia demanat que fos, a ser possible, un/a mestre/a de sisè en els centres de primària i un/a professor/a de primer cicle de l'ESO en el cas de secundària, els professionals més propers a l'alumnat de 12 anys.

En el si de la comissió, l'inspector o inspectora va gestionar la millor estratègia per aconseguir que el professorat, independentment de la seva procedència, fos aplicador de la prova en un centre que no fos el seu, sempre amb paràmetres de professionalitat, amb criteris establerts prèviament, tractant que tot es desenvolupés en un ambient de normalitat i procurant que la resposta als imprevistos tingués la màxima homologació.

Acabada l'aplicació de la prova, el/la president/a va gestionar l'encàrrec de corregir les proves a alguns membres de la comissió tot respectant:

- La voluntat dels professionals d'acceptar o no la tasca de corrector.
- Garantir l'anonimat en tot el procés.
- Que els diferents grups d'un centre tinguessin diferents correctors.

Part dels aplicadors va desenvolupar, doncs, la tasca de correcció. Es pretenia que la correcció es concentrés en un nombre raonable de persones, amb el criteri que un/a corrector/a tingués entre 50 i 100 alumnes per corregir. Els correctors podien ser professorat de primària, de secundària, de centres públics o concertats, indistintament.

Les diferents comissions organitzades van garantir tant la professionalitat de tot el procés com el seguiment d'uns criteris homogenis

El desenvolupament de la prova es va dur a terme tal com estava previst i amb normalitat, fet que cal agrair a totes les persones que van intervenir-hi, perquè era una operació complexa en què cada persona havia de fer la seva part, sense tenir de vegades prou informació de tot el procés.

En el marc del desenvolupament de la prova de sisè d'educació primària, tot el professorat que hi ha intervingut ha treballat conjuntament en l'aplicació i la correcció de la prova. Acabat aquest procés, ha arribat el moment d'aprofundir en l'anàlisi dels resultats i de buscar propostes de millora en el centre d'educació primària, actuacions que seria bo de compartir amb el professorat del primer cicle de l'ESO per aconseguir el compromís de tots.

La informació de les proves de sisè que s'ha donat al professorat de primer d'ESO és una informació rellevant en el pas de la primària a la secundària que ha de donar suport a la reflexió conjunta acabada d'esmentar.

De la reflexió derivada de la prova d'avaluació de sisè d'educació primària en els diferents centres han de sortir noves propostes metodològiques que, si el professorat de primària i secundària les comparteixen, estaran en la línia d'ajudar el nostre alumnat a aprendre de manera coherent al llarg de la vida escolar, si més no, en el seu tram d'ensenyament obligatori.

La informació de les proves de sisè que s'ha donat al professorat de primer d'ESO és una informació rellevant en el pas de la primària a la secundària que ha de donar suport a la reflexió conjunta

Cal també reflexionar sobre com millorar el procés d'informació i coordinació de tots els estaments que participen en la prova per tal d'il·lusionar les persones i buscar més implicació i complicitat de tots per aconseguir la màxima eficàcia i eficiència del sistema educatiu. Si volem que la prova sigui una actuació normalitzada com a diagnòstic del final de l'educació primària i que sigui útil per al Departament d'Educació, per a tots els centres i, molt especialment, per al progrés del nostre alumnat, aquest és el camí a seguir.

JORNADA DE DEBAT SOBRE LA SITUACIÓ SOCIOLINGÜÍSTICA A L'ESO

Amb l'assistència d'unes 80 persones, el dia 5 de juny de 2009 va tenir lloc a l'Auditori Antoni Caparrós del Parc Científic de Barcelona una jornada de reflexió i debat a propòsit de la publicació de *l'Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya*. La jornada ha estat organitzada pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, la Secretaria de Política Lingüística i el Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació, Universitat de Barcelona, Parc Científic de la Universitat de Barcelona (CUSC-UB/PCB).

L'objectiu de la jornada és donar difusió a un estudi sociolingüístic de relleu per al coneixement de la realitat del nostre sistema educatiu i, alhora, proporcionar un marc de reflexió sobre els reptes i les vies de solució que, en qüestió de llengües, enfronta la nostra societat. La jornada està organitzada en tres blocs, que reuneixen especialistes d'àmbits diferents per donar una visió interdisciplinària de l'estudi. El primer és la presentació de *l'Estudi*, a càrrec d'alguns dels integrants de l'equip de recerca. El segon és una conferència que avalua els seus resultats des d'una perspectiva internacional, a càrrec d'un especialista en polítiques educatives de gran prestigi. I el tercer és una taula rodona que planteja els reptes i les actuacions de futur.

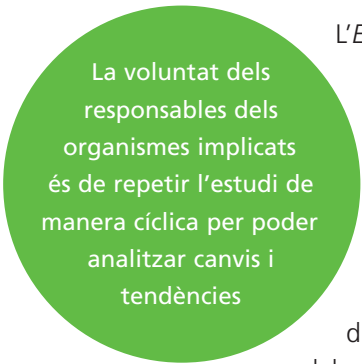
Jornada organitzada a propòsit de la publicació de *l'Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya*

Clouen la jornada les intervencions de Dídac Ramírez, rector de la Universitat de Barcelona, Joaquim Prats, president del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, i Bernat Joan, Secretari de Política Lingüística.

Presentació de Carme Amorós. Secretària del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

Inicia la presentació de l'estudi fent referència als seus orígens: l'elaboració del Pla d'Avaluació del Departament d'Educació del 2005 i la determinació de començar el nou model d'estudis en profunditat de cadascuna de les etapes educatives amb l'ESO.

Es tracta d'una etapa educativa amb unes característiques pròpies i especialment rellevants per a un estudi d'aquestes característiques: és l'etapa final de l'educació obligatòria, els alumnes estan ja en plena adolescència i l'estructura dels centres i l'ensenyament és clarament diferenciada de l'etapa primària. Fa una breu referència a com es va definir el marc d'aquesta avaluació, quins van ser els principals estudis que es van dur a terme, què es pretenia amb cadascun d'ells i en el seu conjunt.



La voluntat dels responsables dels organismes implicats és de repetir l'estudi de manera cíclica per poder analitzar canvis i tendències

L'Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat respon a la necessitat de poder relacionar algunes de les variables de context, incloent-hi els usos lingüístics de l'alumnat dins i fora del centre, amb uns resultats escolars. És la primera vegada que s'aborda un estudi d'aquestes característiques en el marc de l'avaluació d'una etapa educativa i va ser molt important comptar amb la col·laboració d'experts universitaris i de tècnics i responsables del Departament d'Educació i de la Secretaria de Política Lingüística. La voluntat dels responsables dels organismes implicats és de repetir l'estudi de manera cíclica per poder analitzar canvis i tendències.

Presentació d'Ernest Querol. Professor de la Universitat Oberta de Catalunya

Com passa en els estudis que es plantegen correctament, els objectius que es pretenien aconseguir han orientat tota la recerca de *L'Estudi sociodemogràfic i lingüístic*. Es volia disposar d'una eina que permetés obtenir informació demoscòpica de l'alumnat de Catalunya al final de l'educació secundària obligatòria sobre els hàbits d'estudi, el consum cultural i les pràctiques lingüístiques; per poder-la posar en relació amb els resultats de les proves de rendiment (PISA, llengua anglesa). En la seva anàlisi del mètode, Querol tracta de l'instrument de recerca que es va construir, de les disciplines implicades en la investigació, dels procediments demoscòpics, del marc teòric (dels models i dels conceptes), de la fitxa tècnica de l'enquesta, de la prova pilot i de les explotacions i les recerques addicionals que es podrien fer en el futur. Per cloure la intervenció, reflexiona sobre les variables habituals de les recerques en sociologia del llenguatge i fa una proposta d'introduir la segona variable que més discrimina els usos del català i que fins ara no s'havia utilitzat.

Presentació de Natxo Sorolla. Sociòleg de la Xarxa CRUSCAT-IEC i del CUSC-UB/PCB

Després d'explicar que *l'Estudi sociodemogràfic i lingüístic* no és un estudi comparat i que no es relaciona amb altres estudis fets sobre la població adulta (les dades s'han utilitzat només parcialment per contextualitzar la generació dels alumnes de 4t d'ESO enquestats), Sorolla fa un resum dels resultats més generals de l'estudi. Presenta les dades sociodemogràfiques (de l'alumnat i de la família), les dades sociolingüístiques bàsiques, la llengua familiar i la llengua d'identificació, els coneixements i usos lingüístics declarats (de llengua catalana, castellana i anglesa), els usos de la llengua en el context escolar, els usos de la llengua amb les amistats (tot relacionant la llengua familiar i la llengua amb els amics), el consum cultural i de noves tecnologies relacionats amb l'ús de la llengua. Clou la seva intervenció presentant les opinions de l'alumnat sobre els usos lingüístics.

Conferència d'Hugo Baetens Beardsmore. Professor emèrit de Llengua anglesa i Bilingüisme a la Vrije Universiteit de Brussel·les i de Sociologia del llenguatge a la Université Libre de Brussel·les

Baetens Beardsmore insisteix en la necessitat d'adoptar una perspectiva plurilingüe a l'hora de valorar els resultats en proves d'avaluació de territoris que tenen més d'una llengua oficial

El professor Baetens Beardsmore presenta els resultats del model lingüístic educatiu a Catalunya des d'una perspectiva internacional. D'una banda, analitza els resultats del model de conjunció en català des de la perspectiva de la promoció de l'ús, i fa notar que els avenços, encara que puguin aparèixer com a insuficients, no deixen de ser significatius, encara que emmarcats en una certa especialització funcional de les llengües. D'altra banda, el professor Baetens Beardsmore relaciona el model lingüístic del sistema educatiu no universitari de Catalunya amb els resultats obtinguts en estudis internacionals com el PISA i compara els

resultats i el model català amb altres territoris europeus que tenen més d'una llengua oficial: Irlanda, Luxemburg, Brussel·les i la Vall d'Aosta. L'autor insisteix en la necessitat d'adoptar una perspectiva plurilingüe a l'hora de valorar els resultats d'aquests territoris, i mostra com aquest canvi de perspectiva afavoreix una visió més matisada i alhora més positiva dels resultats obtinguts tant a Catalunya com en aquests territoris. Basant-se en el seu treball comparatiu, Baetens Beardsmore acaba suggerint la conveniència que els responsables del model de conjunció en català sol·licitin al Consell d'Europa la realització d'un perfil lingüístic del sistema, en tant que eina potent de valoració d'un model que ell avalua positivament.

Taula rodona. Reptes i actuacions per al model lingüístic educatiu a Catalunya

El moderador de la taula, F. Xavier Vila (professor del Departament de Filologia Catalana de la UB i secretari del CUSC-UB/UPC), planteja que hi haurà una primera ronda d'intervencions sobre quins són els principals reptes sociolingüístics i lingüístics per al sistema educatiu català, i molt específicament per a l'ESO. En una segona ronda es debatrà quines haurien de ser les vies de solució i fins i tot les mesures concretes que caldria prendre. En una tercera ronda es donarà la paraula al públic assistent a la jornada.

Albert Ferrarons Font. Professor de secundària de l'escola Vedruna Àngels. Barcelona

Ferrarons remarca la validesa de l'experiència de les escoles del Raval com a model a seguir en l'acollida de la immigració més recent

Actualment, un dels principals reptes de l'educació a Catalunya és el creixent percentatge de població immigrant que hi ha a les aules. En alguns casos, com el del barri del Raval de Barcelona, aquest fenomen es viu des de fa més anys que a la resta de Barcelona i Catalunya. Els alumnes la família dels quals ha immigrat d'altres zones del món (Pakistan, Índia, Filipines, Marroc...) ja han nascut aquí, han anat a l'escola des de menuts i la seva vivència és diferent a la de l'alumnat nouvingut. Se senten com a part de dues terres: la d'origen de la família i la de naixement i escolarització.

Per fer front a les noves realitats derivades de l'arribada de població immigrant és fonamental que ens fixem en models o actuacions que ja s'estan duent a terme en barris com el Raval o en altres estats europeus (Gran Bretanya, França, Alemanya), amb una composició i moviment demogràfic precursors per a la Catalunya actual.

Àngel Huguet. Catedràtic de psicologia evolutiva i de l'educació. Universitat de Lleida

Apunta que els tres grans reptes que es desprenen de la lectura de *l'Estudi sociodemogràfic i lingüístic* es poden sintetitzar en les fites següents. La primera és millorar les competències en la llengua pròpia de Catalunya (el català) i en la llengua oficial de l'Estat (el castellà). La segona és incrementar el nivell de coneixement de la llengua estrangera més internacional (l'anglès). I la tercera és garantir una incorporació a la societat dels escolars nouvinguts en condicions de la màxima equitat lingüística amb els autòctons.

De l'estudi es dedueix que el llindar assolit en cada fita és força diferent. Mentre que en la primera fita es pot dir que, en general, els vint-i-cinc anys transcorreguts des de la Llei de Normalització Lingüística han tingut el seu ressò i avui per avui els reptes haurien d'anar més orientats cap a la promoció de l'ús social de la llengua catalana, en la segona i tercera fita queda encara un llarg camí per recórrer.

Huguet apel·la
a l'experiència
catalana en el
desenvolupament de
programes d'immersió
lingüística

Pel que fa a la millora del domini de llengües estrangeres, caldria treballar per garantir la presència d'una perspectiva instrumental del llenguatge, ja que les bases psicopedagògiques i didàctiques de l'educació bilingüe han mostrat que la millor manera d'aprendre una llengua és fer coses amb ella. Quant a la necessitat d'incorporar a la societat els escolars nouvinguts en condicions de la màxima equitat lingüística amb els autòctons, és imprescindible una reflexió sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge en els quals hi ha implicat alumnat d'orígens lingüístics molt diversos i també sobre la formació en didàctica de les llengües rebuda pel professorat. En aquest sentit, seria bo d'apel·lar a l'experiència catalana en el desenvolupament de programes d'immersió lingüística.

Carme López. Directora de l'IES La Sedeta. Barcelona

Exposa que en primer lloc cal definir clarament quins són els objectius o els reptes: si són augmentar el nombre de catalanoparlants o el de parlants de les dues llengües oficials i una tercera. Si és el primer cas —augmentar el nombre de catalanoparlants i també el català com a llengua d'identificació— calen unes actuacions. Si és el segon cas —augmentar el nombre de parlants en les dues llengües—, calen altres actuacions. En la seva opinió, sobretot si no s'ha "d'identificar" el parlant amb el català, el que s'està fent és suficient. Ara bé, si hi intervé una tercera llengua —que és majoritàriament l'anglès—, caldrà determinar quin grau de domini se'n demana i com s'ha d'aconseguir. Durant força temps, els objectius semblaven clars: calia augmentar el nombre de catalanoparlants i fer que el català fos la llengua d'identificació, entre d'altres qüestions perquè els catalanoparlants ja tenien el castellà assolit. Ara hi ha un cert relaxament en les actituds que calen per assolir aquest objectiu. Sobre el paper, les normes diuen aproximadament el mateix, però si es fes una enquesta al professorat López dubta de quina seria la resposta. D'altra banda, cal tenir en compte que la presència de parlants de llengües allunyades lingüísticament del català i del castellà, per molt petit que en sigui el percentatge, modifica la realitat de les aules, sense proporció amb la quantitat de parlants. Pel que fa als reptes de l'ús social del català, el plantejament és més senzill, tot i que López es pregunta si és realitzable. Cal que sigui necessari conèixer-lo i que

tingui presència en tots els àmbits en què es mouen els joves. Pel que fa a la cohesió social, si el català és llengua necessària, serà la llengua de comunicació com a mínim. Si no és necessària, ho serà el castellà.

Pel que fa als reptes, López en planteja cinc:

- **Primer repte.** Si els reptes es defineixen per augmentar el nombre de catalanoparlants i del català com a llengua d'identificació, el català ha de ser la llengua de l'escola, com ho és, especialment a l'educació primària, ha de ser la llengua vehicular de les àrees que no siguin la llengua castellana i la llengua anglesa. Però ha de ser-ho de debò. Per al professorat ha de ser una actitud permanent, sense abaixar la guàrdia, i ha de fer que l'alumnat parlant de castellà —especialment l'hispanoamericà i el dels barris suburbials— no se senti exclòs.
- **Segon repte.** Caldria que a l'Educació Secundària Obligatòria, especialment a 3r i a 4t, l'alumnat desconexor del català arribés als centres de secundària amb el llinar mínim de comprensió de català. Pel que fa a aquesta qüestió, els T.A.E. eren especialment eficaços i no afectaven la cohesió social. Les actuals aules d'acollida compleixen els seus objectius a l'educació primària (en referència a nuclis de població urbana de certa densitat). Pocs alumnes que arriben als 13 o 14 anys al nostre sistema educatiu assoleixen les anomenades competències bàsiques sense repetir algun curs, i tot i així... Per què no poden dedicar aquest curs, o una part d'aquest curs, a conèixer la llengua d'aprenentatge?
- **Tercer repte.** Tot i les dificultats que plantegen les redistribucions d'alumnes, cal evitar les concentracions d'alumnat desconexor del català en determinats centres.
- **Quart repte.** Pel que fa a l'ensenyament de l'anglès, una llengua amb la qual no cal identificar-se perquè és una mena de *lingua franca*, es pot aprendre de moltes maneres, però segurament la més eficaç és visitant el lloc on es parla. Caldria augmentar les beques d'estades breus. La línia encertada de fer en anglès algunes matèries és bona, sempre i quan es tingui molt clar la competència de qui l'ensenyà, la continuïtat de l'ensenyament i el domini que l'alumnat ha de tenir de les llengües oficials. Ras i curt: l'anglès no ha de substituir cap de les llengües oficials a l'imaginari social.

Segons López, caldria que a l'ESO, especialment a 3r i a 4t, l'alumnat desconexor del català arribés als centres amb el llinar mínim de comprensió de català

- **Cinquè repte.** Fa esment d'una actuació del Departament d'Educació molt preocupant pel que fa a l'ensenyament de les llengües oficials: al batxillerat, la llengua catalana s'imparteix dues hores a 1r i dues hores a 2n, i també es fa així amb la llengua castellana. L'anglès manté tres hores a cada curs. No sembla, doncs, que la bona formació lingüística sigui una prioritat.

Cristina Sánchez. Professora de sociologia del Departament d'Empresa dels estudis de Ciències Econòmiques. Universitat de Girona

Des del punt de vista sociològic, el més interessant que aporta l'anàlisi de la realitat de 4t d'ESO que presenta l'*Estudi sociodemogràfic i lingüístic* és que dels resultats es desprèn que el català s'entén com una llengua "oficial" de l'escola, per tant és la que es parla a l'aula, però no és pas la llengua de relació social. Evidentment, això no vol dir que no es parli a fora, però en tot cas, les dades posen en evidència com perd força en la resta d'espais escolars i fora de l'àmbit educatiu: les TIC s'usen i la TV es mira en castellà majoritàriament i quan es demana a l'alumnat quina llengua és "útil per a la feina" guanya de bon tros el castellà en tots els grups lingüístics. En segons quins col·lectius, l'anglès es considera abans que el català.

Sánchez entén que l'única manera de canviar la tendència és reforçar la llengua catalana precisament en tots aquells espais menys "normatius", perquè allò que és més divertit o lliure és més "castellà" i, en canvi, allò més avorrit i "coercitiu" és més català. El mateix passa amb algun tipus d'assignatures. En aquest sentit, és més important, i si més no és igual d'important, fer en català educació física que no pas matemàtiques.

Sánchez assenyala que el català s'entén com una llengua "oficial" de l'escola, però que no és la llengua de relació social

En darrer lloc, assenyala que tan important és la llengua amb què s'expressen els continguts o amb què es fan les relacions interpersonals o grupals com els referents que s'usen en ambdós tipus de comunicació. Aquests referents són a bastament castellans, tant per part d'alumnes com de professorat.



REFLEXIONS SOBRE L'ESTUDI SOCIODEMOGRÀFIC I LINGÜÍSTIC DE L'ALUMNAT DE QUART D'ESO DE CATALUNYA¹

Àngel Huguet Canalís. *Universitat de Lleida*

La lectura de l'estudi publicat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2008), complementada amb les aportacions derivades de treballs previs en relació amb els coneixements lingüístics dels escolars catalans (Vila, 1995; Arnau, 2003; Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006; Huguet, 2007; Huguet, Lasagabaster i Vila, 2008), ens dibuixa un mapa amb tres grans reptes que, per la seva significació i rellevància, precisarien d'un debat acurat i independent.

Els tres grans reptes a què ens referim es poden sintetitzar en les fites següents:

1. Millorar les competències en la llengua pròpia de Catalunya: el català, i en la llengua oficial de l'Estat: el castellà.
2. Incrementar el nivell de coneixement de, almenys, la llengua estrangera més internacional: l'anglès.
3. Garantir una incorporació a la societat dels escolars nouvinguts en condicions de la màxima equitat lingüística amb els autòctons.

Després de 25
anys de la Llei
de Normalització
Lingüística ara cal
promocionar l'ús social
del català

És cert que de l'estudi es dedueix que el llindar assolit en cada cas és força diferent. Mentre en el primer cas podem dir que, en general, els vint-i-cinc anys transcorreguts des de la Llei de Normalització Lingüística han tingut el seu ressò, i avui per avui els reptes haurien d'anar més orientats envers la promoció de l'ús social de la llengua catalana, en el segon i el tercer queda encara un llarg camí per recórrer.

En relació amb la promoció i l'ús del català, no podem passar per alt algunes dades que resulten encoratjadores. Per exemple, en comparar la llengua inicial ("Recordes quina llengua vas parlar primer a casa quan eres petit/a?", és la pregunta del qüestionari) amb la llengua d'identificació ("Quina és la teva llengua?"), s'observa

1. Una part de les dades presentades en aquest treball han estat possibles gràcies al finançament de la Subdirecció General de Projectos de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación a través del projecte núm. EDU2009-08669EDUC.



un notable augment de les respostes que inclouen les dues llengües (tant català com castellà), en detriment d'aquelles que només citen una llengua. Aquesta reducció afecta de manera especial el castellà (9,3%) i en menor mesura el català (3,3%).² En el mateix sentit es pot interpretar el fet que un 7,5% de l'alumnat declari que la seva llengua inicial era el català, mentre que els seus pares no parlaven aquesta llengua especialment a la llar. O que aquesta mateixa dada representi una important reducció en el cas del castellà: un 56,6% de l'alumnat diu que la llengua parlada entre els pares i mares era el castellà, mentre que només un 42,8% manifesta que el castellà és la seva llengua inicial (detriment d'un 13,8%).

Aquest flux envers el català en la transmissió intergeneracional resulta sens dubte rellevant i ens parla de l'atracció guanyada per aquesta llengua a l'hora de crear projectes de vida a Catalunya. D'altra banda, el fenomen s'ha vist refermat en una posterior revisió de les dades de l'*Estudi* (Sorolla, 2009), en observar una tendència més alta a la transmissió de la llengua pròpia entre les parelles catalanoparlants que no pas entre les castellanoparlants.

Hi ha un flux envers el català en la transmissió intergeneracional que ens parla de l'atracció guanyada per la llengua a l'hora de crear projectes de vida a Catalunya

En tot cas, ens faltaria conèixer quins factors són els que estan determinant aquestes tendències, i per això caldria analitzar amb més cura els qüestionaris aplicats, determinant amb detall la llengua familiar i el context sociolingüístic de cada subjecte i incloent un índex del grau de catalanització escolar i d'aula, com s'havia fet en certs treballs previs a la Llei de Normalització Lingüística (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983). Posteriorment, si això fos possible, seria interessant actuar amb tècniques més qualitatives com, per exemple, l'entrevista amb profunditat en aquells casos que puguin resultar més significatius.³

Però així com aquestes dades són molt positives per al català i avalen el procés de normalització engegat fa unes dècades, també n'hi ha de decebedores o, almenys, de preocupants. Per exemple, la davallada de les habilitats productives (parlar i escriure) declarades, que afecta especialment el cas del català,⁴ o el fet que els catalanoparlants continuïn manifestant un domini superior del castellà que els castellanoparlants del català.

2. Evolució de la llengua d'identificació *versus* la llengua inicial: català (36,6%-39,9%), castellà (33,6%-42,8%), tant català com castellà (27,5%-14,1%), altres (2,3%-3,2%). És a dir, el castellà es veu reduït en -9,2 punts, el català en -3,3 punts, i altres llengües en -0,9. Per contra, l'opció bilingüe augmenta en un 13,4%.

3. Un altre aspecte que es troba a faltar a l'*Estudi* és un creuament de les dades aportades amb el rendiment objectivable tant de català com de castellà.

4. En comparar les quatre habilitats analitzades (entendre, parlar, llegir i escriure) entre català i castellà, i dins de les categories "alt" i "molt alt", observem un major equilibri en les habilitats receptives (entendre català

Un 50% dels enquestats declara que no fa servir mai el català amb les amistats i que el 10% del professorat no parla mai en català a l'alumnat

És evident que aquestes afirmacions no es poden deslligar del context escolar i que és necessari destacar el fet que gairebé un 25% de l'alumnat usa "poc" o "mai" el català en els seus intercanvis comunicatius d'aula amb el professorat, mentre que un 10% del professorat declara que no utilitza mai el català amb els seus alumnes. Tot plegat, més el fet afegit que aproximadament un 50% dels enquestats⁵ manifesta no utilitzar mai el català amb les amistats, tant si són de l'escola com de fora de l'escola, ens porta a plantejar-nos l'efectivitat de l'escola sobre els usos més personals de la llengua (Vila-Moreno, 2004).

En tot cas, sembla prou evident que l'escola ha fet, i està fent, una tasca important en el procés de normalització lingüística a Catalunya, especialment en el cas de l'alumnat de llengua castellana que tradicionalment havia gaudit d'escassos contextos per millorar la seva competència en llengua catalana. Aquests escolars han après català i han incrementat de manera prou significativa la seva exposició a l'L2. A més a més, el procés de bilingualització no només afecta els aspectes formals, sinó els informals i col·loquials, si bé en una mesura menor.

És a dir, una vegada més cal remarcar que la presència social d'una llengua és determinant en la seva adquisició per part de l'alumnat. Sense pecar de taxatiu,⁶ però d'acord amb la idea general que expressa Molla (2007), les polítiques lingüístiques basades exclusivament en els àmbits escolars poden resultar pràctiques estèrils sense un projecte global que les dirigeixi.

Una normalització lingüística s'ha d'articular al voltant d'un procés globalitzador i col·lectiu que repercuteixi en totes i cadascuna de les activitats socials, culturals, polítiques i econòmiques d'un país. Probablement, el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social per a la millora de l'educació de l'actual govern català respon a aquesta filosofia (Departament d'Educació, 2004; Besalú, 2006).

La presència social d'una llengua és determinant en la seva adquisició per part de l'alumnat

96,0% *versus* castellà 96,6%, llegir català 94,2% *versus* castellà 95,7%) que en les productives (parlar català 90,3% *versus* castellà 94,0%, escriure català 86,4% *versus* castellà 91,5%). És a dir, a nivell percentual, el català se situa pràcticament igual que el castellà a l'hora d'entendre (-0,6%) i de llegir (-1,5%), però més per sota en parlar (-3,7%) i escriure (-5,1%).

5. La lectura inversa és que el català a l'esbarjo amb els amics no té una presència només testimonial: més d'un 30% manifesta fer servir sempre el català amb les amistats del centre escolar i de fora i aproximadament un 20% el fa servir en alguna mesura.

6. No podem perdre de vista el fet que l'educació ha de garantir el coneixement de cadascuna de les llengües amb presència social perquè, amb posterioritat, cadascú pugui exercir lliurement el dret d'utilitzar aquella que desitgi, evitant així qualsevol discriminació lingüística.

Pel que fa a la millora dels nivells de domini de llengües estrangeres, cal dir que l'experiència acumulada en educació bilingüe al llarg dels últims vint-i-cinc anys i el gran desenvolupament dels programes d'immersió lingüística a Catalunya (Laurén, 1994, Arnau i Artigal, 1995) haurien de revertir d'una manera clarament positiva. En aquest sentit, és prou coneguda la relació que hi ha entre les actituds generades envers una determinada llengua i els processos d'adquisició (Gardner i Clément, 1990; Baker, 1992; Clément i Gardner, 2001), però no podem obviar que tan importants són les actituds inicials com el seu manteniment al llarg de tot el procés en les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge, la qual cosa ens remet als mètodes didàctics implicats a l'ensenyament de la llengua estrangera (Vila, 1993).

Com és sabut, la pròpia dinàmica del parvulari comporta un enfocament de la didàctica de la llengua estrangera que obliga a desenvolupar activitats basades en el joc amb una orientació globalitzada. Malgrat tot, a partir d'un determinat moment, que podríem situar al final del primer o segon cicle de l'educació primària, aquesta circumstància sol modificar-se de manera important en potenciar enfocaments no estrictament comunicatius, sinó més aviat de repetició d'estructures formals (sintaxi, vocabulari, morfologia, etc.). A partir d'aquí, el centre d'interès ja no és que els escolars facin coses amb la llengua, sinó que dominin alguns aspectes de forma aïllada. Com no pot ser d'altra manera, aquest plantejament reverteix no només en les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge, sinó que afecta també les actituds envers la llengua objecte d'estudi.

Pel que fa a l'aprenentatge d'una llengua estrangera, la qüestió clau és com afavorir l'enfocament comunicatiu en totes les etapes educatives

En conseqüència, si les bases psicopedagògiques i didàctiques de l'educació bilingüe ens han mostrat que la millor manera d'aprendre una llengua és fer-hi coses, tot potenciant un enfocament comunicatiu, sembla clar que aquesta concepció hauria de ser vàlida tant per a les llengües amb presència social com per a les llengües estrangeres (Muñoz, 2000; Cots i Nussbaum, 2002). És a dir, més enllà del debat recurrent sobre la introducció precoç de l'ensenyament de la llengua estrangera (Lasagabaster, 2004), la qüestió clau seria com afavorir aquest enfocament més enllà de l'educació infantil, abastant l'educació primària i secundària obligatòria, per garantir que independentment del moment en el qual l'escolar prengui contacte amb la llengua estrangera, sigui efectiva la presència d'una perspectiva comunicativa de l'aprenentatge lingüístic.⁷

7. És evident que en aquest aspecte no podem obviar el paper del professorat i el fet que no és possible adoptar una perspectiva comunicativa de l'aprenentatge de la llengua estrangera sense que els mateixos ensenyants disposin d'alts nivells de competència en la llengua objecte d'estudi. En aquest sentit, la nova Llei Catalana d'Educació aposta de manera clara per exigir un coneixement d'anglès per a l'exercici professional.

Per anar acabant, malgrat que a l'*Estudi* la temàtica ha estat abordada d'una manera tangencial, ens referirem a un dels grans reptes que compartim amb la major part dels països de l'Europa Occidental: la incorporació a la societat dels escolars nouvinguts en condicions de la màxima equitat lingüística amb els autòctons.

La diferenciació feta per Cummins (1981) entre habilitats lingüístiques “conversacionals” i “acadèmiques”, ens remet a l'ús del llenguatge en situacions de comunicació interpersonal, molt contextualitzades, que permeten la negociació del sentit (BICS) o el seu ús en situacions col·lectives, acadèmicament exigents, i situacions molt descontextualitzades, que precisen un absolut coneixement formal de la llengua (CALP). No cal dir que l'única manera d'assolir aquest segon nivell, de molta més implicació cognitiva, és aprendre a utilitzar el llenguatge en situacions comunicatives altament contextualitzades (Wells, 1981; Bruner, 1983).

L'educació bilingüe o plurilingüe assumeix una concepció instrumental de l'ensenyament lingüístic, especialment vàlid per als escolars nouvinguts

Aquesta circumstància ens hauria de fer reflexionar tant sobre els processos d'ensenyament i d'aprenentatge en els quals hi ha implicat alumnat d'origens lingüístics molt diversos com sobre la formació en didàctica de les llengües rebuda pel professorat. En aquest sentit, com ja hem dit abans, creiem que val la pena apel·lar a l'experiència catalana en el desenvolupament de programes d'immersió lingüística tot potenciant una perspectiva comunicativa en l'adquisició d'una L2, llengua que, a més a més, vehicularà la major part dels continguts acadèmics.

El desconeixement previ de la llengua per part de l'alumnat obliga a centrar els esforços inicials en la comprensió i, en conseqüència, a l'ús d'un llenguatge altament contextualitzat, de manera que els escolars puguin captar el sentit i incorporar-se a situacions comunicatives en les quals cadascú utilitza els recursos lingüístics que posseeix. Cal afegir, però, que l'educació bilingüe (o plurilingüe) assumeix una concepció instrumental de l'ensenyament lingüístic, de manera que es pressuposa que la via més efectiva d'aprendre una llengua és mitjançant el seu ús en relació amb les coses que es fan en el sistema educatiu. Dit amb altres paraules, atès que l'escola és allà on s'ensenyava i s'aprèn, ensenyar i aprendre a través d'una llengua diferent de la de l'escola no només permet assolir els objectius de l'educació, sinó que també possibilita el domini de l'L2 (Vila, 1998). No cal dir que, des d'aquests pressupòsits, l'L2 es converteix des del primer moment en llengua vehicular de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge.

En tot cas, hem de tenir en compte que la concepció instrumental de l'ensenyament de la llengua pressuposa l'assumpció d'altres tres principis fonamentals. En primer lloc,

Difícilment
s'afavoriran
actituds positives envers
les llengües de l'escola si no
es parteix del reconeixement,
respecte i valoració de totes
les llengües que aporten
els escolars

tractar adequadament les diferents llengües presents al currículum, de manera que es permeti i propiciï la interdependència i transferència d'habilitats lingüístiques⁸ entre totes elles (Serra, 1996). En segon lloc, tenir present no només que aquestes llengües poden ser vehiculars de continguts en les diferents àrees curriculars, sinó que, i això encara és més important, el procés d'ensenyament i d'aprenentatge dels diferents procediments lingüístics (llengua oral, lectura, escriptura, etc.) no ha de recaure de manera exclusiva sobre les activitats

específiques de l'àrea de llengua, sinó que s'han de preveure tasques relacionades amb la resta d'àrees (Vila, 1993). És a dir, la responsabilitat del desenvolupament lingüístic dels escolars no pot ser assignada a uns quants especialistes, la qual cosa posa de relleu la necessitat que hi hagi un grau de consens important i un esforç suplementari de coordinació entre tots els membres de l'equip docent. Per últim, hem de prendre consciència que quan parlem d'interdependència i de transferència, a més de les llengües que tenen presència curricular, cal considerar l'L1 dels escolars quan aquesta no es troba entre elles (Gràcia i Serrat, 2003). En aquest sentit, ja ens hem referit a la coneguda importància que tenen les actituds i la motivació en l'aprenentatge d'una nova llengua (Gardner i Clément, 1990; Baker, 1992; Clément i Gardner, 2001). Difícilment s'afavoriran actituds positives envers les llengües de l'escola si no es parteix del reconeixement, respecte i valoració de totes i cadascuna de les llengües que aporten els escolars, i això amb independència que es tracti de llengües oficials o no (Huguet i Janés, 2005).

En resum, lluny dels qui en algun moment han postulat l'inici de programes de manteniment de la llengua familiar com a garantia de l'èxit escolar per aquest tipus d'alumnat, creiem que disposem d'eines per garantir una incorporació a la societat dels nouvinguts amb una notable millora de les seves habilitats lingüístiques. Sempre a partir de la valoració de les llengües i cultures que els són pròpies, tot considerant les aportacions psicopedagògiques que fonamenten l'educació bilingüe (i plurilingüe) i l'experiència catalana en aquest camp.

8. Per a una revisió de les implicacions sobre l'aprenentatge lingüístic de la hipòtesi d'interdependència lingüística, vegeu Cummins (1979, 2005).

Referències bibliogràfiques

- ARNAU, J. (2003). "Llengües i educació a Catalunya: valoració de l'experiència realitzada i perspectives de futur", en J. Parera (ed.). *Plurilingüisme i educació. Els reptes del segle XXI*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, p. 115-137.
- ARNAU, J. i ARTIGAL, J. M. (1995). "El programa d'immersió a Catalunya", en J. M. Artigal (coord.). *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, p. 21-47.
- BAKER, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BESALÚ, X. (2006). "El Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Plan LIC) del Gobierno de Cataluña", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), p. 45-68.
- BRUNER, J. (1983). *Child's talk*. Nova York: Norton.
- CLÉMENT, R. i GARDNER, R. C. (2001). "Second language mastery", en W. P. Robinson i H. Giles (eds.). *The new handbook of language and Social Psychology*. Nova York: John Wiley & Sons, p. 489-504.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2006). *El coneixement de les llengües a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació-Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (Quaderns d'avaluació, 6).
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2008). *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació-Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, (Informes d'Avaluació, 11).
- COTS, J. M. i NUSSBAUM, L. (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio.
- CUMMINS, J. (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*, 49(2), p. 222-251.
- CUMMINS, J. (1981). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", en California State Department of Education (ed.). *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center-California State University, p. 3-50.
- CUMMINS, J. (2005). "La Hipótesis de Interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe", en D. Lasagabaster i J. M. Sierra (coords.). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori, p. 113-132.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Plan para la Lengua y la Cohesión social*. http://www.xtec.net/lic/intro/documenta/Plan_LIC.pdf [Consulta: 12 de maig de 2009]
- Gabinet d'Estudis del SEDEC (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GARDNER, R. C. i CLÉMENT, R. (1990). "Social psychological perspectives on second language acquisition", en H. Giles i W.P. Robinson (eds.). *Handbook of language and Social Psychology*. Nova York: John Wiley & Sons, p. 495-517.

- GRÀCIA, LL. i SERRAT, E. (2003). "Immigració i adquisició de segones llengües: Una aproximació als errors en la morfologia verbal", *Caplletra*, 35, p. 153-168.
- HUGUET, À. (2007). "Minority languages and curriculum. The case of Spain", *Language, Culture & Curriculum*, 20(1), p. 70-86.
- HUGUET, À. i JANÉS, J. (2005). "Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña", *Cultura & Educación*, 17(4), p. 309-321.
- HUGUET, À., LASAGABASTER, D. i VILA, I. (2008). "Bilingual education in Spain: present realities and future challenges", en J. Cummins i N. H. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5 – Bilingual Education. Nova York: Springer, p. 225-235.
- LASAGABASTER, D. (2004). "Reflexiones sobre el aprendizaje de la lengua extranjera", en À. Huguet i J. L. Navarro (coords.). *Las lenguas en la escuela*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, p. 67-80.
- LAURÉN, CH. (ed.) (1994). *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. Vaasa: Universidad de Vaasa.
- MOLLA, T. (2007). *Quina política lingüística?* Alzira: Bromera.
- MUÑOZ, C. (2000). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- SERRA, J. M. (1996). "Algunos elementos para la reflexión sobre la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro", en M. Siguan (coord.). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Barcelona: Horsori, p. 79-88.
- SOROLLA, N. (2009). "Casa, escola i pati: usos lingüístics quan s'acaben les classes. Síntesi i anàlisi de l'estudi sociodemogràfic i lingüístic als centres d'educació secundària de Catalunya", *Noves SL*, 21, hivern http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm09hivern/sorolla1_8.htm [Consulta: 12 de maig de 2009]
- VILA, I. (1993). "Psicología y enseñanza de la lengua", *Infancia y Aprendizaje*, 62/63, p. 219-229.
- VILA, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- VILA, I. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.
- VILA-MORENO, F. X. (2004). "Hem guanyat l'escola però hem perdut el pati? Els usos lingüístics a les escoles catalanes", *Llengua, Societat i Comunicació*, 1, p. 8-15, <http://www.ub.edu/cusc/LSC/hemeroteca/numero1/articles/Vila.pdf>
- WELLS, G. (1981). *Learning through interaction*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

REVISTA DE LLIBRES

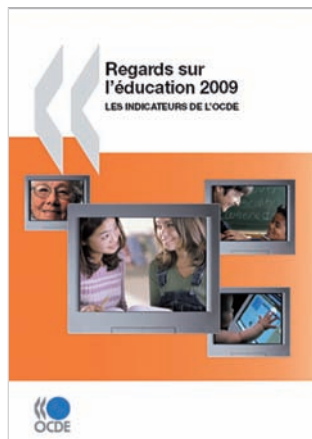


Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados.
OCDE-Santillana, 2009.

Primer informe breu (vint-i-sis pàgines) de l'Estudi Internacional sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge (TALIS) de l'OCDE, traducció de la versió anglesa. Centrat en la primera etapa de l'educació secundària obligatòria, aporta informació quantitativa sobre l'entorn on es produeix l'ensenyament i l'aprenentatge en 23 països (de l'OCDE i alguns d'associats). Catalunya va participar en l'estudi amb 32 centres, que van formar part de la mostra d'Espanya.

La investigació sobre l'eficàcia escolar evidencia que la qualitat de l'entorn d'aprenentatge és el factor més important, modificable per la política educativa, per aconseguir un aprenentatge i un rendiment positius dels estudiants. En aquest sentit és fonamental el paper que desenvolupen les direccions dels centres educatius en la creació de centres d'ensenyament eficaços.

El primer capítol analitza la preparació i el suport per aconseguir un personal docent d'alta qualitat. El segon tracta la millora de les pràctiques d'ensenyament. El tercer es dedica al suport a l'ensenyament eficaç mitjançant l'avaluació i el retorn de la informació. El quart se centra en la configuració del desenvolupament del professorat mitjançant una direcció escolar eficaç i el cinquè analitza el perfil del professorat de la primera etapa de l'educació secundària i els seus centres.



Regards sur l'éducation 2009: Les indicateurs de l'OCDE. OCDE, 2009

L'edició del 2009 dels *Indicadors d'educació* presenta una bateria d'indicadors actualitzats i comparables sobre els resultats dels sistemes educatius. Aquests indicadors són el fruit de l'acord entre especialistes sobre la manera de mesurar l'estat actual de l'educació a escala internacional.

Els indicadors mostren qui participa en les activitats educatives, quines són les despeses educatives, com funcionen els sistemes educatius i quins són els resultats que obtenen. Els indicadors de resultats tracten aspectes diversos, que van des de la comparació del rendiment de l'alumnat en les disciplines fonamentals fins a l'anàlisi de l'impacte de la formació sobre els ingressos i les possibilitats de trobar feina a l'edat adulta.

Com a novetat, aquesta edició inclou els primers resultats de l'estudi Talis; una anàlisi dels beneficis de l'educació a nivell social, amb la relació que hi ha entre el nivell de formació i aspectes concrets del benestar social (com la percepció de l'estat de salut, l'interès per la política i la confiança interpersonal); informació sobre l'atur de llarga durada i el treball a temps parcial no desitjat en els joves adults; una anàlisi de l'evolució dels nivells de formació; un estudi de les raons que porten a invertir en educació, tot presentant els beneficis de l'educació en dòlars en els països de l'OCDE; una visió de conjunt de l'excel·lència en educació en els joves de 15 anys a partir dels resultats de PISA, etc.

http://www.oecd.org/document/24/0,3343,fr_2649_39263238_43597502_1_1_1_37455,00.html

REVISTA DE LLIBRES



Informe de la Inclusió Social a Espanya 2009. Barcelona 2009:
Fundació Caixa Catalunya.

L'*Informe de la Inclusió Social a Espanya 2009* actualitza els indicadors més rellevants dels analitzats en l'informe del 2008, que se centrava en els àmbits econòmic i laboral. L'estudi del 2008 recollia la presència de les cares tradicionals de la pobresa (persones grans, dones...), però identificava nous perfils d'exclusió: els infants i, especialment els nouvinguts, hi apareixien com els més afectats. En el mercat laboral, els joves i també els immigrants eren els que patien més vulnerabilitat.

L'informe del 2009 incorpora un estudi detallat de dues noves perspectives de l'exclusió social: la salut i l'educació. L'anàlisi des del punt de vista sanitari ha estat poc freqüent fins ara a Espanya i aporta conclusions noves i rellevants. L'exclusió en el sistema educatiu s'ha orientat des de la perspectiva de l'anàlisi de les causes amb l'objectiu d'orientar els programes de lluita contra el fracàs escolar. En aquest aspecte, apareix que el factor més rellevant per determinar l'èxit educatiu és la incidència de l'entorn, això és, de la família.

En el capítol dedicat als factors determinants en l'àmbit educatiu s'analitza l'accés a l'educació en l'etapa preescolar, el rendiment en competències clau en l'educació secundària obligatòria, l'abandonament escolar prematur, la transició de l'escola al treball i l'aprenentatge al llarg de la vida.

PUBLICACIONS DEL CONSELL



L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO.
 Barcelona: Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2009

El sistema educatiu català (i també l'espanyol) presenta un nombre de joves que acaben l'ensenyament secundari obligatori (ESO) sense graduació, així com també un desinterès de bona part d'aquest jovent a continuar formant-se posteriorment. Així, segons dades de l'any 2008 (IDESCAT), la taxa mitjana de persones de 18 a 24 anys que han completat l'ESO i que no continuen estudis posteriors és del 31,4% a Catalunya (un punt per sobre de la mitjana espanyola), enfront del 15,2% de la mitjana dels països de la Unió Europea (UE-27).

El context econòmic, social i cultural de la família i el sexe de l'alumnat ¿són factors que contribueixen a explicar aquest assoliment educatiu-formatiu del jovent? Les expectatives de l'alumnat de 4t d'ESO i de 2n de batxillerat i dels cicles formatius de formació professional ¿estan relacionades amb la desigualtat social? ¿Fins a quin punt la cruïlla que suposa el pas de l'educació postobligatòria és un encreuament de camins amb dificultats de decisió i d'elecció per al jovent? ¿Quin paper juguen la procedència de l'alumnat, el context familiar i el context socioeconòmic en aquesta presa de decisió, en l'elecció dels itineraris formatius posteriors i durant tota la secundària postobligatòria?

El número 15 de la col·lecció "Informes d'Avaluació" tracta de respondre totes aquestes preguntes, que considerem claus en uns temps com els actuals, en què cada cop es fa més urgent i necessari apujar el nivell formatiu-educatiu de la societat catalana en general i, de manera especial, dels més joves.

PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

Quaderns d'avaluació

- 14 *Desigualtats en les trajectòries formatives en l'educació postobligatòria a Catalunya*. Abril de 2009
- 13 *Novetats en l'avaluació de l'educació primària 2009*. Gener de 2009
- 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

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»

- 15 *L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO*. Setembre de 2009
- 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

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>

PRESENTACIÓ

El número 15 dels *Quaderns d'avaluació* presenta la síntesi de resultats de l'avaluació de sisè d'educació primària, que s'ha dut a terme per primer cop el curs 2008-2009. En el número anterior de la revista, l'article signat per Enric Prats, professor de la UB, posava de manifest que l'aplicació de la prova d'avaluació de sisè de primària implantada pel Departament d'Educació està d'acord amb les directrius avaluatives de diversos països i regions europees.

Aquesta és una avaluació innovadora per diversos motius. És una avaluació orientadora que mesura l'adquisició de competències en algunes matèries fonamentals de l'alumnat que acaba la seva educació primària, per la qual cosa vol ajudar a proporcionar informació sobre el pas a l'educació secundària obligatòria, que és un moment clau en la formació dels nostres estudiants. És una avaluació externa que implica la mobilització de gran part de la comunitat educativa: tot l'alumnat de sisè d'educació primària, aproximadament 60.000 persones, i un col·lectiu de mestres i professorat que sobrepassa els 2.000 professionals. És una avaluació externa i orientadora els resultats de la qual seran retornats directament a les famílies. Aquesta devolució, que és la primera vegada que es produeix, s'ha fet amb rapidesa: uns quinze dies després de l'aplicació de la prova, les famílies i els centres educatius ja han tingut a les seves mans els informes de resultats, que han estat generats automàticament per una aplicació informàtica. Només per això, la valoració global de tot el procés ja ha de ser favorable. Evidentment, les coses no haurien anat així sense la implicació positiva de tothom que hi ha participat, especialment els centres educatius, que han facilitat l'organització i realització de la prova. Valguin, doncs, aquestes paraules com a reconeixement a la seva tasca, diària i constant.

Amb la voluntat de facilitar el debat sobre la prova als centres educatius, presentem aquí la síntesi de resultats obtinguts en la prova a nivell de Catalunya. Hi trobareu els resultats globals de les competències avaluades (competència lingüística en llengua catalana i castellana i competència matemàtica), els resultats segons el nivell socioeconòmic i la titularitat dels centres, segons l'origen i el sexe de l'alumnat i segons la tipologia dels centres educatius. A hores d'ara, estem treballant en l'elaboració de l'informe complet, que oferirà moltes altres dades.

Resumint molt, i sense voler fer catastrofisme, es pot afirmar que els resultats globals d'aquesta avaluació ens indiquen que hi ha un percentatge d'alumnat de més del 25% que no assoleix el nivell bàsic en les competències avaluades per passar a la secundària

obligatòria amb garanties d'èxit. La dada no convida a l'optimisme, és cert, però és coherent amb les dades que aporten d'altres estudis d'avaluació i ens indica que és a l'educació primària on primer s'ha d'incidir per augmentar el nivell educatiu dels nostres nens i nenes i adolescents. Com que la prova d'avaluació de sisè d'educació primària ens aporta informació alumne/a per alumne/a i centre per centre, ha de permetre al Departament d'Educació aplicar les mesures de millora allà on realment facin falta. Per dir-ho metafòricament, aquesta avaluació ens ha de permetre regar el camp de l'educació no obrint les comportes amb la mateixa intensitat per a tots els conreus, sinó aplicant el sistema de rec del gota a gota, que permet aprofitar l'aigua amb molta més efectivitat i estalvi. Això és el que hem de fer si volem mantenir-nos fidels a les línies marcades per l'Estratègia de Lisboa i enfortir el model social europeu. Diferents documents de la Comissió Europea assenyalen en aquest sentit que les inversions educatives s'han de concentrar en els àmbits que ofereixen rendiments econòmics i socials més elevats i que combinen adequadament eficàcia i equitat, amb una referència expressa a la potenciació de la inversió en ensenyament primari perquè precisament aquest és el que té una importància crucial per prevenir el fracàs escolar i l'exclusió social i per establir les bases de l'aprenentatge complementari.

Complementen l'article sobre l'avançament de resultats de l'avaluació de sisè d'educació primària dos treballs signats per dues directores de centres públics, Isabel Sánchez, directora del CEIP Àgora de Barcelona, i Maria Mercè Fernández Teixidó, directora del CEIP Els Pins de Barcelona. Elles ens ofereixen una visió del procés avaluat tal i com s'ha viscut en l'escenari que és realment important —el de les aules— i ens proporcionen eines de reflexió sobre les modificacions que s'estan produint en molts dels nostres centres, que treballen cada dia amb l'objectiu de la millora. L'article de Teresa Freixas i Guinjoan, inspectora d'Educació a Tarragona, presenta una visió global del desenvolupament del procés.

En aquest número 15 trobareu també informació de la jornada de debat sobre la situació sociolingüística a l'ESO, que es va celebrar a Barcelona el passat mes de juny. L'article d'Àngel Huguet Canalís, professor de la Universitat de Lleida, segur que us ajudarà a contextualitzar les dades que van formar part d'un dels estudis d'avaluació de l'educació secundària obligatòria fets l'any 2006 i del qual ja hem informat en números anteriors dels *Quaderns d'avaluació* (n. 7).

Joaquim Prats Cuevas

President de Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya

L'AVALUACIÓ DE SISÈ D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA 2009. AVANÇAMENT DE RESULTATS

ÍNDEX

1. Introducció	3
2. Objectius i característiques de la prova	4
3. Competències avaluades	5
4. Informació dels resultats	7
5. Resultats de l'alumnat	9
5.1. Resultats globals	
5.2. Resultats segons el nivell socioeconòmic del centre	
5.3. Resultats segons la titularitat dels centres educatius	
5.4. Resultats segons l'origen de l'alumnat	
5.5. Resultats segons el sexe de l'alumnat	
6. Resultats segons la tipologia dels centres educatius	19
7. Conclusions	23
8. Referències bibliogràfiques	26

1. INTRODUCCIÓ

El curs 2008-2009 s'ha aplicat per primera vegada a Catalunya una prova externa i censal a tot l'alumnat de sisè de primària per comprovar el nivell d'assoliment de les competències bàsiques lingüístiques i matemàtiques en acabar l'educació primària. La prova s'ha fet de manera simultània en tots els centres educatius de Catalunya el dia 6 de maig de 2009 (i el dia 13 de maig en aquells centres que per raons de calendari no van poder fer la prova el dia assignat).

Han fet la prova d'avaluació de l'educació primària 59.063 alumnes, que pertanyen a 2.072 centres educatius, públics, privats concertats i privats. Hi ha un percentatge inferior al 10% de l'alumnat matriculat a sisè de primària que o bé no ha fet la prova o bé l'ha fet sense que hagin estat inclosos els resultats en l'explotació de dades posterior. Aquest alumnat ha estat diagnosticat amb necessitats educatives especials o és de recent incorporació al sistema educatiu i té, per tant, un domini insuficient de la llengua.

La prova
d'avaluació de
sisè de primària l'han
feta 59.063 alumnes.
S'hi han implicat 2.061
docents de primària
i secundària

El caràcter extern de la prova, garantia de la seva objectivitat, ha comportat un procés organitzatiu complex. S'han creat setanta-set comissions d'aplicació de la prova, distribuïdes territorialment i constituïdes per un inspector o inspectora que exerceix la presidència de la comissió i un nombre d'aplicadors externs igual o superior al nombre de centres de cada unitat territorial. En total, s'hi han implicat 2.061 docents de primària i secundària. Per garantir l'objectivitat dels resultats, la prova ha estat corregida sempre per docents externs als centres educatius, procedents de les comissions d'aplicació, que han seguit unes pautes molt concretes de correcció.

2. OBJECTIUS I CARACTERÍSTIQUES DE LA PROVA

L'objectiu principal de la prova, com ja s'ha dit, és comprovar quin és el nivell d'assoliment de les competències bàsiques de l'alumnat quan acaba l'educació primària. A partir de l'anàlisi dels resultats obtinguts per cada centre educatiu es podran arbitrar eines d'ajust i millora per als centres i els docents, aplicables al llarg de tota l'etapa d'educació primària, amb la finalitat de millorar els resultats en el futur. La prova permet, també, donar informació detallada a les famílies —que s'ha d'entendre com un complement a la informació que ja proporcionen els centres amb l'avaluació continuada— de quines són les circumstàncies en què el seu fill o filla entra a l'educació secundària obligatòria.

Altres objectius de la prova són l'enfortiment de l'autonomia de centre, en proporcionar a cada un dels centres educatius informació que ha de servir per determinar quins són els seus punts forts i quins els seus punts febles. Les mesures de millora a prendre no poden ser, doncs, generalitzables a tots els centres de Catalunya sinó que s'han de concretar segons les circumstàncies de cada un. També es pretén afavorir el trànsit individualitzat a l'educació secundària obligatòria en donar informació concreta de la situació de cada alumne/a. A nivell de sistema educatiu, la prova d'avaluació de sisè d'educació primària permet conèixer la situació educativa de Catalunya al final d'una etapa fonamental en la formació de les persones i iniciar la construcció d'una sèrie que permetrà l'anàlisi de tendències aplicable a cada un dels centres educatius. La prova dels anys propers permetrà als centres educatius comprovar els efectes que han produït en els resultats les seves actuacions de millora.

Per les característiques de la prova de sisè d'educació primària, s'ha de tenir en compte que mesura els coneixements i les competències bàsiques en els àmbits avaluats, en

cap cas no mesura els nivells d'excel·lència de l'alumnat. També s'ha de matisar que la prova no determina el pas a l'educació secundària obligatòria. En primer lloc, perquè la LOE no ho permet. En segon lloc, perquè aquesta opció orientadora és la que segueixen la majoria dels sistemes educatius europeus que apliquen proves d'aquestes característiques¹.

És una prova universal per a tot l'alumnat de sisè d'educació primària i de caràcter extern que no determina el pas a l'educació secundària obligatòria

3. COMPETÈNCIES AVALUADES

Les competències avaluades en aquest primer any d'aplicació de la prova són la competència lingüística en llengua catalana i castellana i la competència matemàtica.

Taula 1 ■ Competències avaluades a sisè de primària

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

La **prova de competència lingüística**, tant en llengua catalana com castellana, 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).

La **prova de competència matemàtica** consta d'onze activitats, que parteixen d'un estímulo diferent i que prioritzen els blocs de contingut del currículum que fan referència a la nume-

1. Vegeu l'article d'Enric Prats (2009). El cas més paradigmàtic és el d'Holanda, on tot i que les proves marquen l'itinerari de l'educació secundària obligatòria que és més adequat per a cada estudiant, la decisió final la prenen el professorat i les famílies (vegeu també Marleen van der Lubbe, 2009).

ració 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.

En una submostra de 743 alumnes provinents de 50 centres educatius s'ha pilotat una prova d'expressió oral en llengua catalana i en llengua castellana, consistent en la lectura d'un text i en l'explicació posterior del que s'ha llegit.

Les **figures núm. 1 i 2** mostren un exemple de preguntes de competència lingüística i de competència matemàtica, amb l'estímul corresponent.

Figura 1 ■ Exemple de preguntes de competència lingüística en llengua catalana

competència lingüística
 llengua catalana

TEXT 1

Llegeix aquest text amb atenció.

Oriol, abans d'escarxofar-te davant de la tele per veure els programes que no hauries de veure, fes el favor de baixar les escombraries –em va insinuar amorosament la mare amb aquell to de veu que indicava que no volia haver m'hò de tornar a dir.

A casa meua teniem les feines molt ben estructurades. Ens reunim cada mes en assemblea familiar per repartir-nos tot el que calia fer. Hi havia feines fixes i altres de rotatòries. Per exemple, el pare rentava sempre els plats i posava la roba a la rentadora.

Les feines rotatòries eren parar i desparar taula, treure la pols dels mobles, escombrar i anar a comprar alguna cosa a la botiga de la cantonada. Això ho feiem entre la meua germana gran i jo. La petita no tenia feines assignades, però, en canvi,

en donava molta. La seva feina era donar-ne. Baixar les escombraries era una de les feines que anaven canviant.

Aquell mes em tocava a mi.

- Que m'has sentit, Oriol? –va tornar a repetir la mare.

- Sí, sí. Ja hi vaig.

I ara ve quan comença de veritat la història que us vull contar.

Quan vaig obrir la tapa del contenidor per deixar-hi les escombraries em vaig quedar d'una peça. Dins del contenidor, amb una boca oberta com una agulla d'estendre gegant, hi havia un cocodril.

Jaume Cels,
Una troballa sorprenent.
 Ed. La Galera, 2004

1. Qui repartia les feines de casa?

a. La mare ho insinuava cada mes ☐

b. Es feia en assemblea familiar ☐

c. El pare de l'Oriol ☐

d. L'Oriol i la seva germana gran ☐

2. De les feines següents, quines eren feines fixes:

a. Rentar els plats i posar la rentadora ☐

b. Parar i desparar la taula ☐

c. Baixar les escombraries i anar a comprar ☐

d. Treure la pols dels mobles i escombrar ☐

0.1 ☐

 0.1 ☐

avaluació educació primària | 9

Figura 2 ■ Exemple de preguntes de competència matemàtica

competència matemàtica

ACTIVITAT 8 / CAMPS D'ESPORTS

A continuació, et mostrem un terreny que conté 3 camps d'esports que es designen amb les lletres següents:

A Camp petit B Camp mitjà C Camp gran

a. Calcula la superfície de cada camp d'esports. Has d'utilitzar les mesures dels costats que es mostren a la figura.

Superfície Camp petit A	Superfície Camp mitjà B	Superfície Camp gran C

b. Quina de les unitats següents de mesura és l'adequada per acompanyar els valors de les superfícies que has calculat?

Escriu la unitat correcta:

avaluació educació primària 11

4. INFORMACIÓ DELS RESULTATS

Els resultats es donen en una escala que va del 0 al 100. La puntuació ha estat obtinguda mitjançant un procés de ponderació de resposta als diferents ítems, establert tenint en compte la seva rellevància en el currículum de l'educació primària. En aquesta escala s'han fixat tres nivells: el nivell baix, que correspon a l'alumnat que ha obtingut menys de setanta punts en la prova; el nivell mitjà, que correspon a l'alumnat que ha obtingut entre 70 i 90 punts; i el nivell alt, que correspon a l'alumnat que ha obtingut entre 90 i 100 punts. Cal recordar, però, que la prova no avalua un nivell d'excel·lència sinó de competències bàsiques, per la qual cosa el 10 no equival a un excel·lent ni el 7 a un notable.

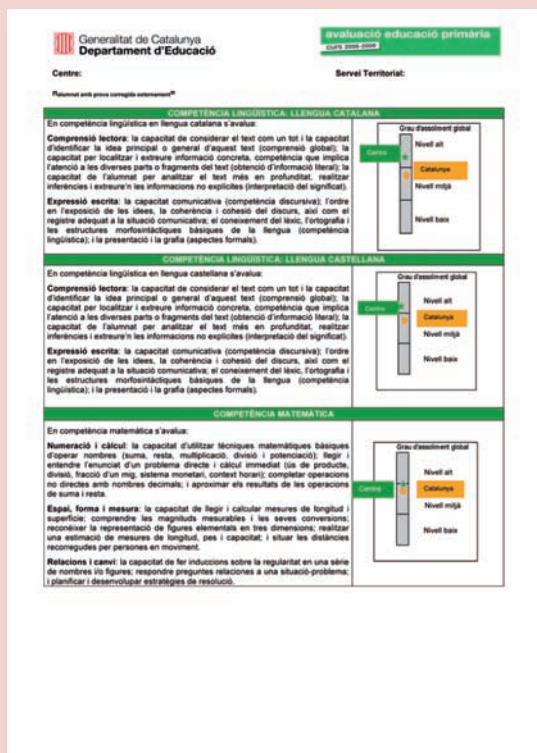
Una vegada introduïdes les dades a l'aplicatiu informàtic, s'han generat automàticament dos tipus d'informes. L'adreçat a les famílies conté informació sobre els aspectes avaluats de cada competència i el grau d'assoliment del seu fill o filla. Un asterisc assenyala si l'alumne/a se situa en el nivell alt, mitjà o baix d'assoliment de la competència. Els centres educatius són els encarregats de fer arribar aquests informes a les famílies. Els poden completar amb altres observacions, si ho consideren oportú. Les famílies també poden demanar informació complementària als centres.

Figura 3 ■ Informe de resultats per a les famílies

Generalitat de Catalunya Departament d'Educació		avaluació educació primària curs 2014-2015	
Benvolguda família,		Informe per a la família de l'alumne/a:	
El Departament d'Educació ha dissenyat que l'alumnat de sisè curs d'educació primària faci una prova de competència lingüística en llengua catalana i llengua castellana i de competència matemàtica. Feta aquesta prova, els informem dels aspectes avaluats de cada competència i del grau d'assoliment del seu fill o filla. Els resultats d'aquesta prova, que mesura uns coneixements i competències bàsics i no una nivella d'excel·lència, no condicionen el pas del seu fill a la secundària. Els gràfics proporcionen una estimació del grau d'assoliment de cada competència en tres nivells fixats. El nivell alt correspon a un bon domini de la competència, el nivell mitjà indica que s'ha assolit la competència i el baix indica que no se supera el mínim establert. L'asterisc indica la situació del seu fill o filla en aquest nivell. Atentament, Joaquim Prats Cuevas President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu			
		Centre	
		Localitat	
		Data	
COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA: LLENGUA CATALANA			
La valoració de la competència lingüística en llengua catalana es basa en: a) la capacitat de llegir diferents tipus de textos, de comprendre el seu significat i d'entendre'n informació i b) la capacitat d'escriure de manera coherent, utilitzant expressions d'ús quotidià i emprant les normes bàsiques de puntuació i d'ortografia.		Grau d'assoliment global Nivell alt * Nivell mitjà Nivell baix	
Comentari específic per a l'alumne/a			
COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA: LLENGUA CASTELLANA			
La valoració de la competència lingüística en llengua castellana es basa en: a) la capacitat de llegir diferents tipus de textos, de comprendre el seu significat i d'entendre'n informació i b) la capacitat d'escriure de manera coherent, utilitzant expressions d'ús quotidià i emprant les normes bàsiques de puntuació i d'ortografia.		Grau d'assoliment global Nivell alt * Nivell mitjà Nivell baix	
Comentari específic per a l'alumne/a			
COMPETÈNCIA MATEMÀTICA			
La valoració de la competència matemàtica es basa en: a) la capacitat de fer operacions numèriques i d'aplicar-les a exercicis senzills, b) la capacitat d'operar amb mesures de longitud, superfície, volum i pes, i de reconèixer la representació de figures en tres dimensions i c) la capacitat d'entendre i resoldre problemes.		Grau d'assoliment global Nivell alt * Nivell mitjà Nivell baix	
Comentari específic per a l'alumne/a			
Observació: Les proves de competència proporcionen una informació concreta i objectiva, però necessàriament limitada. El centre educatiu del seu fill o filla, si ho considera oportú, pot adjuntar a aquest informe una valoració addicional. D'altra banda, la família pot demanar més informació al centre.			

L'altre informe és adreçat als centres educatius. S'hi descriuen els aspectes avaluats en cada competència i es dona el grau d'assoliment global del centre educatiu, situat en el nivell baix, mitjà o alt. Per a cada competència s'hi inclou la mitjana global de Catalunya. Els equips docents dels centres educatius han d'analitzar aquests resultats i el director o directora els ha de presentar al consell escolar del centre.

Figura 4 ■ Informe de resultats per als centres educatius

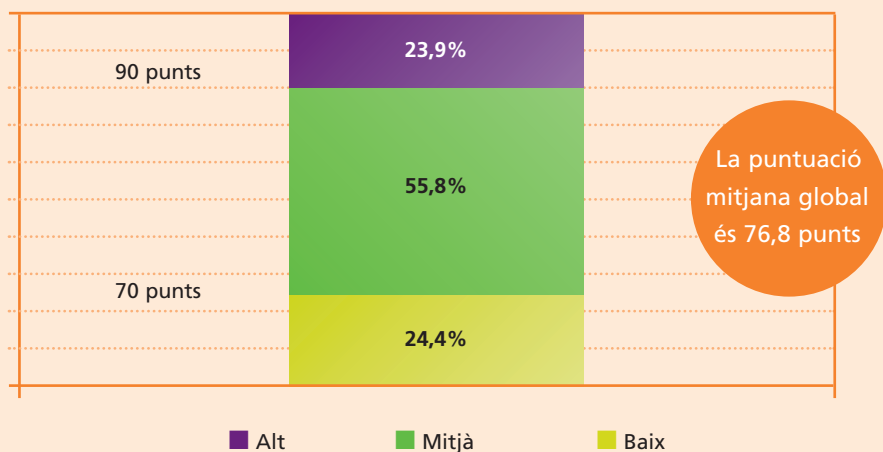


5. RESULTATS DE L'ALUMNAT

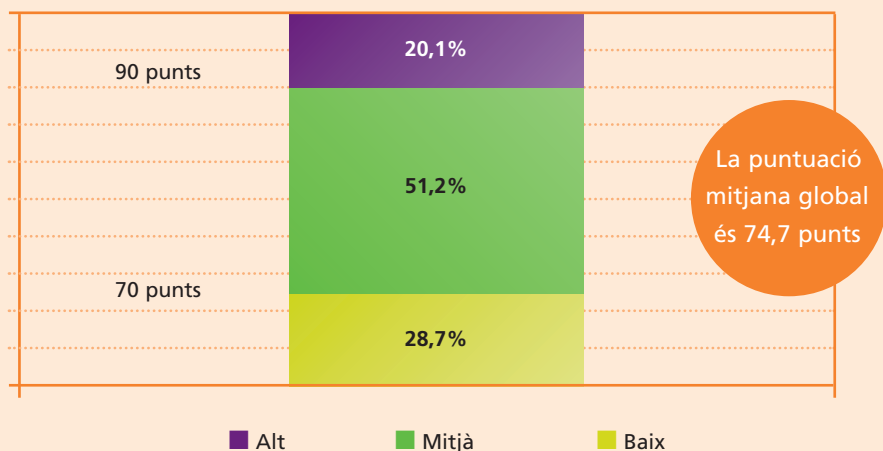
Els resultats que es presenten tot seguit són un avançament de les dades obtingudes en la prova d'avaluació de l'educació primària. Són dades bàsiques, els resultats globals per a cada competència, amb gràfiques que contenen el percentatge d'alumnat situat en els tres trams de competència segons el nivell socioeconòmic del centre, la titularitat de centre, l'origen de l'alumnat i el sexe de l'alumnat. El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu està treballant en l'elaboració de l'informe complet, que es publicarà properament en la col·lecció *Informes d'Avaluació*.

5.1. Resultats globals

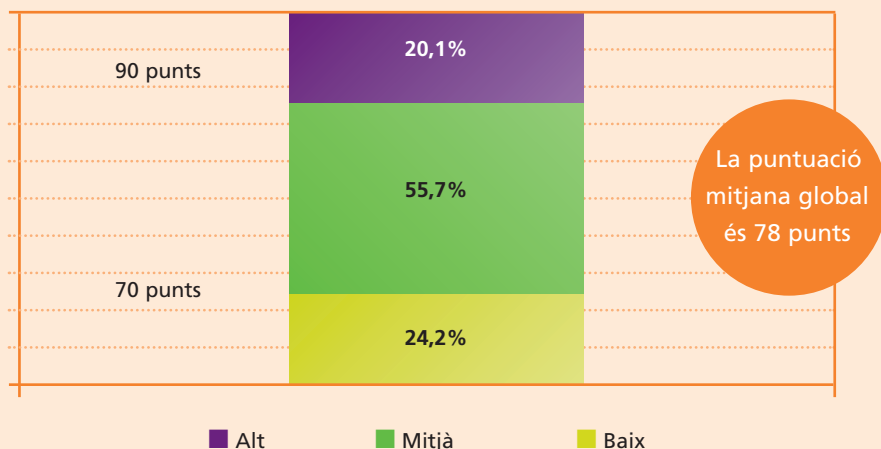
Gràfic 1 ■ Resultats de l'alumnat en competència lingüística en llengua catalana. Percentatge d'alumnat situat en cada tram



Gràfic 2 ■ Resultats de l'alumnat en competència lingüística en llengua castellana. Percentatge d'alumnat situat en cada tram



Gràfic 3 ■ Resultats de l'alumnat en competència matemàtica. Percentatge d'alumnat situat en cada tram



La puntuació mitjana de Catalunya se situa al voltant dels 75 punts en totes les competències avaluades

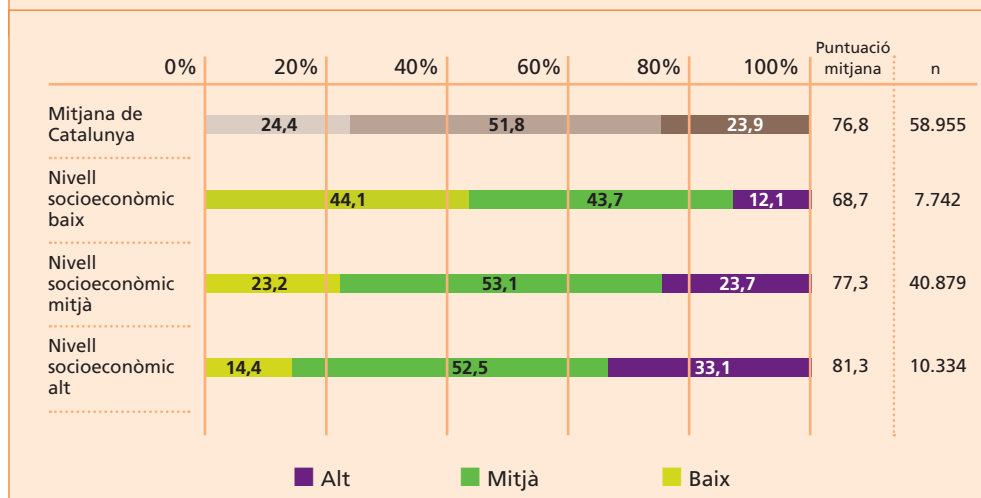
D'aquests tres primers gràfics es desprèn que els resultats globals són semblants en les tres competències avaluades i que la mitjana de Catalunya se situa al voltant dels 75 punts. El nivell mitjà és el que té un percentatge més elevat d'alumnat en cada competència. Cal destacar que en totes les competències avaluades un 25% d'alumnes no té assolit el nivell bàsic per passar a l'educació secundària obligatòria amb garanties d'èxit.

Prop del 25% d'alumnes no té assolit el nivell bàsic en competència lingüística i matemàtica

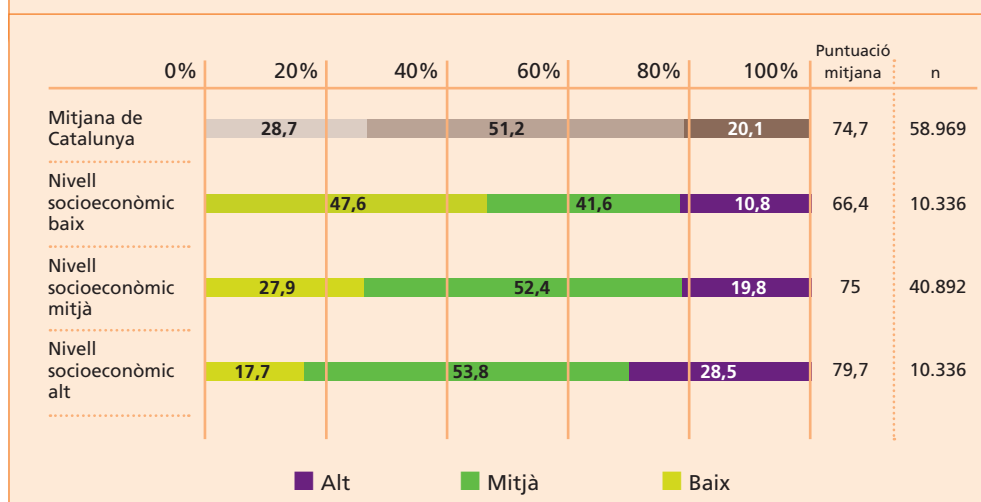
5.2. Resultats segons el nivell socioeconòmic del centre

La classificació dels resultats de l'alumnat en els tres trams en què s'ha dividit l'escala (baix, mitjà i alt) segons el nivell socioeconòmic del centre (distribució elaborada per la Inspecció d'Educació) evidencia que com més baix és aquest nivell socioeconòmic, més alt és el percentatge d'alumnat situat en el nivell baix d'assoliment de la competència, sigui quina sigui la que es pren en consideració. I a la inversa, el percentatge d'alumnat situat en el nivell alt decreix a mesura que decreix el nivell socioeconòmic del centre.

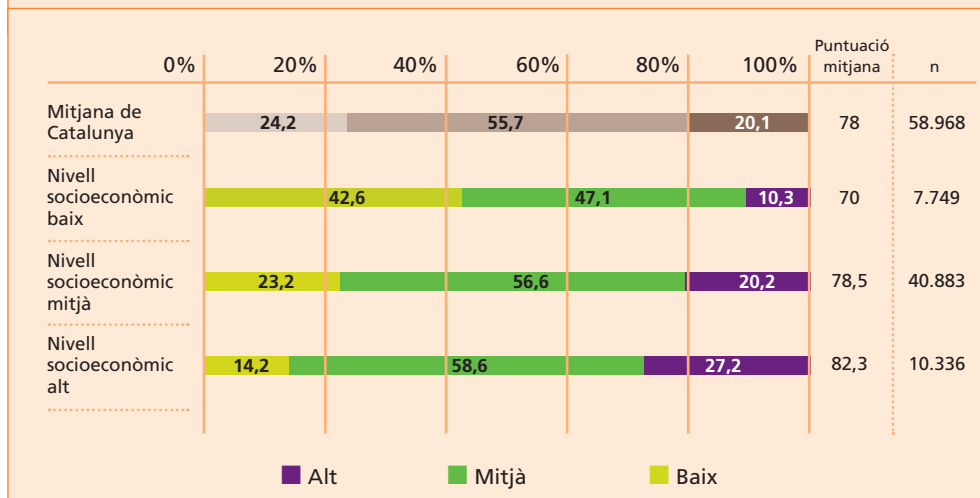
Gràfic 4 ■ Percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua catalana segons el nivell socioeconòmic del centre



Gràfic 5 ■ Percentatge d'alumnat situat en els trams de competència en llengua castellana segons el nivell socioeconòmic del centre



Gràfic 6 ■ Percentatge d'alumnat situat en els trams de competència matemàtica segons el nivell socioeconòmic del centre



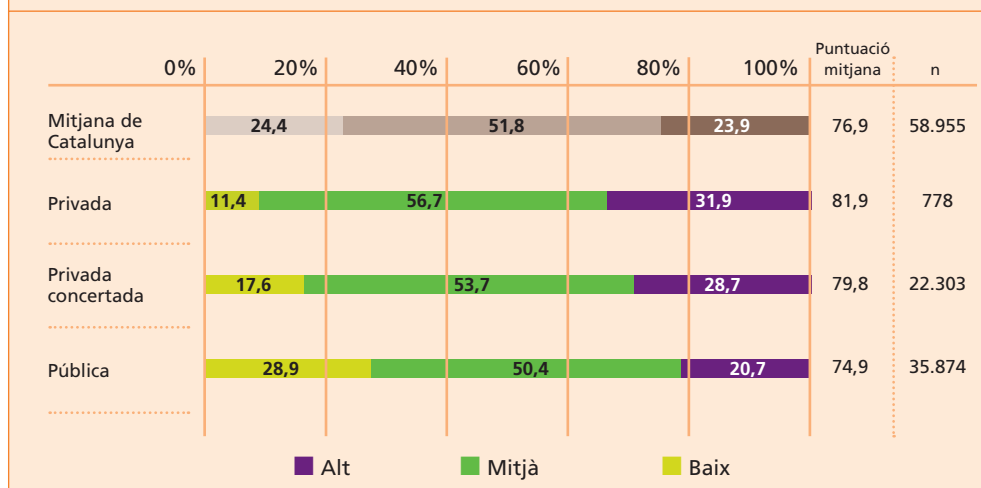
El percentatge d'alumnat situat en el nivell baix o alt de l'assoliment de la competència depèn del nivell socioeconòmic del centre educatiu

Cal tenir en compte el valor de *N* en aquest nivell socioeconòmic baix, que correspon globalment a 7.764 alumnes, un 13,1% de l'alumnat que ha fet la prova. El determinisme educatiu que sembla mostrar aquesta dada es desmenteix si es valora el pes d'altres variables com pot ser el funcionament dels centres (vegeu més endavant el punt 6, en què es presenten alguns resultats de centres educatius).

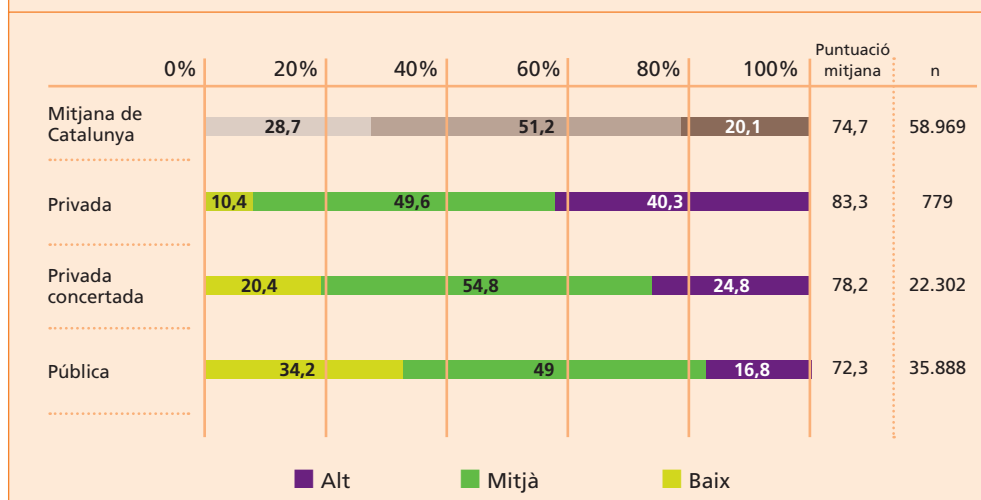
5.3. Resultats segons la titularitat dels centres educatius

Els resultats segons la titularitat dels centres educatius mostren que l'escola pública és la que té un percentatge més elevat d'alumnat situat en el tram baix. Per contra, l'escola privada és el que el té més baix en el tram baix i més alt en l'alt. La diferència més notable és en la competència en llengua castellana, ja que aquí el percentatge d'alumnat situat en el nivell baix és més petit a la privada que a la pública, mentre que el situat en el tram alt és superior a la privada que a la pública. Cal tenir en compte que els centres privats són pocs (779) i que els resultats de la privada concertada s'acosten lleugerament als de la pública. Mentre que a l'escola pública el percentatge d'alumnat

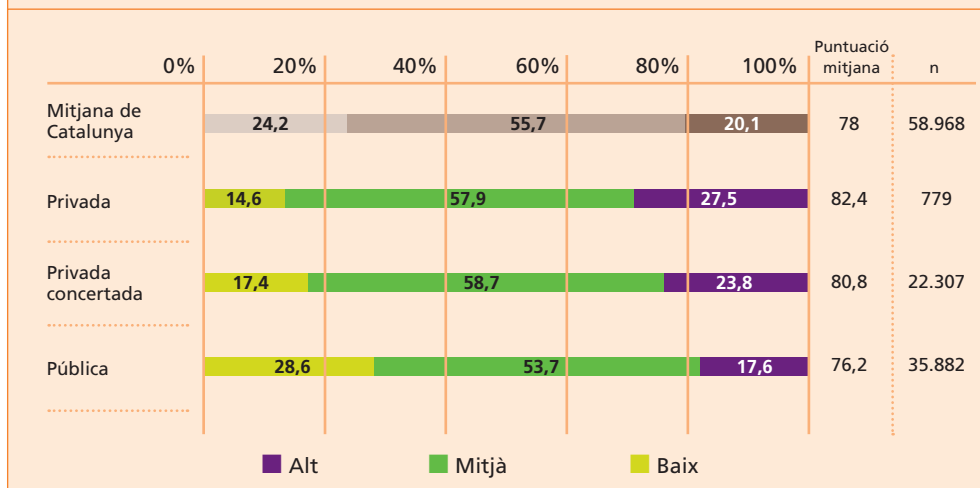
Gràfic 7 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència en llengua catalana segons la titularitat del centre



Gràfic 8 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència en llengua castellana segons la titularitat del centre



Gràfic 9 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència matemàtica segons la titularitat del centre



situat en els tres nivells és similar en competència en llengua catalana i en llengua castellana, en els centres de titularitat privada hi ha molts més alumnes situats en el nivell alt en llengua castellana (40,3%) que en llengua catalana (31,9%).

Els centres de titularitat privada tenen més alumnat situat en el nivell alt en llengua castellana (40,3%) que no pas en llengua catalana (31,9%)

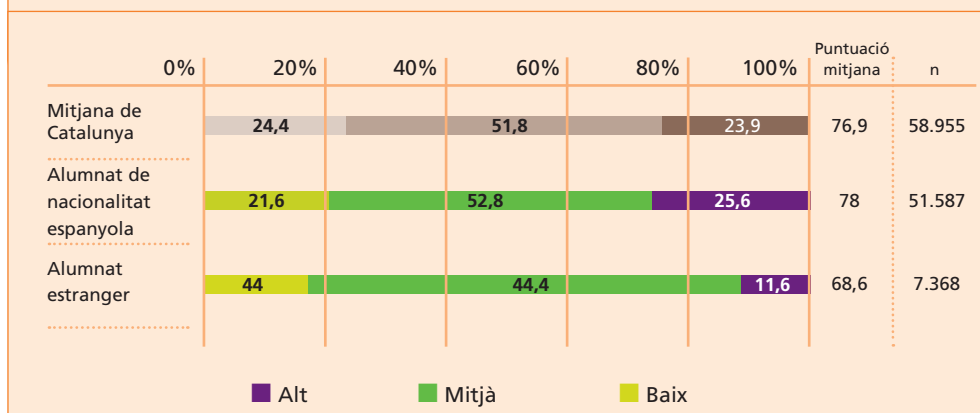
5.4. Resultats segons l'origen de l'alumnat

En totes les competències avaluades, l'alumnat de nacionalitat espanyola obté millors resultats que l'alumnat estranger

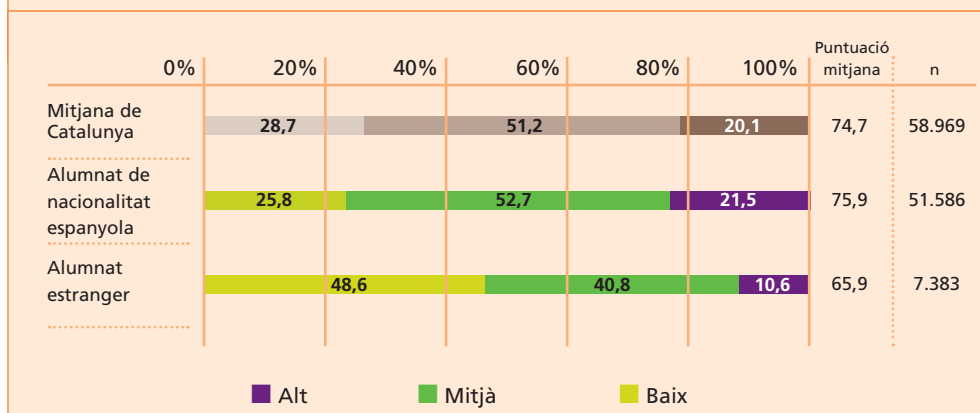
En totes les competències avaluades, l'alumnat de nacionalitat espanyola obté millors resultats que l'alumnat estranger. La mitjana de l'alumnat de nacionalitat espanyola es troba sempre lleugerament per sobre de la mitjana de Catalunya. Pel que fa als resultats de l'alumnat estranger, la puntuació mitjana més alta és l'obtinguda en competència matemàtica (70,5%). Tot i que la puntuació global es troba per sota de la mitjana de Catalunya, s'han de destacar els resultats obtinguts per l'alumnat de la

Xina, de l'Europa Occidental i de l'Europa de l'Est. En els dos primers casos els resultats se situen per damunt de la puntuació mitjana.

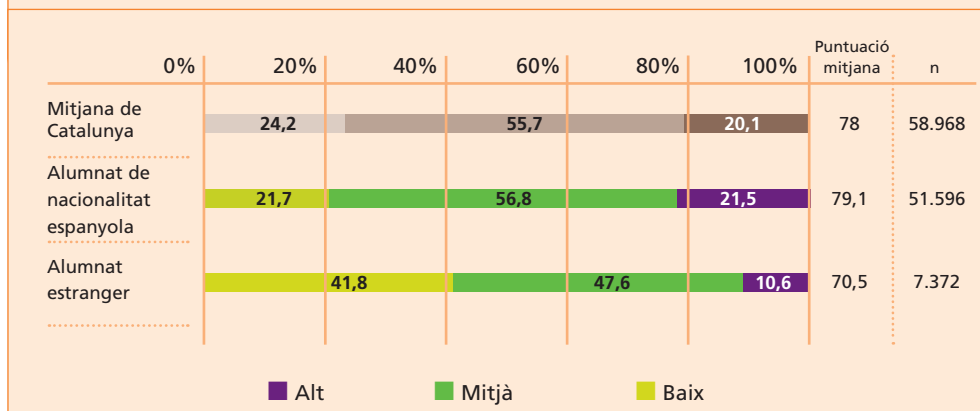
Gràfic 10 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència en llengua catalana segons l'origen



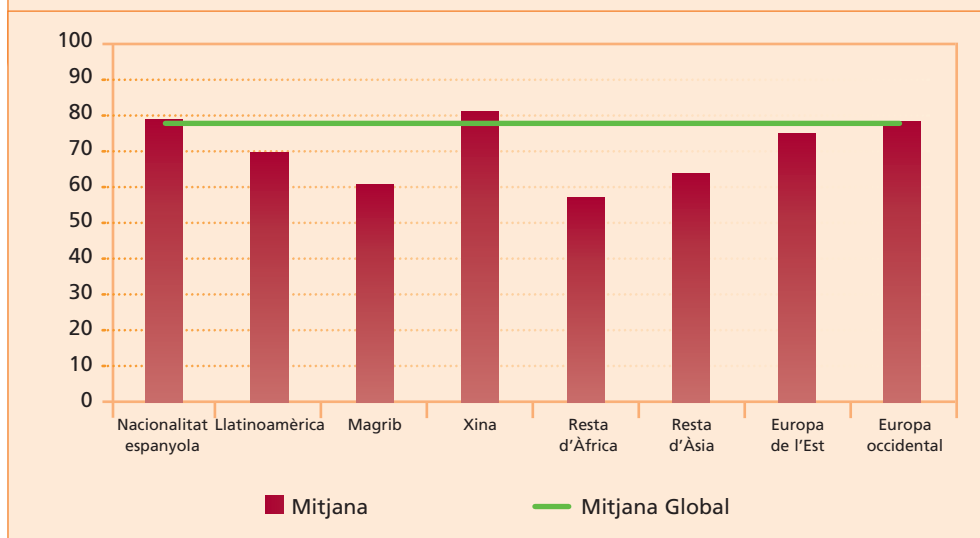
Gràfic 11 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència en llengua castellana segons l'origen



Gràfic 12 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència matemàtica segons l'origen



Gràfic 13 ■ Puntuació mitjana en competència matemàtica de l'alumnat segons l'origen territorial

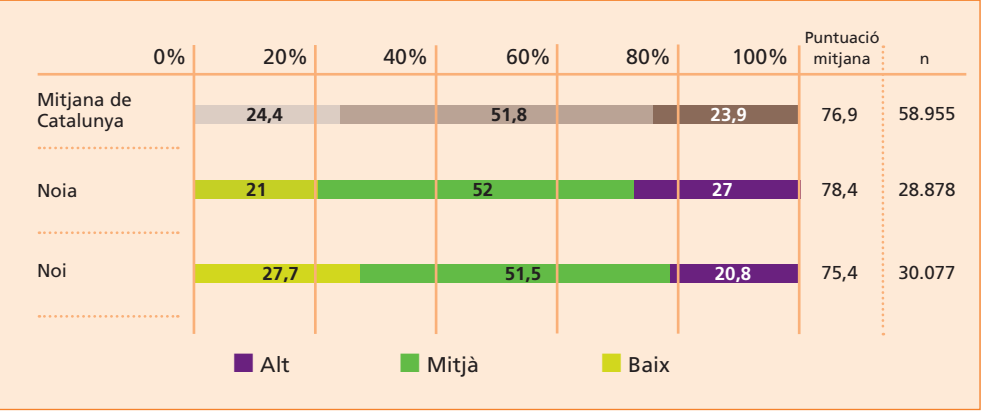


5.5. Resultats segons el sexe de l'alumnat

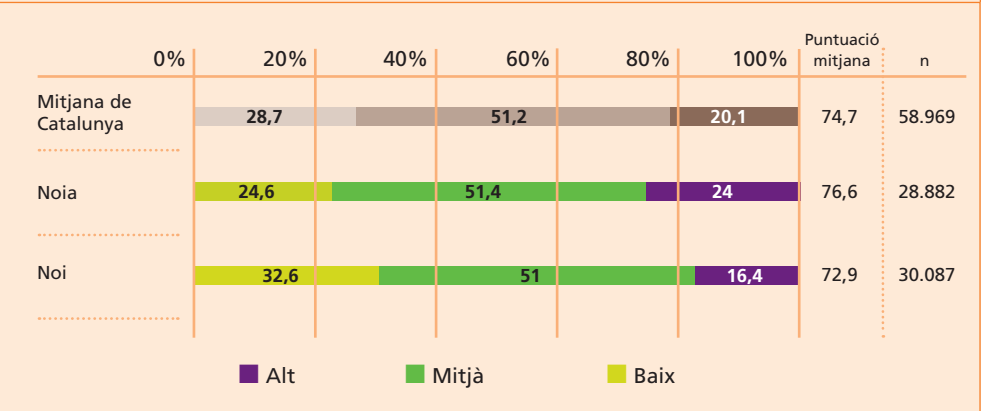
El nombre de nois i noies que ha fet la prova de sisè de primària és força equivalent. Els resultats de les noies són millors que els dels nois en competència lingüística en llengua catalana i castellana: en ambdós casos hi ha un percentatge de noies superior al dels nois situat en el

Les noies
obtenen millors
resultats que els nois en
competència lingüística.
En competència matemàtica
els nois obtenen millors
resultats que les noies

Gràfic 14 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència en llengua catalana segons el sexe

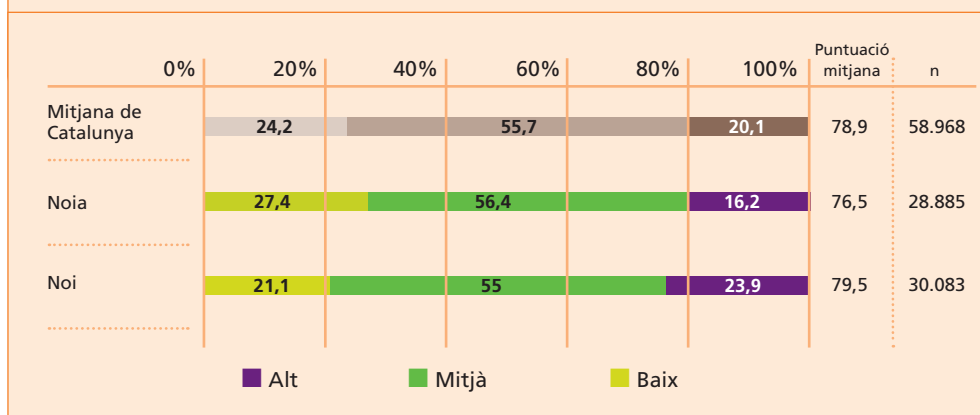


Gràfic 15 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència en llengua castellana segons el sexe



nivell alt i un percentatge inferior situat en el nivell baix. En competència matemàtica les dades són a la inversa: els nois obtenen més bons resultats que les noies i hi ha, per tant, més nois en el nivell alt i menys en el nivell baix. Aquesta diferència entre nois i noies i competències es manté igual en altres estudis, com el PISA 2006 (Quaderns d'avaluació, 2007: 69 i 76).

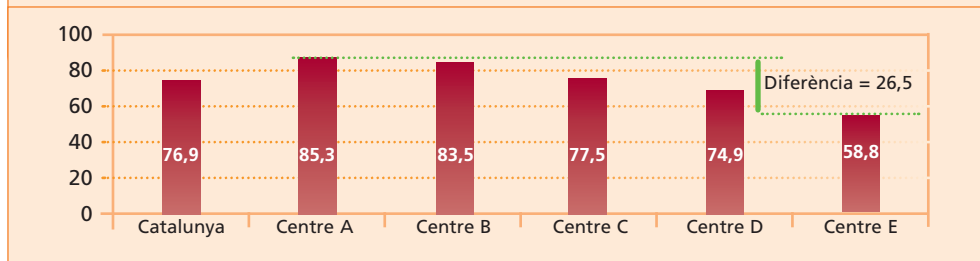
Gràfic 16 ■ Percentatge d'alumnat situat en els nivells de competència matemàtica segons el sexe



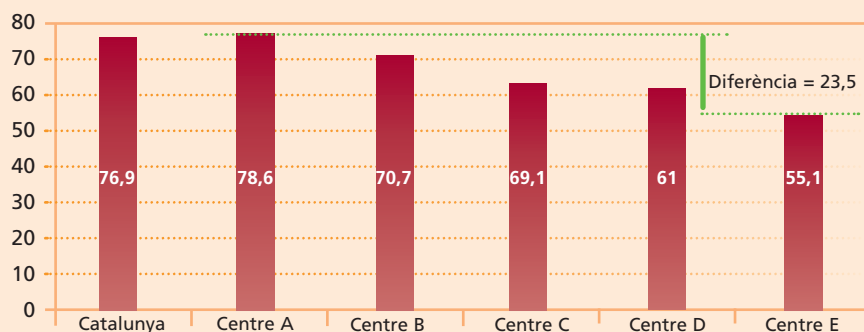
6. RESULTATS SEGONS LA TIPOLOGIA DELS CENTRES EDUCATIS

S'analitzen ara els resultats obtinguts per uns centres determinats que pertanyen a una mateixa zona geogràfica i a un mateix nivell socioeconòmic, que és el mitjà i el baix.

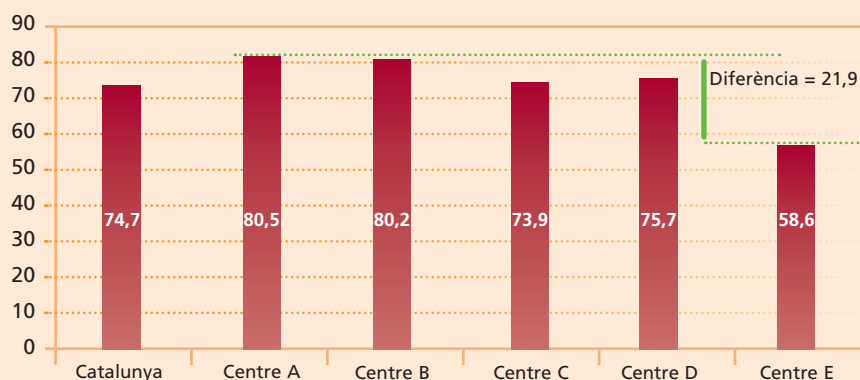
Gràfic 17 ■ Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell socioeconòmic mitjà. Competència en llengua catalana



Gràfic 18 ■ Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell socioeconòmic baix. Competència en llengua catalana

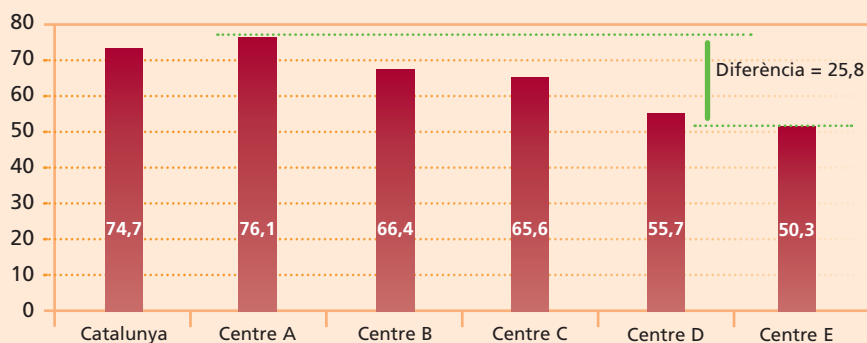


Gràfic 19 ■ Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell socioeconòmic mitjà. Competència en llengua castellana

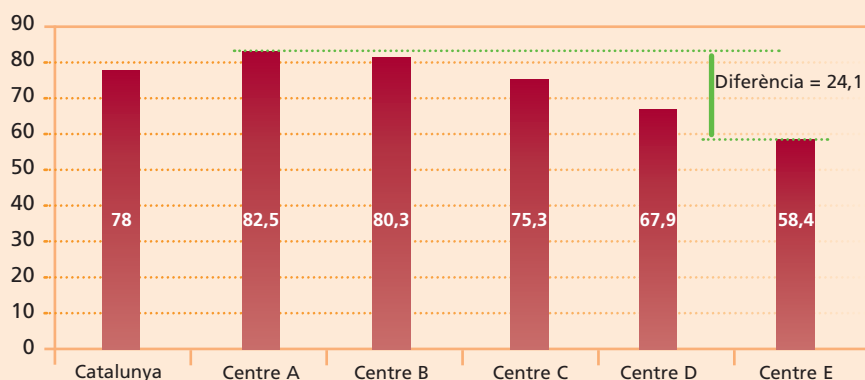


Els resultats segons la tipologia dels centres són molt il·lustratius. Mostren clarament que els centres educatius tenen incidència en els resultats de l'alumnat atès que en una mateixa zona geogràfica i en un mateix nivell socioeconòmic es donen diferències significatives. Una possible conclusió, amb totes les matisacions que fan al cas, és pensar que el funcionament del centre, el paper que hi juga l'equip directiu i les pràctiques pedagògiques són elements que han de tenir alguna cosa a veure amb els resultats d'un alumnat de característiques similars.

Gràfic 20 ■ Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell socioeconòmic baix. Competència en llengua castellana



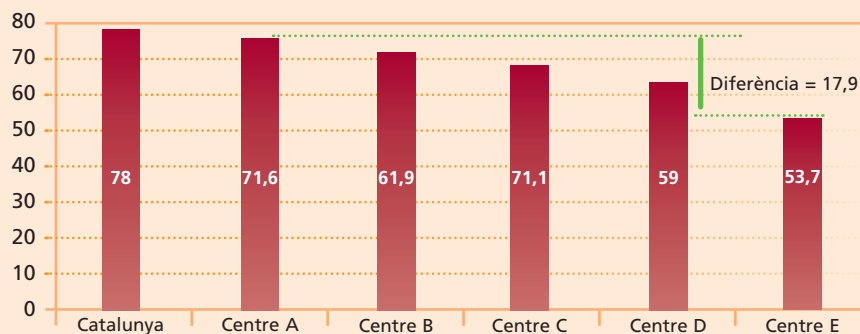
Gràfic 21 ■ Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell socioeconòmic mitjà. Competència matemàtica



Els centres educatius tenen incidència en el resultat de l'alumnat en totes les competències avaluades

En competència en llengua catalana i en un nivell socioeconòmic mitjà hi ha una diferència de 26,5 punts entre el centre A (el que obté la puntuació més alta) i el centre D (el que obté la puntuació més baixa). En un nivell socioeconòmic baix, la diferència és de 23,5 punts. En competència en llengua castellana, la diferència és de 21,9 punts en el nivell socioeconòmic mitjà i 25,8 en el baix.

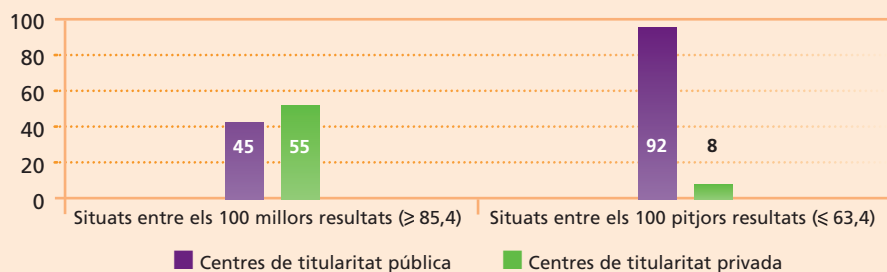
Gràfic 22 ■ Resultats de centres d'una mateixa zona geogràfica. Nivell socioeconòmic baix. Competència matemàtica



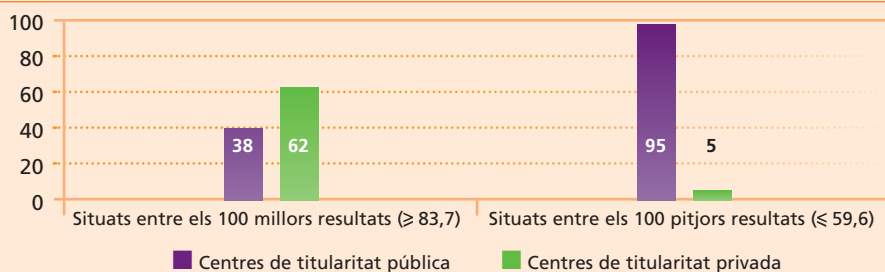
En competència matemàtica, la diferència és de 24,1 punts en el nivell socioeconòmic mitjà i de 17,9 en el baix. No es pot establir cap relació entre l'àmbit de les competències lingüístiques i matemàtiques. El que sí que mostren les dades és que la diferència de puntuació és més gran entre els centres d'un nivell socioeconòmic baix que no pas entre els del nivell socioeconòmic mitjà.

Els **gràfics núm. 23, 24 i 25** mostren la titularitat (pública o privada concertada) dels cent centres que han obtingut els millors resultats i els pitjors en cada competència avaluada. Del còmput han estat exclosos els centres amb menys de 10 alumnes de sisè d'educació primària.

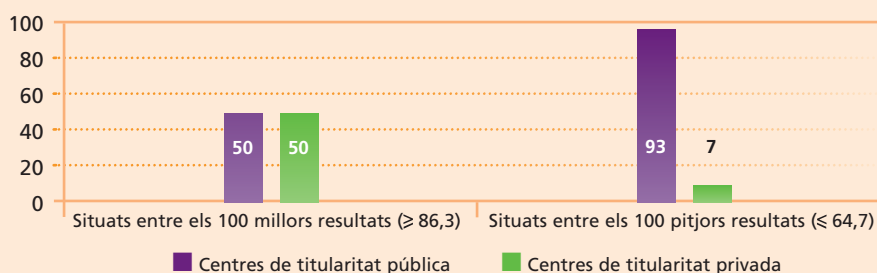
Gràfic 23 ■ Titularitat dels 100 centres amb puntuacions més altes i més baixes en competència lingüística en llengua catalana



Gràfic 24 ■ Titularitat dels 100 centres amb puntuacions més altes i més baixes en competència lingüística en llengua castellana



Gràfic 25 ■ Titularitat dels 100 centres amb puntuacions més altes i més baixes en competència matemàtica



Com es pot observar, la proporció de centres públics i privats concertats situats entre els cent que han obtingut els millors resultats és força equilibrat en cada competència, excepte la competència lingüística en llengua castellana. La proporció de centres públics i privats concertats situats entre els cent que han obtingut els pitjors resultats és, en canvi, absolutament desproporcionada.

7. CONCLUSIONS

Una primera anàlisi dels resultats globals de la prova d'avaluació de sisè de primària permet extreure les conclusions provisionals següents:

- Aquesta és una avaluació important perquè permet obtenir resultats alumne/a per alumne/a i centre per centre. Permet contrastar-los amb els resultats de centres de característiques similars.
- És la primera vegada que es retornen a les famílies els resultats d'una prova externa feta a tot l'alumnat d'un curs.
- Hi ha hagut una implicació molt positiva de tots els agents que han participat a la prova (mestres i professorat, alumnes, presidents de comissions, etc.).
- S'ha avançat en la coordinació entre educació primària i secundària.
- L'avaluació inicia la construcció d'una sèrie que permetrà l'anàlisi de tendències de cada centre respecte d'ell mateix.
- Hi ha prop d'un 75% de l'alumnat de sisè de primària que té assolides les competències lingüístiques en llengua catalana i castellana i les competències matemàtiques que li han de permetre, en principi, passar a l'educació secundària obligatòria amb garanties d'èxit.
- Hi ha un 25% de l'alumnat de sisè de primària que no té assolides les esmentades competències, per la qual cosa es pot deduir que tindrà dificultats en el seu pas per l'educació secundària obligatòria si no es reforcen aquestes competències amb atenció individualitzada.
- Les dades evidencien que un percentatge massa important d'alumnat no assoleix al final de l'educació primària les competències bàsiques avaluades. Aquest percentatge es repeteix al final de l'ESO.
- Les dades corroboren els resultats obtinguts en d'altres estudis d'avaluació. En el cas de les competències bàsiques avaluades des del 2001 al 2007, en general, els resultats de llengua catalana i castellana són equiparables, i són superiors els de la comprensió lectora als de l'expressió escrita (Aguirre i Amorós, 2009).
- En el PISA 2006, el percentatge d'alumnat de Catalunya situat en el nivell inferior de l'escala de competència matemàtica és el 21,0% i el de competència en comprensió lectora és el 21,2% (Quaderns d'avaluació, 2007: 68 i 75).
- El 23,3% de l'alumnat de Catalunya que acaba l'educació secundària obligatòria no obté el graduat en aquesta etapa durant el curs 2006-2007 (Prats i Palacios, 2009: 44-45).

- En totes les competències avaluades, l'alumnat de nacionalitat espanyola obté millors resultats que l'alumnat estranger. L'alumnat estranger presenta un percentatge proper al 40% de no assoliment de les competències avaluades. En matemàtiques hi ha significatives variacions segons l'origen territorial.
- Les noies obtenen millors resultats que els nois en competència lingüística en llengua catalana i castellana, mentre que els resultats dels nois són millors en competència matemàtica. Les dades són les mateixes en l'estudi PISA 2006.
- El nivell socioeconòmic del centre educatiu condiciona el resultat de l'alumnat en totes les competències avaluades.
- El percentatge d'alumnes de nivell socioeconòmic baix i d'alumnat immigrant és superior en els centres públics que en els privats concertats, la qual cosa condiciona a la baixa els resultats.
- Els centres educatius tenen incidència en els resultats de l'alumnat atès que en una mateixa zona geogràfica i en un mateix nivell socioeconòmic es donen diferències significatives en totes les competències avaluades. Una possible conclusió, amb totes les matisacions que fan al cas, és pensar que el funcionament de centre, el paper que hi juga l'equip directiu i les pràctiques pedagògiques són elements que han de tenir alguna cosa a veure amb els resultats d'un alumnat de característiques similars.
- La proporció de centres educatius públics i privats concertats situats entre els cent que han obtingut millors resultats en les competències avaluades és similar.
- La proporció de centres educatius públics i privats concertats situats entre els cent que han obtingut pitjors resultats en les competències avaluades és molt desfavorable als centres públics.

Les dades
evidencien que
el fracàs escolar
comença a l'educació
primària

Per acabar, cal tenir en compte que:

- Ara comença la feina del seguiment individualitzat dels centres, dels programes i de l'actuació de l'administració per implantar mesures eficaces de millora.
- A la vista dels resultats de l'avaluació, caldrà repensar les mesures i les actuacions de tothom.
- Caldrà millorar alguns aspectes concrets de la prova en el futur.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AGUIRRE, N. & AMORÓS, C. (2009). "Avaluació de les competències lingüístiques a Catalunya des de la perspectiva del sistema educatiu", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, p. 113-125.

QUADERNS D'AVALUACIÓ (2007). "PISA 2006. Avançament de resultats", *Quaderns d'avaluació*, 9, p. 3-84.

PRATS, E. (2009). "L'avaluació de les competències bàsiques a l'educació primària. Perspectiva europea", *Quaderns d'avaluació*, 13, p. 11-15.

PRATS, J. & PALACIOS, E. (2009). "Les transicions educatives: problemàtiques i reptes", *Quaderns d'avaluació*, 14, p. 43-57.

VAN DER LUBBE, M. (2009). "La prova holandesa al final de l'educació primària", *Quaderns d'avaluació*, 13, p. 35-47.

LA PROVA DE SISÈ: UNA EINA PER A LA MILLORA

Isabel Sánchez Ibáñez. *Directora del CEIP Àgora. Barcelona*

El centres educatius rebíem l'inici del curs 2008-2009 amb la notícia que l'alumnat de sisè d'educació primària faria una prova externa per detectar el nivell real d'assoliment de competències bàsiques de la població escolar de Catalunya. La sorpresa va ser gran, sobretot per la manera com ens va arribar, una vegada més a través dels mitjans de comunicació, i pel desconeixement de què es faria exactament, qui ho faria, com, etc.

A les escoles es va instal·lar el desconcert. Informacions provinents de diferents fonts anaven generant una certa inquietud, ja que s'introduïen elements diferents als que ens havien acostumat les proves de competències bàsiques que van deixar de ser obligatòries el curs anterior: es parlava d'un sol dia per examinar l'alumnat de tot Catalunya, d'examinadors externs, d'aplicatius... Tot plegat provocava un cert vertigen, i més encara si hi afegim el dubte de què es faria amb els resultats, com s'utilitzarien o quin impacte provocarien en els centres.

Amb l'anunci de la prova d'avaluació de sisè d'educació primària, en un primer moment a les escoles es va instal·lar el desconcert

Al llarg del curs es van anar clarificant alguns d'aquests aspectes: es tractava d'una avaluació externa de caràcter formatiu, igual per a tots els centres indistintament de la seva titularitat, i que ha de servir per facilitar més informació sobre la situació global de Catalunya i sobre la situació de cada centre, a nivell de competències bàsiques de les àrees avaluades.

La utilització que es faria dels resultats era una de les qüestions que va generar més inquietud, davant de la possibilitat que es pogués elaborar un rànquing de centres sense tenir en compte elements diferenciadors, perjudicant així la imatge d'algunes escoles que, tot i fer una bona feina, tenen un alumnat que no assoleix les competències bàsiques amb un nivell adequat. La no publicació dels resultats individuals obtinguts pels centres i per l'alumnat va dissipar aquests recels, tot i que mai no es pot excloure totalment que es facin lectures interessades, des de diferents agents, dels resultats publicats, tots ells de caire general.

A nivell d'infraestructura, val a dir que un dels recels que es tenia des dels centres educatius era l'impacte que podria provocar la prova a nivell organitzatiu. Avui podem dir

El dispositiu organitzatiu de la prova ha funcionat a la perfecció, amb un nombre d'incidències mínim

que l'impacte ha estat nul. Per als centres, la realització de la prova només ha suposat la reserva d'horari del grup de sisè i la cessió d'un/a mestre/a com a examinador extern en un altre centre educatiu de la zona. Malgrat la gran envergadura del dispositiu organitzatiu muntat perquè tot l'alumnat de sisè fes la prova el mateix dia i a la mateixa hora, s'ha de reconèixer que l'operatiu dissenyat ha funcionat a la perfecció, amb un nombre d'incidències mínim.

L'examinador extern ha estat un dels elements nous de la prova de sisè. Fins avui, en les proves de competències bàsiques que fèiem als centres a tot l'alumnat de segon, quart i sisè d'educació primària, era el professorat del centre qui examinava i corregia el propi alumnat. Que la persona examinadora sigui externa a l'equip docent dóna objectivitat a les proves i afegeix valor als resultats obtinguts. Aquest guany en objectivitat augmenta en ser la persona que corregeix les proves una altra persona diferent.

Així, amb aquesta prova d'avaluació de sisè podem dir que una pràctica que els centres d'educació primària ja teníem incorporada en els Plans d'Avaluació Interna des de la implantació de les proves de Cb de l'any 2001, amb caràcter obligatori fins al 2007, pren un caire diferent, que ens apropa als països europeus i fa un pas endavant en la implementació de la cultura de l'avaluació en els centres educatius.

És en aquest sentit que la prova de sisè ens ha suposat als centres una eina important per a la millora de la nostra pràctica educativa. L'anàlisi dels resultats possibilita la reflexió interna de l'equip docent des de diferents àmbits.

La prova ens apropa als països europeus i fa un pas endavant en la implementació de la cultura de l'avaluació en els centres educatius

Per una banda, els resultats de les proves ens donen informació dels aspectes avaluats en el cas concret de cada alumne/a, del seu nivell de competència lingüística i matemàtica. Aquesta informació es contrasta amb el resultat de l'avaluació que el mateix centre fa de l'alumne/a al llarg del curs. Normalment no hi ha sorpreses, però la prova externa ens permet filar més prim, detectar alguns aspectes que poden quedar diluïts en altres tipus d'avaluació que fem habitualment.

Aquesta informació individual és igualment rellevant a l'hora de fer el traspàs al centre d'educació secundària on l'alumne/a continuarà la seva escolaritat, ja que enriqueix i objectivitza la informació que el centre de primària facilita a l'institut per garantir la continuïtat en el seu procés educatiu.

La informació dels resultats individuals de l'alumnat enriqueix i objectivitza el traspàs de l'educació primària a la secundària obligatòria

Però al centre de primària no ens quedem només amb aquesta anàlisi dels resultats individuals. Amb aquesta anàlisi concreta podem fer una primera reflexió, partint del contrast dels resultats individuals amb el resultat de l'avaluació del centre, sobre si les mesures d'adequació que hem anat adoptant per a la millora de l'alumnat han estat les adequades i, a partir dels resultats d'aquesta reflexió, definir altres estratègies per a la millora.

Una altra anàlisi a fer a les escoles és el del resultat global del centre. D'una banda, ens aporta informació sobre el nivell que assoleix el nostre alumnat en relació amb els altres i, per l'altra, ens permet discriminar els trets positius i negatius de la nostra pràctica educativa.

Amb tots aquests elements, l'equip docent de l'escola ha d'obrir —en molts casos continuar— un procés de debat intern que ha de portar a adoptar mesures específiques, ja sigui en l'àmbit organitzatiu o en el didàctic, que han de conduir a una millora de l'assoliment de les competències bàsiques per part de l'alumnat.

A partir dels resultats globals, l'equip docent dels centres ha de continuar el procés de debat intern per adoptar mesures específiques de millora, tant en l'àmbit organitzatiu com en el didàctic

En definitiva, la prova d'avaluació de sisè d'educació primària ha esdevingut una eina per a la millora dels centres, sempre i quan es faci un ús pertinent de la informació que aporta. Aquesta informació, analitzada, contrastada, és una autèntica oportunitat perquè en el si de l'equip docent de centre s'obri una reflexió al voltant de la nostra pràctica docent.

Aquesta reflexió conjunta serà l'inici del debat que ens ha de portar a adoptar estratègies per al creixement com a professionals de l'educació responsables de l'èxit educatiu del nostre alumnat.

L'AVALUACIÓ PER A QUÈ? REFLEXIONS I ANÀLISIS SOBRE LA PROVA D'AVALUACIÓ DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA 2008-2009

Maria Mercè Fernández Teixidó. *Directora del CEIP Els Pins. Barcelona*

Si entenem que l'avaluació és una eina per a la millora —i a sobre ens ho creiem, com és el meu cas— i en fem un ús per a la reflexió, la discussió, els canvis, les noves propostes i les noves actuacions, de l'avaluació en traurem un profit, perquè és el que ens permet avançar. Quan vam saber que es faria la prova de sisè d'educació primària, a la nostra escola no ens va semblar gens malament. Al contrari, ens la vam prendre com el que segurament s'ha pretès que fos: una eina per corregir els errors amb la intenció de millorar la pràctica pedagògica.

Fins ara, els resultats de les avaluacions en el nostre país acaben per desmotivar la població, i en especial, òbviament, els mestres. Els diaris en parlen, sí, però remarquen contínuament que els resultats no sempre són bons, de manera que fa la impressió que estem encallats i que no es pot dir als mestres que la feina està ben feta, encara que, evidentment, calgui millorar-la. És com quan posàvem en els informes —només fa dos dies— allò de “progressa adequadament, però necessita millorar”. Òbviament que cal millorar, a qui no li cal millorar? A les escoles i als instituts, l'objectiu és aquest.

Quan la Inspecció d'Educació ens va convocar per explicar-nos com s'ho organitzarien i com es farien les proves, vam informar-ne el claustre i tots/es vam ser conscients que de nou ens hi jugàvem alguna cosa. En les avaluacions anteriors no sempre els resultats han estat els esperats, però precisament això és el que ens ha fet modificar actuacions i estratègies i ens ha fet millorar. Les proves ens les vam prendre com un repte, doncs. En aquestes pàgines em proposo explicar quin és el procés que vam seguir en la nostra escola.

A l'escola tenim clar que l'alumnat és de tot el professorat. Tot i que la responsabilitat més propera recau en el/la tutor/a, treballem amb la idea que el mèrit, la desil·lusió, la decepció, el prestigi... recauen sobre cada un/a de nosaltres, no val a dir allò de: «jo no sé què es va fer l'any passat, però és que aquests alumnes...».

Per Internet vam veure un exemple de les proves i ens va semblar que, tot i no avaluar tot el que es treballa a l'escola, eren unes proves correctes —és clar que sempre es poden millorar—, que avaluaven competències bàsiques.

En una reunió amb la tutora de sisè vam informar les famílies de la importància de les proves, de la coincidència o no que hi podia haver amb els resultats dels informes i les notes de les avaluacions que nosaltres fem i/o de les possibles sorpreses que ens podríem trobar —o no trobar-nos.

Crec que el mitjans de comunicació —com ja és habitual— van crear moltes expectatives i alarmisme a la vegada. Però això precisament va fer que les famílies seguissin de prop el procés, la qual cosa sempre és important.

A l'escola
es va convocar una
reunió informativa de
la tutora amb les famílies
de l'alumnat de sisè per
parlar de la prova
d'avaluació

El dia abans de fer les proves, com a directora del centre vaig anar a parlar amb l'alumnat de la importància de les proves i dels resultats. L'alumnat escoltava atentament, els vaig fer entendre la necessitat de l'esforç, de la concentració, de poder plasmar tot allò que havien après i els vaig parlar del seu prestigi i del prestigi de l'escola. Mirant-me amb aquells ulls tan obertes que posen els nens i nenes quan creuen que alguna cosa és important, no van dir res, però en aquell moment vaig intuir que se sentien responsables i em vaig sentir satisfeta. Aquestes coses són les que també treballem des de les escoles.

Per fi arriba el dia! L'avaluador extern s'ha presentat molt abans per tal de preparar-ho tot. Obrim les proves, tot és correcte, no hi ha cap problema. Són les 9 h, tots i totes han arribat puntuals. Vaig a obrir la classe. La seva tutora és també avaluadora externa en una altra escola i no hi és. No podem obrir la porta, tenim problemes amb la clau, l'alumnat riu i jo em quedo ben sorpresa, els pregunto si estan nerviosos i em responen:

— No, en absolut, ho estàs molt més tu.

Els dono la raó, ric i marxo a buscar unes altres claus. En dos minuts vam resoldre el problema. Les proves es van desenvolupar amb normalitat i vaig veure que hi havia tranquil·litat i ganes de fer-ho bé. L'avaluador extern els va donar confiança i seguretat.

A les 10 h, aproximadament, em van trucar d'un diari per veure si podien venir a fer fotos i alguna entrevista amb algun/a alumne/a. Crec que al llarg del matí van anar passant per diferents centres. Li ho vaig comunicar a l'avaluador extern i vam quedar que abans que acabessin les proves arribarien els periodistes. Van fer les fotos de rigor i van entrevistar una alumna. Vaig estar present a l'entrevista i em va sorprendre veure que els mitjans de comunicació intentaven copsar el nerviosisme de l'alumnat davant

de les proves així com la dificultat que podien presentar. Ella, amb tota la tranquil·litat del món, va dir al periodista que no havia vist nervis en cap dels seus companys/es, que havien comentat per sobre una mica la prova i que creia que havia estat fàcil.

A l'escola,
les proves es
van desenvolupar
amb normalitat,
tranquil·litat i ganes
de fer-ho bé

— Bé, —va puntualitzar— potser hi ha alguna pregunta que m'ha fet dubtar, als meus companys també, però en general... cap problema!

No era una resposta per sortir del pas, simplement semblava que a ella li sobtés la pregunta. En aquella entrevista vaig veure la naturalitat i tranquil·litat amb què els nens i nenes havien fet les proves, considerant-les com un requisit més a final de l'etapa d'educació primària. Em va semblar que l'alumna, simplement, pensava que fèiem massa enrenou per unes proves.

ARRIBEN ELS RESULTATS

La primera lectura sobre el grau d'assoliment global de les tres àrees era prou bona. La segona lectura podia venir a dir: «no estem per tirar coets, però estem bastant ben situats».

Vam repassar els resultats individuals per veure si eren els resultats esperats en cada alumne/a i en què havien fallat. Com sempre, vam trobar-nos amb alguna sorpresa, però la majoria dels resultats de l'alumnat van coincidir amb el que sabíem a partir del nostre treball diari i de les nostres avaluacions.

Vaig parlar amb la tutora. Em va confessar que esperava millors resultats, trobava que l'alumnat ho hauria pogut fer més bé. Els i les mestres s'esforcen molt perquè l'alumnat acabi amb uns bons coneixements, entre altres moltes coses, i com sempre ens passa, ella hauria volgut l'excel·lència.

Vam fer còpies dels resultats per passar-los al claustre. Els vam comentar, va haver-hi una satisfacció generalitzada i la constatació que les estratègies que s'havien utilitzat, els canvis proposats des del curs 2000-2001 arran dels resultats obtinguts en les proves de competències bàsiques, així com les diferents metodologies emprades havien donat bons resultats.

Ara tocava fer la lectura més en detall dels resultats. Ens havíem de preguntar on havíem fallat i per què. S'havia de fer una anàlisi exhaustiva per veure quins eren els errors i quines estratègies s'havien d'aplicar per corregir-los.

La majoria dels resultats de l'alumnat van coincidir amb el que sabíem a partir del nostre treball diari i de les nostres avaluacions

CONSTATEM RESULTATS

■ Castellà

Tenint en compte que la nostra població és majoritàriament castellanoparlant, els resultats són bons globalment, però falla la comprensió lectora.

Aquí ja sorgeix el primer dubte, com és possible això? No passa el mateix amb l'expressió escrita, ja que els resultats són bastant millors.

■ Català

Tenint en compte la primera premissa, globalment estem bé. La comprensió lectora és bona, al contrari del que passa en l'àrea de castellà, però no ho és tant l'expressió escrita.

Així doncs, dels resultats de les proves deduïm que el nostre alumnat té una bona comprensió en català tot i que li falla l'expressió escrita i que té manca de comprensió lectora en castellà tot i que escriu força bé.

Mirem les proves i veiem que possiblement el text castellà és d'una dificultat més gran que la del text català i que evidentment això pot haver incidit en els resultats. Però una anàlisi més profunda ens planteja dubtes importants: per què es donen resultats dispars en la comprensió en les dues llengües, sobretot, i també en l'expressió? I la transferència entre les dues llengües, totes dues romàniques i de contacte simultani en la vida diària de l'alumnat, no hi té cap incidència?

■ Matemàtiques

Els resultats han estat més que bons. Repassem tot allò que fem de matemàtiques a l'escola, la importància d'ensenyar a relacionar les coses, del fet de treballar la rapidesa de càlcul i el càlcul mental. Ens adonem que hem avançat amb el bloc d'espai, forma i mesura —altres anys, presentàvem mancances en diferents proves de competències bàsiques. En canvi, aquest any sobrepassem la mitjana de Catalunya en tots els aspectes avaluats.

Amb els resultats a la mà, anem valorant moltes altres coses que fem a l'escola: com els agrupaments flexibles d'alumnes (AFA) en les àrees de català i matemàtiques, els desdoblaments a l'hora de fer l'expressió oral i escrita, el teatre iniciat fa dos anys per millorar l'expressió i el vocabulari en català, i moltes altres activitats que creiem que han fet pujar el nivell i el rendiment de l'escola.

Els resultats de les proves també van ser presentats en el consell escolar, sempre que s'han fet proves tant a nivell intern com extern ho hem fet així. Tots/es som a la mateixa barca i cal conèixer d'on partim i on volem anar a parar.

Amb els resultats de les proves, valorem activitats de l'escola com els agrupaments flexibles d'alumnes, els desdoblaments i el teatre

■ Primeres valoracions

Els AFA ens funcionen bé. Ens donen la possibilitat d'arribar a l'alumnat amb més dificultats pels aprenentatges, així com l'oportunitat de donar a l'alumnat amb més capacitat la possibilitat d'avançar. En les àrees instrumentals, cada alumne/a aprèn segons el moment en què es troba en la seva evolució de l'aprenentatge.

També el fet de poder fer diferents desdoblaments en diferents àrees ajuda molt a personalitzar l'ensenyament. Ja fa dos cursos que la mestra de castellà fa aquesta àrea a tota l'educació primària i creiem que el fet de fer-ho una única mestra

A l'escola, treballem amb la idea de no parcel·lar, de ser més globals i d'aplicar i relacionar qualsevol coneixement

ha donat bons resultats. Tots tenim clar que les estructures lingüístiques s'han de treballar des del català, però fent veure a l'alumnat en tot moment la importància de la seva aplicació en les diferents llengües i hi fem incidència en qualsevol moment que s'estigui treballant. Treballem amb la idea de no parcel·lar, de ser més globals i d'aplicar i relacionar qualsevol coneixement. Treballem amb l'objectiu que tot és aplicable a la vida diària i que hem d'ensenyar estratègies per poder resoldre problemes quotidians.

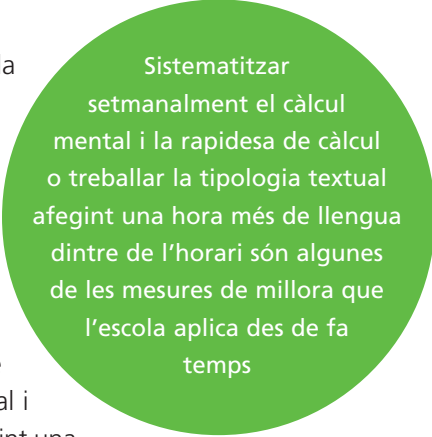
El teatre ha funcionat. A l'alumnat li agrada i a més d'aprendre a narrar, a memoritzar, a conèixer autors/es, a ampliar vocabulari, ha après també a millorar la dicció. Ha estat un bon començament.

Els projectes que estem desenvolupant a l'escola, com el de Llengües Estrangeres, participació en l'Audiència Pública de Barcelona, Agenda 21, Comenius... donen un gran bagatge a l'alumnat. Els treballem de manera que quedin al màxim d'interrelacionats perquè no siguin un afegit a la pràctica diària.

CONCLUSIONS

Òbviament, a la nostra escola haurem de reforçar la comprensió del castellà i l'expressió del català. Però a nivell general, pensem que cal mantenir totes les estratègies implementades perquè els resultats han estat satisfactoris.

La història avaluativa del centre deixa palès que el curs 2000-2001 els resultats eren força negatius. Des d'aquell precís moment, l'escola va prendre mesures: sistematitzar setmanalment el càlcul mental i la rapidesa de càlcul, treballar la tipologia textual afegint una hora més de llengua dintre de l'horari, interrelacionar continguts, treballar la comprensió inferida, fer agrupaments flexibles d'alumnes, donar importància a la funcionalitat dels continguts... Any rere any, s'han passat les proves de competències bàsiques i se n'ha fet una anàlisi exhaustiva a nivell intern.



Sistematitzar setmanalment el càlcul mental i la rapidesa de càlcul o treballar la tipologia textual afegint una hora més de llengua dintre de l'horari són algunes de les mesures de millora que l'escola aplica des de fa temps

Sempre hem cregut en les bondats d'una avaluació, malgrat els seus aspectes millorables. Potser aquest convenciment ha estat clau per fer una anàlisi seriosa de la prova de sisè d'educació primària del curs 2008-2009, per consensuar i adoptar mesures conjuntes a tota l'escola i no només en els nivells avaluats i per arribar, nou anys després, a obtenir els resultats que hem valorat satisfactoris, perquè evidentment hi ha mesures adoptades per a la millora que no donen fruits de manera immediata, al curs següent, sinó que cal esperar a mitjà i llarg termini per comprovar-ne l'eficàcia, que és el que de ben segur ha succeït al nostre centre.

Caldrà esperar un parell de cursos més per donar els resultats per definitius, com a propis de l'escola, i evitar així les desviacions que pot produir un grup en particular. De tots és sabut que depèn del grup els resultats obtinguts són uns o uns altres, encara que pot passar que tot i no ser prou positius no desmereixin les mesures adoptades.

L'anàlisi d'una avaluació ha de valorar-ne els resultats, però també les mesures adoptades, el temps que fa que són implementades al centre, el grup avaluat i les seves variacions —com el nombre d'incorporacions, el nombre d'alumnes del centre que hi són des d'infantil—, etc. Tots aquests factors han de tenir la seva incidència en qualsevol prova d'avaluació que vulgui ser efectivament una eina per a la millora educativa.

LA MILLORA DELS RESULTATS DE L'ALUMNAT, UN COMPROMÍS DE TOTS

Teresa Freixas i Guinjoan. *Inspectora d'Educació a Tarragona*

La decisió del Departament d'Educació d'engegar un procés de tal envergadura com ha estat la prova de sisè d'educació primària a tot l'alumnat de centres públics i concertats al final del curs 2008-2009 ens porta a preguntar-nos, com sempre s'ha de fer davant d'un procés d'avaluació, pel *perquè*, el *què* i el *com* que hi ha al darrere de la iniciativa.

Sobre el *perquè*, el mateix Departament d'Educació l'ha manifestat amb claredat en explicitar que aquesta actuació respon a la necessitat i a la prioritat de disposar d'informació significativa i rellevant sobre la situació global de l'educació a Catalunya i sobre la situació de cada centre en relació amb la consecució dels objectius educatius previstos en els currículums i en els projectes específics dels centres.

Per als centres educatius, es tracta d'una avaluació externa que té fonamentalment un objectiu formatiu i corrector que, junt amb altres fonts d'informació, ha de permetre millorar els resultats de l'alumnat i trobar espais de treball conjunt entre el professorat de primària i secundària per tal de facilitar a l'alumnat el pas de primària a secundària i millorar la corresponsabilitat del professorat que intervé al llarg de l'ensenyament obligatori.

La prova de sisè d'educació primària és una avaluació externa amb un objectiu formatiu i corrector que ha de ser usada junt amb altres fonts d'informació

Per respondre la pregunta del *què*, era necessari definir les competències més rellevants per a l'aprenentatge de l'alumnat i els processos que les configuren. Per a aquest curs, la tria ha estat incidir en la competència lingüística en llengua catalana i en llengua castellana i en la competència matemàtica.

Pel que fa al *com*, s'ha de remarcar que era molt important elaborar unes proves fiables, que mesuressin el que es pretenia obtenir. Amb aquest objectiu van ser pilotades prèviament a un grup d'alumnes. Però calia, a més, dissenyar un procés d'aplicació de les proves que donés garanties d'externalitat, de fiabilitat i de professionalitat, comptant amb la col·laboració de professorat de primària i secundària i establint la coordinació de totes les persones implicades en el procés.

La Inspecció d'Educació va col·laborar en els grups de treball de llengua i matemàtiques que van elaborar les proves i en la fase de pilotatge

La Inspecció d'Educació va col·laborar, des del vessant especialista, en els grups de treball de llengua i matemàtiques encarregats de l'elaboració de les proves. Així mateix, també va participar en la fase de pilotatge en alumnes de primer d'ESO. Va gestionar l'aplicació en els centres seleccionats per al pilotatge, organitzat amb la intenció de detectar possibles desajustaments de redacció dels ítems i de buscar la millor estratègia d'aplicació en el moment de la generalització de la prova.

L'objectiu del pilotatge era analitzar i validar el contingut de la prova, els procediments utilitzats i els criteris d'aplicació i de correcció. També va servir per visualitzar la proximitat cronològica i, per tant, el nivell d'aprenentatge dels alumnes de sisè d'educació primària i de primer d'ESO.

En cada Servei Territorial es va crear una comissió per posar en marxa tot el procés que havia de tenir lloc en els centres, amb un treball coordinat entre la Direcció Territorial i la Inspecció d'Educació que comptaven amb el suport de la secció de Serveis i Programes Educatius. S'havia de trobar la millor manera d'organitzar les comissions que haurien d'actuar en tot el territori, respectant els criteris generals i buscant la màxima coherència geogràfica i de participació dels centres de secundària.

En els cas dels Serveis Territorials a Tarragona, per poder gestionar l'aplicació i la correcció de la prova de sisè d'educació primària es van crear sis comissions: Tarragona ciutat, Tarragonès, Reus ciutat, Baix Camp i Priorat, Alt Camp i Conca de Barberà i, finalment, Baix Penedès.

Cada comissió estava presidida per un/a inspector/a de l'àmbit geogràfic corresponent. Els membres que constituïen cadascuna de les comissions eren un/a mestre/a d'educació primària de cada centre públic i concertat i un professor/a de cada centre d'educació secundària de la zona.

L'inspector/a president/a de cada comissió va garantir:

- La gestió de la comissió amb els criteris previstos a la normativa.
- La informació de tot el procés als directors i directores dels centres de primària i secundària de la zona d'actuació de la comissió.

Atesa la importància del tema i la implicació de tots els centres de Catalunya, l'avaluació de sisè d'educació primària era clarament una prioritat del Departament d'Educació que, alhora, s'havia de prioritzar davant de qualsevol altra activitat de centre.

Es demanava la participació dels directors i directores en aspectes molt concrets, però sobretot es requeria de la complicitat i suport el dia de l'aplicació de la prova i en el moment de donar la informació dels resultats a les famílies.

Les comissions organitzades per posar en marxa tot el procés al territori estaven presidides per un inspector o inspectora i formades per professorat de primària i secundària, de centres públics i concertats

Els directors i directores dels centres educatius van fer la proposta del seu representant a la comissió. Se'ls havia demanat que fos, a ser possible, un/a mestre/a de sisè en els centres de primària i un/a professor/a de primer cicle de l'ESO en el cas de secundària, els professionals més propers a l'alumnat de 12 anys.

En el si de la comissió, l'inspector o inspectora va gestionar la millor estratègia per aconseguir que el professorat, independentment de la seva procedència, fos aplicador de la prova en un centre que no fos el seu, sempre amb paràmetres de professionalitat, amb criteris establerts prèviament, tractant que tot es desenvolupés en un ambient de normalitat i procurant que la resposta als imprevistos tingués la màxima homologació.

Acabada l'aplicació de la prova, el/la president/a va gestionar l'encàrrec de corregir les proves a alguns membres de la comissió tot respectant:

- La voluntat dels professionals d'acceptar o no la tasca de corrector.
- Garantir l'anonimat en tot el procés.
- Que els diferents grups d'un centre tinguessin diferents correctors.

Part dels aplicadors va desenvolupar, doncs, la tasca de correcció. Es pretenia que la correcció es concentrés en un nombre raonable de persones, amb el criteri que un/a corrector/a tingués entre 50 i 100 alumnes per corregir. Els correctors podien ser professorat de primària, de secundària, de centres públics o concertats, indistintament.

Les diferents comissions organitzades van garantir tant la professionalitat de tot el procés com el seguiment d'uns criteris homogenis

El desenvolupament de la prova es va dur a terme tal com estava previst i amb normalitat, fet que cal agrair a totes les persones que van intervenir-hi, perquè era una operació complexa en què cada persona havia de fer la seva part, sense tenir de vegades prou informació de tot el procés.

En el marc del desenvolupament de la prova de sisè d'educació primària, tot el professorat que hi ha intervingut ha treballat conjuntament en l'aplicació i la correcció de la prova. Acabat aquest procés, ha arribat el moment d'aprofundir en l'anàlisi dels resultats i de buscar propostes de millora en el centre d'educació primària, actuacions que seria bo de compartir amb el professorat del primer cicle de l'ESO per aconseguir el compromís de tots.

La informació de les proves de sisè que s'ha donat al professorat de primer d'ESO és una informació rellevant en el pas de la primària a la secundària que ha de donar suport a la reflexió conjunta acabada d'esmentar.

De la reflexió derivada de la prova d'avaluació de sisè d'educació primària en els diferents centres han de sortir noves propostes metodològiques que, si el professorat de primària i secundària les comparteixen, estaran en la línia d'ajudar el nostre alumnat a aprendre de manera coherent al llarg de la vida escolar, si més no, en el seu tram d'ensenyament obligatori.

La informació de les proves de sisè que s'ha donat al professorat de primer d'ESO és una informació rellevant en el pas de la primària a la secundària que ha de donar suport a la reflexió conjunta

Cal també reflexionar sobre com millorar el procés d'informació i coordinació de tots els estaments que participen en la prova per tal d'il·lusionar les persones i buscar més implicació i complicitat de tots per aconseguir la màxima eficàcia i eficiència del sistema educatiu. Si volem que la prova sigui una actuació normalitzada com a diagnòstic del final de l'educació primària i que sigui útil per al Departament d'Educació, per a tots els centres i, molt especialment, per al progrés del nostre alumnat, aquest és el camí a seguir.

JORNADA DE DEBAT SOBRE LA SITUACIÓ SOCIOLINGÜÍSTICA A L'ESO

Amb l'assistència d'unes 80 persones, el dia 5 de juny de 2009 va tenir lloc a l'Auditori Antoni Caparrós del Parc Científic de Barcelona una jornada de reflexió i debat a propòsit de la publicació de *l'Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya*. La jornada ha estat organitzada pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, la Secretaria de Política Lingüística i el Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació, Universitat de Barcelona, Parc Científic de la Universitat de Barcelona (CUSC-UB/PCB).

L'objectiu de la jornada és donar difusió a un estudi sociolingüístic de relleu per al coneixement de la realitat del nostre sistema educatiu i, alhora, proporcionar un marc de reflexió sobre els reptes i les vies de solució que, en qüestió de llengües, enfronta la nostra societat. La jornada està organitzada en tres blocs, que reuneixen especialistes d'àmbits diferents per donar una visió interdisciplinària de l'estudi. El primer és la presentació de *l'Estudi*, a càrrec d'alguns dels integrants de l'equip de recerca. El segon és una conferència que avalua els seus resultats des d'una perspectiva internacional, a càrrec d'un especialista en polítiques educatives de gran prestigi. I el tercer és una taula rodona que planteja els reptes i les actuacions de futur.

Jornada organitzada a propòsit de la publicació de *l'Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya*

Clouen la jornada les intervencions de Dídac Ramírez, rector de la Universitat de Barcelona, Joaquim Prats, president del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, i Bernat Joan, Secretari de Política Lingüística.

Presentació de Carme Amorós. Secretària del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

Inicia la presentació de l'estudi fent referència als seus orígens: l'elaboració del Pla d'Avaluació del Departament d'Educació del 2005 i la determinació de començar el nou model d'estudis en profunditat de cadascuna de les etapes educatives amb l'ESO.

Es tracta d'una etapa educativa amb unes característiques pròpies i especialment rellevants per a un estudi d'aquestes característiques: és l'etapa final de l'educació obligatòria, els alumnes estan ja en plena adolescència i l'estructura dels centres i l'ensenyament és clarament diferenciada de l'etapa primària. Fa una breu referència a com es va definir el marc d'aquesta avaluació, quins van ser els principals estudis que es van dur a terme, què es pretenia amb cadascun d'ells i en el seu conjunt.

La voluntat dels responsables dels organismes implicats és de repetir l'estudi de manera cíclica per poder analitzar canvis i tendències

L'Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat respon a la necessitat de poder relacionar algunes de les variables de context, incloent-hi els usos lingüístics de l'alumnat dins i fora del centre, amb uns resultats escolars. És la primera vegada que s'aborda un estudi d'aquestes característiques en el marc de l'avaluació d'una etapa educativa i va ser molt important comptar amb la col·laboració d'experts universitaris i de tècnics i responsables del Departament d'Educació i de la Secretaria de Política Lingüística. La voluntat dels responsables dels organismes implicats és de repetir l'estudi de manera cíclica per poder analitzar canvis i tendències.

Presentació d'Ernest Querol. Professor de la Universitat Oberta de Catalunya

Com passa en els estudis que es plantegen correctament, els objectius que es pretenien aconseguir han orientat tota la recerca de *L'Estudi sociodemogràfic i lingüístic*. Es volia disposar d'una eina que permetés obtenir informació demoscòpica de l'alumnat de Catalunya al final de l'educació secundària obligatòria sobre els hàbits d'estudi, el consum cultural i les pràctiques lingüístiques; per poder-la posar en relació amb els resultats de les proves de rendiment (PISA, llengua anglesa). En la seva anàlisi del mètode, Querol tracta de l'instrument de recerca que es va construir, de les disciplines implicades en la investigació, dels procediments demoscòpics, del marc teòric (dels models i dels conceptes), de la fitxa tècnica de l'enquesta, de la prova pilot i de les explotacions i les recerques addicionals que es podrien fer en el futur. Per cloure la intervenció, reflexiona sobre les variables habituals de les recerques en sociologia del llenguatge i fa una proposta d'introduir la segona variable que més discrimina els usos del català i que fins ara no s'havia utilitzat.

Presentació de Natxo Sorolla. Sociòleg de la Xarxa CRUSCAT-IEC i del CUSC-UB/PCB

Després d'explicar que *l'Estudi sociodemogràfic i lingüístic* no és un estudi comparat i que no es relaciona amb altres estudis fets sobre la població adulta (les dades s'han utilitzat només parcialment per contextualitzar la generació dels alumnes de 4t d'ESO enquestats), Sorolla fa un resum dels resultats més generals de l'estudi. Presenta les dades sociodemogràfiques (de l'alumnat i de la família), les dades sociolingüístiques bàsiques, la llengua familiar i la llengua d'identificació, els coneixements i usos lingüístics declarats (de llengua catalana, castellana i anglesa), els usos de la llengua en el context escolar, els usos de la llengua amb les amistats (tot relacionant la llengua familiar i la llengua amb els amics), el consum cultural i de noves tecnologies relacionats amb l'ús de la llengua. Clou la seva intervenció presentant les opinions de l'alumnat sobre els usos lingüístics.

Conferència d'Hugo Baetens Beardsmore. Professor emèrit de Llengua anglesa i Bilingüisme a la Vrije Universiteit de Brussel·les i de Sociologia del llenguatge a la Université Libre de Brussel·les

Baetens Beardsmore insisteix en la necessitat d'adoptar una perspectiva plurilingüe a l'hora de valorar els resultats en proves d'avaluació de territoris que tenen més d'una llengua oficial

El professor Baetens Beardsmore presenta els resultats del model lingüístic educatiu a Catalunya des d'una perspectiva internacional. D'una banda, analitza els resultats del model de conjunció en català des de la perspectiva de la promoció de l'ús, i fa notar que els avenços, encara que puguin aparèixer com a insuficients, no deixen de ser significatius, encara que emmarcats en una certa especialització funcional de les llengües. D'altra banda, el professor Baetens Beardsmore relaciona el model lingüístic del sistema educatiu no universitari de Catalunya amb els resultats obtinguts en estudis internacionals com el PISA i compara els

resultats i el model català amb altres territoris europeus que tenen més d'una llengua oficial: Irlanda, Luxemburg, Brussel·les i la Vall d'Aosta. L'autor insisteix en la necessitat d'adoptar una perspectiva plurilingüe a l'hora de valorar els resultats d'aquests territoris, i mostra com aquest canvi de perspectiva afavoreix una visió més matisada i alhora més positiva dels resultats obtinguts tant a Catalunya com en aquests territoris. Basant-se en el seu treball comparatiu, Baetens Beardsmore acaba suggerint la conveniència que els responsables del model de conjunció en català sol·licitin al Consell d'Europa la realització d'un perfil lingüístic del sistema, en tant que eina potent de valoració d'un model que ell avalua positivament.

Taula rodona. Reptes i actuacions per al model lingüístic educatiu a Catalunya

El moderador de la taula, F. Xavier Vila (professor del Departament de Filologia Catalana de la UB i secretari del CUSC-UB/UPC), planteja que hi haurà una primera ronda d'intervencions sobre quins són els principals reptes sociolingüístics i lingüístics per al sistema educatiu català, i molt específicament per a l'ESO. En una segona ronda es debatrà quines haurien de ser les vies de solució i fins i tot les mesures concretes que caldria prendre. En una tercera ronda es donarà la paraula al públic assistent a la jornada.

Albert Ferrarons Font. Professor de secundària de l'escola Vedruna Àngels. Barcelona

Ferrarons remarca la validesa de l'experiència de les escoles del Raval com a model a seguir en l'acollida de la immigració més recent

Actualment, un dels principals reptes de l'educació a Catalunya és el creixent percentatge de població immigrant que hi ha a les aules. En alguns casos, com el del barri del Raval de Barcelona, aquest fenomen es viu des de fa més anys que a la resta de Barcelona i Catalunya. Els alumnes la família dels quals ha immigrat d'altres zones del món (Pakistan, Índia, Filipines, Marroc...) ja han nascut aquí, han anat a l'escola des de menuts i la seva vivència és diferent a la de l'alumnat nouvingut. Se senten com a part de dues terres: la d'origen de la família i la de naixement i escolarització.

Per fer front a les noves realitats derivades de l'arribada de població immigrant és fonamental que ens fixem en models o actuacions que ja s'estan duent a terme en barris com el Raval o en altres estats europeus (Gran Bretanya, França, Alemanya), amb una composició i moviment demogràfic precursors per a la Catalunya actual.

Àngel Huguet. Catedràtic de psicologia evolutiva i de l'educació. Universitat de Lleida

Apunta que els tres grans reptes que es desprenen de la lectura de l'*Estudi sociodemogràfic i lingüístic* es poden sintetitzar en les fites següents. La primera és millorar les competències en la llengua pròpia de Catalunya (el català) i en la llengua oficial de l'Estat (el castellà). La segona és incrementar el nivell de coneixement de la llengua estrangera més internacional (l'anglès). I la tercera és garantir una incorporació a la societat dels escolars nouvinguts en condicions de la màxima equitat lingüística amb els autòctons.

De l'estudi es dedueix que el llindar assolit en cada fita és força diferent. Mentre que en la primera fita es pot dir que, en general, els vint-i-cinc anys transcorreguts des de la Llei de Normalització Lingüística han tingut el seu ressò i avui per avui els reptes haurien d'anar més orientats cap a la promoció de l'ús social de la llengua catalana, en la segona i tercera fita queda encara un llarg camí per recórrer.

Huguet apel·la
a l'experiència
catalana en el
desenvolupament de
programes d'immersió
lingüística

Pel que fa a la millora del domini de llengües estrangeres, caldria treballar per garantir la presència d'una perspectiva instrumental del llenguatge, ja que les bases psicopedagògiques i didàctiques de l'educació bilingüe han mostrat que la millor manera d'aprendre una llengua és fer coses amb ella. Quant a la necessitat d'incorporar a la societat els escolars nouvinguts en condicions de la màxima equitat lingüística amb els autòctons, és imprescindible una reflexió sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge en els quals hi ha implicat alumnat d'orígens lingüístics molt diversos i també sobre la formació en didàctica de les llengües rebuda pel professorat. En aquest sentit, seria bo d'apel·lar a l'experiència catalana en el desenvolupament de programes d'immersió lingüística.

Carme López. Directora de l'IES La Sedeta. Barcelona

Exposa que en primer lloc cal definir clarament quins són els objectius o els reptes: si són augmentar el nombre de catalanoparlants o el de parlants de les dues llengües oficials i una tercera. Si és el primer cas —augmentar el nombre de catalanoparlants i també el català com a llengua d'identificació— calen unes actuacions. Si és el segon cas —augmentar el nombre de parlants en les dues llengües—, calen altres actuacions. En la seva opinió, sobretot si no s'ha "d'identificar" el parlant amb el català, el que s'està fent és suficient. Ara bé, si hi intervé una tercera llengua —que és majoritàriament l'anglès—, caldrà determinar quin grau de domini se'n demana i com s'ha d'aconseguir. Durant força temps, els objectius semblaven clars: calia augmentar el nombre de catalanoparlants i fer que el català fos la llengua d'identificació, entre d'altres qüestions perquè els catalanoparlants ja tenien el castellà assolit. Ara hi ha un cert relaxament en les actituds que calen per assolir aquest objectiu. Sobre el paper, les normes diuen aproximadament el mateix, però si es fes una enquesta al professorat López dubta de quina seria la resposta. D'altra banda, cal tenir en compte que la presència de parlants de llengües allunyades lingüísticament del català i del castellà, per molt petit que en sigui el percentatge, modifica la realitat de les aules, sense proporció amb la quantitat de parlants. Pel que fa als reptes de l'ús social del català, el plantejament és més senzill, tot i que López es pregunta si és realitzable. Cal que sigui necessari conèixer-lo i que

tingui presència en tots els àmbits en què es mouen els joves. Pel que fa a la cohesió social, si el català és llengua necessària, serà la llengua de comunicació com a mínim. Si no és necessària, ho serà el castellà.

Pel que fa als reptes, López en planteja cinc:

- **Primer repte.** Si els reptes es defineixen per augmentar el nombre de catalanoparlants i del català com a llengua d'identificació, el català ha de ser la llengua de l'escola, com ho és, especialment a l'educació primària, ha de ser la llengua vehicular de les àrees que no siguin la llengua castellana i la llengua anglesa. Però ha de ser-ho de debò. Per al professorat ha de ser una actitud permanent, sense abaixar la guàrdia, i ha de fer que l'alumnat parlant de castellà —especialment l'hispanoamericà i el dels barris suburbials— no se senti exclòs.
- **Segon repte.** Caldria que a l'Educació Secundària Obligatòria, especialment a 3r i a 4t, l'alumnat desconexedor del català arribés als centres de secundària amb el llinar mínim de comprensió de català. Pel que fa a aquesta qüestió, els T.A.E. eren especialment eficaços i no afectaven la cohesió social. Les actuals aules d'acollida compleixen els seus objectius a l'educació primària (en referència a nuclis de població urbana de certa densitat). Pocs alumnes que arriben als 13 o 14 anys al nostre sistema educatiu assoleixen les anomenades competències bàsiques sense repetir algun curs, i tot i així... Per què no poden dedicar aquest curs, o una part d'aquest curs, a conèixer la llengua d'aprenentatge?
- **Tercer repte.** Tot i les dificultats que plantegen les redistribucions d'alumnes, cal evitar les concentracions d'alumnat desconexedor del català en determinats centres.
- **Quart repte.** Pel que fa a l'ensenyament de l'anglès, una llengua amb la qual no cal identificar-se perquè és una mena de *lingua franca*, es pot aprendre de moltes maneres, però segurament la més eficaç és visitant el lloc on es parla. Caldria augmentar les beques d'estades breus. La línia encertada de fer en anglès algunes matèries és bona, sempre i quan es tingui molt clar la competència de qui l'ensenyà, la continuïtat de l'ensenyament i el domini que l'alumnat ha de tenir de les llengües oficials. Ras i curt: l'anglès no ha de substituir cap de les llengües oficials a l'imaginari social.

Segons López, caldria que a l'ESO, especialment a 3r i a 4t, l'alumnat desconexedor del català arribés als centres amb el llinar mínim de comprensió de català

- **Cinquè repte.** Fa esment d'una actuació del Departament d'Educació molt preocupant pel que fa a l'ensenyament de les llengües oficials: al batxillerat, la llengua catalana s'imparteix dues hores a 1r i dues hores a 2n, i també es fa així amb la llengua castellana. L'anglès manté tres hores a cada curs. No sembla, doncs, que la bona formació lingüística sigui una prioritat.

Cristina Sánchez. Professora de sociologia del Departament d'Empresa dels estudis de Ciències Econòmiques. Universitat de Girona

Des del punt de vista sociològic, el més interessant que aporta l'anàlisi de la realitat de 4t d'ESO que presenta l'*Estudi sociodemogràfic i lingüístic* és que dels resultats es desprèn que el català s'entén com una llengua "oficial" de l'escola, per tant és la que es parla a l'aula, però no és pas la llengua de relació social. Evidentment, això no vol dir que no es parli a fora, però en tot cas, les dades posen en evidència com perd força en la resta d'espais escolars i fora de l'àmbit educatiu: les TIC s'usen i la TV es mira en castellà majoritàriament i quan es demana a l'alumnat quina llengua és "útil per a la feina" guanya de bon tros el castellà en tots els grups lingüístics. En segons quins col·lectius, l'anglès es considera abans que el català.

Sánchez entén que l'única manera de canviar la tendència és reforçar la llengua catalana precisament en tots aquells espais menys "normatius", perquè allò que és més divertit o lliure és més "castellà" i, en canvi, allò més avorrit i "coercitiu" és més català. El mateix passa amb algun tipus d'assignatures. En aquest sentit, és més important, i si més no és igual d'important, fer en català educació física que no pas matemàtiques.

Sánchez assenyala que el català s'entén com una llengua "oficial" de l'escola, però que no és la llengua de relació social

En darrer lloc, assenyala que tan important és la llengua amb què s'expressen els continguts o amb què es fan les relacions interpersonals o grupals com els referents que s'usen en ambdós tipus de comunicació. Aquests referents són a bastament castellans, tant per part d'alumnes com de professorat.

REFLEXIONS SOBRE L'ESTUDI SOCIODEMOGRÀFIC I LINGÜÍSTIC DE L'ALUMNAT DE QUART D'ESO DE CATALUNYA¹

Àngel Huguet Canalís. *Universitat de Lleida*

La lectura de l'estudi publicat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2008), complementada amb les aportacions derivades de treballs previs en relació amb els coneixements lingüístics dels escolars catalans (Vila, 1995; Arnau, 2003; Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006; Huguet, 2007; Huguet, Lasagabaster i Vila, 2008), ens dibuixa un mapa amb tres grans reptes que, per la seva significació i rellevància, precisarien d'un debat acurat i independent.

Els tres grans reptes a què ens referim es poden sintetitzar en les fites següents:

1. Millorar les competències en la llengua pròpia de Catalunya: el català, i en la llengua oficial de l'Estat: el castellà.
2. Incrementar el nivell de coneixement de, almenys, la llengua estrangera més internacional: l'anglès.
3. Garantir una incorporació a la societat dels escolars nouvinguts en condicions de la màxima equitat lingüística amb els autòctons.

Després de 25
anys de la Llei
de Normalització
Lingüística ara cal
promocionar l'ús social
del català

És cert que de l'estudi es dedueix que el llindar assolit en cada cas és força diferent. Mentre en el primer cas podem dir que, en general, els vint-i-cinc anys transcorreguts des de la Llei de Normalització Lingüística han tingut el seu ressò, i avui per avui els reptes haurien d'anar més orientats envers la promoció de l'ús social de la llengua catalana, en el segon i el tercer queda encara un llarg camí per recórrer.

En relació amb la promoció i l'ús del català, no podem passar per alt algunes dades que resulten encoratjadores. Per exemple, en comparar la llengua inicial ("Recordes quina llengua vas parlar primer a casa quan eres petit/a?", és la pregunta del qüestionari) amb la llengua d'identificació ("Quina és la teva llengua?"), s'observa

1. Una part de les dades presentades en aquest treball han estat possibles gràcies al finançament de la Subdirecció General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación a través del projecte núm. EDU2009-08669EDUC.

un notable augment de les respostes que inclouen les dues llengües (tant català com castellà), en detriment d'aquelles que només citen una llengua. Aquesta reducció afecta de manera especial el castellà (9,3%) i en menor mesura el català (3,3%).² En el mateix sentit es pot interpretar el fet que un 7,5% de l'alumnat declari que la seva llengua inicial era el català, mentre que els seus pares no parlaven aquesta llengua especialment a la llar. O que aquesta mateixa dada representi una important reducció en el cas del castellà: un 56,6% de l'alumnat diu que la llengua parlada entre els pares i mares era el castellà, mentre que només un 42,8% manifesta que el castellà és la seva llengua inicial (detriment d'un 13,8%).

Aquest flux envers el català en la transmissió intergeneracional resulta sens dubte rellevant i ens parla de l'atracció guanyada per aquesta llengua a l'hora de crear projectes de vida a Catalunya. D'altra banda, el fenomen s'ha vist refermat en una posterior revisió de les dades de l'*Estudi* (Sorolla, 2009), en observar una tendència més alta a la transmissió de la llengua pròpia entre les parelles catalanoparlants que no pas entre les castellanoparlants.

Hi ha un flux envers el català en la transmissió intergeneracional que ens parla de l'atracció guanyada per la llengua a l'hora de crear projectes de vida a Catalunya

En tot cas, ens faltaria conèixer quins factors són els que estan determinant aquestes tendències, i per això caldria analitzar amb més cura els qüestionaris aplicats, determinant amb detall la llengua familiar i el context sociolingüístic de cada subjecte i incloent un índex del grau de catalanització escolar i d'aula, com s'havia fet en certs treballs previs a la Llei de Normalització Lingüística (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983). Posteriorment, si això fos possible, seria interessant actuar amb tècniques més qualitatives com, per exemple, l'entrevista amb profunditat en aquells casos que puguin resultar més significatius.³

Però així com aquestes dades són molt positives per al català i avalen el procés de normalització engegat fa unes dècades, també n'hi ha de decebedores o, almenys, de preocupants. Per exemple, la davallada de les habilitats productives (parlar i escriure) declarades, que afecta especialment el cas del català,⁴ o el fet que els catalanoparlants continuïn manifestant un domini superior del castellà que els castellanoparlants del català.

2. Evolució de la llengua d'identificació *versus* la llengua inicial: català (36,6%-39,9%), castellà (33,6%-42,8%), tant català com castellà (27,5%-14,1%), altres (2,3%-3,2%). És a dir, el castellà es veu reduït en -9,2 punts, el català en -3,3 punts, i altres llengües en -0,9. Per contra, l'opció bilingüe augmenta en un 13,4%.

3. Un altre aspecte que es troba a faltar a l'*Estudi* és un creuament de les dades aportades amb el rendiment objectivable tant de català com de castellà.

4. En comparar les quatre habilitats analitzades (entendre, parlar, llegir i escriure) entre català i castellà, i dins de les categories "alt" i "molt alt", observem un major equilibri en les habilitats receptives (entendre català

Un 50% dels enquestats declara que no fa servir mai el català amb les amistats i que el 10% del professorat no parla mai en català a l'alumnat

És evident que aquestes afirmacions no es poden deslligar del context escolar i que és necessari destacar el fet que gairebé un 25% de l'alumnat usa "poc" o "mai" el català en els seus intercanvis comunicatius d'aula amb el professorat, mentre que un 10% del professorat declara que no utilitza mai el català amb els seus alumnes. Tot plegat, més el fet afegit que aproximadament un 50% dels enquestats⁵ manifesta no utilitzar mai el català amb les amistats, tant si són de l'escola com de fora de l'escola, ens porta a plantejar-nos l'efectivitat de l'escola sobre els usos més personals de la llengua (Vila-Moreno, 2004).

En tot cas, sembla prou evident que l'escola ha fet, i està fent, una tasca important en el procés de normalització lingüística a Catalunya, especialment en el cas de l'alumnat de llengua castellana que tradicionalment havia gaudit d'escassos contextos per millorar la seva competència en llengua catalana. Aquests escolars han après català i han incrementat de manera prou significativa la seva exposició a l'L2. A més a més, el procés de bilingualització no només afecta els aspectes formals, sinó els informals i col·loquials, si bé en una mesura menor.

És a dir, una vegada més cal remarcar que la presència social d'una llengua és determinant en la seva adquisició per part de l'alumnat. Sense pecar de taxatiu,⁶ però d'acord amb la idea general que expressa Molla (2007), les polítiques lingüístiques basades exclusivament en els àmbits escolars poden resultar pràctiques estèrils sense un projecte global que les dirigeixi.

Una normalització lingüística s'ha d'articular al voltant d'un procés globalitzador i col·lectiu que repercuteixi en totes i cadascuna de les activitats socials, culturals, polítiques i econòmiques d'un país. Probablement, el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social per a la millora de l'educació de l'actual govern català respon a aquesta filosofia (Departament d'Educació, 2004; Besalú, 2006).

La presència social d'una llengua és determinant en la seva adquisició per part de l'alumnat

96,0% *versus* castellà 96,6%, llegir català 94,2% *versus* castellà 95,7%) que en les productives (parlar català 90,3% *versus* castellà 94,0%, escriure català 86,4% *versus* castellà 91,5%). És a dir, a nivell percentual, el català se situa pràcticament igual que el castellà a l'hora d'entendre (-0,6%) i de llegir (-1,5%), però més per sota en parlar (-3,7%) i escriure (-5,1%).

5. La lectura inversa és que el català a l'esbarjo amb els amics no té una presència només testimonial: més d'un 30% manifesta fer servir sempre el català amb les amistats del centre escolar i de fora i aproximadament un 20% el fa servir en alguna mesura.

6. No podem perdre de vista el fet que l'educació ha de garantir el coneixement de cadascuna de les llengües amb presència social perquè, amb posterioritat, cadascú pugui exercir lliurement el dret d'utilitzar aquella que desitgi, evitant així qualsevol discriminació lingüística.

Pel que fa a la millora dels nivells de domini de llengües estrangeres, cal dir que l'experiència acumulada en educació bilingüe al llarg dels últims vint-i-cinc anys i el gran desenvolupament dels programes d'immersió lingüística a Catalunya (Laurén, 1994, Arnau i Artigal, 1995) haurien de revertir d'una manera clarament positiva. En aquest sentit, és prou coneguda la relació que hi ha entre les actituds generades envers una determinada llengua i els processos d'adquisició (Gardner i Clément, 1990; Baker, 1992; Clément i Gardner, 2001), però no podem obviar que tan importants són les actituds inicials com el seu manteniment al llarg de tot el procés en les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge, la qual cosa ens remet als mètodes didàctics implicats a l'ensenyament de la llengua estrangera (Vila, 1993).

Com és sabut, la pròpia dinàmica del parvulari comporta un enfocament de la didàctica de la llengua estrangera que obliga a desenvolupar activitats basades en el joc amb una orientació globalitzada. Malgrat tot, a partir d'un determinat moment, que podríem situar al final del primer o segon cicle de l'educació primària, aquesta circumstància sol modificar-se de manera important en potenciar enfocaments no estrictament comunicatius, sinó més aviat de repetició d'estructures formals (sintaxi, vocabulari, morfologia, etc.). A partir d'aquí, el centre d'interès ja no és que els escolars facin coses amb la llengua, sinó que dominin alguns aspectes de forma aïllada. Com no pot ser d'altra manera, aquest plantejament reverteix no només en les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge, sinó que afecta també les actituds envers la llengua objecte d'estudi.

Pel que fa
a l'aprenentatge
d'una llengua
estrangera, la qüestió
clau és com afavorir
l'enfocament comunicatiu
en totes les etapes
educatives

En conseqüència, si les bases psicopedagògiques i didàctiques de l'educació bilingüe ens han mostrat que la millor manera d'aprendre una llengua és fer-hi coses, tot potenciant un enfocament comunicatiu, sembla clar que aquesta conceptualització hauria de ser vàlida tant per a les llengües amb presència social com per a les llengües estrangeres (Muñoz, 2000; Cots i Nussbaum, 2002). És a dir, més enllà del debat recurrent sobre la introducció precoç de l'ensenyament de la llengua estrangera (Lasagabaster, 2004), la qüestió clau seria com afavorir aquest enfocament més enllà de l'educació infantil, abastant l'educació primària i secundària obligatòria, per garantir que independentment del moment en el qual l'escolar prengui contacte amb la llengua estrangera, sigui efectiva la presència d'una perspectiva comunicativa de l'aprenentatge lingüístic.⁷

7. És evident que en aquest aspecte no podem obviar el paper del professorat i el fet que no és possible adoptar una perspectiva comunicativa de l'aprenentatge de la llengua estrangera sense que els mateixos ensenyants disposin d'alts nivells de competència en la llengua objecte d'estudi. En aquest sentit, la nova Llei Catalana d'Educació aposta de manera clara per exigir un coneixement d'anglès per a l'exercici professional.

Per anar acabant, malgrat que a l'*Estudi* la temàtica ha estat abordada d'una manera tangencial, ens referirem a un dels grans reptes que compartim amb la major part dels països de l'Europa Occidental: la incorporació a la societat dels escolars nouvinguts en condicions de la màxima equitat lingüística amb els autòctons.

La diferenciació feta per Cummins (1981) entre habilitats lingüístiques “conversacionals” i “acadèmiques”, ens remet a l'ús del llenguatge en situacions de comunicació interpersonal, molt contextualitzades, que permeten la negociació del sentit (BICS) o el seu ús en situacions col·lectives, acadèmicament exigents, i situacions molt descontextualitzades, que precisen un absolut coneixement formal de la llengua (CALP). No cal dir que l'única manera d'assolir aquest segon nivell, de molta més implicació cognitiva, és aprendre a utilitzar el llenguatge en situacions comunicatives altament contextualitzades (Wells, 1981; Bruner, 1983).

L'educació bilingüe o plurilingüe assumeix una concepció instrumental de l'ensenyament lingüístic, especialment vàlid per als escolars nouvinguts

Aquesta circumstància ens hauria de fer reflexionar tant sobre els processos d'ensenyament i d'aprenentatge en els quals hi ha implicat alumnat d'origens lingüístics molt diversos com sobre la formació en didàctica de les llengües rebuda pel professorat. En aquest sentit, com ja hem dit abans, creiem que val la pena apel·lar a l'experiència catalana en el desenvolupament de programes d'immersió lingüística tot potenciant una perspectiva comunicativa en l'adquisició d'una L2, llengua que, a més a més, vehicularà la major part dels continguts acadèmics.

El desconeixement previ de la llengua per part de l'alumnat obliga a centrar els esforços inicials en la comprensió i, en conseqüència, a l'ús d'un llenguatge altament contextualitzat, de manera que els escolars puguin captar el sentit i incorporar-se a situacions comunicatives en les quals cadascú utilitza els recursos lingüístics que posseeix. Cal afegir, però, que l'educació bilingüe (o plurilingüe) assumeix una concepció instrumental de l'ensenyament lingüístic, de manera que es pressuposa que la via més efectiva d'aprendre una llengua és mitjançant el seu ús en relació amb les coses que es fan en el sistema educatiu. Dit amb altres paraules, atès que l'escola és allà on s'ensenyava i s'aprèn, ensenyar i aprendre a través d'una llengua diferent de la de l'escola no només permet assolir els objectius de l'educació, sinó que també possibilita el domini de l'L2 (Vila, 1998). No cal dir que, des d'aquests pressupòsits, l'L2 es converteix des del primer moment en llengua vehicular de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge.

En tot cas, hem de tenir en compte que la concepció instrumental de l'ensenyament de la llengua pressuposa l'assumpció d'altres tres principis fonamentals. En primer lloc,

Difícilment
s'afavoriran
actituds positives envers
les llengües de l'escola si no
es parteix del reconeixement,
respecte i valoració de totes
les llengües que aporten
els escolars

tractar adequadament les diferents llengües presents al currículum, de manera que es permeti i propiciï la interdependència i transferència d'habilitats lingüístiques⁸ entre totes elles (Serra, 1996). En segon lloc, tenir present no només que aquestes llengües poden ser vehiculars de continguts en les diferents àrees curriculars, sinó que, i això encara és més important, el procés d'ensenyament i d'aprenentatge dels diferents procediments lingüístics (llengua oral, lectura, escriptura, etc.) no ha de recaure de manera exclusiva sobre les activitats

específiques de l'àrea de llengua, sinó que s'han de preveure tasques relacionades amb la resta d'àrees (Vila, 1993). És a dir, la responsabilitat del desenvolupament lingüístic dels escolars no pot ser assignada a uns quants especialistes, la qual cosa posa de relleu la necessitat que hi hagi un grau de consens important i un esforç suplementari de coordinació entre tots els membres de l'equip docent. Per últim, hem de prendre consciència que quan parlem d'interdependència i de transferència, a més de les llengües que tenen presència curricular, cal considerar l'L1 dels escolars quan aquesta no es troba entre elles (Gràcia i Serrat, 2003). En aquest sentit, ja ens hem referit a la coneguda importància que tenen les actituds i la motivació en l'aprenentatge d'una nova llengua (Gardner i Clément, 1990; Baker, 1992; Clément i Gardner, 2001). Difícilment s'afavoriran actituds positives envers les llengües de l'escola si no es parteix del reconeixement, respecte i valoració de totes i cadascuna de les llengües que aporten els escolars, i això amb independència que es tracti de llengües oficials o no (Huguet i Janés, 2005).

En resum, lluny dels qui en algun moment han postulat l'inici de programes de manteniment de la llengua familiar com a garantia de l'èxit escolar per aquest tipus d'alumnat, creiem que disposem d'eines per garantir una incorporació a la societat dels nouvinguts amb una notable millora de les seves habilitats lingüístiques. Sempre a partir de la valoració de les llengües i cultures que els són pròpies, tot considerant les aportacions psicopedagògiques que fonamenten l'educació bilingüe (i plurilingüe) i l'experiència catalana en aquest camp.

8. Per a una revisió de les implicacions sobre l'aprenentatge lingüístic de la hipòtesi d'interdependència lingüística, vegeu Cummins (1979, 2005).

Referències bibliogràfiques

- ARNAU, J. (2003). "Llengües i educació a Catalunya: valoració de l'experiència realitzada i perspectives de futur", en J. Parera (ed.). *Plurilingüisme i educació. Els reptes del segle XXI*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, p. 115-137.
- ARNAU, J. i ARTIGAL, J. M. (1995). "El programa d'immersió a Catalunya", en J. M. Artigal (coord.). *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, p. 21-47.
- BAKER, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BESALÚ, X. (2006). "El Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Plan LIC) del Gobierno de Cataluña", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), p. 45-68.
- BRUNER, J. (1983). *Child's talk*. Nova York: Norton.
- CLÉMENT, R. i GARDNER, R. C. (2001). "Second language mastery", en W. P. Robinson i H. Giles (eds.). *The new handbook of language and Social Psychology*. Nova York: John Wiley & Sons, p. 489-504.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2006). *El coneixement de les llengües a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació-Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (Quaderns d'avaluació, 6).
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2008). *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació-Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, (Informes d'Avaluació, 11).
- COTS, J. M. i NUSSBAUM, L. (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio.
- CUMMINS, J. (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*, 49(2), p. 222-251.
- CUMMINS, J. (1981). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", en California State Department of Education (ed.). *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center-California State University, p. 3-50.
- CUMMINS, J. (2005). "La Hipótesis de Interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe", en D. Lasagabaster i J. M. Sierra (coords.). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori, p. 113-132.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Plan para la Lengua y la Cohesión social*. http://www.xtec.net/lic/intro/documenta/Plan_LIC.pdf [Consulta: 12 de maig de 2009]
- Gabinet d'Estudis del SEDEC (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GARDNER, R. C. i CLÉMENT, R. (1990). "Social psychological perspectives on second language acquisition", en H. Giles i W.P. Robinson (eds.). *Handbook of language and Social Psychology*. Nova York: John Wiley & Sons, p. 495-517.

GRÀCIA, LL. i SERRAT, E. (2003). "Immigració i adquisició de segones llengües: Una aproximació als errors en la morfologia verbal", *Caplletra*, 35, p. 153-168.

HUGUET, À. (2007). "Minority languages and curriculum. The case of Spain", *Language, Culture & Curriculum*, 20(1), p. 70-86.

HUGUET, À. i JANÉS, J. (2005). "Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña", *Cultura & Educación*, 17(4), p. 309-321.

HUGUET, À., LASAGABASTER, D. i VILA, I. (2008). "Bilingual education in Spain: present realities and future challenges", en J. Cummins i N. H. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5 – Bilingual Education. Nova York: Springer, p. 225-235.

LASAGABASTER, D. (2004). "Reflexiones sobre el aprendizaje de la lengua extranjera", en À. Huguet i J. L. Navarro (coords.). *Las lenguas en la escuela*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, p. 67-80.

LAURÉN, CH. (ed.) (1994). *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. Vaasa: Universidad de Vaasa.

MOLLA, T. (2007). *Quina política lingüística?* Alzira: Bromera.

MUÑOZ, C. (2000). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.

SERRA, J. M. (1996). "Algunos elementos para la reflexión sobre la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro", en M. Siguan (coord.). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Barcelona: Horsori, p. 79-88.

SOROLLA, N. (2009). "Casa, escola i pati: usos lingüístics quan s'acaben les classes. Síntesi i anàlisi de l'estudi sociodemogràfic i lingüístic als centres d'educació secundària de Catalunya", *Noves SL*, 21, hivern http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm09hivern/sorolla1_8.htm [Consulta: 12 de maig de 2009]

VILA, I. (1993). "Psicología y enseñanza de la lengua", *Infancia y Aprendizaje*, 62/63, p. 219-229.

VILA, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.

VILA, I. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.

VILA-MORENO, F. X. (2004). "Hem guanyat l'escola però hem perdut el pati? Els usos lingüístics a les escoles catalanes", *Llengua, Societat i Comunicació*, 1, p. 8-15, <http://www.ub.edu/cusc/LSC/hemeroteca/numero1/articles/Vila.pdf>

WELLS, G. (1981). *Learning through interaction*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

REVISTA DE LLIBRES

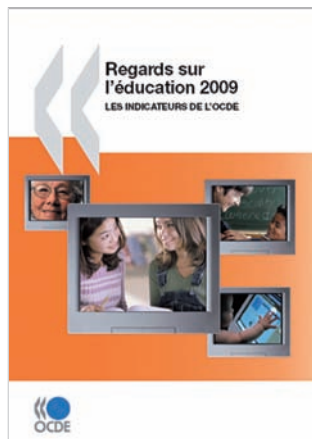


Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados.
OCDE-Santillana, 2009.

Primer informe breu (vint-i-sis pàgines) de l'Estudi Internacional sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge (TALIS) de l'OCDE, traducció de la versió anglesa. Centrat en la primera etapa de l'educació secundària obligatòria, aporta informació quantitativa sobre l'entorn on es produeix l'ensenyament i l'aprenentatge en 23 països (de l'OCDE i alguns d'associats). Catalunya va participar en l'estudi amb 32 centres, que van formar part de la mostra d'Espanya.

La investigació sobre l'eficàcia escolar evidencia que la qualitat de l'entorn d'aprenentatge és el factor més important, modificable per la política educativa, per aconseguir un aprenentatge i un rendiment positius dels estudiants. En aquest sentit és fonamental el paper que desenvolupen les direccions dels centres educatius en la creació de centres d'ensenyament eficaços.

El primer capítol analitza la preparació i el suport per aconseguir un personal docent d'alta qualitat. El segon tracta la millora de les pràctiques d'ensenyament. El tercer es dedica al suport a l'ensenyament eficaç mitjançant l'avaluació i el retorn de la informació. El quart se centra en la configuració del desenvolupament del professorat mitjançant una direcció escolar eficaç i el cinquè analitza el perfil del professorat de la primera etapa de l'educació secundària i els seus centres.



Regards sur l'éducation 2009: Les indicateurs de l'OCDE. OCDE, 2009

L'edició del 2009 dels *Indicadors d'educació* presenta una bateria d'indicadors actualitzats i comparables sobre els resultats dels sistemes educatius. Aquests indicadors són el fruit de l'acord entre especialistes sobre la manera de mesurar l'estat actual de l'educació a escala internacional.

Els indicadors mostren qui participa en les activitats educatives, quines són les despeses educatives, com funcionen els sistemes educatius i quins són els resultats que obtenen. Els indicadors de resultats tracten aspectes diversos, que van des de la comparació del rendiment de l'alumnat en les disciplines fonamentals fins a l'anàlisi de l'impacte de la formació sobre els ingressos i les possibilitats de trobar feina a l'edat adulta.

Com a novetat, aquesta edició inclou els primers resultats de l'estudi Talis; una anàlisi dels beneficis de l'educació a nivell social, amb la relació que hi ha entre el nivell de formació i aspectes concrets del benestar social (com la percepció de l'estat de salut, l'interès per la política i la confiança interpersonal); informació sobre l'atur de llarga durada i el treball a temps parcial no desitjat en els joves adults; una anàlisi de l'evolució dels nivells de formació; un estudi de les raons que porten a invertir en educació, tot presentant els beneficis de l'educació en dòlars en els països de l'OCDE; una visió de conjunt de l'excel·lència en educació en els joves de 15 anys a partir dels resultats de PISA, etc.

http://www.oecd.org/document/24/0,3343,fr_2649_39263238_43597502_1_1_1_37455,00.html

REVISTA DE LLIBRES



Informe de la Inclusió Social a Espanya 2009. Barcelona 2009:
Fundació Caixa Catalunya.

L'*Informe de la Inclusió Social a Espanya 2009* actualitza els indicadors més rellevants dels analitzats en l'informe del 2008, que se centrava en els àmbits econòmic i laboral. L'estudi del 2008 recollia la presència de les cares tradicionals de la pobresa (persones grans, dones...), però identificava nous perfils d'exclusió: els infants i, especialment els nouvinguts, hi apareixien com els més afectats. En el mercat laboral, els joves i també els immigrants eren els que patien més vulnerabilitat.

L'informe del 2009 incorpora un estudi detallat de dues noves perspectives de l'exclusió social: la salut i l'educació. L'anàlisi des del punt de vista sanitari ha estat poc freqüent fins ara a Espanya i aporta conclusions noves i rellevants. L'exclusió en el sistema educatiu s'ha orientat des de la perspectiva de l'anàlisi de les causes amb l'objectiu d'orientar els programes de lluita contra el fracàs escolar. En aquest aspecte, apareix que el factor més rellevant per determinar l'èxit educatiu és la incidència de l'entorn, això és, de la família.

En el capítol dedicat als factors determinants en l'àmbit educatiu s'analitza l'accés a l'educació en l'etapa preescolar, el rendiment en competències clau en l'educació secundària obligatòria, l'abandonament escolar prematur, la transició de l'escola al treball i l'aprenentatge al llarg de la vida.

PUBLICACIONS DEL CONSELL



L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO.
 Barcelona: Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2009

El sistema educatiu català (i també l'espanyol) presenta un nombre de joves que acaben l'ensenyament secundari obligatori (ESO) sense graduació, així com també un desinterès de bona part d'aquest jovent a continuar formant-se posteriorment. Així, segons dades de l'any 2008 (IDESCAT), la taxa mitjana de persones de 18 a 24 anys que han completat l'ESO i que no continuen estudis posteriors és del 31,4% a Catalunya (un punt per sobre de la mitjana espanyola), enfront del 15,2% de la mitjana dels països de la Unió Europea (UE-27).

El context econòmic, social i cultural de la família i el sexe de l'alumnat ¿són factors que contribueixen a explicar aquest assoliment educatiu-formatiu del jovent? Les expectatives de l'alumnat de 4t d'ESO i de 2n de batxillerat i dels cicles formatius de formació professional ¿estan relacionades amb la desigualtat social? ¿Fins a quin punt la cruïlla que suposa el pas de l'educació postobligatòria és un encreuament de camins amb dificultats de decisió i d'elecció per al jovent? ¿Quin paper juguen la procedència de l'alumnat, el context familiar i el context socioeconòmic en aquesta presa de decisió, en l'elecció dels itineraris formatius posteriors i durant tota la secundària postobligatòria?

El número 15 de la col·lecció "Informes d'Avaluació" tracta de respondre totes aquestes preguntes, que considerem claus en uns temps com els actuals, en què cada cop es fa més urgent i necessari apujar el nivell formatiu-educatiu de la societat catalana en general i, de manera especial, dels més joves.

PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

Quaderns d'avaluació

- 14 *Desigualtats en les trajectòries formatives en l'educació postobligatòria a Catalunya*. Abril de 2009
- 13 *Novetats en l'avaluació de l'educació primària 2009*. Gener de 2009
- 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

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»

- 15 *L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO*. Setembre de 2009
- 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

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>



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



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

Via Augusta, 202
Edifici Annex
08021 Barcelona