

## **Rendiment acadèmic: anàlisi crítica i visió prospectiva**

*Joan Mestres i Gavarró*

**RESUM**

*Es presenta primer un conjunt de reflexions sobre el sistema d'avaluació amb aspectes objectius i subjektius. Es passen a analitzar les dades disponibles i els procediments de recollida i tractament que s'estan incorporant per agilitar i millorar la informació disponible. Finalment, s'exposen les possibilitats futures que presenta l'ús de les TIC per a la gestió activa de la informació adaptada als interessos de diferents usuaris.*

**RESUMEN**

*Se presenta en primer lugar un conjunto de reflexiones sobre el sistema de evaluación en aspectos objetivos y subjetivos. Se analizan los datos disponibles y los procedimientos de recogida y tratamiento que se están incorporando para agilizar y mejorar la información disponible. Finalmente, se exponen las posibilidades futuras que presenta el uso de las TIC para la gestión activa de la información adaptada a los intereses de diversos usuarios.*

Aquest article té tres parts diferenciades i, en certa manera, complementàries.

- La primera és un conjunt de reflexions i qüestions col·lectives i personals sobre avaluació. Hi ha més preguntes que afirmacions i respostes. És un intent de mostrar el conjunt de qüestions existents que tots ens fem, més o menys conscientment, ens inquieten i ens impulsen a fer recerca i innovació.
- A la segona part presentem alguns indicadors, dades i idees elaborats en gran part en un treball d'equip d'inspectors en col·laboració amb directors de col·legis públics i instituts de secundària en els darrers cursos per tal de millorar l'èxit escolar.
- La tercera part exposa la utilització de les TIC en el tractament dels resultats acadèmics, la forma d'elaboració d'indicadors integrats i s'exposen les possibilitats futures que presenta l'ús de les TIC per la «gestió activa» de la informació adaptada als interessos de diferents usuaris.

L'enfocament humà, polític, administratiu i tècnic són presents en les tres parts. Són un nus que ens permet avançar en la millora de l'educació de les noves generacions.

**I. Context invisible: obvietats per recordar i revisar**

L'avaluació és una forma d'entendre la realitat. És una activitat complexa, convencional, arbitrària i conflictiva. Té dimensions múltiples: educatives, psicològiques, culturals, socials, econòmiques, tècniques, estètiques, polítiques i morals. És una activitat simbòlica amb components constructius i també, a vegades, destructius.

L'avaluació en el sistema educatiu intenta validar el procés de consecució d'una personalitat bàsica en les noves generacions perquè estiguin integrades com a membres actius d'una cultura, però també serveix com a sistema de diversificació social. Homogeneïtza d'una banda i especialitza de l'altra.

Avaluar és un procés de negociació i acord, de consens, que intenta aconseguir ajustar-se (feedback) i que també s'obre al futur. Té caràcter previsor, anticipador del que es vol aconseguir. Comporta sempre aspectes qualitatiu (què es vol?) i quantitatiu (fins on?). Implica:

- Medició: quantificació
- Congruència: comparació (amb altres i/o un mateix al llarg del temps)
- Comunicació: presa de consciència del procés (del que s'ha fet i del que encara queda per fer)
- Judici: valoració (s'assembla a una peritació per determinar el valor d'una cosa)
- Decisió: obertura a un nou projecte

### **Què és realment el rendiment acadèmic?**

El rendiment acadèmic es considera i es tracta tradicionalment com a **estadística de les qualificacions** que els professors donen als alumnes. Tots els alumnes són avaluats i qualificats pels seus professors. Tres cops cada curs es passa informació del rendiment a les famílies.

Però no podem confondre rendiment amb qualificacions. Els resultats acadèmics es consideren l'expressió del rendiment.

Moltes qüestions, dubtes, i sols algunes certes, se'ns presenten en el sistema establert que agru- pem en els apartats següents, amb un intent d'aportar un cert ordre:

- El **saber**, és avaluable? Fins a quin punt i en quines condicions?
- Com sabem el que sabem? I el que ignorem? I el que necessitem aprendre?
- Quina relació hi ha entre potencial i rendiment?
- Com es quantifica i qualifica el que un aprenent sap?
- Com es relacionen treball, esforç i rendiment escolar?
- Si hi ha diferents tipus d'intel·ligència (social, pràctica, musical, numèrica, espacial, de llengua, emocional...), com les considerem?

L'avaluació no és sols intel·lectual (saber), sinó també pràctica (saber fer) i social, de relacions interpersonals, estètica (saber ser). No es valoren com a resultats, en el nostre sistema, la capacitat de lideratge de l'alumnat (delegats de curs, dinamitzadors d'associacions, caps d'equip, responsables de...). En altres països, tot això es considera en l'expedient acadèmic i té més consideració que un excel·lent en l'àrea més difícil. Oblidem que totes aquestes habilitats socials s'aprenen i s'exerciten.

Els objectors escolars, que no abandonen les aules i estan al centre, produeixen sovint greus situacions d'indisciplina. Les expulsions i sancions per faltes greus augmenten any rere any (seria necessari fer un bon tractament estadístic per centres d'aquest important aspecte) i cada cop es presenten casos límit: el fet de no saber què cal fer amb alguns adolescents o grups que fan coerció (*mobbing* i *bullying*) tant entre professors com entre alumnes genera un clima de perill i por a les institucions escolars. És curiós que aquest tema ha sorgit i s'ha sensibilitzat a partir dels mitjans de comunicació, no pels responsables institucionals de les escoles.

- Els nostres **currículums**, oficials, de centre explícits o ocults ensenyen el que serà necessari per a les noves generacions? Es diu que hi ha una distància de quaranta anys entre la pedagogia i els avenços científics. Sembla que aquesta distància tendeix a incrementar-se, no sols amb la ciència sinó també respecte a la «cultura viva» que viuen les noies i els nois de les aules. Com podem reduir-la i integrar el que s'ensenyava amb el que viuen els alumnes?

L'obligatorietat, genera igualtat o desigualtat? O potser totes dues coses alhora?

Com tractem la diversitat? Com podem evitar la discriminació interna?

Dues concepcions enfrontades: mínims o òptims per a tothom?

Què ha de ser obligatori? Punts d'acord: hàbits bàsics: lectura escriptura i càlcul.

Com podem ensenyar a tractar la informació? Hi ha un gran acord a pensar que el més important en una cultura canviant és «aprendre a aprendre»; però, això tan important, com s'avalua?

El discurs pedagògic existent és ple d'ambivalències. Caps plens? Caps ben fets? Ensenyem a pensar? A fer? Com podem «desintel·lectualitzar» el currículum per a l'alumnat amb orientació pràctica o manipulativa?

La voluntarietat o l'obligatorietat, la flexibilitat curricular, com podria incidir en la formació de la voluntat i el caràcter sobretot dels adolescents? Hi ha més canvis del currículum oficial que avaluacions i revisions serioses amb visió cultural de futur.

Quants professors o persones cultes superarien una prova de final d'ESO en totes les àrees tal com exigim als nostre alumnat? Què dirien els experts del que ensenyem a les aules? Què és important aprendre?

- Els **alumnes** accepten ser avaluats, i el grau d'acceptació de les qualificacions que els posen els seus professors varia entre l'acceptació, quan les consideren justes i equitatives, independentment del grau d'exigència. L'acceptació té més a veure amb la justícia i equitat que amb el grau d'exigència. Hi ha casos de professors amb molts aprovats que són rebutjats, i, en canvi, casos amb molta exigència són acceptats.

Els alumnes també són avaluadors dels seus professors (l'avaluador avaluat); saben si treballen, si són puntuals o falten molt, si són exigents amb ells mateixos, com planifiquen, revisen i ajuden o no el grup, si ensenyen a valorar el treball fet i a prendre decisions, com estableixen formes de recuperació i d'ampliació, si estimulen la capacitat de qüestionar-se i de generar nous coneixements.

En general, no es té gaire en compte l'autoavaluació de l'alumne, ni es posa en relació amb la que en fa el professorat.

Com podem connectar l'autoavaluació de l'alumne amb la del professor?

- És obvi que cada **professor**, individualment, té el seu sistema de valorar. Valora coses diferents. Fa la seva interpretació curricular i incideix en el que creu més important. Té un estil de gestionar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Obté uns resultats segons el grup classe, el potencial de l'alumnat i les relacions que generi.

Col·lectivament, hi ha unes tradicions que es mantenen i són difícils de canviar: hi ha diversitat de concepcions i de pràctiques avaluadores, tant per nivells com per especialitats. Es té assumit que ensenyar implica avaluar. Ho avaluem tot més o menys conscientment.

Com les expectatives i estil del professor incideixen en les expectatives, la motivació i el rendiment d'un alumne?

Ensenyar pot ser una tasca tan engrescadora com avaluar ho pot ser dolorosa o enutjosa per a la majoria de professors que ho accepten com a mal necessari. Avaluar és com reconèixer l'esforç, una certa remuneració del treball fet pels alumnes. Serveix d'estímul i també, de vegades, de penalització.

- Els **exàmens** i les proves serveixen per detectar el que un aprenent sap?

Les qualificacions reflecteixen el grau d'aprenentatge?

El que és capaç de fer un aprenent en una situació demostra el que sap? Com influeix la situació de prova?

És possible fer una avaluació objectiva i real? Tota avaluació és aproximativa i relativa, amb forts components dels subjectes que hi intervenen i interactuen.

Els mètodes tradicionals de proves, controls i exàmens són els més emprats. El que pregunta el professor no sempre coincideix amb el que es pregunta l'alumne.

La situació prova determina el que el professor creu que és important.

Els exàmens i les proves valoren principalment la capacitat de resposta i adaptació (nervis...).

Una mateixa prova d'un alumne valorada per dos professors diferents, té la mateixa qualificació?

Dos alumnes amb la mateixa qualificació, saben el mateix?

b.1. Dos alumnes amb insuficient poden ser molt diferents: un amb potencial baix, l'altre un intel·ligent i creatiu que s'avorreix amb la situació que se li presenta.

b.2. Dos alumnes amb excel·lents poden ser tan diferents com una «rata de biblioteca» memoritzadora i un interessat que ha ampliat pel seu compte.

• **Relació professor-alumne.** A cada àrea es valoren les actituds dels alumnes, però no les seves preferències curriculars sobre tot el que estan obligats a aprendre, que en gran mesura depenen del tipus del professor. Hi ha professors que encisen, uns altres fan avorrir el que ensenyen.

Els bons professors aprenen del seu alumnat, tant com aquest d'ells.

Els professors no jutgen sols el que aprenen els alumnes de la seva àrea, sinó com a persones; també els alumnes ho fan dels professors.

Hauríem de valorar el grau de satisfacció dels professors amb el seu alumnat i centre i també de l'alumnat respecte dels docents i l'escola.

Què passaria si... els alumnes poguessin triar el professor, si... poguessin escollir matèries amb més ventall que les actuals optatives?

• **Comunicació de resultats.** Com es fa? Quins efectes té?

Quin valor té i com interpretem els resultats del rendiment acadèmic? Alumnat, famílies, professionals, administració, polítics, mitjans de comunicació, ho fan tots ells des de perspectives legítimes i diferents.

Com veuen, viuen i valoren l'ensenyament i l'avaluació els alumnes i les seves famílies? Del «tant-sementotisme» al drama i a la depressió. Convé estudiar quines coses diuen els alumnes, les famílies i els professors sobre l'avaluació.

Probablement, la situació actual té poc a veure amb el que succeïa fa deu, vint o quaranta anys, quan els actuals professors eren estudiants sense televisió, ni Internet, ni i-Pods, ni videojocs.

• Com evolucionen els **models d'escola?**

Es tendeix a l'homogeneïtat o a la diversitat de centres?

Quin ús es fa de l'autonomia de centre?

Com es desenvolupen les innovacions i les noves experiències?

Cada centre treballa amb un alumnat determinat de contextos familiars i culturals concrets. Té un projecte i una trajectòria escolar més o menys compartida junt amb uns espais, recursos, organització i estil. Hi ha uns hàbits de relació, una cultura organitzativa i un nivell d'exigència institucional. Comparteix una cultura avaluativa i un estil de relació amb alumnat i famílies.

Existeix el mite de la fragmentació del saber per especialitzacions. Mentre que al món laboral i científic cada cop hi ha més integració i interrelació, a les escoles ens aferrem a les especialitats i a la «compartimentació» del saber, amb la conseqüent pèrdua del sentit. Hi ha departaments sense ponts ni interdisciplinarietat.

El **context** en què s'ensenyava i es viu determina el rendiment. Les nostres Illes tenen uns dels més alts nivells de renda per càpita i dels més baixos nivells d'estudis de la població i més baixos resultats escolars. Com estan relacionats i es determinen ambdós fenòmens?

Tots els canvis demogràfics, econòmics, tecnològics determinen i configuren discursos, fets i interpretacions diversos del món educatiu. Els canvis legislatius amb els seus «corsi e ricorsi» creen una certa confusió. Avaluació contínua, parcials, finals, recuperacions, sistemes de reclamacions... actes ordinàries de juny, de setembre... Ara sí, ara no. El discurs oficial ha incidit molt en la dimensió motivadora del professor i ha oblidat la formació de la voluntat, el caràcter, el rigor, el treball ben fet, l'esforç i la disciplina (individual, grupal i col·lectiva). Es té prou clar el que és acceptable, tolerable i intolerable? El que s'ha de sancionar positivament i negativament? Som coherents amb el nostre sistema de premis i càstigs?

Una anècdota reveladora. «Això és com l'oest en la febre del or»:

En una reunió feta a gener del 2005 amb directors, caps d'estudis i inspectors per interpretar i comentar els resultats de la primera avaluació dels dotze instituts de secundària de la demarcació Mallorca C, un experimentat i assenyat director va intervenir per trencar la ronda de queixes, justificacions i interpretacions dient: «Crec que ens hem de felicitar tots els qui estem aquí per l'èxit aconseguit i que estem preocupats per millorar els resultats. Hem de tenir en compte la situació en què treballem. Fa uns dies vaig visitar un institut en una ciutat de Castella i davant el centre només hi havia dues motos. Aquí a qualsevol institut de secundària en tenim més de dues-centes: això és com l'oest en època de la febre d'or i, en aquestes circumstàncies, ensenyar és molt difícil». Tothom es va posar a riure i a la vegada la sàvia intervenció ens va proporcionar una nova perspectiva de la situació i el context en què ens movem a les nostres illes aquí i ara i que afecta no sols els adolescents, sinó les famílies, el professorat, els hàbits de consum, el sistema de valors i tot l'escenari que ens envolta. Moltes vegades el peix l'últim que veu és l'aigua que l'envolta.

Els nostres joves troben feines remunerades que els estimulen a abandonar el sistema escolar així que poden. A les aules hi ha objectors escolars que esperen a complir els setze anys per no tornar a traspasar la porta del centre seguint models d'altres amics. Els progenitors enfeïnats no es veuen amb forces per ajudar a les tasques escolars, preguntar com els va, què fan o aprenen. Cada cop hi ha més casos de famílies que es posen en contra dels professors i l'escola, i al costat de capricis dels fills. Això ho comprovem en les entrevistes, en els despatxos de direcció i també d'inspecció, on apareixen un tipus de reclamacions i denúncies insospitades fa pocs anys, on veiem que davant d'una sanció, els pares no fan costat als professors i es posen al costat dels seus fills. Evidentment no totes les famílies actuen així. Però aquest nou fenomen creixent preocupa els educadors pel que té d'efecte sobre la resta de l'alumnat i en l'ambient general en què es desenvolupa la seva tasca.

- L'avaluació i el rendiment s'utilitzen molt poc com a **guia, mediació** i orientació de l'alumnat o del programa orientat a afavorir l'èxit. No ensenyem ni valorem la capacitat de l'aprenent de fer-se preguntes (en alguns casos es considera fins i tot molest que es preguntin coses). Tendim a fer-la servir més com a mitja de selecció i classificació que com a estratègia de canvi i millora.

Sabem avaluar poc. No obstant això, tots podem aprendre a avaluar: fixar i publicar criteris i condicions i respectar-les, facilitar l'autoavaluació i l'avaluació recíproca entre iguals (alumnes, professorat, centres), afavorir la participació dels implicats en els seus processos d'avaluació, per millorar el que fem, aconseguim i ens proposem fer millor.

### **Resultats acadèmics**

Les idees sobre avaluació són una cosa, els resultats en són una altra i la interpretació que se'n fa una tercera. Estem plens de tòpics, tenim uns usos i costums (alguns de bons i d'altres de nocius). I hem de reconèixer que en el nostre sistema hi ha coses que no es perceben ni, potser, es volen percebre. O no es volen dir, ja que posarien de manifest greus contradiccions del sistema.

Es troba el que se cerca, s'oculta el que no convé dir i no es veu el que no es vol veure, o no en som conscients. Per interpretar necessitem dades elaborades. I els factors que determinen el rendiment són diversos i s'interrelacionen.

L'enfocament que presentem vol ser crític i constructiu ensems que respectuós amb totes les perspectives, encara que sovint entren en conflicte entre si.

El que no diuen les nostres estadístiques oficials de rendiment escolar:

- Quants alumnes i en quin moment abandonen el sistema? Al llarg del curs, entre cursos, trams educatius... Els abandonaments no figuren a les estadístiques oficials de rendiment acadèmic. Qui es dona de baixa, deixa de ser alumne.
- Quins centres tenen més abandonaments? Estudi de causes. Formes de prevenció.
- Percentatges dels qui ho aproven tot i dels qui repeteixen o promocionen obligatòriament per edat.
- Absentisme físic i absentisme mental (objectors escolars en els centres).
- Continuitat i ruptura entre trams educatius. Coordinació entre centres de primària i secundària. I aquests amb estudis postobligatoris. (hi ha grans diferències entre centres segons la titularitat i la zona).
- Correspondència d'edat i nivell educatiu cursat. Quants alumnes acaben als setze anys sense cap repetició de curs amb títol de secundària i tot aprovat? Encara que sembli estrany, avui en dia no processem aquesta informació de forma global.
- Estudi diferenciat per sexes (obligat en totes les estadístiques internacionals).



### QUADRE I. POSSIBLES AGREGATS I DESAGREGATS ESTADÍSTICS

Per territori	General Illes Balears Per illes, municipis
Per titularitat	Centres públics Centres concertats. Privats Centres estrangers
Per nivells i modalitats Règim general i especial	Infantil (no hi ha actes d'avaluació) Ensenyament obligatori: primària, ESO, Educació especial Ensenyament postobligatori: batxillerat, FP Ensenyament permanent adults (ESPA, cicles formatius, iniciació GS) Ensenyaments especials: arts, música...
Per àrees de coneixement	Àrea a àrea, seguiment trajectòries Agrupaments per àrees instrumentals Agrupaments per àrees afins. Per departaments
Per tipologia de l'alumnat	Per sexes: homes, dones. Per llengua materna (oficials, estrangera...) Seguiment trajectòria per promocions Per correspondència curs-edat. Repetidors
Per agrupaments de centres	Demarcacions, zones, CP adscrits a IES Dimensions, tipus de població Modalitat d'ensenyament, formes organitzatives

És important fer agregats i desagregats no sols per titularitat, sinó també per tots els altres criteris detallats en el quadre (1), i a més a més entrecreuar dades.

El curs 2002-2003, per primera vegada, el Departament d'Inspecció Educativa (DIE) publica els resultats generals del sistema per titularitat i per àrees en un CD-ROM. Abans les dades es publicaven a la memòria del DIE. Disposem de sèries diacròniques dels deu darrers anys. Hi ha la voluntat d'ampliar i difondre aquesta informació fent-la disponible de forma més àgil i a l'abast dels professionals, dels centres i dels ciutadans, que cada cop mostren més interès per aquests resultats. Les dades es volen treballar de forma més precisa i, enguany, ja es demanen més dades als centres a través d'Internet per poder estudiar el rendiment amb més variables i precisió.

La informatització de dades aporta moltes possibilitats i presenta una nova problemàtica sobre publicitat i confidencialitat de dades, que en un sistema democràtic lògicament s'ha de respectar i també exigir. Hi ha uns usos i costums arrelats que no sempre són justificables (vegeu apartat «Comparacions (rànkning i *benchmarking*) i publicació de resultats» més endavant, juntament amb les qüestions que poden interessar diferents usuaris de les estadístiques).

Hi ha dades estadístiques de les administracions educatives i dades del nivell d'estudis de la població a través de fonts demogràfiques o censals. Les dades de les administracions educatives miren el rendiment dels qui estan escolaritzats i obliden els abandonaments del sistema. Una font d'informació i l'altra s'haurien de complementar.

El professorat, segons el nivell (infantil, primària, ESO o nivells postobligatoris), utilitza diferents sistemes d'enregistrament i codificació de resultats acadèmics, des del «progressa adequadament» o «necessita millorar» fins al sistema numèric d'1 a 10 acompanyat de consideracions alfanumèriques sobre actituds, comportament, etc. Això dificulta entendre el procés de la trajectòria escolar i fer un seguiment diacrònic per promocions o cohorts considerant continuïtat-abandonament i evolució de taxes d'escolarització.

Quadre 2. Població i escolarització. El principal fracàs escolar és l'abandonament i la repetició de curs. Si analitzem les dades de població del 2003 i les relacionem amb la dels alumnes avaluats del curs 2003-2004, tenim el quadre següent:

<b>QUADRE 2. POBLACIÓ I ALUMNES AVALUATS. ANY 2003</b>						
<b>Edat</b>	<b>Població a IB</b>	<b>Total IB 947.361</b>				
0	9.356	Població de 6 a 15 anys 10,2% del total				
1	9.416					
2	9.589					
3	9.018					
4	9.285					
5	9.167	<b>TRAM ED.</b>	<b>Al. avaluats</b>	<b>Taxes</b>	<b>Diferència</b>	
6	9.063	96.672	Primer cicle EP	9.377*	101,1	98
7	9.279		Segon cicle EP	9.671*	103,0	281
8	9.160		Tercer cicle EP	10.329*	104,0	399
9	9.390					
10	10.003	29.920	2n curs ESO**	11.385	114,6	1.447
11	9.930		3r curs ESO	10.472	105,5	545
12	10.024		4t curs ESO	8.118	81,5	-1.840
13	9.938	31.388	FP mitj. i sup.	2.308	7,4 (sobre població	
14	9.927		Batx. 1r i 2n	10.332	de 16, 17 i 18	
15	9.958		T postoblig.	12.640	40,3 anys)	
16	10.110					
17	10.468					
18	10.810					

Font: IBAE Població per edat i sexe. Any 2003

Font: DIE (2004). Resultats acadèmics dels alumnes de les Illes Balears. Curs 2002-03

Elaboració pròpia

\* A EP Nomes hi ha actes avaluació al final de cada cicle

\*\* A 1er ESO no hi havia actes d'avaluació en el curs 2003-04

Observacions: 1. Les taxes d'escolarització són un indicador parcial de les taxes de repeticions per edat: s'ha de tenir en compte que a la taula no hi figuren els alumnes escolaritzats en centres d'educació especial (486 alumnes a 2002-2003) ni els que van a escoles estrangeres a les Illes (uns 1.700 alumnes en dotze centres). 2. Les taxes de FP i batxiller s'obtenen del total de població de setze a divuit anys.

Sense tenir en compte l'edat dels alumnes, podem donar aquest percentatges en relació amb la població existent:

- 59,7% d'alumnes es treuen el títol d'ESO sobre la població quinze anys.
- 50,2% d'alumnes estudien batxiller sobre la població de setze i disset anys.
- 11,2% d'alumnes estudien FP cycle mitjà o superior respecte de la població de setze i disset anys.
- 35,0% de la població amb estudis postobligatoris. La mitjana de l'Estat és d'un 37%.
- La taxa d'estudis superiors de la població balear és una de les més baixes de tot l'Estat i de les diferents comunitats autònomes (5,11% de la població en edat de treballar enfront del 6,26% de tot l'Estat al 2001).

Pels estudis internacionals (PISA, TIMMS), i també pels nacionals (INECSE, IAQSE), sabem que els resultats de rendiment de les nostres generacions joves són dels més baixos.

No sabem com afecta la immigració (un 17% de la població, de les més altes de l'Estat) en l'actiu educatiu de la nostra població. Probablement la mitjana d'anys d'estudi i el nivell educatiu general de la població sigui decreixent.

Si comparem dades d'alumnat estranger escolaritzat respecte al conjunt de l'Estat, veiem que a primària el percentatge a les Balears és el doble (11,84 i 6,97%, respectivament).

**QUADRE 3. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESPANYOL I ESTRANGER A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI. CURS 2003-2004**

	Alumnat estranger		Alumnat espanyol		Total		Total ensenyaments obligatoris
	EP	ESO	EP	ESO	EP	ESO	
I. Balears	6.771	3.998	50.395	36.302	57.166	40.300	97.466
Espanya	172.888	108.298	2.309.137	1.764.988	2.482.025	1.873.286	4.355.311
% I. Balears	11,84	9,92					11,05
% Espanya	6,97	5,78					6,46

Es considera estranger qui no té nacionalitat espanyola. Els qui tenen doble nacionalitat es consideren espanyols  
 Font: Elaboració CIDE i pròpia de *Las estadísticas de la educación en España. 2003-2004*. Dades avanç

Les Balears són la comunitat amb un percentatge més alt d'estrangers juntament amb Madrid. Això té conseqüències evidents. Però tots sabem que les desigualtats es reproduïxen, i amb més força, a nivells micro. Si miréssim el percentatge d'estrangers per centres, ens trobaríem una gradació molt desigual. En alguns centres el percentatge seria inferior a la mitjana nacional o nul. En d'altres podria ser molt alt. Tampoc no podem considerar igual un estranger del nord que un del sud. I ens caldrà fer diferenciació per país d'origen, llengua, nivell sociocultural, etc. En el cas dels emigrants, hi ha centres que sobrepassen el 50 i 60% de l'alumnat. És evident que aquest factor incideix en la problemàtica del centre i el seu rendiment. I de manera diferent si són estrangers de la UE o de països poc desenvolupats.

Es pot dir que la població escolar de les Balears, respecte del total, només és del 2,24%. Les grans xifres serveixen per minimitzar els problemes dels 10.769 estrangers i els greus problemes educatius dels que no parlen cap llengua oficial, són de famílies sense papers ni treball i es concentren en uns determinats «centres gueto» cada cop més problemàtics. Es produeix, doncs, una segregació d'escoles d'autòctons i d'estrangers.

No hi ha dades generals sobre l'abandonament en els ensenyaments postobligatoris. Sabem que són altes fent estudis de centres concrets. Hi ha la dificultat d'alumnes que passen d'un tipus d'estudis a un altre i les estadístiques són més complexes quan s'ha de tenir en compte l'alumnat d'ensenyament d'adults, on es preparen per a l'obtenció de títols de secundària (ESPA), i fins i tot de preparació per a l'accés a la universitat.

No sabem gaire què passa amb la població de setze a vint anys. La població entre setze o divuit o vint anys té moltes possibilitats d'estudis dependents d'institucions diverses i programes dependents de conselleries com Treball i d'altres que fan programes de transició al món del treball. Això dificulta obtenir taxes d'escolarització en aquest tram de vida.

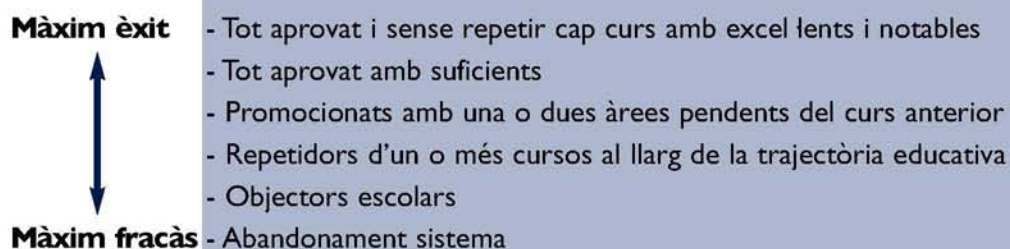
Tot i això, no podem estar massa tranquils ni satisfets amb aquestes dades generals sobre el nivell educatiu de la població a les Illes.

Tenim poques dades processades, poca interpretació i explicació, i encara menys projectes de millora efectius. Les solucions són difícils. Si fem una microanàlisi del que passa, no podem estar gaire més encoratjats. I encara menys esperar solucions generals vàlides per a tot el sistema. Evidentment, l'administració ha d'aportar recursos humans i materials i impulsar innovacions al sistema i conciliar l'avaluació institucional de processos d'ensenyament-aprenentatge amb nous models d'organitzacions que han de retre comptes a través d'avaluacions integrades externament i internament. Però són els centres i els equips directius i docents els qui han de cercar solucions i considerar globalment els seus problemes específics segons la seva població i problemàtica.

### **Trets generals: de l'èxit total a la repetició i abandonament**

El sistema de tractament de resultats tendeix a veure uns aspectes i ignorar-ne d'altres. Es fixa en allò global i no té en compte les particularitats. Parlem més de fracàs que d'èxit escolar. També donem més importància i recursos a millorar el que és deficient que a proporcionar recursos per

fer millor el que és bo. En realitat, hi ha una línia de continuïtat entre els dos extrems amb una campana de Gauss quant a nombre d'alumnes implicats en cada segment. La línia es pot establir així i fer els segments que es desitgi:



Incrementar l'èxit escolar s'ha d'entendre com una actuació conjunta i diferenciada en tots els segments, procurant que cada segment de població aconsegueixi els seus òptims d'aprenentatge. Cal pensar tant en els segments de població que són capaços d'ampliar i d'aprofundir coneixements com en tots els altres inferiors. Pensem poc en aquesta situació. Predomina la concepció de «mínims» enfront de la concepció desitjable d'«òptims» per a cada cas.

A primària no existeix pràcticament abandonament ni objecció escolar. Aquests fenòmens es donen a l'ESO de dotze-tretze a quinze anys, i de manera molt més intensa en uns determinats centres públics i especialment en zones costaneres. És molt menys intens en els centres concertats. També hi ha una gran mobilitat d'alumnat i professorat en alguns centres, mentre que en d'altres hi ha una gran estabilitat. Com afecten aquests trets en el rendiment? Quina eficàcia tenen les aules d'acollida i els plans d'immersió o diversificació per llengües? Tenim més ideologia que estudis amb resultats fiables i contrastables en aquest i d'altres àmbits (PIE, agrupaments flexibles, aules d'acollida, suports dins i fora de l'aula...).

La **trajectòria escolar** d'un alumne és bastant previsible, segons variables personals, familiars, culturals, de tipus de centre i d'adquisició precoç d'habilitats bàsiques. En acabar primer cicle de primària ja es podria fer una predicció de la vida acadèmica futura d'una gran part de l'alumnat. Uns tenen pràcticament garantit l'èxit, uns altres el fracàs en el sistema i un tercer grup estaria en una zona de risc. Les variables que incideixen en l'èxit o el fracàs estan bastant estudiades. Per millorar l'èxit s'han d'atendre de forma diversa els diferents grups i incidir en les variables que estan a les nostres mans: els centres, els equips docents, el currículum, l'organització escolar i les bones pràctiques organitzatives i docents.

El seguiment de la trajectòria escolar obligatòria en l'alumnat dels centres públics i els privats o concertats és molt diversa entre si. I si bé dins cada agregat hi ha moltes diferències, es pot parlar d'uns trets que determinen els resultats i ens poden ajudar a interpretar-los, ja que, si bé el sistema escolar no es pot entendre com un mecanisme tancat, sí que es pot dir que totes i cada una de les variables es relacionen en alguna mesura. El quadre 4 sintetitza les variables que incideixen en la trajectòria escolar dels alumnes de centres públics i els de centres concertats i privats.

**QUADRE 4. PRINCIPALS DIFERÈNCIES ENTRE CENTRES PÚBLICS  
I PRIVATS EN PASSAR DE PRIMÀRIA A ESO**

<b>Tret</b>	<b>Centres públics</b>	<b>Centres privats i concertats</b>
Tram educatiu	Diferents centres cada tram. CP IES	Imparteixen els dos trams
Continuïtat coordinació	Poca i difícil entre trams	Alta, quasi natural. Direcció única
Projecte educatiu i PCC	Diferent en cada centre	Coherència entre primària i secundària
Jornada escolar	Majoritàriament única, contínua	Majoritàriament partida
Activitats complementàries i extraescolars	Voluntàries	Pràcticament obligatòries
Mobilitat del professorat	En casos molt alta o baixa	En general estable
Tipus de professorat	Dos cossos diferents primària secundària	Contractació laboral
Tipus d'alumnat	Heterogeni i divers per centre	En general més homogeni
Mobilitat de l'alumnat	Alta i desigual per centres	Baixa (en general)
Nº Professors per grup classe	A CP 5-6, a ESO 12-14	A primària 5, a ESO 8-9
% d'alumnes que cursen Religió	% molt desigual segons centres	Quasi el 100% de l'alumnat

No parlem de centres bons o dolents, la diversitat és en els dos grups. Ens referim ara a factors estructurals i organitzatius que determinen problemàtiques diferents segons la titularitat i els problemes específics. En els centres privats la coordinació és fàcil i gairebé espontània. En els casos dels centres públics, on cada tram es fa en centres diferents, requereixen una major coordinació, no sempre existent. És necessari fer un conjunt d'accions de coordinació entre els col·legis públics i els instituts de secundària per atendre els agrupaments, fer un seguiment de l'alumnat per àrees, de les tutories, de les relacions amb les famílies i de les avaluacions finals de sisè i inicials de primer d'ESO. En els pobles de les Illes on els col·legis públics estan adscrits la dificultat és menor; a les ciutats, on hi ha adscripció múltiple de centres, la complexitat de coordinació és tan gran que es fa gairebé impossible. És en aquesta ruptura entre primària i secundària on s'originen els majors fracassos escolars.

El curs 2004-2005, els alumnes han pogut repetir primer d'ESO per primer cop. La inspecció ha fet un treball de seguiment d'un grup significatiu d'instituts de secundària per veure què passava. Les aules de primer han augmentat significativament. A la mostra estudiada el 28% d'alumnes de primer eren repetidors.

Les aules de segon han disminuït. Enguany, (curs 2004-2005) els segons d'ESO han estat «més tranquils», només hi havia els repetidors de segon. Encara no sabem quins efectes produirà aquest fet al curs 2005-2006. Probablement tornaran a augmentar les aules de segon. I de nou es produirà un increment de repetidors en aquest nivell, sense reduir els de primer.

Sí que podem dir què passa amb els repetidors de primer. En general estan distribuïts per aules amb grups heterogenis, fan el mateix de la mateixa manera i el resultat és que, del 28% de repetidors existent:

**QUADRE 5. RESULTATS DELS REPETIDORS A LA PRIMERA AVALUACIÓ.  
CURS 2004-2005**

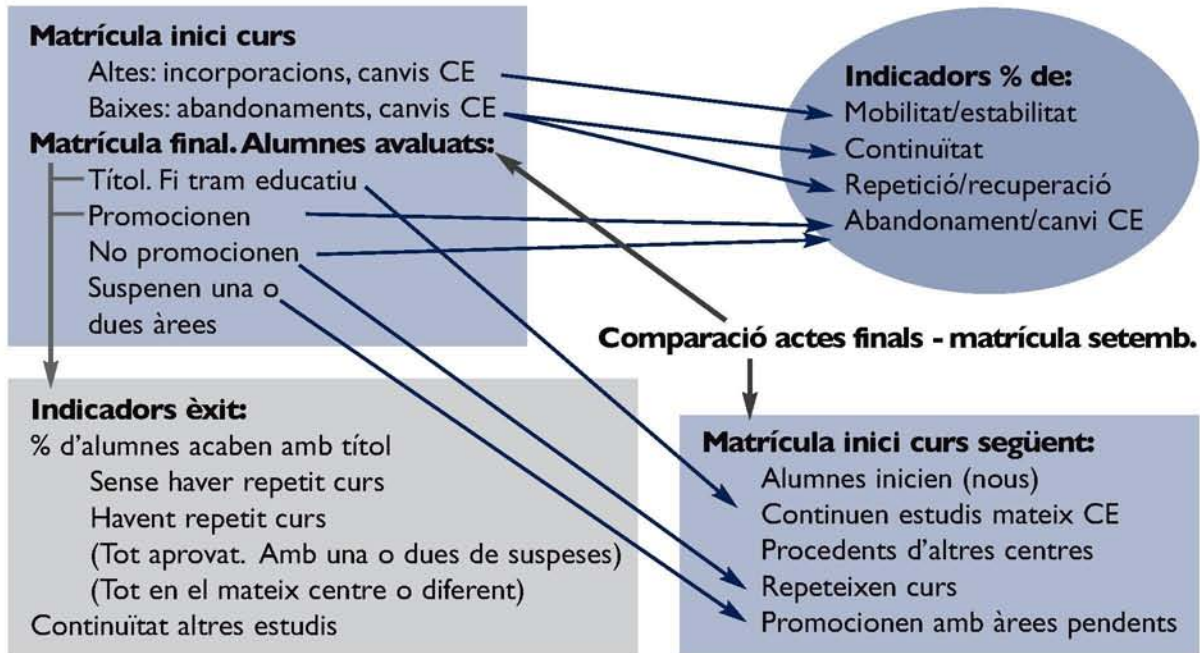
Ho aproven tot a la primera avaluació	8,7%
Suspenen una o dues àrees (promocionarien)	15,7%
Suspenen de tres a cinc àrees	25,1%
Suspenen més de cinc àrees	46,5%

És a dir, que a una quarta part dels repetidors els serveix repetir, mentre que el 75% tornaria a repetir, cosa que no és possible i hauria de promocionar «per imperatiu legal» (Art 23.3 LOCE). Els resultats a la segona i tercera avaluació sembla que no són millors. Serà important contrastar els resultats finals respecte a anys anteriors i estudiar si la repetició afavoreix l'«èxit» o incrementa el fracàs escolar a l'ESO.

És fàcilment previsible que, en repetir segon al curs 2005-2006, aquest gran nombre d'alumnes es vegi abocat al fracàs si no es prenen mesures organitzatives de flexibilització de grups o es fan «prediversificacions curriculars» que els permetin aprendre i els proporcionin les habilitats bàsiques que no tenen assolides des de primària. Molt d'aquest alumnat no llegeix com parla, amb fluïdesa i comprensió eficaç. Si no s'hi posa remei, a tercer seran objectors escolars o abandonaran el sistema.

Un altre punt crític. Les estadístiques es tanquen amb les proves extraordinàries de setembre i s'obren amb el nou curs. S'entén l'any escolar com un cercle tancat, en lloc de veure'l com una espiral amb continuïtat d'un curs a l'altre. Entre les actes finals i les actes de la primera avaluació del curs següent no s'estableix continuïtat i seguiment de les promocions. El nombre d'alumnes que han de repetir a les actes finals és superior als alumnes que repeteixen l'any següent en tots els centres. L'abandonament es produeix també al llarg del curs, però s'incrementa en el moment de començar curs nou. Molts alumnes no es matriculen i ja no figuren a les estadístiques escolars.

**QUADRE 6. FLUXOS ENTRE CURSOS ESCOLARS I INDICADORS D'ÈXIT**



A les actes de setembre del 2004 d'un grup de quaranta-nou instituts de secundària estudiats, hi havia 6.915 alumnes que havien de ser repetidors distribuïts per cursos en aquest percentatges:

1r ESO	27,75%
2n ESO	30,57%
3r ESO	36,89%
4t ESO	30,60%

En fer un estudi de continuïtat entre la fi del curs passat i l'inici del següent, ens trobem que només 4.210 alumnes estaven matriculats i repetint curs a ESO (són un 22% dels matriculats). En altres paraules: un 39,11% (2.705 alumnes, xifra major que els alumnes de tots els centres de les Illes presentats enguany a les proves de selectivitat de juny a la UIB) dels que havien de repetir no s'han matriculat en cap institut de secundària. En general, els alumnes que repeteixen ho fan en el mateix centre, sols un 5,3% canvia. Seria interessant estudiar la mobilitat entre centres receptors i emissors de repetidors, tant entre centres privats com instituts de secundària o entre els dos tipus, ja que sembla que van sols en una direcció (selecció encoberta o eliminació dels alumnes problemàtics).

Què passa amb els que no es matriculen? Van a treballar? Van a l'ensenyament de persones adultes (ESPA)? Van a programes de garantia social? Hi ha adolescents que surten del sistema sense títol de secundària, alguns sense haver complert els setze anys. Sabem que la seva distribució és molt desigual segons centres i zones. És urgent incorporar treballadors socials i programes específics per a aquestes institucions. No n'hi ha prou amb adaptacions curriculars i suport.



El fracàs s'origina en els primers anys d'escolaritat. Les habilitats bàsiques de llegir, escriure i comptar no són assolides per tots els alumnes que acaben primària. Malgrat el fet de repetir un curs a primària, molts no tenen les habilitats instrumentals per continuar amb èxit uns estudis d'ESO. Si els instituts de secundària no prenen mesures correctives i compensatòries fortes per a aquests «casos» (crear una mena d'unitats d'atenció pedagògica intensiva, UAPI) no sols no acabaran l'ESO, sinó que estem a la vista de futurs objectors escolars i abandonaments del sistema. Aquesta població no pot començar a fer un programa d'ESO com la resta. Aquests alumnes no poden tenir dotze o més professors especialistes, tots atents a la seva àrea sense que ningú no tingui una visió global del seu problema d'aprenentatge. Calen mesures organitzatives adients per a aquest segment de població. Les organitzacions educatives s'han d'adaptar a les persones, no a la inversa. Ens trobem amb casos d'analfabetisme funcional amb deu anys d'ensenyament obligatori. Aquest és el pitjor fracàs escolar per a l'alumne, els centres i el sistema educatiu. No podem oblidar que tots som capaços d'aprendre, encara que no tots el mateix, ni de la mateixa manera.

Evidentment, entre els instituts de secundària també hi ha diferències significatives de rendiment. Les mesures correctives no han de ser generals, sinó específiques i particulars, sobretot en zones turístiques i de forta immigració, on la situació és més greu. Seria un error de l'administració donar els mateixos recursos humans a tots els centres amb els mateixos criteris. En situacions desiguals i descompensades es requereix un tractament diferenciat. Vegeu algunes mesures possibles (quadre 7).

**QUADRE 7. MESURES I SISTEMES D'AVALUACIÓ  
SEGONS EL TIPUS D'ALUMNAT**

Tipus d'alumnat	Tipus de mesures	Sistemes d'avaluació
D'alt risc	UAPI, adaptació curricular, detecció precoç	Específics habilitats bàsiques Centrats en capacitats de l'aprenent
Repetidors	Tutors de repetidors	Seguiment de treballs Anàlisi de dificultats en cada cas
Amb àrees pendents	Tutors de departament per àrees suspeses	Sistemes de recuperació continuats Treballs i seguiment
Amb dificultats especials	Agrupaments flexibles	Programes de reforç i recuperació. Suport a aula i a fora
Amb gran potencial	Detecció Tutors responsables	Programes d'ampliació i aprofundiment Proves per a augment de nota

Els centres han de millorar els agrupaments flexibles i tractar diferenciadament situacions desiguals que requereixen un tractament intensiu i contundent. Els models organitzatius són poc flexibles i les decisions no es prenen oportunament i fent-ne un seguiment acurat. Els departaments programen per a un alumne mitjà, i en molts casos sense elaborar programes de recuperació i d'ampliació conjuntament amb el Departament d'Orientació. Les instruccions i normes generals predominen sobre les conveniències i necessitats particulars.

### Resultats per alumnat

Quants alumnes acaben l'ensenyament primari sense haver repetit cap curs? Com és la continuïtat de primària a secundària? Vegeu quadre 8.

<b>QUADRE 8. PERCENTATGE D'ALUMNES QUE PROMOCIONEN. CURS 2002-2003</b>				
	<b>Centres públics</b>		<b>Centres concertats</b>	
Primer cicle	91		95	
Segon cicle	92		95	
Tercer cicle	<b>90</b>		93	
<b>Trencament</b>				
	<b>Amb tot aprovat</b>		<b>Amb tot aprovat</b>	
1r ESO*	<b>72 *</b>	53 *	90 *	Sense dades
2n ESO	74	32	84	43
3r ESO	72	30	80	38
4t ESO	69	36	79	46

\* Avanç dades provisionals curs 2003-2004 (primer any que es repeteix primer d'ESO)

Como es veu en el quadre 8, hi ha un descens del percentatge d'alumnes que promocionen a mesura que augmenta el curs. Crida fortament l'atenció la «ruptura» que hi ha en els centres públics en passar de sisè de primària a primer d'ESO, en què el percentatge del que promocionen davalla del 90% al 72%. Una diferència d'un 18% que evidencia la necessitat de fer una millor coordinació entre aquests dos trams, com ja assenyalem en punts anteriors.

No sabem gairebé què saben els alumnes al acabar primària i amb quin grau d'èxit continuen estudis d'ESO. El PA (progressa adequadament) d'un centre no es pot homologar amb el d'un altre (encara que passaria el mateix amb qualificacions numèriques).

Com és la continuïtat dels que han repetit un curs a primària? En quin cicle el van repetir? Els va servir per «recuperar» o «compensar»? Poca cosa podem contestar amb precisió. No hi ha estudis longitudinals. Els mitjans que tenim fins ara no afavoreixen aquesta possibilitat. Fins i tot en el cas de centres amb gestió informatitzada, en canviar de centre es perd el codi de l'alumne i no se'n pot fer un seguiment diferenciat. Seria convenient detectar formes de compensació per saber en quin cicle és millor, etc. Sabem que els centres tenen polítiques de repetició molt diferenciades tant globals com per cicles. Cal fer un estudi sobre l'eficàcia de la repetició a primària, en quines condicions i en quin moment és procedent repetir. Molts dels que han repetit un any a primària no poden seguir amb èxit el que es fa a ESO.

Les mateixes preguntes que ens fèiem a primària es poden fer a ESO. Quants alumnes acaben amb títol de secundària sense haver repetit cap curs (setze anys) i tot aprovat? Amb una o dues àrees suspeses? Ídem havent repetit un curs a primària, un curs o dos a secundària (és a dir, amb disset

anys o més)? Comencem a tenir dades i el DIE està compromès a fer un treball seriós de seguiment dels punts negres del sistema per tal de millorar el rendiment de cada centre de forma conjunta i donant suport als equips directius. Estem elaborant i experimentant protocols d'actuació i ens proposem divulgar les bones pràctiques detectades en determinats centres.

En comparar els resultats àrea per àrea i en tots els cursos d'ESO entre l'avaluació final del curs 2003-2004 i els resultats de la primera avaluació del curs següent, s'observa que, mentre que a les actes finals aprova totes les àrees un 44% de l'alumnat, a la primera avaluació ho fa sols un 27,5%. A la primera avaluació hi ha un 21% d'alumnes amb una o dues de suspeses, són els que promocionarien en el cas de ser resultats finals. (De tres a cinc de suspeses n'hi ha un 24% i amb sis o més un 29%.) Els alumnes, en passar de la primera a la darrera avaluació, aproven dues, tres o més assignatures de mitjana. Aquest fet es dona en tots els instituts de secundària estudiats i sembla una pràctica habitual d'exigència d'inici de curs per part del professorat. No tenim dades de cursos anteriors, però sembla una tendència que es repeteix cíclicament.

### RESULTATS PER ÀREES: CURRÍCULUM, DEPARTAMENTS, PROFESSORAT

No totes les àrees tenen el mateix grau de dificultat. Es pot fer una gradació de les de més èxit o facilitat a les que tenen major grau de dificultat i més insuficients. El grau de dificultat tendeix a ser estable en el sistema i en els centres. Malgrat tot, hi ha grans oscil·lacions entre centres i també entre professors. El quadre 9 mostra les diferències per àrees en 49 IES:

**QUADRE 9. RESULTATS PRIMERA AVALUACIÓ 2004-2005**  
**49 INSTITUTS (ES CONSIDEREN CONJUNTAMENT**  
**ELS QUATRE CURSOS D'ESO)**

Àrees	% aprovats	V. màx.	V. mín.	Diferència
L. Catalana	53,2	75,1	24,6	50,5
L. Castellana	47,8	71,8	31,2	40,6
Anglès	58,2	67,9	40,7	27,2
Matemàtiques	55,6	80,1	32,3	47,8
C. Natura	49,1	68,8	31,2	37,6
C. Socials i Història	56,7	80,6	37,9	42,7
E. Física	71,3	88,3	51,2	37,1
E. Plàstica i Visual	46,9	64,8	31,0	33,8
Música	65,2	84,1	47,0	37,1
Tecnologia	33,9	59,3	10,9	48,4
Ètica	78,6	97,4	37,5	59,9
Religió	84,0	100,0	54,3	45,7

Es poden estudiar agregats d'àrees, com per exemple:

- Llengües oficials, o també conjuntament amb estrangeres.
- Àrees instrumentals (llengües oficials i matemàtiques).
- Conjunt d'àrees d'un departament (exigència departamental).
- Conjunt d'àrees impartides per un professor (exigència entre professors).

Aquest tipus d'anàlisi no és gaire freqüent, però pot ser de gran utilitat per prendre decisions curriculars, en el si d'un departament o per donar ajuts, recomanacions d'ajustament a determinats professors que s'apartin significativament de la mitjana.

Si analitzem (quadre 9) els resultats dels quaranta-nou instituts de secundària conjuntament, tenim el valor mitjà del % d'aprovat. Entre l'institut de secundària que té el % més alt i el més baix hi ha una forta oscil·lació. Les diferències poden ser fins i tot entre 27 punts la mínima (Anglès) i 59 punts la màxima (Ètica). Si es té present que aquests valors mitjans per instituts de secundària són el resultat de departaments de quatre a deu professors que imparteixen la mateixa assignatura, resulta molt sorprenent aquesta dispersió, que d'alguna forma «oculta» la dispersió entre professors, que és més elevada. És ben necessari i urgent fer un treball sobre criteris d'avaluació i de qualificació entre departaments i centres.

En fer anàlisis més detallades s'observa que en un mateix institut de secundària les diferències d'aprovat en les dues llengües oficials són inversament proporcionals a la composició lingüística de l'alumnat. És a dir, amb un percentatge de castellanoparlants altíssim, molts suspenen la llengua castellana i, en canvi, el català, que el saben parlar molt pocs, l'aprova un percentatge molt més alt. És a dir, les qualificacions són molt convencionals i convé revisar i homogeneïtzar criteris en els centres i també en el sistema educatiu. Amb aquestes dades no es pot dir que s'avaluin amb objectivitat els aprenentatges dels alumnes.

El sistema és resistent al canvi i els grans nombres del sistema indiquen poques tendències de canvi general. A nivell micro, les oscil·lacions són molt més grans tant entre centres com entre professors. No sabem què passa a nivell mitjà de zones territorials o d'agrupaments per tipus de centre.

Si fem una comparació entre el rendiment global o per àrees d'un grup d'instituts de secundària, (quadre 10) es pot veure una gran oscil·lació que ens permet fixar l'atenció en punts forts i febles que cal treballar conjuntament.

<b>QUADRE 10. ÍNDEX GENERAL D'ÈXIT I REPETICIÓ ENTRE DOTZE IES. CURS 2003-2004</b>		
	<b>% que ho aproven tot</b>	<b>% repetidors</b>
Mitjana	32,4%	27,2%
Màxim	44,3%	34,8%
Mínim	20,1%	16,5%
Oscil·lació màx.-mín.	24,1	18,3

\* Considerant totes les actes d'avaluació (segon, tercer i quart d'ESO)

Les oscil·lacions probablement serien més grans si prenguéssim tots els instituts de secundària de les Balears. En aquesta mostra hi ha dos instituts de secundària en què el percentatge de repetidors és superior al dels alumnes que ho aproven tot. Si es fa l'estudi per àrees, també s'observen grans diferències (quadre 11):

**QUADRE 11. ÍNDEX D'ÈXIT PER A ALGUNES ÀREES I CURSOS DE DOTZE IES. CURS 2003-2004**

Àrea	Matemàtiques			Català			Castellà			C. Socials		
	2n	3r	4t	2n	3r	4t	2n	3r	4t	2n	3r	4t
Mitjana	54,6	47,6	57,1	56,7	52,8	66,5	56,7	53,2	61,9	55,7	54,7	67,7
Màxim	85,6	69,0	90,8	73,3	63,5	81,7	73,3	68,7	80,0	87,8	79,6	82,1
Mínim	35,6	24,8	30,6	40,6	41,5	41,0	40,6	26,9	46,2	33,3	25,3	51,2
Oscil·lació màx.-mín.	49,9	44,4	60,0	32,7	22,0	40,6	32,7	41,8	33,8	54,4	53,7	30,9

S'observen grans oscil·lacions. Aquesta informació proporcionada als caps de departament respectius els permet reflexionar i prendre decisions curriculars, de criteris d'avaluació, de sistemes de recuperació, etc. Seria un error suposar que qui té un percentatge d'aprovat més alt és el millor, o a la inversa. Caldria tenir proves estandarditzades elaborades i aplicades conjuntament per contrastar resultats de rendiment i formes de qualificació.

Els resultats estadístics s'han de fer amb molt de detall, centre per centre, amb uns indicadors diversificats que ens permetin treure dades del context, de la tipologia de l'alumnat i les famílies, de la dotació de recursos humans i personals, etc. I és necessari contrastar centres amb característiques especials, entre ells i també amb el conjunt.

A les Balears hi ha zones molt delimitades: Palma i cinturó, zones costaneres, el pla... Els centres tenen situacions semblants en un mateix entorn i també tenen rendiments diferents. Els pot ajudar comparar-se amb altres centres semblants (per dimensions, problemàtica, mobilitat de professors, absentisme...) i divulgar estratègies d'organització i funcionament que donin millors resultats.

També els responsables de prendre decisions polítiques poden analitzar com evoluciona el sistema i procurar fer polítiques de compensació, sense tractar de la mateixa manera realitats que són diferents i que, per tant, requereixen un tractament diferenciat i específic.

Quan es retorna informació als directius, com ha fet enguany el grup de treball d'inspecció, es creen situacions de justificació i queixa. Se cerquen nous factors d'interpretació: que si hi ha molts estrangers, que si les famílies... Cal canviar les actituds en forma positiva. Es poden tenir en compte noves variables; cal definir-les i integrar-les en el sistema d'informació i interpretació. Però també cal acceptar que, si bé les xifres no són la realitat, és a les nostres mans millorar-les amb estratègies adaptades a cada situació.

El **sistema de reclamacions** sol ser individual, intern, davant cada professor, i es fa en el mateix centre. No es presenten reclamacions col·lectives, ni estan previstes a la normativa vigent. Hi ha el dret i la possibilitat de fer una reclamació individual davant l'administració educativa. Se'n presenten pocs casos. El procés de reclamació és molt burocràtic i formal, sense possibilitat d'utilitzar instruments de mesura objectiva dels coneixements assolits. També s'ha de dir que els casos que es presenten solen estar tenyits de problemes de relació personal entre professor i alumne. Tanmateix, no podem oblidar que rere cada suspès i cada reclamació hi sol haver un drama personal i també familiar. En alguns països, com al Quebec, hi ha una direcció general d'avaluació pedagògica que elabora proves estandarditzades que posa a mans dels equips directius i les comissions d'avaluació, eines per poder contrastar els nivells de coneixements i les qualificacions resultants. Un departament o un consell escolar pot demanar una avaluació externa per tal de comprovar el nivell de rendiment acadèmic i la correspondència entre la valoració feta internament i la resultant externa.

Aquí, en acabar batxiller, es poden fer estudis de contrast entre els resultats de les proves d'accés a la universitat i els dels expedients acadèmics de l'alumnat per centre de procedència. No es fa globalment, o almenys no es publica. Cada centre les pot fer internament, però sembla que les dades ja són aigua passada i sense possibilitat de correcció. De manera informal, els directors contrasten llurs resultats amb els d'altres centres, ja que evidentment aquesta informació és d'interès per a ells.

Si l'IAQSE en el futur elabora i aplica proves, s'hauria de pensar a no caure en errors anteriors, tal com es feia en les proves de l'INECSE o l'INCE. Els centres no rebien els resultats per alumnes, ni es feia un estudi de coherència entre qualificacions i rendiment global. Les proves es mantenen en secret, en lloc de publicar-les perquè puguin ser referent de programacions i ser emprades com a patró referencial pel conjunt de professors. En tot cas, sempre es poden elaborar proves «clòniques» basades en els mateixos habilitats i processos i anar millorant el sistema amb bases d'ítems i proves estàndard.

Amb eines d'avaluació establertes amb objectivitat, consensuades i d'ús general pels docents, es poden atendre raonadament les reclamacions al nivell corresponent tant internament com externament i també ajudar a millorar el sistema d'avaluació intern de cada centre i professor.

## **NOVES PERSPECTIVES DE TRACTAMENT INFORMATITZAT DE RESULTATS. PERSPECTIVA DE L'ÚS DE LA INFORMACIÓ ACTIVA**

L'**administració educativa**, a través del servei d'inspecció, recull, elabora i publica els resultats acadèmics. El procés és lent i m'atreviria a dir que poc útil per a la millora del sistema. Lent pels mitjans emprats i per la forma de recollir les dades fins ara. I de poca utilitat per la forma com es treballen i s'utilitzen les dades, sense que serveixin per prendre decisions de millora. Fins ara, les dades de rendiment es recollien en suport de paper que els centres enviaven a fi de curs segons l'annex 3 d'estadística de rendiment. Aquestes dades es treballaven fa uns anys de forma manual; posteriorment se'n va començar a fer un tractament en un full de càlcul. Ara es va cap a un sistema informatitzat des de l'inici (des del moment que els centres aporten les seves dades).

Tenim encara un sistema de valoració de rendiment acadèmic molt limitat, lent i poc desenvolupat. Fins ara els mitjans tècnics per al tractament de la informació eren molt rudimentaris.

En aquest moment, el Departament d'Inspecció Educativa i el Servei d'Informàtica i Comunicacions, dependents de la Direcció General d'Administració i Inspecció Educativa, estem treballant conjuntament per tal d'innovar el sistema. El DIE, definint variables i indicadors; el Servei d'Informàtica, creant els formularis i protocols de tractament per poder obtenir dades immediates. Conjuntament, es dissenyen els fulls de presentació i divulgació de resultats. Des del mes de juny del 2005, els centres amb GESTIB ja no han d'introduir dades, les tenen immediatament; la resta de centres poden introduir dades electrònicament a través de la pàgina web de la Direcció General d'Administració i Inspecció Educativa. En acabar la introducció de les seves dades, obtindran al moment els indicadors bàsics i generals del seu centre. Posteriorment, aquestes dades s'incorporen a les bases de dades generals per elaborar els indicadors generals. El curs 2005-2006 es podem obtenir ja les dades de forma immediata, cosa que permet retornar informació als centres, fet que els permet analitzar la seva situació respecte del conjunt. Així, l'estudi i la publicació de resultats es pot produir gairebé a l'instant, en línia.

Les dades de rendiment que s'obtenen per GESTIB s'han interpretat amb els equips directius i s'han de contrastar amb les avaluacions parcials de cada trimestre per possibilitar canvis i millores dels resultats a tres nivells: grup classe (tutors), àrees (professors) o departaments. Aquesta informació permet:

- Fer una reflexió sobre els resultats de la primera avaluació i comparar-los amb els finals del curs anterior.
- Veure el rendiment dels grups classe i l'eficàcia dels agrupaments.
- Detectar àrees amb resultats molt desviats respecte dels altres.
- Analitzar els resultats per grups classe, professors, àrees i departaments.
- Fer comprovacions més específiques, com és estudiar el rendiment dels alumnes repetidors, els d'adaptació curricular o acabats d'incorporar.
- Preveure l'evolució del rendiment final a través de les tres avaluacions parcials.
- Establir protocols d'actuació diferenciats per afavorir la millora.

El sistema d'elaborar indicadors i dades rellevants es fa de forma progressiva i amb consens dels implicats. Així, es crea una cultura avaluadora compartida amb una informació tractada de forma homogènia. Els directors i inspectors podran veure gràfics del procés de rendiment des de l'inici de curs, amb tot el detall que es desitgi i es determini. Quan ja hi hagi dades acumulades es podran observar tendències evolutives dels centres. També es podran fer comparacions entre una unitat i agrupaments territorials o grups de centres de les mateixes característiques. Cada centre podrà observar la seva situació respecte d'aquests agregats per zones o illes, tipologia (dimensions, característiques socioculturals...) o global.

Hem començat en el present curs 2004-2005 en els centres GESTIB, que són la majoria de centres públics i alguns de concertats. L'ús es generalitzarà en tots els centres a curt termini. Els centres concertats i privats des d'enguany podran introduir en línia les dades estadístiques de rendiment, a través d'aquesta adreça d'Internet de la Direcció General d'Administració i d'Inspecció Educativa: <<http://www.caib.es/govern/organigrama/area.ct.jsp?coduo=202>>.

El procediment permet evitar errors i incoherències d'informació amb control de les dades que s'introdueixen i dona als centres informació immediata dels seus indicadors detallats i generals, de forma que poden veure al moment taules i gràfics de la seva situació interna. Aquestes dades queden agregades automàticament a les bases de dades generals per al seu tractament global, de forma que se'n podran obtenir resultats d'avaluació del sistema i desviacions per illes, zones, tipologia de centres, etc. La disposició immediata de dades i el seu retorn diferenciat a cada tipus d'usuari permetrà prendre decisions de millora i fer rectificacions.

S'ha fet molta feina, però encara en falta molta per aconseguir una explotació eficaç i eficient. Hi ha molta informació que cal integrar.

Els principals avantatges del sistema que s'implementa actualment són:

- Immediatesa de la informació.
- Obtenir i tractar dades correctes i coherents. S'eviten errors.
- Fixar perfils d'indicadors de forma progressiva i consensuada.
- Possibilitat de *feedback* i previsió de tendències.

També apareixen noves dificultats i reptes, entre els quals podem destacar:

- Excés d'informació i dades. Dificultat de presentació i d'interpretació.
- Noves demandes dels diferents usuaris.
- Privacitat, confidencialitat i publicació de dades.

Es presenten noves possibilitats i nous camps de treball que fomenten la cooperació i el treball en xarxa per aprendre els uns dels altres:

- Format d'anàlisis compartides, crear cultura avaluadora compartida.
- Analitzar els punts forts i febles del rendiment en cada cas.
- Fer comparacions internes per determinar el grau de cohesió entre professorat, equips docents, grups, nivells, etapes i departaments.
- Fer comparacions externes respecte a altres conjunts de centres similars, o tot l'univers.



- Detectar bones pràctiques organitzatives i metodològiques per generalitzar-les.
- Actuar de forma anticipadora i amb previsió de resultats.
- Establir protocols d'actuació per part de tutors, coordinadors, caps d'estudi, equips directius i inspecció de forma conjunta per tal d'aconseguir millorar els resultats.

El nou sistema d'elaborar indicadors, que tot just comença, exigeix cooperació entre equips d'inspectors i equips directius treballant en xarxa. Es tracta no sols de reflexionar, sinó d'aprendre a prendre decisions conjuntament fent previsions i experimentant noves formes organitzatives, metodològiques i de gestió pedagògica dels centres, com també de crear eines.

### **COMPARACIONS (RÀNQUING I BENCHMARKING) I PUBLICACIÓ DE RESULTATS**

Avaluar, d'alguna manera inevitable, és comparar, jutjar. Comparació interna, estudi d'evolució i creixement, i/o externa respecte a altres entitats similars o conjunts.

El món educatiu dels trams obligatoris té un fort rebuig als rànquings. Els *benchmarkings*, s'estenen com un procés sistemàtic i continuat per avaluar productes, serveis i processos de treball de les organitzacions que són reconegudes com a models de les millors pràctiques amb el propòsit de realitzar millores organitzatives.

La informatització permet comparar cada entitat respecte al conjunt i elaborar llistes ordenades per puntuació. Per què no podem fer-ho? En el món esportiu, de la borsa, comercial, sanitari, de mitjans de comunicació... es parla dels llibres més venuts, les màximes audiències, les empreses o accions més rendibles... De fet, en el món educatiu es fan olimpíades matemàtiques, es donen premis extraordinaris de fi d'estudis i es donen qualificacions a tots. Quan es fan les proves d'accés a la universitat es miren els resultats de cada centre i es comparen.

Els resultats PISA fan comparacions internacionals amb repercussió considerable en els mitjans de comunicació. Hi ha escoles d'alt rendiment esportiu. I en alguns indrets, com a Escòcia, els resultats d'avaluació dels alumnes a partir de proves nacionals es comuniquen a les famílies i els centres, que poden fer-ne una lectura comparativa amb els resultats globals. Fins i tot per Internet es poden consultar resultats d'avaluacions de centre en què els ciutadans poden veure com és de bo un determinat centre. També aquí alguns centres que participen en programes de millora de qualitat obtenen certificacions que llueixen per millorar la seva imatge social.

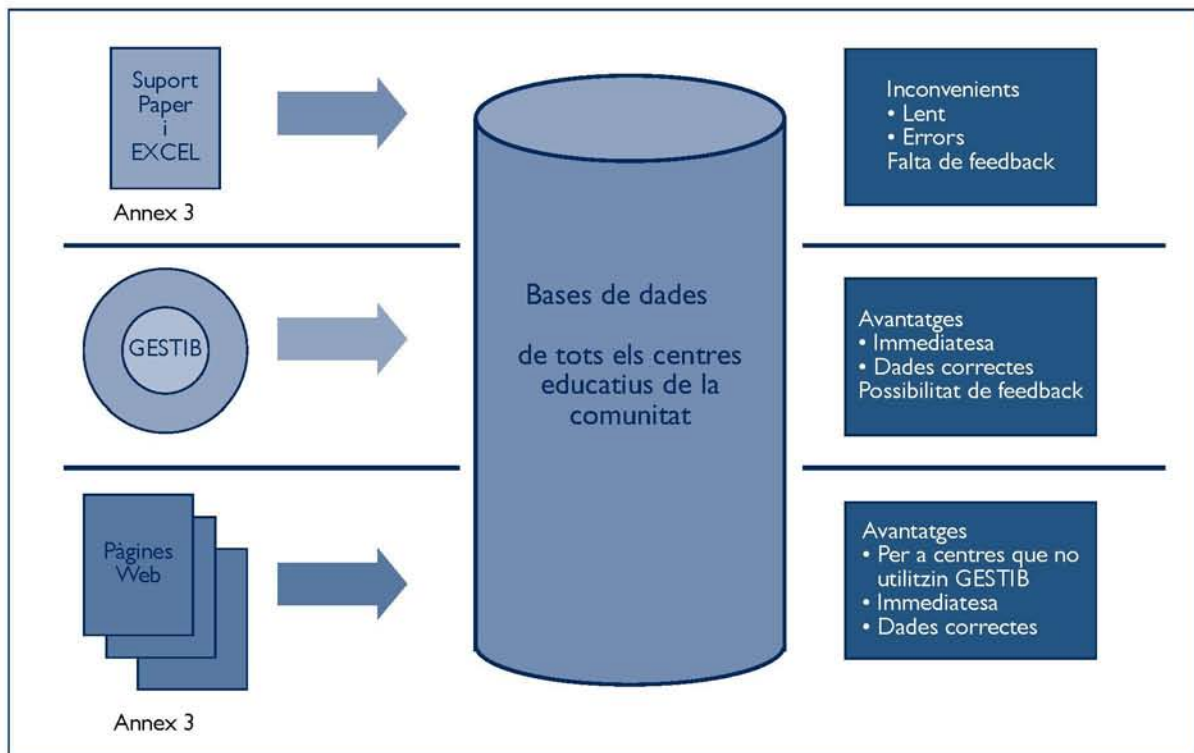
Detectat un centre amb bones pràctiques, amb bons processos i resultats, per què no podem divulgar i estendre el seu model? Sabem que això en el nostre entorn té poca acceptació. De cada cosa se n'ha de fer la lectura adient i utilitzar-la de forma adequada. Creiem que és inevitable si es vol crear una correcta cultura avaluativa sense competitivitat, sinó orientada al màxim potencial de cada entitat, proporcionant recursos adients, considerant la seva repercussió en el rendiment, fent-ne un seguiment.

La tecnologia dels rànquings i els *benchmarkings* té dificultats i forma part inevitable del sistema. Requereixen tacte i bona interpretació. Les dades macro de sistema, meso o micro de centre, àrea

o grup sovint semblen contradictòries. Cal interpretar-les i confrontar-les. Els agrupaments i rànquings ens són útils per prendre decisions d'actuació política, administrativa i pedagògica adaptades a cada cas i amb la intensitat requerida.

### SISTEMES EXPERTS D'INFORMACIÓ ACTIVA. INTERPRETACIONS I REPERCUSSIONS DE LA INFORMACIÓ DIFERENCIADA

Les TIC ens donen possibilitats d'integrar informació i l'allau de dades ens crea un nou problema. Com podem seleccionar-la, organitzar-la i, sobretot, com podem detectar casos «peculiaris» de forma immediata per prendre decisions correctives.

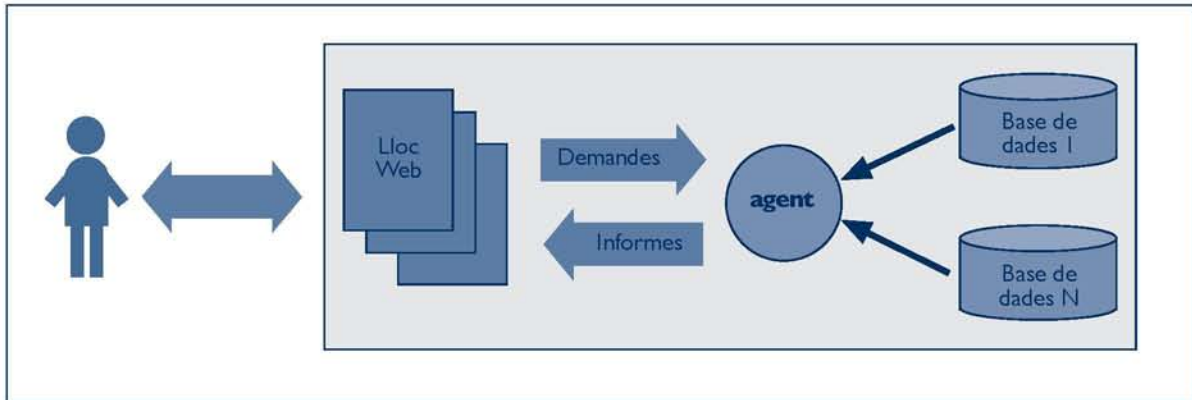


El creixement de la base de dades integrada, que serà cada cop més voluminosa, obliga a pensar sistemes de tractament actiu de la informació.

Fem unes propostes i previsions de futur, possibles ja amb els mitjans actuals:

- Uns programes d'ordinador amb autonomia i proactius (sistemes experts) que rastregin la base de dades i permetin establir diàlegs ajustats als interessos de cada usuari creant uns agents que permetin als que som profans en llenguatges de programació interactuar-hi de forma dolça i fer les demandes que ens interessin en la nostra llengua. Així, és possible establir uns «agents» definits a mida de cada usuari tipus que actuaran rastrejant les dades i ens informaran quan es donin determinades situacions o circumstàncies.

- La comunicació es fa automàticament i de forma immediata: els agents avisen cada usuari per correu electrònic, pàgina web o fins i tot al telèfon mòbil quan es produeix una determinada situació. Per exemple, avisar la família de l'absència en el centre del seu fill (experiència que ja s'està realitzant experimentalment aquest curs en algun centre), o «avisos» confidencials i específics a un professor, tutor, cap de departament o equip directiu en produir-se certs biaixos respecte del que es determini com a «norma».



Personalment, i en cooperació amb el professor Dr. Wamberto Vasconcelos, de la Universitat d'Aberdeen, estem desenvolupant un avantprojecte en aquesta línia, que es pot trobar a: <http://www.csd.abdn.ac.uk/~wvasconc/pubs/projectABZCatala.pdf>.

Ara cal estudiar des de diferents àmbits polítics, administratius, pedagògics, de professorat, de gestió per part d'equips directius i també d'alumnes i famílies que els pot interessar, i veure la forma d'implantació progressiva on sigui més oportú i convenient.

A continuació es presenta una mostra, que es pot ampliar i concretar, de les preguntes més rellevants que es formulen diferents tipus d'usuaris i que són un primer pas per definir els agents d'informació activa segons cada usuari:

### QUADRE 13. CATEGORIES DE PREGUNTES SOBRE RENDIMENT ACADÈMIC

Grup interessat	Preguntes possibles (per ampliar i completar)	Comentaris i observacions
Famílies	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com va el meu fill respecte al grup?</li> <li>- Com va la classe respecte a les altres?</li> <li>- Com va el meu fill respecte a la mitjana CE?</li> <li>- Com va el centre respecte a altres CE?</li> <li>- Continuen bé els alumnes d'aquest CE els estudis posteriors?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es donen tres informes d'avaluació individuals.</li> <li>- No es dona informació referencial o comparativa.</li> <li>- Poca coordinació en canviar etapes i centre.</li> </ul>

Continua

Alumnes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hi ha correspondència entre el meu esforç i el rendiment per àrees?</li> <li>- És correcte (just) el sistema de qualificacions en el grup classe?</li> <li>- Quina relació hi ha entre el nivell d'exigència entre professors i el rendiment?</li> <li>- El sistema d'avaluació em motiva i ajuda?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntes totes molt subjectives, però de gran transcendència.</li> <li>- Anàlisi del sistema de reclamacions existent.</li> <li>- Estudi de preferències curriculars i de docents.</li> </ul>
Professors	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com és el nivell d'exigència meu respecte a altres professors de la mateixa matèria i del departament?</li> <li>- I el de les altres matèries del mateix grup i curs?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hi ha un coneixement empíric, poc precís.</li> <li>- Es té, però sol preocupar poc.</li> </ul>
Caps de departament	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quin és el grau d'exigència respecte a altres matèries de cada grup curs? (comparació entre departaments i àrees).</li> <li>- Quina dispersió hi ha en les qualificacions dels diferents professors del departament? (comparació interna).</li> <li>- Com és el rendiment del nostre departament en relació amb altres del CE i d'altres centres de la mateixa àrea i la mitjana general de les Illes?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se sol fer.</li> <li>- Impressió empírica, poc rigorosa.</li> <li>- Es desconeix i seria molt fàcil proporcionar-la. Hi ha grans diferències.</li> </ul>
Tutors	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com és el rendiment global del grup del qual sóc tutor? (comparació entre grups del mateix nivell).</li> <li>- Quin és el grau de diversitat del grup? Com es recupera i es donen reforços o ampliacions?</li> <li>- Es fa tractament diversificat segons potencial?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Té relació amb el model organitzatiu i els agrupaments.</li> </ul>
Equips docents grup	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quines diferències de rendiment hi ha per àrees i professors? Són iguals que en els altres grups?</li> <li>- Com és l'exigència de cada professor respecte del grup?</li> <li>- Quines preferències curriculars tenen els alumnes? Hi ha àrees o professors molt positivament o negativament valorats?</li> <li>- Hi ha coherència d'actuació entre l'equip docent?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En general no s'hi dóna gaire importància. Es treballa poc la interdisciplinarietat i les habilitats bàsiques (instrumentals).</li> </ul>

continua

<p>Equips directius</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quin és el rendiment global del centre?</li> <li>- Percentatges d'alumnat que ho aprova tot, repetidors i abandonament.</li> <li>- Mobilitat de l'alumnat durant el curs i entre anys (abandonaments).</li> <li>- Grau de dificultat per àrees, cursos i nivells?</li> <li>Estudi de factors que incideixen en rendiment:</li> <li>- Quina és la mobilitat/estabilitat del professorat? Incideix en el rendiment dels grups?</li> <li>- Grau i distribució absentisme professorat?</li> <li>- Grau i distribució absentisme alumnat?</li> <li>- El model organitzatiu, afavoreix l'èxit escolar?</li> <li>- Conflictivitat interna i sistema sanció + o -.</li> <li>- Composició sociocultural del CE i incidència en el rendiment (context).</li> <li>- Plans de millora avaluació interna i externa.</li> <li>- Com afecten el rendiment els recursos materials?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dades internes. Evolució.</li> <li>- Comparació amb IB.</li> <li>- Posicionament (Ranking).</li> <li>- Comparació amb CE similars (Benchmarking).</li> <li>- Formes de prevenció.</li> <li>- Formes de substitució.</li> <li>- Com participen les famílies en l'educació.</li> <li>- Estudi de casos.</li> <li>- Relacionar estudi de costos i rendiment.</li> </ul>
<p>Inspectors</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com és i evoluciona el rendiment escolar?</li> <li>- Quins són els CE amb millors i pitjors resultats? Tipologies de CE (per dimensions, titularitat, i rendiment).</li> <li>- On i quan es produeix més mobilitat i abandonament d'alumnat? És igual en tots els CE?</li> <li>- Quins factors tenen més incidència en el rendiment? Quina relació hi ha amb la dotació de RH? Absentisme, substitucions i mobilitat?</li> <li>- Quins models organitzatius hi ha i com afecten el rendiment?</li> <li>- Com podem valorar innovacions i noves experiències?</li> <li>- Optativitat curricular i rendiment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudi al llarg del curs</li> <li>- Estudi de casos mitjans i extrems positius i negatius</li> <li>- Fixar atenció al pas de setembre a 1r trimestre. També al llarg del curs.</li> <li>- Estudi de correlacions de factors i tipus d'intervenció.</li> <li>- Analitzar i comparar dotació RH i rendiment.</li> <li>- Fixar tipologies i valorar resultats.</li> </ul>

Continua

<p>Caps de programes i serveis: Form. prof. Català Orient. esc. Informàtica...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com incideix el programa en els CE i el sistema educatiu? Despeses i alternatives.</li> <li>- Quins són els punts forts i febles del programa?</li> <li>- Quins factors fan que el programa tingui més incidència positiva en alguns centres?</li> <li>- Ídem resistències i baixa incidència...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se solen fer avaluacions de serveis o programes.</li> <li>- Estudi de casos.</li> <li>- Hi ha poca relació entre programes.</li> </ul>
<p>Polítics</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com es poden proporcionar incentius positius als millors SP, CE, departaments, professors (reduir absentisme, agilitar substitucions...)?</li> <li>- Com afecta la normativa i la seva aplicació en el sistema educatiu?</li> <li>- Coordinació entre trams educatius (EI-EP-FP-BA-GS). Pes de cada tram i progressió de trajectòria escolar 0-3-6-12-18 i més anys)</li> <li>- Igualtat/desigualtat entre sexes, diferències de llengua, origen, etc. i rendiments escolars.</li> <li>- Taxes escolarització per edats i cohorts.</li> <li>- Despesa pública educativa i eficàcia/eficiència.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear sistema de comunicació i <i>feedback</i> en el sistema educatiu.</li> <li>- Estudi de normativa de repetició i impacte en nombre d'aules i grups...</li> </ul>
<p>Metapreguntes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El sistema d'avaluació, tendeix a millorar l'ensenyament i el funcionament dels centres?</li> <li>- Quina correspondència hi ha entre el que s'ensenyava i s'avalua?</li> <li>- El sistema d'avaluació, ajuda a millorar el currículum?</li> <li>- Com incideix un sistema autonòmic o nacional d'avaluació en les pràctiques avaluadores?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decisions que es poden prendre des de l'estudi de resultats.</li> <li>- Rànquing de dificultats per àrees i cursos.</li> <li>- Formació de professorat respecte a sistema d'avaluació.</li> <li>- Creació de proves estandarditzades.</li> </ul>

L'avaluació de centres a través dels seus resultats acadèmics obre un món de possibilitats. També de dificultats. Algunes de caràcter tècnic: tenim tanta informació que és necessari establir «filtres» i indicadors rellevants per fixar la nostra atenció sobre els punts en què hi ha una gran dispersió. Altres d'àmbit comunicatiu: què es diu a qui, per tal de fer un ús democràtic ensems que confidencial i útil de les dades disponibles.

Famílies, alumnat, professors, directius, polítics, administradors i ciutadans en general tenen interessos diferents i necessiten informació ajustada que cal posar a l'abast de cada un, tal com fan els bancs, el diaris o les companyies d'aviació. En el camp educatiu, les innovacions arriben, més tard però també arriben. Cal mirar amb ulls innovadors, crítics i humanistes l'ús de les eines que tenim a la nostra disposició. La informatització de dades i Internet ens obren un món de possibilitats i d'interacció. No podem aclucar els ulls, ni tancar-nos als nous mitjans de les TIC en educació. Sabem que tenim punts de ceguesa i també sabem que educar és molt més que qualificar.

## BIBLIOGRAFIA

MESTRES, J. (coord.) (2005). *Avaluació de resultats acadèmics. Protocol per a l'anàlisi, valoració i intervenció*. Informe del grup de treball d'Inspecció.

DIE (2004). *Resultats acadèmics dels alumnes de les Illes Balears. Curs 2002-03*. CD-ROM. Palma: Direcció General d'Administració i d'Inspecció Educativa, Govern de les Illes Balears.

IBAE. *Taules de població per edat. Taules d'educació*:  
<<http://www.caib.es/ibae/demo/pob/2003/T3.htm>>,  
<<http://www.caib.es/ibae/dades/catala/educacio.htm>>.

CIDE. *Datos avance curso 2003-04*. Revista digital: <[www.mec.es/cide](http://www.mec.es/cide)>.

CIDE (2005). *El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1993-2004)*. Madrid. <<http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/bol013ene05.pdf>>.

CARABAÑA MORALES, J. (2003). *De una escuela de mínimos a una de óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la enseñanza básica*. Madrid: Fundación Alternativas.

HERNÁNDEZ, C.; MARCHESI, A. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. (2002). *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid: Fundación Santamaría.

ROSSELLÓ VILLALONGA, J. *Capital humano y desarrollo económico en las Islas Baleares*. <<http://www.fracasoescolar.com/2004/ponencias/rossello.pdf>>.

OCDE PISA. «Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves». <<http://www.irdp.ch/ocde-pisa/>>, <<http://www.ince.mec.es/pub/pisa.htm>>.

Proyectos TIMSS 2003. Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del proyecto PISA 2000. <<http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm#ref03>>.

Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar. Proyecto Piloto Europeo. <<http://www.ince.mec.es/pub/pil-eur.pdf>>.