QUADERNS D'AVALUACIÓ. 21

GENER DE 2012

La llengua i resultats escolars

El projecte Filosofia 3/18

Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Consell Superior d'AVALUACIÓ del Sistema Educatiu

SUMARI

1 PRESENTACIÓ

3 LA PROVA DE SISÈ D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA DEL 2011. QUÈ PASSA AMB LES LLENGÜES?

14 PISA 2009: INCIDÈNCIA DE LA LLENGUA FAMILIAR I LA RESILIÈNCIA

29 PRESENTACIÓ DEL PROJECTE FILOSOFIA 3/18
Irene de Puig

36 AVALUACIÓ DEL PROJECTE FILOSOFIA 3/18
Francesc Martínez-Olmo

52 REVISTA DE LLIBRES

53 PUBLICACIONS DEL CONSELL

54 PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Edició
Servei de Comunicació
i Publicacions

ISSN: 1885 - 9038

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'Ensenyament: *http://www20.gencat.cat/site/ensenyament*

PRESENTACIÓ

En aquest número 21 dels *Quaderns d'avaluació* ens hem proposat l'objectiu conceptual d'anar més enllà d'una anàlisi de resultats globals per respondre dues preguntes: si el nostre sistema educatiu afavoreix una transferència de coneixements i competències en les diferents àrees i àmbits del saber, especialment en les àrees instrumentals, i si la llengua familiar condiciona els resultats educatius, com sovint es diu.

Pel que fa a la primera qüestió, s'ha analitzat en profunditat, mitjançant l'obtenció de coeficients de correlació, la similitud entre els resultats de l'alumnat obtinguts en les diferents competències avaluades a la prova de sisè d'educació primària del 2011. La conclusió és que es donen correlacions elevades en totes les parelles de competències, especialment entre les llengües catalana i castellana, i que les puntuacions obtingudes en matemàtiques o en llengua anglesa no vénen condicionades per la llengua de comparació de partida, ja sigui el català o el castellà. En definitiva, i com es mostra en el primer article del número, «La prova de sisè d'educació primària del 2011», el domini de la llengua catalana i castellana que manifesta l'alumnat al final de l'educació primària està fortament vinculat, cosa que permet afirmar que el sistema educatiu català garanteix un tractament equiparable de les dues llengües oficials.

Pel que fa a la segona qüestió, el segon article, «Pisa 2009: incidència de la llengua familiar i la resiliència», estudia si la llengua té un paper important com a factor associat al rendiment de l'alumnat. I la resposta directa és que no. La llengua parlada habitualment a casa només té incidència en el resultat de l'alumnat quan es barreja amb el seu nivell socioeconòmic i cultural familiar. El sistema educatiu català, doncs, no discrimina l'alumnat en funció de la seva llengua habitual. L'article posa sobre la taula una altra dada interessant i és que el sistema educatiu català aposta clarament per l'equitat: Catalunya ha obtingut uns bons resultats en equitat relativa i absoluta, similars als de Corea, que és el país que ha obtingut més bons resultats en comprensió lectora en PISA 2009. L'equitat del sistema educatiu català ve corroborada per l'elevat percentatge d'alumnat resilient de Catalunya (13%), que també és similar al de Corea (14%). Tenim alumnes, doncs, que malgrat les dificultats socials, culturals i econòmiques de partida acaben els seus estudis amb èxit. Hem de treballar per augmentar aquesta dada positiva i per assolir nivells més alts d'excel·lència.

Ens sembla, doncs, que els dos primers estudis que presentem en aquest número dels *Quaderns d'avaluació* avalen clarament el model lingüístic del nostre sistema escolar.

El seu qüestionament respon més a plantejaments ideològics que no pas a una anàlisi de les dades objectives que sistemàticament es van oferint en les avaluacions pròpies, estatals o internacionals.

Els altres dos articles del número estan dedicats al projecte Filosofia 3/18, que fa vint-i-cinc anys que està en marxa i en el qual hi ha uns set-cents docents implicats actualment. El primer article, signat per Irene de Puig, explica en què consisteix el projecte, promogut pel GrupIREF i pensat per desenvolupar les habilitats cognitives dels estudiants. El segon article, signat per Francesc Martínez-Olmo, ofereix les dades més significatives de l'avaluació del projecte, que s'ha dut a terme al llarg de l'any 2011. M'agradaria que tot plegat ens ajudés a reflexionar, mentre esperem la publicació de l'estudi complet, que formarà part de la col·lecció «Documents» del Consell.

Joan Mateo
President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

LA PROVA DE SISÈ D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA DEL 2011. QUÈ PASSA AMB LES LLENGÜES?

L'avaluació de sisè d'educació primària, que el curs 2010-2011 es va aplicar per tercer any consecutiu a Catalunya, és una prova censal i de caràcter extern que ens proporciona informació diversa sobre el nostre sistema educatiu. Ens proporciona informació global sobre el conjunt del sistema, això és, dades generals que ens permeten veure a grans trets quin és el percentatge del nostre alumnat que, en principi, no ha de tenir cap dificultat per continuar amb èxit l'educació secundària obligatòria i quin és el percentatge d'alumnat que, si no s'introdueixen mesures correctores en les pràctiques pedagògiques, tindrà problemes per arribar al final de l'ESO de manera satisfactòria. Aquestes dades globals de resultats de l'alumnat són les que es van publicar en el número 20 dels *Quaderns d'avaluació*. L'avaluació també ens proporciona informació individu per individu, que ha de permetre introduir estratègies de millora en cada situació concreta. Aquesta informació particular arriba a totes les escoles, que són les encarregades de traspassar-la a les famílies respectives i d'orientar i aplicar els processos de millora més adequats en cada cas.

A més a més, l'avaluació de sisè d'educació primària permet obtenir dades de les escoles, en general i de cada escola en concret. Aquestes dades tenen rellevància perquè demostren que les pràctiques pedagògiques, el paper de l'equip docent i de l'equip directiu, el clima escolar, etc., són circumstàncies que tenen incidència en els resultats de l'alumnat. S'ha demostrat que hi ha escoles que a priori haurien d'obtenir uns resultats similars, perquè estan ubicades en un context socioeconòmic determinat i, que no obstant això, no ho fan; tenim centres d'un mateix nivell socioeconòmic que presenten uns resultats de l'alumnat molt diferents, i de vegades són millors els resultats d'una escola pública que no els d'una escola concertada, contra el que en un principi es podria imaginar (vegeu també el número 20 dels *Quaderns d'avaluació*). Les dades obtingudes escola per escola han de fer possible passar de la dotació de recursos genèrica i indiscriminada a l'aplicació de recursos en cada escola concreta que els requereixi, com si ens baséssim en els principis de la micro-

L'anàlisi dels resultats obtinguts pel conjunt dels centres de Catalunya, mitjançant l'estudi de correlacions de puntuacions, ens pot proporcionar informació que enriqueixi i matisi els resultats globals de l'alumnat

cirurgia: tenim prou informació per poder actuar només on cal actuar i amb mesures que poden ser molt diferents per a cada cas.

Seguint les pautes marcades per la Llei d'educació de Catalunya, del 2009, el Departament d'Ensenyament no pot fer públics els resultats obtinguts per les escoles de manera individual, sinó que ha de fer un «ús reservat de la informació individualitzada dels agents i dels centres i serveis educatius, pel que fa a l'avaluació general del sistema» (article 184, c). Ara bé, l'anàlisi dels resultats obtinguts pel conjunt dels centres de Catalunya, mitjançant l'estudi de correlacions de puntuacions, ens pot proporcionar informació que enriqueixi i matisi els resultats globals de l'alumnat i que, fins i tot, validi o invalidi la mateixa prova d'avaluació. En aquest article ens centrarem en l'anàlisi de les puntuacions obtingudes per les escoles en les dues llengües oficials —la llengua catalana i la llengua castellana— i observarem què passa amb les altres dues competències avaluades, la matemàtica i la llengua anglesa (perquè és la llengua estrangera majoritària).

Concretament, és possible afirmar que hi ha correlació entre les puntuacions dels centres a les diferents àrees avaluades? Aquesta anàlisi ens permet obtenir informació sobre la validesa de la prova? I anant més enllà, les escoles presenten resultats diferents o similars de llengua catalana i llengua castellana? La incidència d'una de les dues llengües oficials és més important que l'altra en l'adquisició de la competència matemàtica? Els resultats de llengua anglesa vénen condicionats pels resultats de llengua catalana o castellana? Aquestes qüestions no són gens banals, ja que segons quina sigui la resposta, el model d'immersió lingüística aplicat des dels anys 80 quedarà ratificat o no. Vet aquí algunes de les preguntes que aquest article intentarà respondre.

Hi ha correlació entre les puntuacions obtingudes pel conjunt de centres en les àrees avaluades en la prova de sisè d'educació primària?

1. CORRELACIONS ENTRE LES COMPETÈNCIES AVALUADES

Per començar, es vol analitzar si hi ha una pauta d'associació entre els resultats obtinguts pel conjunt dels centres educatius en totes les competències avaluades per la prova de sisè d'educació primària 2011, o si al contrari, la puntuació mitjana obtinguda en una competència és independent de la puntuació obtinguda en les altres. És a dir, podem afirmar que els resultats en llengua catalana es relacionen d'alguna ma-

nera amb les puntuacions de llengua castellana? I amb les de la llengua anglesa o de la competència matemàtica?

Per respondre aquests interrogants s'empra el coeficient de correlació de Pearson, que és un índex estadístic que mesura l'associació lineal que hi ha entre dues variables quantitatives. En aquest cas, es pren en consideració la puntuació mitjana dels centres per parelles de competències. Si és el cas que hi ha presència de correlacions elevades, el valor d'un indicador canviarà sistemàticament sempre que ho faci el resultat de l'altra variable. S'observarà, per tant, una pauta d'associació lineal entre elles. El coeficient de correlació de Pearson, però, no permet establir relacions de causalitat entre variables, sinó tan sols determinar si hi ha una variació conjunta.

Per interpretar la correlació entre les dues variables s'han d'analitzar la magnitud i el signe del coeficient de Pearson.

El valor de l'índex, que pot oscil·lar entre -1 i 1, indica la intensitat de l'associació lineal. Com més s'allunya de zero, major és la correlació entre les dues variables. Un coeficient de zero reflecteix absència total d'associació lineal, mentre que coeficients de -1 o +1 mostren associacions lineals perfectes. Que la correlació entre dues variables sigui total comporta que sempre que els centres obtenen una puntuació mitjana en una competència és d'esperar que assoleixin un determinat resultat en l'altra competència que s'analitza. Com més alta és la correlació, major és la capacitat de predir quin serà l'assoliment en l'altra variable. Si l'associació no és perfecta, fet habitual en ciències socials, és probable que centres amb la mateixa puntuació mitjana en una competència presentin resultats diversos en l'altra competència que s'avalua.

Que la correlació entre dues variables sigui total comporta que sempre que els centres obtenen una puntuació mitjana en una competència és d'esperar que assoleixin un determinat resultat en l'altra competència que s'analitza

D'altra banda, el signe del coeficient descriu el sentit de l'associació. Una correlació positiva indica que quan s'incrementa la puntuació mitjana en una de les competències, també ho fa el valor en l'altra. En canvi, correlacions negatives reflecteixen que en augmentar el resultat d'una competència, l'altra tendeix a disminuir.

Gràficament és possible identificar l'associació lineal entre dues competències quan la representació de les puntuacions mitjanes s'aproxima a una recta. Com més elevada

és la correlació, major és la definició de la recta. Si el coeficient es troba entre 0 i +1, la recta té pendent positiu, mentre que associacions entre -1 i 0 donen lloc a rectes amb pendent negatiu. Les gràfiques de dispersió permeten valorar fins a quin punt els resultats dels centres en una competència són similars als obtinguts en l'altra.

Taula 1 ■ Correlacions observades entre parelles de competències a partir de la puntuació mitjana de tots els centres de Catalunya

	Coeficient de correlació de Pearson
Llengua catalana – Llengua castellana	0,827
Llengua castellana – Llengua anglesa	0,735
Llengua catalana – Matemàtiques	0,735
Llengua castellana – Matemàtiques	0,718
Llengua catalana – Llengua anglesa	0,698

Totes les correlacions són estadísticament significatives a l'1%

En analitzar la correlació entre la puntuació mitjana de tots els centres obtinguda en les diferents competències, s'observa una associació lineal estadísticament significativa en totes les parelles de competències comparades. Les correlacions són destacades, ja que oscil·len en un rang de 0,698 i 0,827. En tots els casos, el sentit de l'associació és positiu, de manera que com més alt és el resultat obtingut en una competència, més elevada és la puntuació en l'altra.

El coeficient de correlació més alt es dóna entre les puntuacions obtingudes en llengua catalana i llengua castellana (0,827). Aquest fet evidencia que hi ha una pauta d'associació molt forta entre ambdues llengües

El coeficient de correlació més alt es dóna entre les puntuacions obtingudes en llengua catalana i llengua castellana (0,827). Aquest fet evidencia que hi ha una pauta d'associació molt forta entre ambdues llengües. En altres paraules, a partir del resultat de l'alumnat en una de les competències és possible estimar amb precisió la puntuació que obtindrà en l'altra. O dit d'una altra manera: les puntuacions obtingudes en competència en llengua catalana i en llengua castellana depenen, en bona mesura, d'elements comuns. L'elevada capacitat predictiva pot explicar-se perquè ambdues àrees presenten estructures lingüístiques comunes i les proves tenen un format molt similar en què es contemplen ítems de comprensió

lectora i expressió escrita. Es constata, per tant, que més enllà de valorar la competència en cada una de les llengües oficials, les proves tenen com a objectiu avaluar si l'alumnat ha assolit la competència lingüística.

Malgrat que llengua catalana i llengua castellana són les competències més correlacionades, l'associació bivariant d'aquestes competències amb la llengua anglesa i les matemàtiques és igualment destacada. El coeficient de Pearson d'aquestes parelles oscil·la entre 0,698 i 0,735.

L'aplicació del coeficient de Pearson aporta més evidència sobre la validesa de la prova d'avaluació de sisè d'educació primària

La presència de correlacions elevades en totes les parelles de competències posa de manifest que, més enllà d'avaluar el coneixement específic de cadascuna de les àrees, la prova de sisè d'educació primària avalua si l'alumnat ha assolit les competències bàsiques, que tenen un fort component transversal. Així doncs, l'aplicació del coeficient de Pearson avala la prova d'avaluació de sisè d'educació primària.

Correlacions entre competències avaluades (segons la titularitat del centre)

A continuació, s'analitza la correlació que hi ha entre les puntuacions obtingudes en les diferents competències segons la titularitat dels centres educatius. Els resultats es poden observar a la **taula núm. 2**.

Taula 2 ■ Correlacions observades entre parelles de competències a partir de la puntuació mitjana dels centres de Catalunya segons la titularitat

	Coeficient de correlació de Pearson	
	Titularitat pública (n 1.505)	Titularitat privada-concertada (n 574)
Llengua catalana-Llengua castellana	0,837	0,742
Llengua catalana-Matemàtiques	0,751	0,605
Llengua castellana-Matemàtiques	0,709	0,554
Llengua castellana-Llengua anglesa	0,717	0,562
Llengua catalana-Llengua anglesa	0,708	0,587

Totes les correlacions són estadísticament significatives a l'1%

Per a totes les parelles considerades, la correlació entre competències és superior als centres de titularitat pública que als de titularitat privada concertada.[1] Si bé als centres públics es manté la pauta observada a nivell global, per la qual és possible aproximar-se a la puntuació mitjana dels centres en una competència a partir del resultat obtingut en l'altra, a les escoles privades concertades la capacitat predictiva és menor. En aquestes escoles és més difícil conèixer les puntuacions de l'alumnat en matemàtiques i llengua anglesa a partir dels resultats obtinguts en llengua catalana i castellana perquè depenen, en part, de factors que no es donen a l'escola pública. Per exemple, hi ha escoles concertades on el pes de la llengua castellana o la llengua anglesa és superior al que té en les escoles de titularitat pública.

Per a totes les parelles considerades, la correlació entre competències és superior als centres de titularitat pública que als de titularitat privada concertada

2. DISPERSIÓ DE LES PUNTUACIONS ENTRE COMPETÈNCIES

Fins ara, s'ha analitzat l'associació lineal entre les puntuacions mitjanes obtingudes pels centres a les diferents competències. El coeficient de correlació de Pearson reflecteix si quan varia la puntuació en una variable és d'esperar que també canviï el resultat en l'altra. Això no implica, però, que els centres presentin resultats similars en ambdues competències.

Per tal de conèixer si l'alumnat dels centres que han fet la prova de sisè d'educació primària presenta un domini equilibrat de les competències avaluades, a continuació es mostren gràfics de dispersió per a diferents parelles de competències. Cada punt reflecteix la ubicació d'un centre d'acord amb la puntuació mitjana que ha obtingut el seu alumnat a les dues competències comparades. La representació de tots els centres dóna lloc a un núvol de punts, a partir del qual s'han calculat les rectes que millor s'ajusten a la distribució de les dades. A cadascun dels gràfics s'ha incorporat una recta que correspon al supòsit que la puntuació mitjana dels centres és igual en les dues competències que es relacionen (la funció identitat, marcada amb una línia discontínua). La distància entre aquesta línia i els nivells d'assoliment reals (representats per la recta de regressió, de color taronja) permet valorar si els centres han obtingut resultats homogenis en les diferents competències o si, al contrari, hi ha disparitat

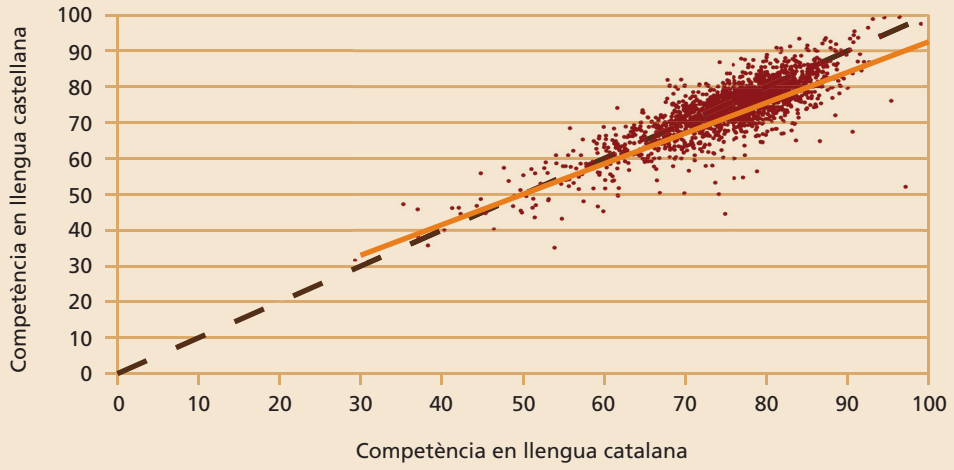
1. Els centres de titularitat privada no sostinguts amb fons públics (n 22) no s'han inclòs a l'anàlisi.

entre les puntuacions d'algunes competències. Com més a prop es trobin les dues línies, més similars seran els resultats dels centres. Si el núvol de punts se situa per sota de la funció identitat, les puntuacions en la competència representada a l'eix horitzontal són més favorables que les de la competència corresponent a l'eix vertical. Per contra, quan la majoria dels punts es troben per sobre de la funció identitat, les puntuacions de la competència situada a l'eix vertical són més favorables del que s'hauria d'esperar.

Com s'observa al **gràfic núm. 1**, la majoria de centres que han fet la prova d'avaluació de sisè d'educació primària del 2011 han obtingut resultats molt similars en les llengües catalana i castellana, fet que s'evidencia amb la proximitat de les dues rectes, la funció identitat i la recta de regressió. Aquest fet és comú tant per als centres que han obtingut una puntuació baixa, com per als que l'han obtingut mitjana o alta. Així, és d'esperar que una escola amb una puntuació de 80 punts en llengua catalana presenti un resultat molt similar en llengua castellana. Es constata, doncs, que l'alumnat té un domini equilibrat en ambdues competències.

La majoria de centres ha obtingut resultats molt similars en competència en llengua catalana i castellana. Això vol dir que l'alumnat té un domini equilibrat de les dues llengües

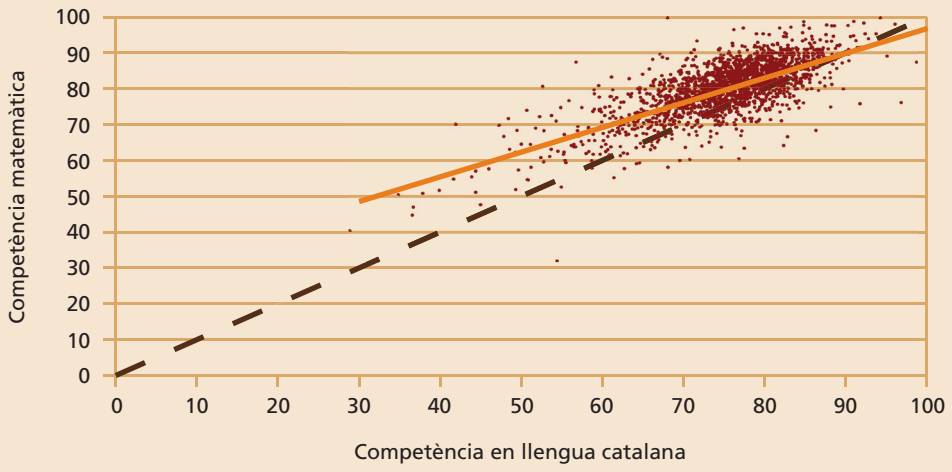
Gràfic 1 ■ Correlació entre les puntuacions de competència en llengua catalana i llengua castellana



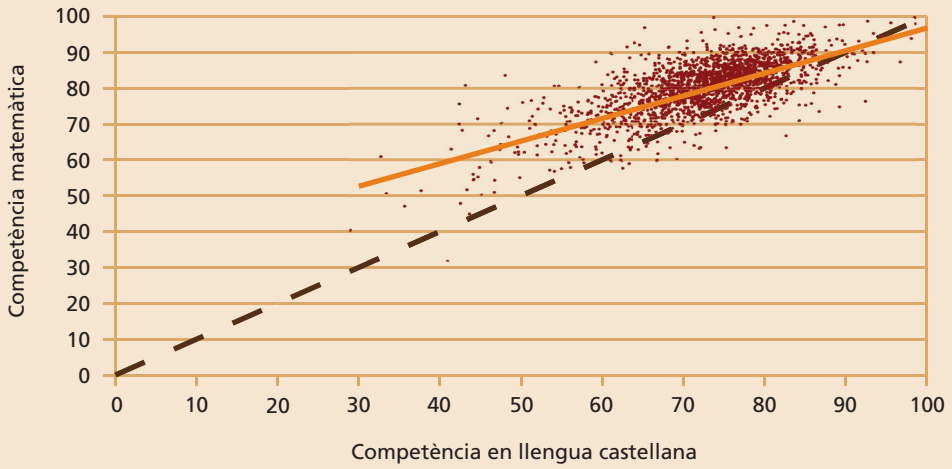
A diferència del que succeeix amb les puntuacions obtingudes en la competència en les dues llengües oficials, on s'ha observat una correlació molt alta entre la llengua catalana i castellana, la semblança dels resultats en competència matemàtica i competència lingüística és menor, ja que la funció identitat i la recta de regressió no coincideixen. Ara bé, es pot observar en els **gràfics núm. 2** i **núm. 3** que la recta de regressió presenta valors molt similars tant si la variable a comparar és la llengua catalana com la castellana. Així mateix, en ambdós gràfics la majoria de punts es troben per sobre de la funció identitat, de manera que es pot afirmar que els resultats en competència matemàtica, situada a l'eix vertical, són més favorables del que s'hauria d'esperar pels resultats obtinguts en qualsevol de les dues llengües, catalana o castellana. Per exemple, centres que obtenen uns 60 punts en competència en llengua catalana, n'obtenen al voltant de 70 en competència matemàtica (**gràfic núm. 2**), mentre que els centres que obtenen 60 punts en llengua castellana, també n'obtenen uns 70 en competència matemàtica (**gràfic núm. 3**). Dit d'una altra manera, fins i tot quan els centres mostren resultats relativament baixos en les llengües catalana o castellana, les puntuacions en competència matemàtica no es veuen condicionades negativament.

Resultats relativament baixos en la llengua catalana o castellana no condicionen negativament les puntuacions en competència matemàtica

Gràfic 2 ■ Correlació entre les puntuacions de competència en llengua catalana i competència matemàtica



Gràfic 3 ■ Correlació entre les puntuacions de competència en llengua castellana i competència matemàtica

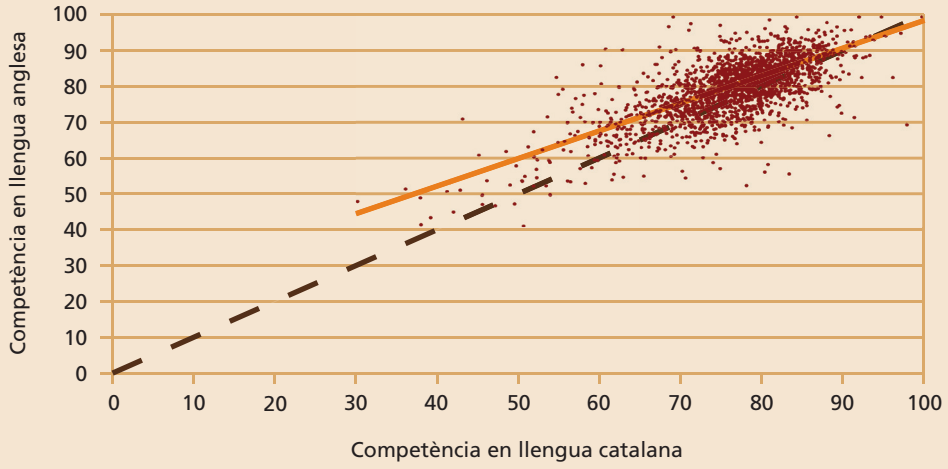


Si es correlacionen els resultats obtinguts pels centres en competència en llengua anglesa d'una banda i llengua catalana o castellana de l'altra, s'observen unes rectes de regressió i uns núvols de punts que són comparables, tant si els resultats de llengua anglesa es correlacionen amb els de llengua catalana com amb els de llengua castellana (**gràfics núm. 4** i **núm. 5**). S'observa, doncs, el mateix que quan una de les variables era la competència matemàtica. Així, per exemple, els centres que obtenen uns 60 punts en competència en llengua catalana, n'obtenen 70 en llengua anglesa (**gràfic núm. 4**) i el mateix es pot dir dels centres que obtenen al voltant de 60 punts en llengua castellana (**gràfic núm. 5**). Novament, s'evidencia que resultats relativament baixos en les llengües catalana o castellana tampoc no condicionen negativament els resultats de llengua anglesa.

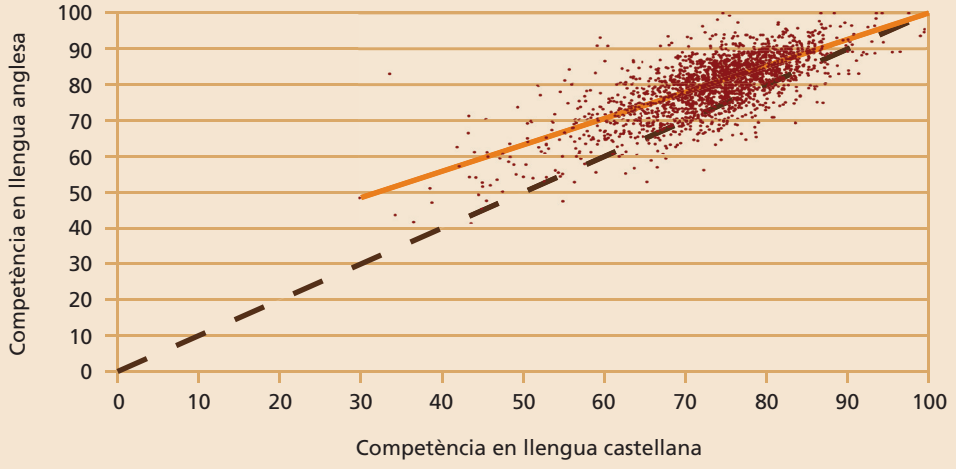
Resultats relativament baixos en la llengua catalana o castellana tampoc no condicionen negativament les puntuacions en llengua anglesa

La concentració de núvols de punts en una mateixa zona d'aquests gràfics mostra que els centres que obtenen bons resultats en competència en llengua catalana o castellana també presenten puntuacions elevades en competència matemàtica i llengua anglesa. Es confirma, per tant, que les escoles amb bons resultats en una competència tendeixen a mostrar un rendiment elevat en totes les àrees avaluades.

Gràfic 4 ■ Correlació entre les puntuacions de competència en llengua catalana i llengua anglesa



Gràfic 5 ■ Correlació entre les puntuacions de competència en llengua castellana i llengua anglesa



En canvi, els centres amb nivells baixos d'assoliment en competència en llengua catalana i castellana obtenen resultats més alts del que s'hauria d'esperar en competència matemàtica i llengua anglesa. La pauta s'observa amb independència de la llengua oficial amb què es relacionin la competència matemàtica i la llengua estrangera. Aquest fet reforça la idea que el domini de la llengua catalana i castellana està fortament vinculat, de manera que el sistema educatiu català garanteix un coneixement equiparable de les dues llengües oficials.

El domini de la llengua catalana i castellana està fortament vinculat, de manera que el sistema educatiu català garanteix un coneixement equiparable de les dues llengües oficials

PISA 2009: INCIDÈNCIA DE LA LLENGUA FAMILIAR I LA RESILIÈNCIA

L'estudi PISA dóna dades internacionals dels resultats obtinguts en els tres àmbits avaluats en cada cicle, que són la comprensió lectora, la competència matemàtica i la competència científica. En el número 19 dels *Quaderns d'avaluació* es va presentar una síntesi d'aquests resultats, que es poden consultar de manera exhaustiva en el número 18 de la col·lecció «Informes d'avaluació», *PISA 2009. Resultats de l'alumnat a Catalunya*.

En resum, l'estudi PISA 2009 avalua la comprensió lectora com a àmbit prioritari. Catalunya hi ha participat amb una mostra de 50 centres (28 de públics i 22 de privats o privats concertats) i un total de 1.381 alumnes de 15 anys, 674 noies i 707 nois. El percentatge d'alumnat de la mostra matriculat a quart d'ESO és del 81%, a tercer d'ESO és del 17% i a segon només del 2%. El 90% de l'alumnat de la mostra ha nascut a Espanya. Catalunya ha obtingut una puntuació mitjana en comprensió lectora de 498 punts, cinc punts per sobre de la mitjana de l'OCDE (493). La **taula núm. 1** mostra els resultats obtinguts pels països de l'OCDE, entre els quals s'ha inclòs Catalunya.

A banda de presentar aquestes xifres, que són uns indicadors rellevants per comparar sistemes educatius de diverses procedències i característiques, PISA dóna especial importància a l'anàlisi de les relacions que es produeixen entre el rendiment de l'alumnat i diversos factors que el condicionen i determinen, de vegades de manera molt significativa. És evident que l'aprenentatge no es produeix en abstracte, sinó que hi ha aspectes culturals, socioeconòmics, educatius o organitzatius que hi tenen una incidència molt directa. Així, per exemple, en totes les avaluacions PISA es fa evident que el nivell socioeconòmic i cultural de les famílies condiciona molt directament els resultats de l'alumnat, de manera que les dades mostren sempre que com més elevat és el nivell socioeconòmic i cultural familiar, més bons resultats obté l'alumnat en tots els àmbits avaluats.

Des dels inicis, PISA demostra que el nivell socioeconòmic i cultural de les famílies és un factor que condiciona molt directament el rendiment de l'alumnat

D'altres factors associats al rendiment de l'alumnat de 15 anys que té en compte PISA són el gènere i l'origen territorial de l'alumnat, el nivell educatiu del pare i de la mare, les possessions culturals que l'alumnat té a

Taula 1 ■ Puntuació mitjana en competència lectora dels països de l'OCDE i Catalunya. PISA 2009

	Puntuació mitjana	Error típic		Puntuació mitjana	Error típic
Corea	539	3,5	França	496	3,4
Finlàndia	536	2,3	Dinamarca	495	2,1
Canadà	524	1,5	Regne Unit	494	2,3
Nova Zelanda	521	2,4	Hongria	494	2,3
Japó	520	3,5	**Mitjana OCDE**	**493**	**0,5**
Austràlia	515	2,3	Portugal	489	3,1
Holanda	508	5,1	Itàlia	486	1,6
Bèlgica	506	2,3	Eslovènia	483	1,0
Noruega	503	2,6	Grècia	483	4,3
Estònia	501	2,6	**Espanya**	**481**	**2,0**
Suïssa	501	2,4	República Txeca	478	2,9
Polònia	500	2,6	Eslovàquia	477	2,5
Islàndia	500	1,4	Israel	474	3,6
Estats Units	500	3,7	Luxemburg	472	1,3
Catalunya	**498**	**5,2**	Àustria	470	2,9
Suècia	497	2,9	Turquia	464	3,5
Alemanya	497	2,7	Xile	449	3,1
Irlanda	496	3,0	Mèxic	425	2,0

casa, el nivell ocupacional familiar, el clima de disciplina escolar, les estratègies d'aprenentatge utilitzades a l'escola o el plaer obtingut amb la lectura (sobre la incidència d'aquests índexs en el resultat de l'alumnat en comprensió lectora, vegeu el número 19 dels *Quaderns d'avaluació*).

A més a més, PISA també valora si d'altres factors tenen repercussió en els resultats obtinguts pels diferents sistemes educatius. Així, pren en consideració factors relacionats amb l'alumnat, com el curs on està matriculat als 15 anys, la llengua que parla habitualment a casa o la seva resiliència. També té en compte factors relacionats amb l'aprenentatge, com els hàbits de lectura o les estratègies d'aprenentatge utilitzades, i, finalment, factors relacionats amb l'alumnat, el professorat i les característiques del

centre. En aquest sentit, estudia com són les interrelacions que es produeixen entre el professorat i l'alumnat, els factors relacionats amb el comportament de l'alumnat que afecten el clima escolar, els factors relacionats amb el professorat que afecten el clima escolar, la participació de l'alumnat en activitats extraescolars, la titularitat de les escoles, les normes d'admissió i les pràctiques de l'escola o la qualitat dels recursos educatius que l'escola té al seu abast (sobre la incidència d'aquests índexs en el resultat de l'alumnat en comprensió lectora, vegeu el volum *PISA 2009. Resultats de l'alumnat a Catalunya*).

En aquestes pàgines ens fixarem en dos dels factors associats al rendiment, que són la llengua familiar i la resiliència de l'alumnat de 15 anys de Catalunya.

Els índexs que estudien la relació que hi pot haver entre el rendiment de l'alumnat i els factors que s'hi associen s'han definit a partir de les respostes de l'alumnat a les proves i als qüestionaris d'opinió aplicats a l'alumnat i als directors i directores dels centres educatius on s'han passat les proves PISA. Aquests índexs són paràmetres estadístics que fan referència a les informacions recollides, que han estat transformades en valors comparables amb els obtinguts per la mitjana de l'OCDE.

Una de les mesures utilitzades per PISA per descriure els resultats és la dispersió del rendiment segons la diferència que hi ha entre l'alumnat que obté els millors resultats i l'alumnat que obté els pitjors de cada país participant. Així, PISA distribueix les puntuacions de l'alumnat agrupades en quatre quartils: el primer interval quartílic 1 (des del 0 fins al 25% de la distribució) s'anomena nivell baix; l'interval quartílic 2 (des del 25% al 50% de la distribució) és el nivell mitjà; l'interval quartílic 3 (des del 50% fins al 75% de la distribució) s'anomena nivell alt i, finalment, l'interval quartílic 4 (des del 75% al 100% de la distribució) és el nivell molt alt.

L'estudi de la variació dels resultats segons els quartils en què s'ha dividit cada índex ens pot mostrar la influència que té cada índex analitzat en el rendiment de l'alumnat.

LA LLENGUA PARLADA HABITUALMENT A CASA

Una de les preguntes del qüestionari de l'alumnat és la següent:

Quina llengua parles a casa la major part del temps?
a) Català
b) Altres (castellà, valencià, gallec, basc, altres)

Segons les respostes, hi ha aproximadament un 52% de l'alumnat que diu que la major part del temps parla català a casa i un 48% que diu que la major part del temps hi parla altres llengües. Cal tenir present que la casuística és molt diversa i que hi ha alumnes que parlen català i castellà de manera indistinta i que, de vegades, canvien de llengua segons amb quin familiar parlen.

Taula 2 ■ Resultats en comprensió lectora de l'alumnat de Catalunya segons la llengua parlada a casa. PISA 2009

Llengua parlada	% aproximat	Puntuació mitjana	Error típic
Català	52%	511	6,3
Altres llengües (castellà, valencià, gallec, basc, altres)	48%	486	6

Els resultats mostren una diferència de puntuació de 25 punts entre el col·lectiu que diu que la major part del temps parla català a casa i el que diu que hi parla altres llengües. Cal recordar que la llengua de la prova PISA és el català, que és la llengua vehicular de l'ensenyament a Catalunya.

La composició d'aquests dos col·lectius es pot estudiar si es desagreguen per quartils segons el nivell socioeconòmic i cultural. Com és lògic, en el col·lectiu que diu que a casa seva habitualment parla altres llengües també hi ha la major part d'alumnat nouvingut, que molt probablement també es troba situat en els nivells socioeconòmics baixos.

La **taula núm. 3** mostra el nombre d'alumnes que hi ha distribuït en els quatre quartils de l'índex de nivell socioeconòmic i cultural familiar, segons la llengua parlada a casa de manera més habitual.

En general, els resultats mostren una diferència de puntuació més o menys significativa entre els dos col·lectius —agrupats segons la llengua parlada a casa— si tenim en compte també el nivell socioeconòmic i cultural familiar. L'alumnat de nivell socioeconòmic i cultural familiar alt, per exemple, presenta uns resultats pràcticament idèntics, amb independència de la llengua familiar habitual. Els resultats de l'alumnat de nivell socioeconòmic i cultural familiar baix també són sempre baixos, tant si parlen català a casa com si hi parlen d'altres llengües (**taula núm. 4** i **gràfic núm. 1**).

Taula 3 ■ Distribució de l'alumnat de Catalunya segons la llengua parlada a casa i el nivell socioeconòmic i cultural familiar. PISA 2009

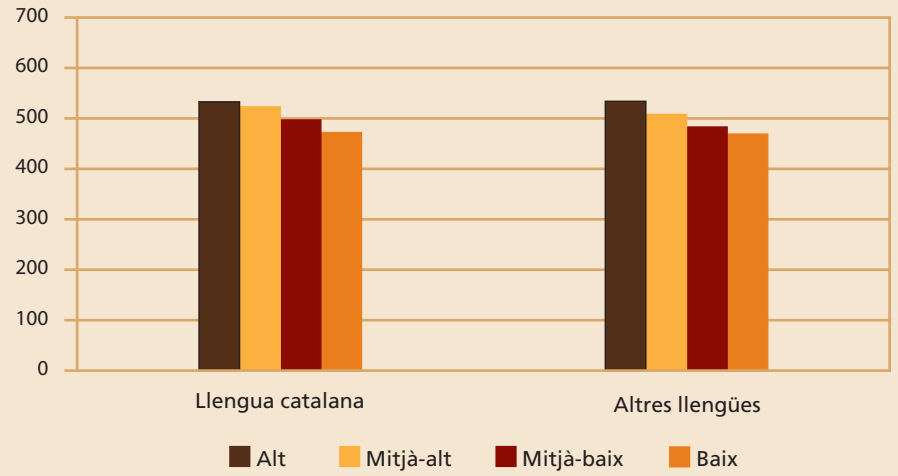
	Nivell socioeconòmic i cultural familiar				
Llengua parlada	Quartil superior	Tercer quartil	Segon quartil	Quartil inferior	Total
Català	251	203	158	98	710
Altres llengües	91	139	182	246	658
Total	**342**	**342**	**340**	**344**	**1.368**

Taula 4 ■ Puntuació de l'alumnat de Catalunya en comprensió lectora segons la llengua parlada a casa i el nivell socioeconòmic i cultural familiar. PISA 2009

	Nivell socioeconòmic i cultural familiar			
	Nivell alt	Nivell mitjà-alt	Nivell mitjà-baix	Nivell baix
Llengua catalana	533	523	497	472
(n)	(251)	(203)	(158)	(98)
Altres llengües	534	508	483	469
(n)	(91)	(139)	(182)	(246)

En general, els resultats mostren una diferència de puntuació més o menys significativa entre els dos col·lectius lingüístics si tenim en compte també el nivell socioeconòmic i cultural familiar

Gràfic 1 ■ Puntuació de l'alumnat en comprensió lectora segons la llengua parlada a casa i el nivell socioeconòmic i cultural familiar. PISA 2009



La **taula núm. 5** assenyala amb una creu quan les diferències de rendiment són significatives.

Taula 5 ■ Significativitat de les diferències entre mitjanes, segons la llengua parlada a casa i el nivell socioeconòmic i cultural familiar. PISA 2009

	Nivell socioeconòmic i cultural familiar		1	2	3	4	5	6	7	8
Llengua de la prova	Alt	1			x	x			x	x
	Mitjà-alt	2				x			x	x
	Mitjà-baix	3	x				x			
	Baix	4	x	x			x			
Altres llengües	Alt	5			x	x			x	x
	Mitjà-alt	6								x
	Mitjà-baix	7	x	x			x			
	Baix	8	x	x			x	x		

Nota: la diferència entre mitjanes és significativa al 0,05, assenyalada amb una X.

S'observa, doncs, que s'estableixen diferències significatives en el rendiment en comprensió lectora entre l'alumnat que parla:

1. Llengua catalana habitualment a casa: entre l'alumnat de nivell socioeconòmic i cultural alt i el de nivell mitjà-baix i baix i el de nivell mitjà-alt i el de nivell baix.

2. Altres llengües habitualment a casa: entre l'alumnat de nivell socioeconòmic i cultural alt respecte al de nivell mitjà-baix i baix i el de nivell mitjà-alt i el de nivell baix.

Tenint en compte la llengua parlada i els nivells socioeconòmics, s'estableixen diferències significatives de rendiment entre el grup d'alumnat de nivell socioeconòmic i cultural familiar:

- alt de parla catalana i mitjà-baix i baix que parla altres llengües;

- mitjà-alt de parla catalana i mitjà-baix i baix que parla altres llengües; i

- alt que parla altres llengües i mitjà-baix i baix de parla catalana.

Per tant, es pot concloure que no és la llengua parlada a casa la variable determinant del rendiment de l'alumnat en comprensió lectora, sinó el seu nivell socioeconòmic i cultural familiar. La llengua és una variable que permet segmentar el conjunt d'alumnat que participa en l'estudi, variable que només té un efecte col·lateral en els resultats.

No és la llengua parlada a casa la variable determinant del rendiment de l'alumnat de Catalunya a PISA 2009, sinó el seu nivell socioeconòmic i cultural familiar

L'ALUMNAT RESILIENT

La resiliència és un terme de la psicologia que es refereix a la capacitat que manifesten alguns infants i joves per sobreposar-se a problemes greus o a períodes d'angoixa emocional. En situacions de guerra, d'abandonament familiar, de maltractaments o altres en què l'equilibri emocional i la salut mental es troben amenaçats, aquestes persones desenvolupen recursos extraordinaris d'adaptació que els permeten suportar-les i superar-les.

Es considera que les persones que són capaces de sobreposar-se a una situació tan traumàtica tenen una resilència adequada. L'individu es pot recuperar després de la

vivència traumàtica i fins i tot en pot sortir enfortit. Aquestes persones acostumen a sortir-se'n quan algú els mostra l'existència d'un món del tot diferent al que s'han acostumat a veure i els orienta cap a una altra direcció que els permet anar-se salvant de la desgràcia.

Hi ha molts exemples de grans artistes o intel·lectuals que avui en dia són considerades personalitats resilients. Maria Callas o Édith Piaf, per exemple, van aconseguir sortir d'un ambient negatiu gràcies a la intervenció d'una persona que va «descobrir» el seu talent.

Hi ha d'altres definicions de la resiliència, però, que no són tan dramàtiques i que poden afectar, per tant, un conjunt molt més ampli d'individus, per no dir la seva totalitat. En aquest sentit, la resiliència es refereix a la capacitat d'adaptació a diferents situacions que tenen les persones, un procés complex que és present en el desenvolupament al llarg de tota la trajectòria vital d'un individu. Aplicat el concepte a l'ensenyament, el detonant que activa la resiliència en els individus és el sistema escolar i el centre educatiu.

Ja s'ha apuntat que el nivell socioeconòmic i cultural de l'alumnat té molta influència en el rendiment acadèmic. Tot i així, hi ha alumnat que viu en un context desfavorable i que, malgrat això, obté bons resultats. L'alumnat resilient és aquell que tot i provenir d'un entorn familiar socioeconomicament i culturalment desfavorable, obté a les proves una puntuació molt més alta de la que seria d'esperar, semblant a la de l'alumnat d'entorns familiars socioeconomicament i culturalment favorables.

L'alumnat resilient és aquell que tot i provenir d'un entorn familiar socioeconomicament i culturalment desfavorable, obté uns resultats acadèmics molt més alts del que seria d'esperar

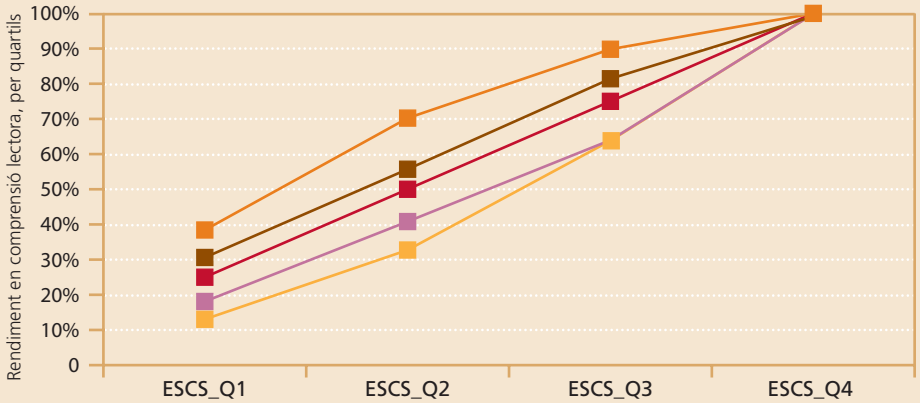
La resiliència es pot convertir en xifres. Es pot calcular quin és el percentatge d'alumnat de Catalunya que està situat en el quartil inferior del nivell socioeconòmic i cultural familiar però que, no obstant això, obté un bon rendiment en comprensió lectora, de manera que se situa en el nivell superior de l'escala establerta per PISA 2009. Com s'observa a la **taula núm. 6** i al **gràfic núm. 2**, es pot considerar que un 13% de l'alumnat de Catalunya és resilient. També ho podria ser, però, el 18% de l'alumnat de nivell socioeconòmic i cultural familiar baix que se situa en el tercer quartil dels nivells de comprensió lectora, però PISA només ha inclòs en els càlculs el quartil superior de comprensió lectora.

Taula 6 ■ Percentatge d'alumnat de Catalunya en funció del nivell socioeconòmic i cultural familiar i el rendiment en comprensió lectora, per quartils. PISA 2009

		Nivells de comprensió lectora			
		Quartil inferior	Segon quartil	Tercer quartil	Quartil superior
Nivell socioeconòmic i cultural familiar	Quartil inferior	38,42%	30,61%	18,10%	13,04%
	Segon quartil	31,81%	25,09%	22,73%	19,69%
	Tercer quartil	19,58%	25,71%	23,13%	31,08%
	Quartil superior	10,24%	17,73%	35,88%	36,09%

Aquest 13% d'alumnat del quartil inferior que obté bon rendiment, al voltant de 597 punts de mitjana, són 46 alumnes, que representen un 3,33% de la mostra total.

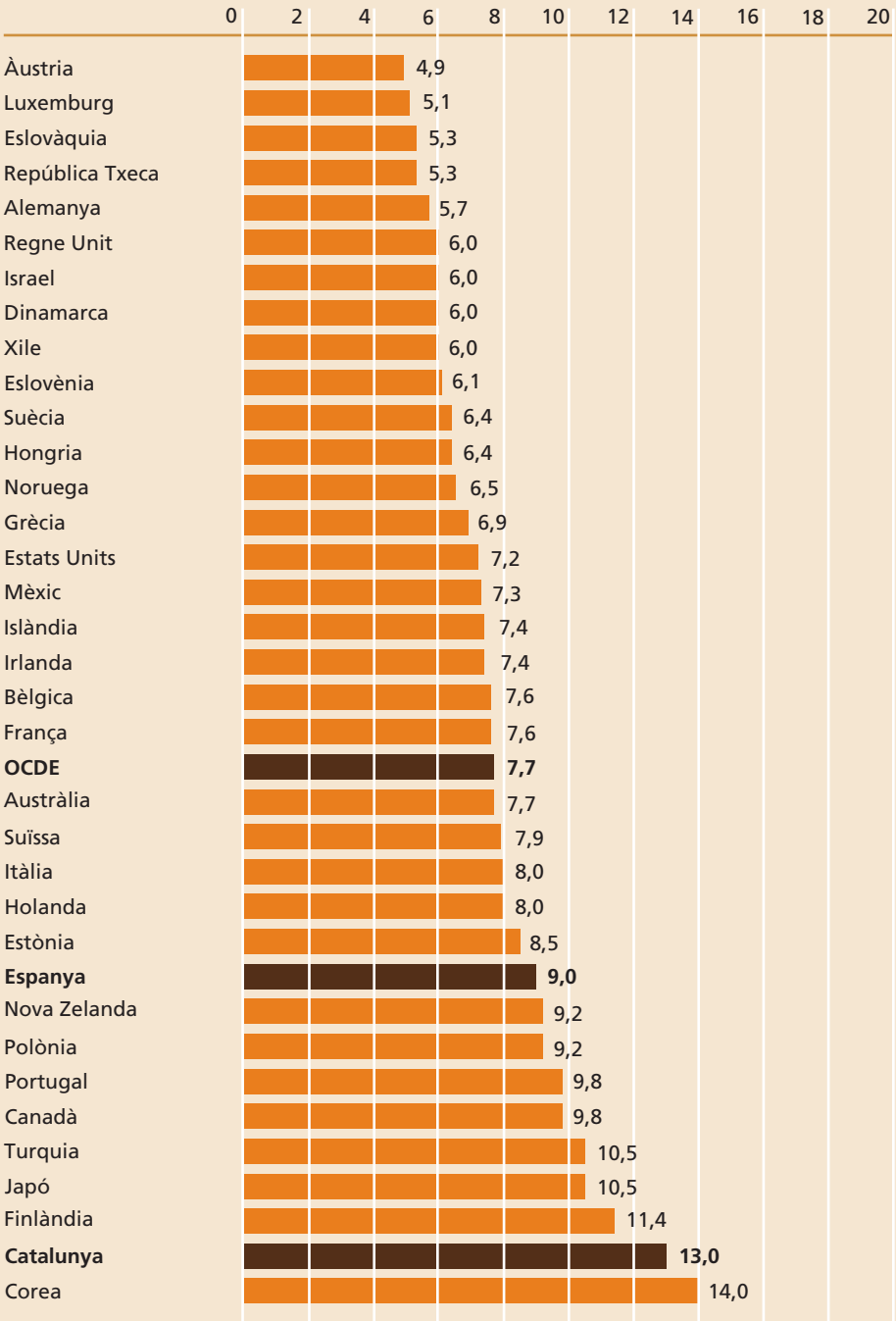
Gràfic 2 ■ Percentatge d'alumnat de Catalunya en funció del nivell socioeconòmic i cultural familiar (ESCS) i el rendiment en comprensió lectora (CL), per quartils. PISA 2009



	ESCS_Q1	ESCS_Q2	ESCS_Q3	ESCS_Q4
CL_Q1	38,42%	70,23%	89,81%	100%
CL_Q2	30,61%	55,70%	81,42%	99,15%
CL_Q3	18,10%	40,82%	63,96%	99,84%
CL_Q4	13,04%	32,73%	63,81%	99,90%
CL_neutre	25%	50%	75%	100%

Si comparem el percentatge d'alumnat resilient de Catalunya (13%) amb el percentatge que es dóna en els països de l'OCDE (**gràfic núm. 3**), s'observa que Catalunya té el segon percentatge més elevat, després del de Corea (14%), que està molt per sobre de la mitjana de l'OCDE (7,7%). El percentatge d'alumnat resilient de Catalunya és semblant al de països com Finlàndia (11,4%), Japó (10,5%), Turquia (10,5%), Canadà (9,8%), Portugal (9,8%), Polònia (9,2%), Nova Zelanda (9,2%) o Espanya (9%).

Gràfic 3 ■ Percentatge d'alumnat resilient al conjunt de països de l'OCDE. PISA 2009



PISA associa el percentatge d'alumnat resilient dels diferents països a sistemes educatius equitatius en el rendiment acadèmic de l'alumnat i amb pràctiques d'escola inclusiva que no suposen una segregació acadèmica de l'alumnat en funció del seu entorn social o de l'entorn social del centre. S'introdueixen ara en el discurs els conceptes d'equitat i d'excel·lència.

El percentatge d'alumnat resilient de Catalunya (13%) és el segon més alt dels països de l'OCDE, després del de Corea (14%)

EQUITAT I EXCEL·LÈNCIA

El disseny de l'estudi PISA pressuposa que un sistema educatiu ha de potenciar alhora l'equitat i l'excel·lència. Això vol dir que ha de:

a) Minimitzar els possibles desavantatges i estendre la igualtat d'oportunitats entre tot l'alumnat (equitat).

b) Potenciar l'obtenció de bons resultats (excel·lència).

Quan es parla d'equitat, es pot fer referència a l'equitat absoluta o a l'equitat relativa. Es considera que l'*equitat absoluta* es mesura a partir del percentatge d'alumnat que se situa en els nivells inferiors de l'escala (nivell 1 i per sota) i que l'*equitat relativa* és una mesura de la dispersió dels resultats que ha obtingut l'alumnat, que es pot calcular amb la diferència de puntuacions que hi ha entre l'alumnat del desè percentil i el del norantè. Dit d'una altra manera, l'equitat relativa és la diferència que hi ha entre el 10% dels resultats en comprensió lectora més baixos i el 90% més alts.

Per tal de mesurar l'equitat absoluta, es classifiquen els resultats obtinguts per l'alumnat en tres nivells. El percentatge d'alumnat situat en el nivell inferior ens proporciona la dada de l'equitat absoluta.

Els resultats de l'alumnat de Catalunya mostren una bona equitat absoluta perquè el percentatge d'alumnat situat en els nivells inferiors de comprensió lectora és només d'un 13,5%, percentatge inferior al d'Espanya (19,6%) i al de l'OCDE (18,8%).

La majoria d'alumnat se situa en els nivells intermedis, tant a Catalunya (82,7%) com a Espanya (77,1%) i al conjunt de l'OCDE (73,6%). En el nivell superior, en canvi, hi ha percentatges molt baixos d'alumnat. Aquí, el percentatge de l'OCDE (7,6%) és major que el de Catalunya (3,6%) o el d'Espanya (3,3%). Aquest és el nivell que marca l'excel·lència.

Taula 7 ■ Percentatge d'alumnat situat en els diferents nivells de comprensió lectora a Catalunya, Espanya i l'OCDE. PISA 2009

	Nivell inferior (nivell 1 i per sota)	Nivell intermedi (nivells 2, 3 i 4)	Nivell superior (nivells 5 i 6)
Catalunya	13,5%	82,7%	3,6%
Espanya	19,6%	77,1%	3,3%
OCDE	18,8%	73,6%	7,6%

Els resultats de l'alumnat de Catalunya mostren una bona equitat absoluta perquè el percentatge d'alumnat situat en els nivells inferiors de comprensió lectora és només el 13,5%

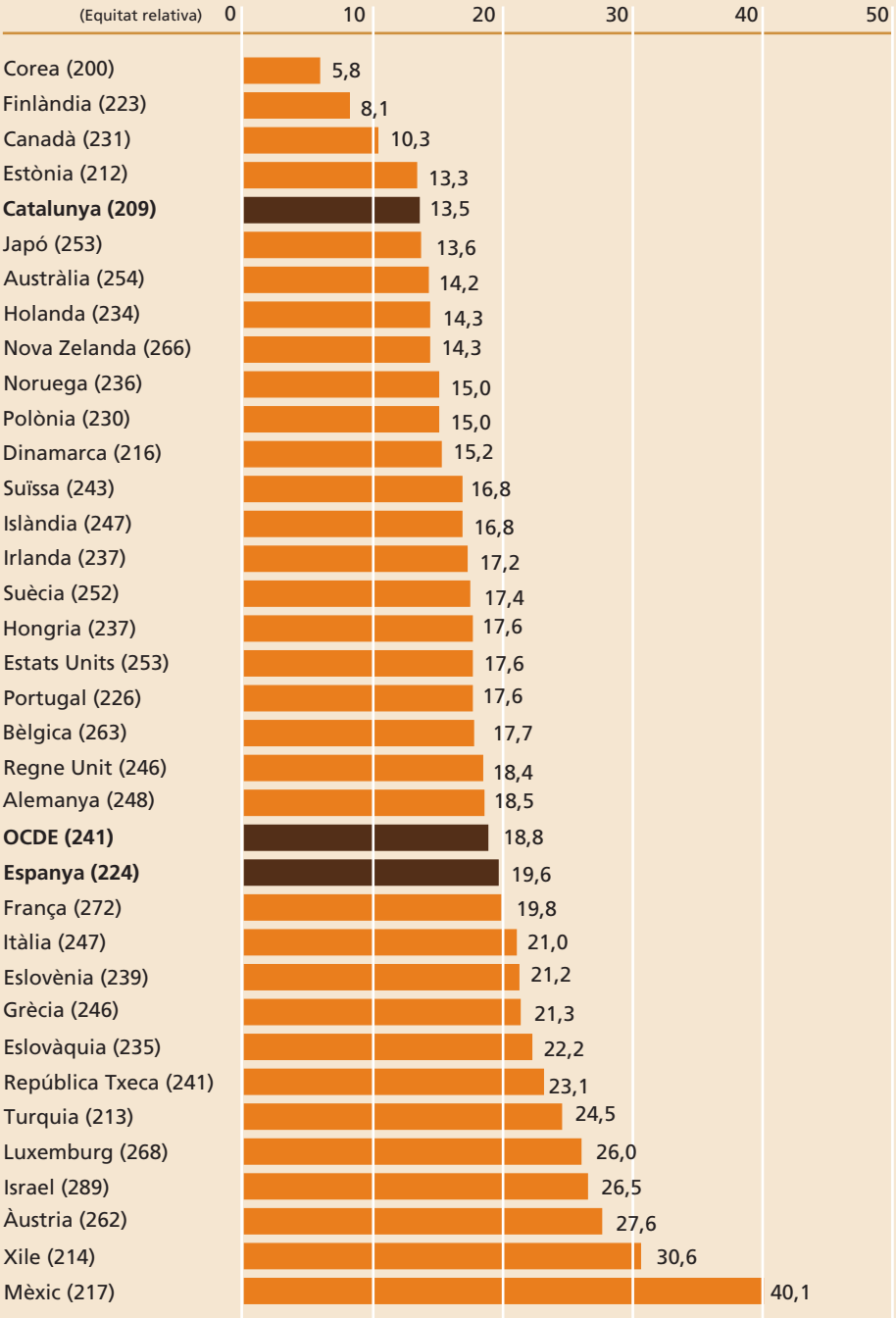
Els països on s'observa més equitat absoluta, és a dir, on hi ha menys percentatge d'alumnat situat en els nivells inferiors de comprensió lectora, són Corea (5,8%), Finlàndia (8,1%), Canadà (10,3%), Estònia (13,3%) o Japó (13,6%). En canvi, Àustria (27,6%), Xile (30,6%) o Mèxic (40,1%) són els països de l'OCDE que tenen més alumnat situat en els nivells inferiors de comprensió lectora.

Tanmateix, allò més desitjable seria que els resultats obtinguts fossin globalment més alts i amb valors de dispersió reduïts, la qual cosa significaria un major grau d'excel·lència i equitat.

Quant a l'excel·lència, els països de l'OCDE on hi ha més alumnat situat en els nivells superiors són Nova Zelanda (15,7%), Finlàndia (14,6%), Japó (13,4%), Corea (12,9%) o Austràlia (12,8%). Tot i així, el valor referit a l'equitat relativa, és a dir, a la dispersió dels resultats, és diferent en aquests països, de manera que dins de l'excel·lència, hi ha països amb més equitat que d'altres. A tall d'exemple, dels cincs països anteriorment esmentats, Corea (200) és el país on s'observa més equitat relativa atès que hi ha menys dispersió entre l'alumnat amb resultats més baixos i l'alumnat amb resultats més alts, seguit de Finlàndia (223), Japó (253), Austràlia (254) i Nova Zelanda (266). Catalunya (209) és un dels països que també té un valor molt positiu d'equitat relativa.

El gràfic següent mostra l'equitat absoluta dels diferents països de l'OCDE participants a PISA 2009, juntament amb els valors de l'equitat relativa.

Gràfic 4 ■ Percentatge d'alumnat segons l'equitat absoluta en comprensió lectora (també s'adjunten les dades sobre l'equitat relativa) dels països de l'OCDE. PISA 2009



En resum, els valors de l'equitat relativa i l'equitat absoluta de l'alumnat de Catalunya mostren que el sistema educatiu català és força equitatiu, característica que queda corroborada per l'elevat percentatge d'alumnat resilient de Catalunya (13%), similar també al de Corea (14%).

Catalunya també té un valor positiu d'equitat relativa (209), valor similar al de Corea (200)

PRESENTACIÓ DEL PROJECTE FILOSOFIA 3/18

Irene de Puig. Directora del GrupIREF[1]

INTRODUCCIÓ

El projecte Filosofia 3/18 és una adaptació al català del currículum conegut internacionalment com «Philosophy for Children». Es tracta d'un currículum ampli i sistemàtic que té com a objectiu reforçar les habilitats de pensament dels estudiants, partint de la filosofia com a disciplina fonamental. Consisteix en un conjunt de sis programes que, aplicats des dels 3 als 18 anys, enforteixen la capacitat reflexiva dels estudiants. Es tracta d'un projecte que concreta el desig general d'aprendre a pensar.

Filosofia 3/18 és un currículum per a l'educació infantil, primària i secundària, orientat a desenvolupar les habilitats cognitives dels estudiants, tot ajudant-los a comprendre les matèries d'estudi, a fer-los més conscients de la riquesa del bagatge intel·lectual heretat i a preparar-los en la raonabilitat per a la participació en un món democràtic.

La filosofia n'és el mitjà i la finalitat, perquè a través del seu contingut i del seu mètode permet a l'estudiant de reflexionar sobre aquells temes que, latents en totes les matèries, no solen ser tractats a l'escola. Alguns d'aquests conceptes els trobem en el fragment següent, extret de Lipman (1995):

> «La tradició filosòfica ha treballat sempre un cos específic de conceptes que han estat considerats importants per a la vida humana o rellevants per al coneixement humà. Exemples d'aquests conceptes poden ser: justícia, veritat, bondat, bellesa, món, identitat personal, temps, amistat, llibertat i comunitat.»

Una idea que regula tots els currículums de Filosofia 3/18 és que la raonabilitat és potser la facultat més important de la persona educada. Les democràcies tendeixen a aquesta característica perquè funcionen dificultosament quan els seus ciutadans es decanten cap a la irraonabilitat. Alhora, alguns

Filosofia 3/18 és l'adaptació al català del currículum «Philosophy for Children», pensat per desenvolupar les habilitats cognitives dels estudiants

1. GrupIREF: www.grupiref.org

educadors apel·len a aquesta facultat perquè condueix al desenvolupament de l'autonomia del ser racional i perquè consideren que la gent educada no és simplement la que ha estat ensenyada sinó la que pensa bé.

Segons els experts que l'any 1998 es van reunir a la seu de la UNESCO a París, els objectius de la «Filosofia per a nens» són fomentar el saber estar —els valors de la societat—, el saber fer —ètica i política— i el coneixement —la ciència— (M.A. Kouvouama),[2] l'emancipació contra l'opressió i la servitud (E. Lecerf),[3] el desenvolupament de la capacitat d'aprendre, d'informar-se i de reflexionar per si mateix, i el tenir interès i ser creatiu davant les preocupacions serioses de la vida (M.P. Cam).[4] Actualment, aquests objectius s'han reorientat cap als següents:

1. Desenvolupar el pensament crític, és a dir, un pensament que sàpiga usar criteris fiables, que sigui sensible al context i sigui autocorrectiu.

2. Desenvolupar un pensament creatiu, és a dir, un pensament flexible, apropiat i imaginatiu.

3. Desenvolupar un pensament acurat que desvetlli la sensibilitat i contempli la dimensió estimativa i afectiva de les relacions.

4. Desenvolupar, en definitiva, les habilitats lògiques, les de recerca, les d'organitzar la informació i les de traducció a través de l'exercici per tal de *pensar millor per un mateix*.

Els objectius fonamentals de la Filosofia 3/18 són desenvolupar un pensament crític, creatiu i acurat que estimuli les habilitats lògiques per tal de pensar millor per un mateix

Vegem a continuació en detall què s'entén des del projecte Filosofia 3/18 per «contribuir a fer que els estudiants pensin millor per si mateixos». En primer lloc, la tasca docent és ajudar l'alumne/a a esdevenir un ser més atent al discurs, més reflexiu, més raonable, tot proporcionant-li les eines per a millorar la seva capacitat de judici, ensenyant-lo a pensar —que no és el mateix que ensenyar sobre el pensar. Ensenyar el funcionament del pensament no assegura la millora de les habilitats cognitives;

2. M. Abel Kouvouama, professor de Filosofia i Antropologia. Universitat de Marien Ngouabi de Brazzaville (Congo).
3. Eric Lecerf, director de programa. Escola Internacional de Filosofia (França).
4. M. Philip Cam, professor. Universitat de New South Wales (Austràlia).

ensenyar a pensar, en canvi, serveix perquè els joves siguin autònoms, pensin per si mateixos, explorin alternatives als seus punts de vista, descobreixin els propis prejudicis i trobin raons per a les seves creences.

En segon lloc, el verb «pensar» s'entén com un terme ampli que assenyala distintes operacions o activitats mentals que porten a emetre un judici o a tenir una opinió. El rerefons conceptual sobre el qual pensar en el projecte Filosofia 3/18 és la mateixa història de la filosofia, què és la justícia, com saber que una cosa és certa, què significa ser bell, com s'ha d'actuar, quins són els límits de la llibertat, etc.

Aquests són temes d'urgència per a l'ésser humà —gran o petit—, són qüestions que fan forat, que inquieten, neguitegen o encurioseixen. Però a més, l'escola no està tan lluny dels grans debats filosòfics, en siguem conscients o no. ¿O és que no es parla d'identitat numèrica a les classes de matemàtiques, tot fent servir el signe igual (=) i potser no s'usa l'expressió d'identitat nacional a la classe d'història? I a llengua, a física i a biologia, ¿no es parla de subjectes? ¿I no parlem d'accions bones i dolentes, i no valorem les coses boniques, i no comparem, definim i fem hipòtesis des de totes les matèries? ¿No expliquem o ajudem a descobrir «la veritat» a història, geografia, matemàtiques, etc.?

¿Per què, doncs, aquestes destreses i aquests continguts tan comuns, tan habituals, no són mai matèria de reflexió en si mateixos? Aquesta és part de l'aportació del projecte Filosofia 3/18. Fer entrar a l'escenari escolar tot allò que es dóna per suposat, que sembla obvi, que no resisteix, però, l'anàlisi en profunditat, ja que sovint la manca de significació fa que els nostres estudiants "desconnectin" o es perdin acadèmicament parlant.

El pensament es formula amb el llenguatge, el llenguatge permet al pensament de tractar les idees, els conceptes, els problemes. Pensament i llenguatge són dues parts d'un únic procés de coneixement. El nostre pensament s'expressa fonamentalment amb el llenguatge, i per això és abstracte i generalitzador. La forma més rica i directa de comunicar els nostres pensaments, els nostres raonaments, és a través de l'*en-raonar*, és a dir, verbalitzant allò que tenim al magí. En aquest sentit, llengua i pensament, doncs, van estretament lligats com el dret i revés d'una fulla d'arbre. La forma lingüística no és només la condició de transmissió, no és sols el medi per a la comunicació, és condició de la realització del pensament.

La forma més rica i directa de comunicar els nostres pensaments, els nostres raonaments, és a través de l'*en-raonar*

Pensem gràcies al llenguatge, en i per ell. Per tant, la llengua que parlem estructura una forma de modelar el nostre pensament. Això vol dir que les estructures del pensament són categories lingüístiques. El que sosté l'existència d'un pensament previ i independent de la seva expressió són els pensaments ja constituïts i expressats que nosaltres podem recordar silenciosament i gràcies als quals tenim una il·lusió de vida interior.

En tercer lloc, pel que fa a «pensar millor», val a dir que pensar —bé o malament— ja ho fem. Del que es tracta és d'aprendre a pensar millor. I aquí usem «millor» en la doble qualitat que es refereix a l'*eficàcia* i a la *bondat:*

- *Millor des de la lògica.* Millorar les habilitats de pensament és, en l'ensenyament, d'una importància cabdal. Aquesta millora abasta per exemple la possibilitat de fer inferències, oferir raons convincents, descobrir supòsits, establir classificacions, donar explicacions, definir, descriure, etc. És a dir, es proposa una sensibilització d'aspectes lògics del discurs.

- *Millor des de l'ètica.* La propensió per a la investigació implica competències i habilitats. Els alumnes poden tenir determinades habilitats —diguem, per exemple, la de formular preguntes—, però no tenir la competència per usar aquesta habilitat en circumstàncies apropiades. Però el sentit que donem a «millor» en aquest context té encara un altre vessant, que és l'ètic. Perquè aprendre a pensar millor no és només un problema intel·lectual, és també una tasca moral, tal com diu Pascal (*Pensament*, 488): «Treballeu bé el pensament: aquest és el principi de la moralitat.»

Del que es tracta és d'aprendre a pensar millor, des del punt de vista de l'eficàcia (lògica) i de la bondat (ètica)

I finalment, en quart lloc, el complement «per si mateix» es refereix a l'autonomia, entesa com la capacitat d'un organisme per a mantenir la seva integritat i realitzar operacions dirigides per objectius propis, a partir de les informacions rebudes, dels continguts de memòria i dels propis criteris d'avaluació. No hi ha alternativa: o bé els nostres estudiants aprenen a pensar per si mateixos o algú més ho farà per ells.

L'autònom és, en paraules d'Stuart Mill, el qui escull per si mateix un pla, emprant totes les seves facultats. Ha d'usar l'observació per veure, el raonament i el judici per preveure, l'activitat per reunir els materials de la decisió, el discerniment per a decidir i quan hagi decidit, la fermesa i l'autodomini per sostenir la deliberada decisió.

Res ni ningú no ens pot estalviar la feina de ser nosaltres mateixos, i acabem essent els únics responsables de les nostres decisions. Pensar per si mateix és l'única manera d'esdevenir persona, de ser major d'edat. Com anunciava Kant, a fi que puguin sortir de la infantesa i ser adults, desitgem que els nostres alumnes siguin autosuficients, autònoms, que pensin per si mateixos, que siguin crítics i creatius, que sàpiguen gaudir de la cultura pròpia; volem allunyar-los de la irracionalitat, del fanatisme i de la superstició; volem que adquireixin armes per a la defensa quan s'integrin al món del treball i que, alhora, els serveixin per obrir nous camins per anar més enllà, per trobar solucions personals i col·lectives als problemes que comporta viure i conviure.

Pensar per si mateix és l'única manera d'esdevenir persona, de ser major d'edat

EL CURRICULUM FILOSOFIA 3/18

- Programa: **Jugar a pensar**
  Llibre de l'estudiant: *Tot pensant contes*
  Manual del professorat: *Tot pensant*
  Nivell educatiu: Infantil

- Programa: **Pensar amb els sentits**
  Llibre de l'estudiant: *Pèbili*
  Manual del professorat: *Persensar. Percebre, sentir, pensar*
  Nivell educatiu: Primer i segon d'educació primària

- Programa: **Filosofia de la naturalesa**
  Llibre de l'estudiant: *Kio i Gus*
  Manual del professorat: *Admirant el món*
  Nivell educatiu: Tercer i quart d'educació primària

- Programa: **Filosofia del llenguatge**
  Llibre de l'estudiant: *Pimi*
  Manual del professorat: *Buscant el sentit*
  Nivell educatiu: Cinquè i sisè d'educació primària

- Programa: **Lògica**
  Llibre de l'estudiant: *La descoberta de l'Aristòtil Mas*
  Manual del professorat: *Recerca filosòfica*
  Nivell educatiu: Setè i vuitè d'educació primària i primer i segon d'ESO

- Programa: **Ètica**
  Llibre de l'estudiant: *Lisa*
  Manual del professorat: *Recerca ètica*
  Nivell educatiu: Tercer i quart d'ESO

Cada programa sol durar dos cursos, amb certa flexibilitat, tenint en compte les característiques de cada aula i la composició de cada grup-classe.

Els llibres de l'estudiant són relats que, a través de personatges i situacions quotidianes, van desgranant conceptes fonamentals de la història del pensament de manera viva i atractiva, tot provocant la curiositat dels estudiants. El text serveix de detonant per encoratjar els alumnes a pensar.

Els manuals del professorat ofereixen un recull sistemàtic de recursos: exercicis, activitats, plans de discussió, propostes d'avaluació, etc., que faciliten la tasca d'orientador i conductor que el/la mestre fa en aquest projecte.

Cada programa sol durar dos cursos. Els participants dialoguen, construeixen coneixement a partir de les intervencions de cadascú

Els tres programes destinats a l'educació infantil i al primer cicle d'educació primària són aportacions de GrupIREF al currículum original. Els altres quatre programes provenen de la traducció i adaptació del currículum de *Philosophy for Children*.

Quan parlem de fer filosofia amb nens i nenes tenim al cap una concepció socràtica que significa que els nens i nenes o joves exploren conjuntament problemes, temes i idees que afecten l'ésser humà. Per això l'exploració pren la forma d'un diàleg entre els participants, que van construint coneixement a partir de les intervencions de cadascú. Aquesta pràctica serveix per adquirir una millor comprensió, examinar les pròpies conviccions i aprendre a argumentar.

La relació entre l'estudiant i el professorat pren una nova dimensió en el context de la filosofia per a nens. Per impulsar aquesta pràctica, la figura docent guia i facilita, però no és una autoritat. Els infants han de seguir el seu propi procediment de recerca filosòfica que els permeti tenir una autonomia de pensament individual i col·lectiva.

Per impulsar aquesta pràctica, la figura docent guia i facilita, però no és una autoritat

EL GRUPIREF

El GrupIREF és una associació sense ànim de lucre que promou el projecte Filosofia 3/18 que té com a referent el currículum conegut internacionalment com «Philosophy for Children». El GrupIREF s'ha ocupat de la traducció i adaptació del currículum i de la creació de nous programes, així com de la divulgació del projecte i de la formació dels ensenyants. Organitza seminaris, trobades, conferències i assisteix a congressos o jornades quan és requerit.

Organitza i imparteix cursos, a partir de les peticions que provenen dels Plans de Zona del Departament d'Ensenyament, dels moviments de renovació pedagògica a les escoles d'estiu o de les mateixes escoles que ho consideren oportú. Ha treballat en projectes concrets al Museu Nacional d'Art de Catalunya, a la Fundació "la Caixa", al Museu d'Història de Sabadell, amb el grup Ikertze de Donosti, entre d'altres.

El GrupIREF és una associació sense ànim de lucre que promou el projecte Filosofia 3/18

A través de la Universitat de Girona imparteix el màster Filosofia 3/18 *on-line*, que ja es troba en la seva quarta edició.

En aquests moments, un ampli col·lectiu d'ensenyants d'educació infantil, primària, secundària i d'universitat forma part del GrupIREF.

El GrupIREF va néixer fa vint-ic-cinc anys i aprofitant aquesta avinentesa vam creure que ja era un bon moment per tenir informació objectiva i contrastada sobre el camí fet, per poder-nos situar en el present i encaminar el futur. Per aquest motiu, es va demanar a la Conselleria que avalués el projecte a través de les institucions adients i així fou com el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu es va fer càrrec de l'estudi, tot demanant la col·laboració de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i del mateix GrupIREF.

El projecte Filosofia 3/18 fa vint-i-cinc anys. Un bon moment per fer-ne una avaluació

AVALUACIÓ DEL PROJECTE FILOSOFIA 3/18

Francesc Martínez-Olmo. Cap de recerca de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona

DISSENY DE L'AVALUACIÓ DEL PROJECTE

El mètode principal d'aquest estudi, dut a terme al llarg de l'any 2011, ha estat la recerca avaluativa per enquesta, *ex-post-facto*, que combina estratègies quantitatives i qualitatives (qüestionaris i entrevistes). S'han triangulat les fonts i les estratègies d'obtenció d'informació, tal com es detalla en els subapartats següents. L'avaluació s'ha centrat tant en diversos aspectes del disseny, com del procés d'aplicació i dels resultats del projecte Filosofia 3/18.

Fonts d'informació

Un cop revisats els estudis existents que tracten l'avaluació en el marc del projecte Filosofia 3/18 (De Puig, 2011; Lipman, 1995; Terricabras, 1995), en aquest article s'ha considerat oportú aprofundir en els coneixements i les opinions que poden aportar els agents següents:

- **Experts.** En l'àmbit de la filosofia i la pedagogia, trobem a Catalunya professionals i acadèmics que han treballat, des de diverses perspectives, alguns dels temes centrals d'aquest estudi. La seva visió, alhora propera a la filosofia i amb una certa distància de l'aplicació del projecte, es valora com una aportació que permetrà reflexionar més profundament sobre les dades obtingudes en l'estudi.[1]

- **Docents.** L'opinió dels principals agents impulsors i aplicadors del projecte és clau per conèixer l'estat en què es troba l'evolució del projecte a Catalunya. Actualment, es té constància de quasi 700 mestres i professors que estan implicats en el projecte; cadascun d'ells té una vivència sobre el projecte que convé conèixer en detall.

- **Equips directius.** El projecte Filosofia 3/18 està pensat de tal manera que alguns dels seus efectes s'han de reflectir més enllà dels alumnes i de les aules. Per altra

1. Les persones escollides, que complien els criteris d'adequació al perfil indicat d'experts, van ser Carla Carreras, Josep M. Terricabras, Jordi Nomen, Josep M. Puig I Mercè Serrat.

banda, és sabut que l'èxit en l'aplicació del projecte Filosofia 3/18 ve condicionat pel suport dels equips directius. Per aquests motius, també és primordial tenir present l'opinió de les persones que tenen una visió institucional i organitzativa del centre educatiu.

- **Estudiants.** L'opinió dels principals destinataris del projecte, els estudiants, també és fonamental en l'avaluació del projecte. Atès, però, que aquesta informació ja ha estat tractada en un estudi previ (De Puig, 2011), s'ha optat per centrar la recollida d'informació en la resta d'agents implicats, tot aprofitant les conclusions de l'estudi citat.

Es té constància de quasi 700 mestres i professors que estan implicats en el projecte

Tècniques d'obtenció d'informació

L'obtenció d'informació per a l'estudi es va dividir en diverses fases. En primer lloc, es va preparar un guió d'entrevista per als experts. Les entrevistes, aplicades de manera presencial, van ser enregistrades i de cadascuna d'elles, posteriorment, es va elaborar una síntesi que va ser revisada i validada pels entrevistats. El treball de camp es va dur a terme al mes de juliol de 2011, excepte en un cas que es va haver de fer al mes de novembre.

En segon lloc, es van dissenyar dos qüestionaris *ad hoc* per recollir les opinions dels docents i dels equips directius. Abans d'enviar els qüestionaris, es va fer arribar als destinataris una carta explicant l'estudi i convidant a participar-hi. El treball de camp, aplicat per via telemàtica, es va dur a terme la segona quinzena del mes d'octubre pel que fa als docents i la segona setmana del mes de novembre pel que fa als equips directius. La població de docents i centres que apliquen el projecte Filosofia 3/18 ha estat determinada pel registre que duu el GrupIREF. En total s'han analitzat les respostes de 177 docents i 76 equips directius.

S'han analitzat les entrevistes a cinc persones expertes i les respostes als qüestionaris de 177 docents i 76 equips directius

RESULTATS OBTINGUTS

La mitjana d'anys que els docents han estat implementant personalment el projecte Filosofia 3/18 és de quatre. Un 37% tenen una experiència amb el projecte inferior a quatre anys i un 30% hi tenen una experiència de set anys o més. D'acord amb l'opinió dels equips directius, la mitjana d'anys que els centres han aplicat el projecte és de cinc (hi ha un 26% dels casos amb una experiència inferior a

quatre anys i un 42% dels casos amb set anys o més). La majoria de docents enquestats (90%) aplica el projecte al nivell d'educació infantil i/o primària.

L'àmplia majoria dels docents (91%) afirma que el projecte Filosofia 3/18 està integrat en el Projecte Educatiu de Centre (PEC); els equips directius ho corroboren en un 73% dels centres que han respost. Si s'analitza aquesta dada en funció del nivell educatiu, s'observa que és quan s'aplica a tota l'educació primària o en algun curs de l'ESO quan en el 100% dels casos està integrat en el PEC. En canvi, quan s'aplica només a l'educació infantil, aquest percentatge baixa fins al 88% (en la resta de casos està integrat en el 91%).

Els docents han implementat el projecte Filosofia 3/18 una mitjana de quatre anys. El projecte està integrat majoritàriament en el Projecte Educatiu de Centre

Motivació per aplicar el projecte i compliment d'expectatives

Els principals motius que s'addueixen per aplicar el projecte són, per ordre d'elecció, la manca de reflexió/raonament de l'alumnat (75% dels docents i 82% dels equips directius hi estan d'acord o totalment d'acord) i les dificultats d'expressió oral (57% dels docents i 54% dels equips directius). Al voltant d'una tercera part del docents i un 47% dels equips directius afirma que els problemes de convivència també van ser una motivació.

Per altra banda, no s'han considerat majoritàriament motivacions d'actituds tals com la manca d'atenció a les aules (el 26% de docents i d'equips directius hi estan d'acord o totalment d'acord) i menys encara la falta de respecte entre l'alumnat i/o el professorat (hi estan d'acord el 14% dels docents i 23% dels equips directius).

Altres motivacions expressades específicament pels docents (en l'apartat per respondre de manera oberta a la pregunta del qüestionari) giren a l'entorn de les opinions següents:

- Utilitzar una eina perquè l'alumnat pensi i reflexioni de manera autònoma (23% dels casos).
- Dur a terme un projecte que s'ajusti a la línia de l'escola (15%).
- Estar sensibilitzat per la formació rebuda sobre el projecte (9%).
- Fomentar entre l'alumnat l'esperit crític envers el món que l'envolta (7%).
- Fomentar el diàleg entre l'alumnat (7%).
- Utilitzar una eina perquè l'alumnat respecti les opinions dels altres (7%).

- Propiciar que l'alumnat aprengui a argumentar (6%).
- Tenir un espai curricular de reflexió fora de la classe-matèria (5%).
- Fomentar diverses capacitats de l'alumnat (4%).
- Tenir la necessitat que l'alumnat adquireixi habilitats socials (3%).
- Incorporar noves metodologies que incideixin en altres àrees curriculars (3%).

Els principals motius adduïts per aplicar el projecte són la manca de reflexió/raonament de l'alumnat i les seves dificultats d'expressió oral. També els problemes de convivència

Pel que fa al compliment de les expectatives inicials respecte al projecte, un 92% dels docents i un 87% dels equips directius manifesten que hi estan d'acord o totalment d'acord. Només un 1% diu que hi està en desacord i la resta (un 7% dels docents i un 12% dels equips directius) se situa en un punt entremig (ni d'acord ni en desacord). Les raons adduïdes per no estar-hi d'acord (en tot cas esmentades per dos o tres docents com a màxim) són la incapacitat de donar continuïtat al projecte per inestabilitat de plantilles, les dificultats vinculades al tipus d'alumnat del centre, la necessitat de garantir la formació i la motivació del professorat i l'escassa utilitat del llibre de suport.

Efectes de l'aplicació del projecte en l'alumnat

En termes generals, tant els docents com els equips directius opinen que l'efecte més gran que ha tingut el projecte sobre l'alumnat és que ha contribuït a fer que pensi millor (vegeu la **taula núm. 1**).

En l'apartat obert en què els docents han pogut especificar altres efectes del projecte, s'han esmentat els següents:

- Ha fomentat entre l'alumnat el respecte per les opinions dels altres, encara que difereixin de les pròpies (15 casos).
- Ha ajudat a establir lligams i empatia entre l'alumnat (9 casos).
- Ha ajudat a la reflexió i estructuració del pensament de l'alumnat (7 casos).
- Ha potenciat l'autoestima de l'alumnat en veure que les seves aportacions són interessants i ben rebudes (7 casos).
- Ha propiciat que l'alumnat demani torns de paraula i sigui més pacient (1 cas).
- Ha fomentat l'esperit crític entre l'alumnat (1 cas).

L'efecte del projecte que més ha estat observat en l'alumnat per docents i equips directius és que l'ha ajudat a pensar millor

Taula 1 ■ Efectes del projecte Filosofia 3/18 en l'alumnat segons l'opinió dels docents

El projecte l'ha ajudat a:	Totalment en desacord/ En desacord	Ni d'acord ni en desacord	D'acord/ Totalment d'acord
Pensar millor	0%	8%	92%
Tenir més consciència democràtica	0%	14%	86%
Millorar en la comprensió i l'expressió oral	1%	10%	89%
Millorar en les destreses de convivència	1%	14%	85%
Ser més autònom intel·lectualment	1%	16%	83%
Ser més responsable	2%	31%	66%
Ser menys agressiu a l'escola/institut	8%	46%	46%

Millores respecte a la manera de pensar

En concret, respecte a les millores sobre la manera de pensar de l'alumnat, els docents han opinat majoritàriament que estan d'acord o totalment d'acord en els aspectes següents, per ordre d'intensitat. Valoren que l'alumnat:

- Sigui més capaç de trobar raons a les seves opinions (94%).
- Mostri més respecte per les idees dels altres (92%).
- Participi de manera més constructiva, creativa i curosa (92%).
- Sigui més flexible en les seves opinions (87%).

Millores respecte a la comprensió i l'expressió oral

Les millores, en detall, sobre la comprensió i l'expressió oral es concreten en les següents. Valoren que l'alumnat:

- Analitzi més el significat dels conceptes (72%).
- Faci un ús de vocabulari més matisat (60%).
- Tingui més cura en l'ús de la llengua (58%).

Millores respecte a l'autonomia intel·lectual

Les millores específiques sobre l'autonomia intel·lectual de l'alumnat s'ordenen de la manera següent en funció del percentatge de docents que hi estan d'acord o totalment d'acord. Valoren que l'alumnat:

- Argumenti millor (90%).
- Apliqui criteris més sovint (73%).
- Doni més exemples i contraexemples (67%).

Millores respecte a la consciència democràtica

Respecte a la consciència democràtica, les millores específiques són que l'alumnat:

- S'escolti i parli més entre si (87%).
- Sigui més capaç d'avançar en un diàleg (86%).

Millores respecte a la responsabilitat

Pel que fa a la responsabilitat de l'alumnat, les millores específiques són que:

- Entrellaci més les intervencions construint coneixement a partir de les aportacions anteriors (79%).
- Reafirmi o rectifiqui més sovint les pròpies opinions (77%).
- Vegi més els errors i reculli o busqui noves alternatives (72%).

Millores respecte a les destreses de convivència

Les millores específiques respecte a les destreses de convivència, ordenades pel nombre de docents que hi estan d'acord o totalment d'acord, són que l'alumnat:

- Sigui més tolerant amb les opinions dels altres (88%).
- Participi activament millor (85%).
- Dialogui i investigui d'una manera més col·laborativa i cooperativa (82%).
- Sigui més observador/a (82%).
- S'ajudi i cooperi mútuament més sovint (81%).
- Respecti els companys més que abans (78%).
- Pensi més les seves intervencions abans de demanar la paraula (78%).
- Tingui millor autoestima (78%).

Contribucions generals a l'educació

S'ha recollit l'opinió dels efectes que ha pogut tenir el projecte Filosofia 3/18 sobre un seguit d'objectius generals de l'educació. Els docents estan d'acord o totalment d'acord que aquests efectes són:

- Fer l'alumnat més raonable (94%).
- Contribuir a la construcció de la personalitat de l'alumnat (88%).
- Educar sentimentalment l'alumnat (85%).
- Contribuir a l'educació de la ciutadania i la democràcia (82%).
- Tenir present la diversitat, en els continguts i en les estratègies. (79%).

Més d'un 90% de docents i d'equips directius considera que l'aplicació del projecte F 3/18 té un caire globalitzador o transversal, aplicable en situacions de la vida quotidiana

A més a més, cal destacar l'elevat nombre, tant de docents com d'equips directius, que estan d'acord o totalment d'acord que l'aplicació del projecte F 3/18 a l'aula té un caire globalitzador o transversal (95% dels docents i 90% dels equips directius) i que el projecte és aplicable en situacions de la vida quotidiana (96% dels docents i 97% dels equips directius).

En l'apartat per respondre de manera oberta a aquest tema, els docents han manifestat comentaris al voltant de la idea següent:

- El projecte ha fomentat el creixement de l'alumnat com a persones crítiques, democràtiques i autònomes (5 casos).

A més a més, en l'apartat d'observacions generals del qüestionari aplicat als docents, s'han manifestat les opinions següents. El projecte:

- Incentiva a pensar, raonar i reflexionar (5 casos).
- Ha permès introduir canvis metodològics més enllà de l'assignatura de filosofia (5 casos).
- Ha contribuït al creixement personal de l'alumnat i del professorat (5 casos).
- És difícil valorar els efectes del projecte a l'educació infantil (3 casos).
- Ajuda a millorar l'atenció i la participació de l'alumnat (2 casos).

Avaluació proposada pel projecte Filosofia 3/18

El mateix projecte Filosofia 3/18 considera diversos aspectes relacionats amb l'avaluació. A la **taula núm. 2** es resumeix l'opinió dels docents en aquest aspecte.

Taula 2 ■ Opinió dels docents sobre l'avaluació en el marc del projecte Filosofia 3/18

	Totalment en desacord/ En desacord	Ni d'acord ni en desacord	D'acord/ Totalment d'acord
L'avaluació resulta útil per millorar	3%	18%	79%
Resulta fàcil seguir les orientacions del projecte F 3/18 per avaluar les sessions	8%	28%	64%
S'aplica l'avaluació figuroanalògica	12%	26%	61%
L'alumnat s'autoavalua amb més rigor	6%	33%	61%
Resulta fàcil seguir les orientacions del projecte F 3/18 per avaluar l'alumnat	8%	35%	57%

Formació i efectes del projecte en el professorat

Formació rebuda pel professorat

Consultat el col·lectiu docent sobre si la formació que ha rebut per aplicar el projecte Filosofia 3/18 ha estat adequada, tant un 87% dels docents com dels equips directius afirmen estar-hi d'acord o totalment d'acord, mentre que al voltant d'un 3% afirma estar-hi en desacord o totalment en desacord. En l'apartat d'observacions generals del qüestionari, dos docents han manifestat que caldrien més sessions de formació i dos casos més destaquen positivament el suport i la capacitat motivadora dels formadors. A més a més, cinc docents opinen que el projecte ha contribuït al creixement personal del professorat.

El 87% dels docents i dels equips directius considera correcta la formació rebuda per aplicar el projecte F 3/18

Efectes de l'aplicació del projecte en el professorat

Davant les preguntes que s'han fet als docents sobre els efectes que ha tingut l'aplicació del projecte Filosofia 3/18 sobre ells mateixos, la seva opinió manifesta que, en primer lloc, ha fet que incorporin canvis metodològics (un 89% dels docents hi està d'acord o totalment d'acord; en canvi només ho considera així un 66% dels equips docents) i, en segon lloc, que reflexionin més sobre la seva pràctica docent (87% dels docents i 72% dels equips directius), així com que escoltin més l'alumnat (87% dels docents i 72% dels equips directius). A més a més, en l'apartat per respondre de manera oberta aquest tema, els docents han esmentat les opinions següents. El projecte:

- Fomenta el creixement personal del professorat (4 casos).
- Ha introduït canvis en les metodologies d'aula, no només a l'assignatura de filosofia (4 casos).
- Les classes són més participatives (3 casos).
- Manca formació per avaluar el programa (2 casos).

Condicions que afecten l'aplicació del projecte

Davant la possibilitat que l'èxit del projecte pogués estar condicionat per determinats factors, els docents van identificar en primer lloc el nombre excessiu d'alumnat i la inestabilitat dels claustres docents; amb menor grau d'acord, però encara amb una tercera part d'acord, la manca d'un espai curricular específic i problemes d'horaris. La **taula núm. 3** mostra els detalls d'aquesta opinió.

Les condicions observades pels equips directius no coincideixen amb les dels docents. Així, els equips directius han identificat com a principals inconvenients a l'hora d'aplicar el projecte la inestabilitat dels claustres docents (68%) i la manca d'un espai curricular específic (48%). En segon terme, els problemes d'horaris (39%) i el nombre excessiu d'alumnat (33%). Per últim, un 20% dels equips directius està d'acord o totalment d'acord que la manca d'espais físics adequats ha estat un inconvenient.

Els docents i els equips directius coincideixen que la inestabilitat dels claustres docents és el factor que condiciona el desenvolupament del projecte

A més a més, en l'apartat d'observacions generals del qüestionari, tres docents han manifestat que falta material didàctic de suport. També s'han rebut algunes observacions específiques per part dels docents que fan referència a la dificultat de dur a terme el projecte atesa l'elevada mobilitat del professorat i la manca d'un horari lectiu més extens.

Taula 3 ■ Opinió dels docents sobre aspectes que han condicionat l'èxit del projecte

	Totalment en desacord/ En desacord	Ni d'acord ni en desacord	D'acord/ Totalment d'acord
Nombre excessiu d'alumnat	38%	24%	38%*
Inestabilitat dels claustres docents	46%	16%	38%
Manca d'un espai curricular específic	46%	22%	31%
Problemes d'horaris	54%	14%	32%
Manca d'espais físics adequats	52%	22%	26%

* En els casos dels docents que apliquen el projecte a tota l'educació infantil, aquest percentatge s'eleva fins al 52%.

CONCLUSIONS

Els resultats exposats permeten arribar a unes conclusions fonamentades en l'opinió d'experts, de docents que apliquen el projecte Filosofia 3/18 en aules de centres educatius de Catalunya i de membres d'equips directius de centres catalans que apliquen el projecte. Aquestes conclusions són, en síntesi, les que s'exposen en els apartats següents.

■ Potencial educatiu del projecte Filosofia 3/18

En aquest apartat s'integren les conclusions referents al potencial educatiu del projecte Filosofia 3/18, la motivació per aplicar el projecte, els efectes que té en l'alumnat així com les contribucions generals que fa a l'educació.

Els principals potencials del projecte Filosofia 3/18, exposats per docents i equips directius, es fonamenten en el fet que promou una visió de la filosofia com una construcció conjunta del coneixement; incideix en conceptes com la bellesa, la veritat, l'amor, la mort, la frustració, etc., que no sempre s'aborden en altres matèries.

En concret, es considera que promou el **raonament** com a competència bàsica a partir del rigor, l'argumentació i el diàleg. Més del 90% de docents i d'equips direc-

tius manifesten que el projecte ha tingut com a efecte que els estudiants acabin pensant millor. De fet, la manca de reflexió i raonament entre els estudiants és la principal raó que s'addueix per iniciar el projecte i són molts els docents que reconeixen que el projecte ha fet que l'alumnat argumenti millor (90%), sigui més capaç de trobar raons a les seves opinions (94%) i sigui més autònom intel·lectualment (més del 80%).

El projecte fa que els alumnes **llegeixin** i **parlin**, i a partir d'aquí reflexionin, es facin més **crítics** i s'avesin a preguntar els perquès. Al mateix temps, fa que els alumnes s'adonin que són els **protagonistes** del seu aprenentatge i de l'aula i que, per tant, han de **participar-hi**. De fet, les dificultats d'expressió oral són la segona causa que motiva l'aplicació del projecte. Recordem que quasi el 90% dels docents manifesta que el projecte ha fet millorar la comprensió i l'expressió oral dels alumnes.

El projecte F 3/18 fa que l'alumnat s'adoni que és el protagonista del seu aprenentatge i de l'aula i que, per tant, ha de participar-hi

Altres concrecions del potencial educatiu del projecte rauen en el desenvolupament de la capacitat de treure conclusions, problematitzar, donar exemples i contraexemples. Tot i que els resultats són prou positius, encara queda però, un marge de millora per promoure que els estudiants reafirmin o rectifiquin més sovint les seves pròpies opinions i que vegin més els errors i recullin o busquin noves alternatives.

De cara a la **convivència**, el projecte promou que un mateix fet es pugui veure des de distints punts de vista, alhora que afavoreix la **gestió de les emocions** i el valor del **respecte**, com a condició del diàleg. Ajuda a desenvolupar la tolerància, el saber escoltar i la capacitat d'avançar en un diàleg. En aquest sentit, cal recordar que els problemes de convivència són la tercera causa que motiva l'aplicació del projecte. Menys d'un 50% dels docents, però, manifesta que el projecte ha contribuït a reduir l'agressivitat a l'escola.

A més a més, es reconeix que el projecte millora **l'autoestima** de l'alumne i la **cohesió** del grup. Els alumnes han d'aportar al grup allò que saben, allò que els preocupa i les seves experiències, i per això han de ser generosos i col·laboratius. En línia amb aquesta idea, quasi un 90% dels docents reconeixen que el projecte promou la construcció de la personalitat de l'alumnat.

El projecte millora l'autoestima de l'alumnat i la cohesió del grup

Potencial innovador del projecte

En opinió dels experts, el projecte es fonamenta en la pedagogia activa constructivista i tracta l'activitat filosòfica amb una metodologia actual i original. Combina l'impuls de la creativitat, la traducció i l'ús de llenguatges diversos (artístic, cinematogràfic, teatral, etc.). Fins i tot, els mateixos productes dels alumnes són innovadors.

El projecte es fonamenta en la pedagogia activa constructivista i tracta l'activitat filosòfica amb una metodologia actual i original

Per altra banda, en alguns casos, encara són innovadors fets com ara posar els alumnes en rotllana, avaluar formativament i deliberar en grup sobre qüestions ètiques.

En definitiva, es considera que el projecte està viu i que contínuament es poden trobar nous recursos sobre el projecte.

Aplicabilitat a la realitat educativa catalana

L'objectiu del projecte és prou transversal com per ser aplicable a una realitat diferent de la que va ser el seu origen. Alhora, els materials són flexibles i es poden adaptar fàcilment. Una mostra evident de la seva aplicabilitat és que una gran majoria de centres tenen integrat en el seu PEC el projecte Filosofia 3/18.

En el context actual de major pluralitat, multiculturalisme i complexitat de la realitat catalana, el projecte encara té més sentit. Hi ha experiències molt positives a les nostres aules amb alumnes nouvinguts, els quals es troben amb comunitats de recerca que els acullen i els ajuden a verbalitzar els seus nous vincles. D'acord amb l'opinió d'algun equip directiu, davant d'una societat cada vegada més diversa i multicultural, el projecte va cobrir la necessitat de donar unes bases per preparar futures persones per conviure en societat raonant i pensant per si mateixes però democràticament. En definitiva, es considera que el projecte promou l'educació per la ciutadania.

De vegades, els efectes del projecte es transfereixen a l'àmbit familiar i promouen així la continuïtat educativa entre escola i família

A més a més, quasi la totalitat de docents i d'equips directius reconeixen que el projecte té un caire globalitzador o transversal i que és aplicable en situacions de la vida quotidiana. De vegades, els efectes del projecte es transfereixen a l'àmbit familiar i promouen així la continuïtat educativa entre escola i família.

Característiques del material curricular del projecte

En termes generals, el material és considerat molt rellevant, pertinent, clar, sistemàtic, eficaç, que facilita la planificació i l'avaluació.

El projecte és **sistemàtic** tot i que es reconeix que la realitat educativa supera la sistematització absoluta. De tota manera, algun equip directiu esmenta que gràcies al projecte es pot treballar de manera sistemàtica la reflexió i la construcció del pensament.

Pel que fa a la **planificació,** però, resulta que a la pràctica es molt difícil de preveure què succeirà o el temps que ocuparà una activitat. El professorat ha d'estar molt atent al desenvolupament de les sessions. A més a més, la planificació ha de ser compartida amb l'alumnat.

Utilitzar la **narrativa** per provocar la reflexió és ben considerat, ja que l'exposició a situacions concretes provoca moltes possibilitats de discussió i de diàleg. El projecte no genera disputes d'opinions sinó clarificacions de la realitat. A més a més, el recurs narratiu és considerat essencial com a mitjà per arribar a l'universal a través del concret.

Els **relats** captiven els estudiants, tot i que alguns d'ells poden resultar antiquats i, per tant, s'haurien de revisar. Es reconeix que són molt densos i que cal saber-los treballar.

Les **guies** no constitueixen un solucionari, però són molt útils ja que donen pistes, suggeriments i estímuls. Inclouen prou referències temàtiques i conceptes clau. Tot i així, costen de manegar si no es té prou experiència, i algun docent les acaba considerant com d'escassa utilitat. Per la seva banda, el **manual** ajuda, entre altres coses, a aprendre a conduir un diàleg.

Pel que fa a **l'avaluació** proposada pel projecte, és la dimensió que té una valoració més baixa per part dels docents. Tot i que quasi un 80% afirma que l'avaluació resulta útil per millorar, menys de dues terceres parts afirmen que resulta fàcil seguir les orientacions del projecte per avaluar les sessions i per avaluar l'alumnat o que el projecte tingui com a efecte que l'alumnat s'autoavalui amb més rigor.

L'avaluació proposada pel projecte és la dimensió que té una valoració més baixa per part dels docents

Formació i efectes del projecte en el professorat

Quasi un 90% del professorat afirma que la formació rebuda sobre el projecte ha estat adequada. També s'afirma que la formació acaba sensibilitzant els docents i els motiva per iniciar el projecte als seus centres, fins i tot en diverses àrees a més a més de la filosofia.

En termes generals, el projecte acaba transformant el professorat, fins i tot en la seva vessant personal (dóna una major consciència de la creació pròpia de criteris i de la millora d'habilitats de pensament).

Quasi un 90% dels docents afirma que el projecte ha fet que incorporin canvis metodològics, tot i que aquests canvis només són reconeguts per un 70% aproximadament dels equips directius. Aquests mateixos percentatges els trobem quan es pregunta si el projecte ha fet que el professorat reflexioni més sobre la seva pràctica i quan es pregunta si ha fet que el professorat escolti més l'alumnat.

La participació en el projecte transforma el professorat, a nivell professional i personal

En opinió d'alguns equips directius, el projecte ha fet que el professorat intervingui de manera diferent davant dels conflictes, ja que fa pensar als alumnes i introdueix la negociació.

Condicions que afecten l'aplicació del projecte

Tot i que més d'un 90% dels docents i més d'un 80% dels equips directius afirmen que l'aplicació del projecte ha satisfet les seves expectatives, es reconeix àmpliament, per més d'una tercera part dels docents i més de dues terceres parts dels equips directius, que un dels motius que ha fet que no s'acomplissin les expectatives és la **inestabilitat de les plantilles**. En aquesta línia, al principi en alguns centres tot el claustre va rebre la formació, però amb els anys ha anat arribant nou professorat sense formació, cosa que fa que costi seguir amb el projecte. A més a més, en ocasions, alguns docents manifesten que no han pogut rebre la formació necessària.

La inestabilitat de les plantilles és el principal motiu que distorsiona l'aplicació del projecte

Una altra dificultat destacada, tant per docents com per equips directius, és el **nombre excessiu d'alumnat** a les aules.

En alguns casos el projecte ha hagut de deixar d'aplicar-se com a tal per **manca d'un horari més extens** a les aules, tot i que algun centre l'ha pogut integrar en altres matèries (socials, naturals, tutoria i assemblea).

Per altra banda, alguns equips directius esmenten que la participació dels centres en diversos projectes ha fet que finalment se'n prioritzi un sobre l'altre.

RECOMANACIONS

A partir dels resultats obtinguts i de les conclusions exposades en els apartats anteriors, tot seguit s'apunten unes recomanacions que es considera que podrien millorar l'aplicació del projecte Filosofia 3/18.

Sobre el disseny del projecte

- Millorar la presentació d'alguns materials.
- Fer les guies més útils.
- Millorar les orientacions del projecte per avaluar les sessions i l'assoliment de les capacitats i competències bàsiques de l'alumnat.
- Incloure en el projecte nous aspectes per tal que alguns conceptes filosòfics no esdevinguin repetitius al llarg de tots els nivells.
- Proposar activitats més diversificades sobre aprendre a conviure.

Sobre la formació docent

- Proposar a les universitats, en els estudis de mestre, professorat de secundària i pedagogia, la inclusió amb més profunditat del coneixement del projecte Filosofia 3/18.
- En la formació docent sobre el projecte, convé insistir en aprendre a plantejar preguntes pertinents que moguin el relat concret de nens que parlen cap a una discussió centrada en les inquietuds dels alumnes que llegeixen els relats.
- Insistir en el potencial del projecte per promoure el pensament alternatiu entre els estudiants, fent-los reconèixer els seus propis errors, la possibilitat de rectificar i la cerca d'alternatives.
- Donar eines d'avaluació formativa.
- Oferir més formació.

Respecte a les institucions educatives

- Oferir línies de suport i recursos per poder actualitzar alguns materials del projecte.
- Promoure recerques que aportin coneixement sobre els efectes del projecte sobretot a l'educació infantil, ja que és un nivell educatiu en què el professorat no evidencia els resultats amb tanta facilitat com en els altres.
- Identificar, validar, promocionar i transferir les bones pràctiques.
- Afavorir l'adscripció i continuïtat dels docents compromesos en projectes que recolli el PEC.

BIBLIOGRAFIA

De Puig, I. (2011). «Avaluant el projecte a les aules. Curs 2009-2010», *Butlletí Filosofia 3/18,* 87, 2-11.

De Puig, I (2012). *Fer filosofia a l'escola*, Ed. Eumo, Vic

GrupIREF (2006). *Què és el projecte Filosofia 3/18?* http://www.grupiref.org

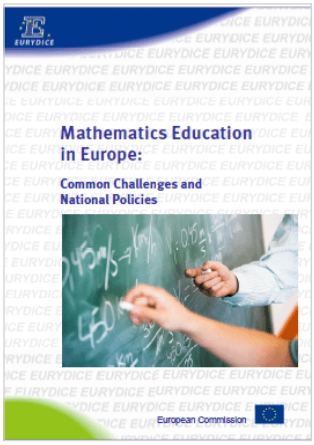
Lipman, M. (1995). *Filosofia a l'escola.* Vic, Ed. Eumo.

Pineda, D. (2006). «Entrevista a Matthew Lipman y a Ann Sharp». *Revista Internacional Magisterio, 21*.

Terricabras, J.M. (1995). «Què vol dir progressar en filosofia?», *Butlletí Filosofia 3/18,* 22, 1-8.

UNESCO (2007). *La Philosophie, une École de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher: État des lieux et regards pour l'avenir.* París: UNESCO. Disponible a: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/15360F.pdf (original en francès) i http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf (traducció a l'anglès de la UNESCO).

REVISTA DE LLIBRES



Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies. Eurydice. Brussel·les, 2011
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/

La competència matemàtica és fonamental en una àmplia gamma de disciplines, professions i àmbits de la vida. Aquest informe d'Eurydice revela quins són els elements essencials de les polítiques i les pràctiques educatives que caracteritzen l'ensenyament de les matemàtiques en els sistemes educatius europeus.

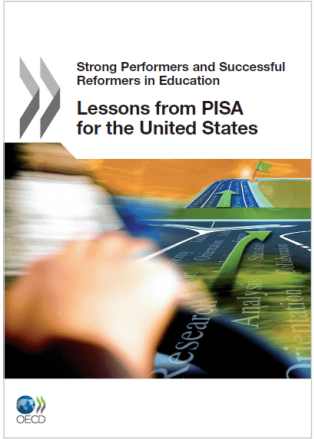
Se centra en les reformes dels currículums de matemàtiques, en els mètodes d'ensenyament i d'avaluació i en la formació del professorat.

L'informe analitza també la manera amb què els diferents països s'enfronten al problema del baix rendiment i les fórmules emprades per augmentar la motivació de l'alumnat per a l'aprenentatge de les matemàtiques.

Es basa en una extensa revisió bibliogràfica sobre l'ensenyament de les matemàtiques, en els principals resultats de les avaluacions internacionals PISA i TIMSS i inclou els resultats d'un qüestionari pilot fet per Eurydice sobre el contingut dels programes de formació inicial del professorat.

El volum dóna informació de 31 països (inclosos els de la UE) i pren com a curs de referència el 2010-2011.

A la pàgina web d'Eurydice es pot descarregar la versió anglesa de l'informe i resums en francès, espanyol i altres llengües.

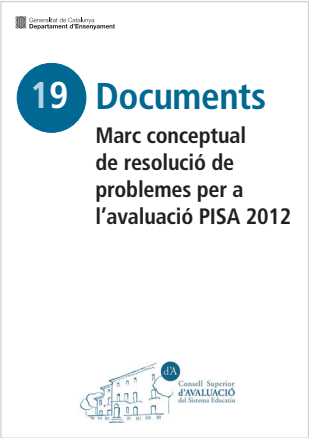


Lessons from PISA for the United States, Strong Performances and Successful Reformers in Education.
OECD, 2011
http://www.oecd.org/document/13/0,3746,en_2649_35845621_46538637_1_1_1_1,00.html

PISA proporciona el conjunt d'estudis internacionals més rigorós i ampli per detectar el coneixement i les habilitats que té l'alumnat de quinze anys. Permet comparar les mitjanes del resultat de l'aprenentatge per països, la proporció d'escoles que obtenen un baix rendiment, la manera com el nivell socioeconòmic i cultural condiciona els resultats de l'aprenentatge i què fan les escoles que ofereixen resultats d'alta qualitat. A l'abril del 2010, el secretari general de l'OCDE i el secretari d'Educació dels Estats Units van decidir treballar per obtenir una anàlisi més detallada de les polítiques i pràctiques educatives en aquells sistemes que es troben a prop del "top" o que avancen molt de pressa. Aquest volum assumeix el repte i és un primer pas per a una comprensió més profunda dels sistemes educatius i les trajectòries polítiques mitjançant les comparacions internacionals.

El volum està dividit en onze capítols. El primer (la introducció), porta per títol "Un criteri canviant per a l'èxit educatiu" i estudia, bàsicament, com es pot utilitzar PISA per millorar els sistemes educatius. El capítol segon ofereix una mirada a l'educació dels Estats Units sota la perspectiva de PISA: resultats de l'aprenentatge, equitat en la distribució de les oportunitats d'aprenentatge, entorns d'aprenentatge a la classe i a l'escola, organització escolar, avaluació i rendiment de comptes, avaluació de les polítiques i les pràctiques educatives. Els vuit capítols següents analitzen diversos sistemes educatius que tenen bon rendiment i les reformes fetes en d'altres per aconseguir-ho. Són, per ordre d'anàlisi, Ontario (Canadà), Xangai i Hong Kong, Finlàndia, Japó, Singapur, Brasil, Alemanya, Anglaterra i Polònia. El darrer capítol, l'onzè, porta per títol "Lliçons per als Estats Units: com aprendre dels sistemes educatius d'alt rendiment".

PUBLICACIONS DEL CONSELL

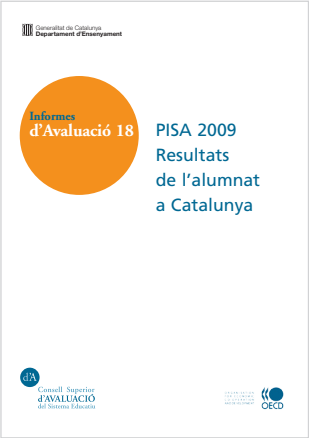


Marc conceptual de resolució de problemes per a l'avaluació PISA 2012.
Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Setembre 2011

El volum és la traducció de *PISA 2012 Field Trial Problem Solving Framework*, publicat per l'OCDE al juliol de 2010. És el marc conceptual recomanat per a l'avaluació de resolució de problemes al pilotatge de PISA 2012. El document pot ser modificat de cara a l'avaluació principal en funció dels resultats obtinguts en la prova pilot.

El document consta de sis breus capítols. El primer és una introducció a la resolució de problemes al Programa Internacional per a l'Avaluació de les Competències dels Adults (PIAAC) de l'OCDE. El segon capítol és la definició de l'àrea. El tercer tracta de l'organització de l'àrea. El quart capítol es titula "Avaluar la competència de resolució de problemes" i el cinquè, "Informar de la competència de resolució de problemes". El sisè i últim està dedicat als ítems de mostra. A continuació, hi ha la bibliografia, l'annex 1, "Visió global sobre la investigació en resolució de problemes", i l'annex 2, "Grup d'experts en resolució de problemes".

El volum inclou ítems de resolució de problemes, alliberats de les edicions anteriors de PISA. Figuren a l'annex 3 i no formen part del document *PISA 2012 Field Trial Problem Solving Framework*.



PISA 2009. Resultats de l'alumnat de Catalunya.
Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Desembre 2011

PISA 2009. Resultats de l'alumnat a Catalunya és l'anàlisi dels resultats obtinguts per l'alumnat en l'avaluació internacional PISA. Una mostra de 1.381 alumnes, provinents de 50 centres educatius de Catalunya, ha participat en aquest cicle de PISA, que té la comprensió lectora com a àmbit prioritari d'avaluació, i les matemàtiques i les ciències de la naturalesa com a àmbits secundaris.

Així doncs, *PISA 2009. Resultats de l'alumnat a Catalunya* presenta les dades de la situació de l'alumnat de Catalunya en comprensió lectora, matemàtiques i ciències. L'informe afegeix a aquestes dades quantitatives una gamma més àmplia de dades —recollides mitjançant el qüestionari de l'alumnat i el dels directors i directores— que ajuden a matisar-les, entre les quals hi ha l'estudi dels factors que poden incidir en els resultats, com ara les opinions que té el jovent sobre si mateix, les seves estratègies d'aprenentatge o les pràctiques educatives dels centres participants. També examina com varia el rendiment en funció del gènere i del nivell socioeconòmic i cultural de la família de l'alumnat.

El volum conté un apartat de conclusions i propostes. Els tres annexos finals recullen ítems alliberats de comprensió lectora, de competència científica i de competència matemàtica.

PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

Quaderns d'avaluació

20 *L'avaluació de sisè d'educació primària 2011. Síntesi de resultats.* Setembre de 2011

19 *Estudi PISA 2009. Síntesi de resultats*. Abril de 2011

18 *L'avaluació de sisè d'educació primària 2010 i de la inserció laboral dels graduats en FPR*. Setembre de 2010

17 *Educació primària 2007. Síntesis de resultats*. Abril de 2010

Col·lecció «Documents»

19 *Marc conceptual de resolució de problemes per a l'avaluació PISA 2012*. Setembre 2011

18 *Marc conceptual de matemàtiques per a l'avaluació PISA 2012*. Febrer 2011

17 *Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2001-2008. Volum 5: avaluació de l'impacte i la causalitat de la inserció professional i la continuïtat formativa dels graduats en FPR*. Setembre 2010

16 *Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya, 2001-2008 Volum 4: Organització i gestió dels centres educatius de formació professional*. Maig 2010

Col·lecció «Informes d'avaluació»

18 *PISA 2009. Resultats de l'alumnat a Catalunya*. Desembre 2011

17 *Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2001-2008. Resum executiu. Conclusions i recomanacions*. Setembre 2010

16 *L'avaluació de l'educació primària 2007.* Gener 2010

15 *L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO.* Febrer 2010

Col·lecció «Sistema d'Indicadors»

14 *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya*. Març 2011

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