

IMPACTE DE

LES AVALUACIONS SOBRE EL SISTEMA EDUCATIU I LA FORMACIÓ A CATALUNYA

Álvaro Choi

Universitat de Barcelona i Institut d'Economia
de Barcelona (IEB)

L'avaluació del sistema educatiu i la formació

L'avaluació de polítiques públiques consisteix en la valoració de les intervencions dels programes públics, relacionant els seus impactes i productes amb les necessitats que pretenen cobrir. L'avaluació proporciona informació rigorosa, basada en evidències, per a la presa de decisions i la millora en l'assignació dels recursos i de la qualitat dels serveis públics. Així, poden ser objecte d'avaluació, a diferents nivells territorials, tant polítiques de despesa com d'ingrés, així com regulacions i reformes institucionals. Naturalment, el sistema educatiu pot ser i és objecte d'avaluació, si bé es tracta d'un objecte peculiar, atès que la mateixa definició d'un element clau per al desenvolupament de l'activitat avaluadora, la qualitat educativa, resulta àmplia i controvertida.

De fet, l'avaluació educativa pot complir diverses funcions, entre les quals destaquen les següents: facilitar la presa de decisions educatives –l'elecció de centres– a les famílies; el rendiment de comptes dels centres públics; proporcionar in-

formació interna als centres, i obtenir informació general del sistema educatiu (Calero i Choi, 2012). Tot i el potencial de l'avaluació per millorar l'activitat del sector públic, la seva utilització per a alguna d'aquestes funcions –per exemple, per a l'elaboració de rànquings de centres– resulta qüestionable.

Al nostre país, el desenvolupament de l'activitat avaluadora a l'àmbit educatiu va experimentar un impuls important durant la dècada de 2000. Durant aquest període Espanya passa a participar de forma regular en avaluacions internacionals –principalment, les elaborades per l'OCDE i la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Addicionalment, es desenvolupen avaluacions pròpies, tant a nivell estatal com autonòmic–.

L'increment en l'activitat avaluadora ha tingut efectes positius i negatius sobre el sistema educatiu català, la discussió dels quals constitueix l'objectiu principal d'aquest article. Prèviament, però, es proporcionarà una breu descripció de les avaluacions del sistema educatiu en les quals participa Catalunya, així com una presentació dels agents que hi participen. Un cop contextualitzat el marc d'anàlisi, s'identifiquen alguns dels efectes de l'avaluació sobre el sistema educatiu català. Finalment, s'enuncien els reptes als quals s'enfronta l'avaluació educativa a Catalunya.

L'avaluació del sistema educatiu i la formació a Catalunya

El desenvolupament dels programes internacionals d'avaluació dels sistemes educatius per part de l'IEA, com TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) i, molt especialment, el programa PISA (Programme for International Student Assessment) de l'OCDE, ha tingut un impacte important al nostre país. De fet, Espanya sol considerar-se un dels països on l'anomenat *PISA shock* ha estat més fort. La permeabilitat del sistema educatiu a PISA es pot veure, al marge de l'àmplia cobertura dels mitjans de comunicació quan se'n publiquen els resultats, per la seva menció, tàcita i explícita, respectivament, als preàmbuls de la Llei orgànica d'educació (LOE) de 2006 i la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE) de 2013.

Ara bé, PISA és només una de les avaluacions internacionals educatives en què participen els alumnes catalans. El quadre 1 presenta un resum d'aquestes avaluacions. Com es pot veure, una de les primeres avaluacions en què varen participar alumnes catalans va ser el Preprimary Project de l'IEA, que feia un seguiment longitudinal de la qualitat de vida d'alumnes d'educació infantil. La major part d'avaluacions internacionals, però, són proves periòdiques de tall transversal i tendeixen a centrar-se en la mesura de competències bàsiques, principalment lectura i matemàtiques, en els nivells educatius obligatoris. PISA també avalua competències científiques¹.

L'Enquesta Europea de Competències Lingüístiques (ESLC) va avaluar, el 2011, les competències dels alumnes en llengua estrangera. L'International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), per la seva part, va analitzar valors cívics d'alumnes d'ESO.

L'Enquesta de Competències d'Adults (PIAAC) també avalua competències lectores, matemàtiques i de resolució de problemes, però per a la població en edat de treballar (16 a 65 anys d'edat). La primera onada es va dur a terme l'any 2012 i la seva periodicitat és decennal. Proporciona, per tant, informació sobre competències de persones adultes, bona part de les quals han participat en educació formal postobligatòria i en altres activitats de formació. Val a dir que la informació sobre les activitats de formació dels treballadors resulta limitada, la qual cosa dificulta la identificació de la importància relativa dels diferents canals a través dels quals els adults han adquirit les seves competències.

Al quadre 1 també s'indiquen avaluacions internacionals en què els subjectes avaluats no són els alumnes, sinó professors i escoles. Professors i directors de centres catalans de secundària van participar l'any 2006 en el Segon Estudi sobre Tecnologia de la Informació en Educació (SITES-2006). En el cas de l'Estudi Internacional d'Ensenyament i Aprenentatge

1 També, en algunes onades específiques, PISA també avalua competències addicionals. És el cas de les competències financeres (PISA-2012) o el treball en equip (PISA-2015).

Quadre 1. Avaluacions internacionals del sistema educatiu en què participen els alumnes catalans

	Entitat responsable	Any d'inici*	Periodicitat	Edat o nivell educatiu	Mostra ampliada
PPP	IEA	1992	Única	Educació infantil	Sí
TIMSS	IEA	1995	Quadriennal	8è d'EGB (1995) 4t de primària	No
PISA	OCDE	2000	Triennal	15/16 anys	Sí
PIRLS	IEA	2006	Quinquennal	4t de primària	No
SITES	IEA	2006	Única	Professors i directors d'ESO	Sí
TALIS	OCDE	2008	Quinquennal	Professorat d'ESO	No
TEDS-M	IEA	2008	Anual	Professorat de primària i secundària	No
ESLC	Comissió Europea	2011	Única	4t d'ESO	No
ICCS	IEA	2009	Decennal	2n d'ESO	No
PIAAC	OCDE	2011	Decennal	16 a 65 anys	No

Font: Elaboració pròpia.

* Indica el primer any en què hi varen participar alumnes catalans. Espanya no va participar a TIMSS en les onades de 1999, 2003 i 2007. La columna "mostra ampliada" indica si Catalunya disposa d'una mostra ampliada a nivell autonòmic, de manera que els resultats es poden analitzar independentment del conjunt de l'Estat.

Quadre 2. Avaluacions estatals i autonòmiques del sistema educatiu

	Entitat responsable	Any d'inici*	Periodicitat	Edat o nivell educatiu
Evaluación general de diagnóstico	INEE / MECD	2009	Anual	4t de primària 2n d'ESO
Evaluación de diagnóstico	Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu	2009	Anual	4t de primària 2n d'ESO
Avaluació de quart d'ESO	Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu	2012	Anual	4t d'ESO
Evaluació de tercer curs de primària	Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu INEE / MECD	2015	Anual	3r de primària
Evaluació final d'educació primària	Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu INEE / MECD	2009/ 2015	Anual	6è de primària

Font: Elaboració pròpia.

(TALIS), l'OCDE recull informació sobre pràctiques docents, recursos i organització dels centres, si bé té la debilitat de no proporcionar informació sobre un dels principals *outputs* de les escoles, els resultats dels alumnes². D'altra banda, l'Estudi Internacional sobre la Formació Inicial en Matemàtiques dels Mestres (TEDS-M) va permetre conèixer a nivell comparat les característiques de mestres i professors de matemàtiques de primària i secundària. Com s'explicarà més endavant, l'avaluació del professorat és un dels debats oberts a Catalunya.

Els alumnes catalans també participen en avaluacions a nivell nacional i autonòmic (quadre 2). A nivell nacional, l'organisme encarregat de desenvolupar les avaluacions és l'Institut Nacional de Evaluación Educativa (INEE), que depèn del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) mentre que, a Catalunya, l'entitat anàloga és el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, depenent de la Conselleria d'Ensenyament però amb autonomia funcional. Tant l'INEE com el Consell elaboren informes basats en les avaluacions que coordinen. De manera complementària, l'Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (Ivàlua), un consorci públic en el qual participen la Generalitat de

Catalunya, la Diputació de Barcelona i altres entitats, promou des de l'any 2008 l'avaluació de polítiques públiques.

La LOE va establir l'*Evaluación General de Diagnóstico* i l'*Evaluación de Diagnóstico*. La primera era de caràcter mostral, mentre que la segona era censal (s'avaluaven tots els alumnes, no només una mostra). L'*Evaluación General de Diagnóstico* avaluava competències matemàtiques, lingüístiques, coneixement del medi i competències ciutadanes d'alumnes de quart de primària i de segon curs d'ESO. Des del curs 2009-2010, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu implementava l'*Evaluación de Diagnóstico*, en les quals també hi participaven els alumnes de quart curs de primària i de segon d'ESO³, i que analitzava anualment les competències lingüístiques i matemàtiques dels alumnes. Aquesta prova pretenia proporcionar informació als centres.

La LEC va afegir noves avaluacions diagnòstiques –és a dir, no tenen implicacions per a la continuïtat de l'alumne al sistema– a sisè de primària i a quart d'ESO. Aquestes proves tenen l'objectiu d'informar sobre el rendiment dels alumnes i el funcionament dels centres. La prova de sisè de primària ava-

2 L'OCDE va desenvolupar *a posteriori* el mòdul anomenat PISA-TALIS *link*, que vincula de manera imperfecta els resultats de PISA a les escoles participants en TALIS.

3 Per garantir que els alumnes han assolit els continguts avaluats, les proves se solien realitzar quan els alumnes estaven al primer mes d'escolarització a 5è de primària i de tercer curs d'ESO.

“Durant la seva escolarització obligatòria –10 anys: sis de primària i quatre d’ESO–, un alumne català realitzarà un mínim de tres avaluacions”

lua, des del curs 2008-2009, competències matemàtiques i competències lingüístiques en llengua catalana i castellana. L’avaluació de quart d’ESO s’aplica a Catalunya des del curs 2011-2012 i també té un caràcter orientador. Avaluava les competències matemàtiques, i la competència comunicativa en català, castellà i una llengua estrangera (anglès o francès).

Finalment, la LOMCE ha introduït noves avaluacions a tercer i sisè curs de primària, a quart d’ESO i a segon de batxillerat⁴. Les dues primeres són diagnòstiques, i la de sisè de primària i la de quart d’ESO se solapen amb les ja establertes a la LEC. L’avaluació de tercer curs de primària avalua la competència matemàtica i la competència comunicativa en llengua catalana i en llengua castellana. Els resultats de les proves de sisè es podran utilitzar per a la introducció de plans de millora en centres públics. Menciono a part mereixen les controvertides avaluacions de quart d’ESO i de segon de batxillerat de la LOMCE, molt diferents de les dues de primària, ja que sí tenen implicacions acadèmiques per als alumnes: la no superació de les proves impedeix l’obtenció del títol d’ESO o de batxillerat, respectivament.

En resum, com es pot apreciar, el nombre d’avaluacions del sistema educatiu català s’ha incrementat ràpidament al llarg de la darrera dècada. Així, amb la legislació vigent, durant la seva escolarització obligatòria –10 anys: sis de primària i quatre d’ESO–, un alumne català realitzarà un mínim de tres avaluacions. Aquest nombre augmentarà, en cas que la seva escola sigui seleccionada per participar en alguna avaluació internacional com ara TIMSS, PIRLS o PISA. Naturalment,

4 Crida l’atenció que el MECD justifiqui la introducció de les avaluacions de final d’etapa amb els resultats de PISA. A la pròpia pàgina web del MECD es pot llegir: “Vint països de l’OCDE realitzen proves d’aquesta natura i les evidències indiquen que la seva implantació té un efecte positiu en almenys setze punts de millora d’acord amb els criteris de PISA”. Es tracta, per tant, d’un cas d’introducció d’una avaluació com a conseqüència d’una altra avaluació.

aquest increment en l’activitat avaluadora ha tingut conseqüències sobre el nostre sistema educatiu.

L’impacte de les avaluacions del sistema educatiu a Catalunya

Les avaluacions són sistemes d’informació que serveixen com a guies per al disseny de noves polítiques. Avaluacions com ara PISA, TIMSS o PIRLS han permès entendre millor, per exemple, els vincles entre les desigualtats socioeconòmiques i el rendiment educatiu o la situació dels alumnes immigrants en el nostre sistema educatiu. Han permès identificar l’escassa utilitat de la repetició de curs com a pràctica educativa i demostrar que les diferències de rendiment entre els centres de titularitat pública i privada al nostre país són degudes, principalment, a les característiques dels alumnes –segregació per titularitat–. Aquestes avaluacions també aporten punts de referència (altres països, altres comunitats autònomes) per contextualitzar la situació educativa a Catalunya. Per tant, aquestes avaluacions han tingut un impacte positiu per a la generació de coneixement, la identificació dels punts forts i febles del sistema educatiu i, tot plegat, per a la mateixa comprensió de la situació educativa de Catalunya. Ara bé, aquest procés també ha anat acompanyat de disfuncions i riscos.

Un primer risc associat a la publicació dels resultats de les avaluacions és la creació de rànquings que simplifiquen la informació obtinguda. Catalunya no ha estat immune a aquest risc. Així, resulta habitual l’elaboració de llistats de països o de comunitats autònomes quan es publiquen els resultats d’estudis internacionals o nacionals que avaluen els sistemes educatius. Si bé l’elaboració de rànquings resulta inevitable en avaluacions de caire comparat, cal aportar informació addicional per a la seva comprensió. Un clar exemple d’un mal ús d’una avaluació internacional i dels rànquings associats, en aquest cas, de PISA, és l’assenyalat per Choi i Jerrim (2016): Espanya va decidir reformar el seu sistema educatiu, entre altres motius, pels resultats mediocres dels seus alumnes a PISA –en comparació amb altres països–. PISA avalua alumnes de 15 anys d’edat i això va portar a focalitzar bona part de les mesures en el nivell de secundària. Els autors assenyalats demostren, però, que la bretxa entre els alumnes espanyols i els països líders no es genera al nivell de secundària, sinó abans dels 10 anys d’edat i que, per tant, es va interpretar de forma incorrecta el rànquing internacional proporcionat per PISA.

El risc de la creació de rànquings també el trobem a nivell intern, associat a la publicació dels resultats per centres. Per exemple, a Catalunya i a nivell estatal subsisteix la controvèrsia sobre l'adequació de publicar (o no) els resultats per centre de les avaluacions de caràcter nacional i autonòmic. A Catalunya s'ha optat per la no publicació d'aquests resultats, precisament per evitar la creació de llistes d'escoles en les quals es trobarien, principalment a la seva part superior, si no s'apliqués cap correcció, escoles amb alumnes d'elevat nivell socioeconòmic. En un sistema educatiu com el català, en el qual la relació entre nivell socioeconòmic i titularitat és elevada (Bonal *et al.*, 2015), els centres públics podrien ser identificats per part de la població com a centres de menor qualitat⁵. Mentre que aquest tipus d'informació podria resultar d'utilitat per a part de la població –especialment per a les famílies amb capacitat real d'elecció de centre–, generaria disfuncions importants a nivell de sistema educatiu, ja que probablement agreujaria la segregació dels alumnes.

Un segon risc associat a les avaluacions al sistema educatiu és la distorsió que poden generar en els currículums i la mateixa activitat docent. Així, alguns països han reformat el seu currículum per tal de millorar aquelles competències que les avaluacions identifiquen com a més dèbils –un cas paradigmàtic és el de Japó després de PISA 2003–. Aquesta situació pot portar a augmentar el pes de les competències avaluades, deixant de banda altres continguts. Al mateix temps, els mestres i professors poden tenir incentius per dedicar temps a la preparació de les diverses avaluacions en les quals participaran els seus alumnes. Aquest tipus de comportaments –anomenat *training to the test*– pot desvirtuar el caràcter diagnòstic de les avaluacions i redueixen el temps docent en altres tipus d'activitats.

Finalment, un tercer risc és la interpretació incorrecta, forçada o esbiaixada dels resultats de les avaluacions. Així, per exemple, com s'ha comentat anteriorment, PISA s'ha utilitzat per legitimar algunes de les reformes incloses a la LOMCE. També hi ha hagut polèmica en relació amb la utilitat de les avaluacions existents per atacar i defensar la Llei de normalització lingüística. En tot cas, tal com succeïa amb els dos riscos apun-

5 En un sistema segregat per nivell socioeconòmic, els alumnes amb un elevat nivell socioeconòmic tenen uns millors rendiments educatius no només a través de l'efecte directe del seu entorn familiar, sinó també pel fet de compartir l'escola amb companys amb característiques similars a les seves.

“*Ha crescut la consciència de la necessitat d'avaluar no només els alumnes, sinó també altres actors clau en el procés educatiu: els mestres i professors*”

tats anteriorment, aquesta qüestió no està vinculada a l'activitat avaluadora en si, sinó a l'ús que es fa de la informació.

Un dels elements positius de la participació de Catalunya en avaluacions educatives des de la dècada de 2000 ha estat l'interès creixent de la societat, reflectit en l'àmplia cobertura mediàtica, en els resultats de les avaluacions. El fet que el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya lliuri informes detallats als centres avaluats els permet reflexionar sobre la seva activitat. En definitiva, s'ha anat desenvolupant progressivament la cultura de l'avaluació, un dels objectius mencionats al preàmbul de la Llei d'educació de Catalunya de 2009. No ha estat, però, un procés senzill, i hi ha col·lectius que han fet èmfasi en els riscos de l'avaluació, com per exemple l'anomenada Xarxa d'Escoles Insubmises⁶. Es tracta d'un conjunt d'escoles que, entre d'altres qüestions, demana que les escoles no participin en determinades avaluacions –principalment les incloses a la LOMCE⁷, en ser esceptics respecte l'ús que es pugui fer dels resultats–.

D'altra banda, un clar efecte de la participació en avaluacions internacionals ha estat la forta inspiració que han suposat aquestes per al disseny de les avaluacions a nivell nacional i autonòmic. Proves com l'avaluació de sisè de primària de Catalunya o l'Evaluación General de Diagnóstico tenen una estructura relativament semblant a PISA.

Val la pena subratllar també l'asimetria en la intensitat amb la qual s'avaluen els diversos nivells del sistema educatiu i formatiu. Els alumnes dels nivells educatius obligatoris participen en nombroses avaluacions; això no succeeix, però, amb els alumnes de nivells no obligatoris. Les activitats avaluadores que duu a terme Catalunya també tendeixen a concentrar-se en la via acadèmica, mentre que en queda exclosa la formació

6 <https://xarxaescolesinsubmises.wordpress.com>

7 Paradoxalment, no es va oposar l'avaluació de sisè de primària, que s'estava aplicant a Catalunya des de 2009, fins que es va considerar una prova similar a la LOMCE.

professional. Una excepció la constitueix l'Avaluació de la Formació Professional Reglada a Catalunya 2001-2008, desenvolupada pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, que va avaluar la inserció laboral dels graduats en cicles formatius de grau mitjà (CFGM) i de grau superior (CFGS) del curs 2004-2005.

Finalment, cal assenyalar que ha crescut la consciència de la necessitat d'avaluar no només els alumnes, sinó també a altres actors clau en el procés educatiu: els mestres i professors. Un primer pas en aquest sentit i que possiblement hauria resultat impensable fa uns anys, ha estat la introducció de l'avaluació voluntària de l'activitat dels docents per a la consecució d'estadís (Acord de Govern/29/2012). Els estadís constitueixen una de les maneres de què disposen els docents per augmentar, cada sis anys, les seves retribucions, i s'assoleixen mitjançant l'acumulació de mèrits com el desenvolupament d'òrgans unipersonals, la tutoria de docents en pràctiques o les activitats de formació permanent i acadèmica. Des del curs 2015-2016, els docents catalans poden obtenir mèrits demanant a la inspecció que avalui la seva activitat docent. L'inspector valora la planificació de l'activitat docent, el desenvolupament de l'activitat docent, el rendiment dels alumnes, la gestió de l'aula i la participació en el Pla educatiu del centre. Resulta un primer pas envers la vinculació de les retribucions dels docents a la seva productivitat, si bé es tracta d'una qüestió polèmica, ja que l'avaluació de la qualitat docent resulta complexa⁸.

Alguns reptes pendents de l'avaluació del sistema educatiu i la formació a Catalunya

L'avaluació del sistema educatiu i formatiu de Catalunya ha avançat ràpidament durant la darrera dècada. Ara bé, l'aprofundiment en la cultura de l'avaluació que apropi Catalunya a països més avançats en aquest àmbit, com els escandinaus o el Regne Unit, requereix respondre a una sèrie de reptes, alguns dels quals han anat apareixent al llarg del text.

Un primer repte és la introducció d'avaluacions sistemàtiques en els nivells educatius i formatius no obligatoris. El gruix de

8 A mode d'exemple, els resultats d'un alumne no depenen només de l'activitat d'un docent concret. D'altra banda, la vinculació de les retribucions als resultats dels alumnes podria introduir un incentiu pervers consistent a inflar les qualificacions dels alumnes. Una revisió interessant de la vinculació entre avaluació docent i retribucions és Escardíbul (2015).

les avaluacions existents se centren en els nivells de primària i de secundària obligatòria. L'avaluació dels nivells d'educació infantil, l'educació universitària i la formació professional reglada, no reglada i informal és encara pobra al nostre país.

Un segon repte, vinculat en part a l'anterior, és la necessitat de millorar la qualitat de les dades recollides en les avaluacions. Fins al moment, les avaluacions educatives en què participa Catalunya són de tall transversal, és a dir, només proporcionen informació sobre la situació dels agents durant un sol any. Essent l'educació i la formació un procés acumulatiu i amb múltiples resultats, alguns dels quals es manifesten a mitjà o llarg termini, resultaria molt útil el seguiment de la trajectòria dels alumnes catalans al llarg del temps. Igualment rellevant podria resultar la implementació d'experiments controlats aleatoris (*randomized controlled trials* o RCT) per avaluar l'efectivitat de programes formatius concrets. En tot cas, com a pas previ més modest, una fita a assolir per part del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya és posar a l'abast de la ciutadania i dels investigadors, tal com fan per exemple l'OCDE o l'Institut Nacional d'Avaluació Educativa, les dades de les seves avaluacions.

Aquest punt dona peu a un tercer repte: determinar el paper que han de desenvolupar les avaluacions educatives per guiar les eleccions educatives de les famílies. Els riscos associats a la publicació dels resultats de les diverses avaluacions –principalment, la possibilitat que s'elaborin rànquings entre centres, així com l'incompliment de compromisos de confidencialitat– poden superar-se mitjançant una codificació adequada de les dades dels alumnes i dels centres. Podria valorar-se, addicionalment, la publicació dels resultats dels centres per part del Consell, però mitjançant avaluacions de valor afegit o comparant els centres amb centres de característiques semblants (sistema que fan servir, per exemple, al Regne Unit). D'aquesta forma s'evitaria l'elaboració de llistats de centres "en brut". Val a dir que un exercici d'aquest estil requeriria una tasca prèvia de formació a les famílies per a la interpretació de les dades i que possiblement continuaria havent-hi llars que, a l'hora d'escollir centre, ho farien sobre la base dels resultats "en brut", és a dir, sense considerar les correccions per la composició del centre. Per tancar aquest punt, cal ponderar que en l'actualitat, alguns centres –sobretot els que obtenen millors puntuacions– lliuren a les famílies informació sobre el rendiment dels seus alumnes en les diverses avaluacions en què participen i que, en tot cas, les llars elaboren els seus

propis rànquings amb la informació més o menys limitada de què disposen. Per tant, en els propers anys s'haurà de decidir quin és el paper que les avaluacions han de desenvolupar per a l'elecció de centre dels alumnes catalans.

D'altra banda, la major part d'avaluacions educatives actuals se centren en competències cognitives, més senzilles de mesurar que les no cognitives. Avançar cap a una definició més àmplia de qualitat educativa, no només centrada en competències cognitives, constitueix per tant un quart repte per a l'avaluació educativa.

Un cinquè repte consisteix en la millora de la coordinació de les avaluacions nacionals, autonòmiques i internacionals. Tal com s'ha exposat, els alumnes catalans participen en l'actualitat en nombroses avaluacions. Els cursos als quals s'apliquen han canviat en funció de la legislació. Al marge de la possibilitat que es donin processos de *training to the test* i distorsions en les activitats docents, de manera que es doni més pes a classe a les competències avaluades –com s'ha pogut observar, les competències transversals, matemàtiques i llengües, s'avaluen de forma reiterada–, cal analitzar críticament la funció de cadascuna de les diverses avaluacions i millorar la seva coordinació entre el nivell estatal i autonòmic. L'actual situació, resultat de l'acumulació de diverses avaluacions considerades en les successives lleis educatives (LOE, LEC, LOMCE), genera confusió entre els alumnes, famílies i els mateixos docents. De fet, algunes avaluacions, com les de sisè de primària i quart d'ESO, es consideren per separat a la LEC i a la LOMCE. En el cas de la de quart d'ESO, es dona una clara contradicció: la LEC li confereix un caràcter diagnòstic, mentre que la LOMCE considera imprescindible superar-la per a l'obtenció del títol de graduat en ESO.

Un sisè repte consisteix en la creació de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació. Aquest repte, que suposa complir el text de la LEC, permetria separar clarament l'entitat avaluadora de l'entitat avaluada. La creació d'aquesta Agència va ser aprovada l'any 2009, si bé seguidament se'n va ajornar la posada en funcionament per qüestions pressupostàries. Sense menyscabar l'activitat desenvolupada fins al moment pel Consell Superior d'Avaluació Educativa del Sistema Català, la major independència de l'Agència dotaria de més autoritat les seves decisions. Naturalment, tal com succeeix en l'actualitat amb l'Àrea o el mateix Consell, l'abast de les possibilitats d'actuació de la nova Agència anirà íntimament lligat a les dotacions pressupostàries.

Per concloure, tot i haver generat algunes possibles disfuncions i quedar reptes pendents, el balanç de l'evolució de l'activitat avaluadora en el sistema educatiu català des de la dècada de 2000 ha estat positiu. El desenvolupament de l'activitat avaluadora ha permès comprendre millor el funcionament dels centres i del sistema en el seu conjunt. Addicionalment, el procés d'elaboració de polítiques educatives ja no s'entén sense l'aportació de l'evidència empírica basada en avaluacions –tema apart és l'encert en l'anàlisi–. Finalment, l'avaluació és un element rellevant en la rendició de comptes del sector públic envers la ciutadania, augmentant la transparència en la seva activitat i incrementant l'interès de la ciutadania en les qüestions educatives. En definitiva, en aquest sentit, la mateixa avaluació ha resultat un instrument rellevant per a la millora de la qualitat democràtica del país. ■

Referències

- Andrews et al. (2014).** "OECD and PISA tests are damaging education worldwide –academics–. *The Guardian*, 6 de maig de 2014. Recuperat de: <http://www.theguardian.com/>
- Bonal, X., Castejón, A., Castel, J.L., Zancajo, A. (2015).** *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Calero, J., Choi, Á. (2012).** "La evaluación como instrumento de política educativa". *Presupuesto y Gasto Público*, 67, p. 29-41.
- Carabaña, J. (2015).** *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Catarata.
- Choi, Á., Jerrim, J. (2016).** "The use (and misuse) of PISA in guiding policy reforms: the case of Spain". *Comparative Education*, 52 (2), p. 230-245.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2010).** "Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2001-2008. Resum executiu. Conclusions i recomanacions". *Informes d'Avaluació*, 17.
- Escardíbul, J. O. (2015).** "Què funciona en educació? Incentius econòmics al professorat". *Què funciona en educació?*, 1. Recuperat de: http://www.ivalua.cat/documents/1/07_07_2015_15_54_14_Què funciona_educacio.pdf