

Universitat de Barcelona
Facultat de Formació del Professorat
Departament de Didàctica de les Ciències Socials

L'AVALUACIÓ DE CORRECCIÓ OBJECTIVA
COM A INSTRUMENT DIDÀCTIC PER A
L'EFICIÈNCIA EN L'APRENTATGE
DE LA HISTÒRIA

TESI DOCTORAL

YOLANDA INSA SAURAS

Director: CRISTÒFOL-A. TREPAT I CARBONELL

Barcelona, 2008

CAPÍTOL SEGON: MARC TEÒRIC I METODOLÒGIC

Abans de prosseguir el fil expositiu concretant l'ordre d'accions previst procedeix justificar el marc teòric i les bases epistemològiques i metodològiques en les quals aquest se sustenta. En alguns casos podria haver-se situat el present apartat abans de la definició del problema. Creiem que això no ha de ser així ja que l'elecció d'una metodologia concreta, sigui aquesta fonamentalment qualitativa o quantitativa, o l'aposta per un paradigma d'investigació determinat depèn del tipus de problema objecte d'anàlisi i d'explicació. Sobre aquest punt concret existeix un alt grau de consens en la nostra comunitat científica¹. És per aquesta raó que, una vegada definit el problema, formulades la pregunta inicial, les hipòtesis i els objectius, i decidit l'equip sembla procedent especificar el marc teòric, el concepte d'investigació del qual partim i les opcions teòriques i metodològiques en funció del problema definit.

1. EL MARC TEÒRIC

En primer lloc cal precisar que aquesta tesi s'emmarca en dues grans dimensions: les finalitats educatives del currículum de Secundària vigent en el moment de les proves pel que fa a les intencionalitats de l'aprenentatge de la Història (amb la concreció programàtica que es fa a primer de la ESO) i, en segon lloc, la pràctica habitual majoritària del professorat que imparteix aquest curs. Tot i que la introducció regular de les PCO no és habitual en la pràctica del professorat i que, un cop passada l'experiència, és possible que modifiqui la seva pràctica en aquest punt, la present investigació no està orientada a canviar la pràctica professional ni tampoc a canviar el

¹ Antonio MONCLÚS (coord.): *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Témpera, 2005, pàgs. 285 i ss. En aquesta obra l'apartat redactat pel doctor Juan Antonio GARCÍA FRAILE sobre investigació educativa diu el següent: *Algunos investigadores, desde una concepción radical de la perspectiva cuantitativa, sostienen que lo que se hace desde la opción contraria no puede ser verdadera investigación o que una investigación hecha de ese modo tiene, necesariamente, que estar mal hecha. Ciertamente, cuando se leen algunos trabajos publicados amparados en el boom de la metodología cualitativa se constata que dejan mucho que desear. Pero lo mismo ocurrió con el boom cuantitativo en las décadas precedentes. (...) La actividad investigadora se vincula a resolver determinados problemas. (...) Una vez que el investigador ya tiene conocimiento suficiente para saber que su pregunta es un auténtico problema de investigación, necesita obtener evidencia empírica para poder contrastar sus hipótesis. Necesitamos por tanto a partir de ahora saber cuál es el mejor método para contrastar la hipótesis*. Sembla clar, doncs, que a l'horitzó del segle XXI la tria d'un mètode depèn del problema plantejat.

discurs habitual i majoritari que en aquests moments s'imparteix a les aules. Es tracta d'una recerca sobre la realitat habitual. I creiem que la realitat actual, majoritàriament, està orientada a la comprensió.

1.1 EL CURRÍCULUM

L'anàlisi del currículum de Ciències Socials a l'etapa de l'ESO vigent en el moment de fer la present tesi revela clarament que les finalitats educatives de la Geografia i de la Història a l'ESO estan encaminades *a facilitar l'aprenentatge dels principals problemes del món actual, a aprofundir en l'anàlisi dels fenòmens que tenen lloc en el territori com a resultat de la interacció dels agents humans i naturals i a contribuir a la comprensió del funcionament bàsic de les societats humanes en el present i en el passat*². Creiem que la nostra tesi s'emmarca en aquesta finalitat ja que la reflexió i pràctica que proposem està encaminada de manera força clara a comprendre el funcionament bàsic de les societats humanes en el passat (atesa la programació que el currículum concreta). També creiem que introduïm ja als 12/13 anys –edat de la majoria de l'alumnat que ha participat en aquesta tesi-- d'una manera sistemàtica el discerniment dels diversos motius i causes que expliquen el funcionament bàsic de les societats en el passat. El currículum afegeix que *en la nostra tradició educativa els aprenentatges de les Ciències Socials han estat vertebrats habitualment per les disciplines de Geografia i Història*; i, efectivament, com després mostra en la programació a primer curs de l'ESO es prescriu netament un semestre dedicat a la Prehistòria i la Història Antiga. A banda d'això conceptes propers de les altres ciències socials s'articulen també en l'aprenentatge de la disciplina, en especial pel que fa a la Història de l'Art.

En el disseny de la programació i de les PCO no ens hem apartat gens en la finalitat específica del disseny curricular pel que fa a l'ús del mètode que permet la formació

² Decret 179/2002 de 25 de juny. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (4 de juliol de 2002). Núm. 3670. Pp 12041 i ss.

d'una mirada sobre la realitat global que ajuda a comprendre-la. Encara que el discurs de les proves s'ha referit en exclusiva al món de la història també és cert que diverses dimensions de la geografia han estat presents també, en especial la gran metàfora metodològica d'aquesta disciplina, és a dir, la cartografia.

Les estratègies i tècniques específiques derivades de l'aprenentatge de la Història també han estat presents en el marc teòric d'aquesta tesi. Tant en les proves teòriques com en les PCO que s'ha dissenyat s'ha tingut una particular atenció a formar en l'alumnat potencialment l'anàlisi i la síntesi d'informacions i explicacions sobre l'estructura i l'evolució de les societats en el passat. La representació i interiorització del temps històric juntament amb l'anàlisi i crítica de les fonts han de constituir, en l'aprenentatge de la Història, la base que permeti comprovar, en el nivell adequat de l'alumnat de cada edat, la coherència de les interpretacions dels fets històrics proposats. La Història contribueix també a desenvolupar les facultats cognitives bàsiques i ajuden a iniciar en l'alumnat una visió global del món i un conjunt de valors que els permeti l'adopció d'una actitud ètica i compromesa en la societat democràtica. D'altra banda la història constitueix un eix fonamental de què disposa el professorat per construir les competències bàsiques de l'àmbit social. Per la naturalesa del seu coneixement ambdues disciplines faciliten la incorporació de la vessant educativa en competències bàsiques a partir de continguts multidisciplinars. Aquests coneixements poden abastar camps que ultrapassen el contingut científic i, atesa la seva profunda dimensió humanística, proporcionen eines útils per al desenvolupament social (habilitats socials, autoestima, responsabilitat), emocional (identificar els estats emocionals, demanar ajuda, pensar en positiu...) i personal (autoconeixement, autoestima i responsabilitat). Estem convençuts que també el fet d'identificar els resultats obtinguts amb rapidesa de correcció contribueix de manera notòria al desenvolupament de l'autoestima i de la responsabilitat ja que els resultats són aliens a la voluntat o fatiga del corrector/a. Tot i que toca marginalment el camp d'aquesta

tesi no voldríem deixar d'esmentar que al llarg de les reflexions que es fan sobre l'epistemologia de la història gairebé sempre es coincideix en les seves virtualitats, virtualitats que constitueixen elements essencials en el marc teòric de la nostra feina de recerca. Fins i tot des del punt de vista de la filosofia sembla molt clar que la dimensió històrica constitueix fins i tot un "irreductible humà"³.

Els continguts d'Història del currículum s'ordenen en un criteri cronològic seguint la tradició occidental de les anomenades Edats (Prehistòria, Edat Antiga, Edat Mitjana, Edat Moderna i Edat Contemporània). El sentit de l'evolució i procés de les societats, la diferenciació de la similitud i les diferències entre societats coetànies, la tensió entre el canvi i la continuïtat, la utilització de fonts en l'aprenentatge dels fets rellevants i la representació del temps històric (successió, simultaneïtat i ritmes) constitueixen els conceptes forts en l'organització del pensament de l'alumnat derivat de l'estudi de la Història. D'altra banda els àmbits territorials d'estudi se centren en el món occidental, amb interès específic a l'evolució històrica succeïda a l'espai actual d'Espanya i una atenció primordial a Catalunya, per conèixer la diversitat d'aportacions dels diferents pobles que al llarg del temps han vingut a residir en el seu territori i hi han deixat la seva empremta sempre que pels temes d'estudi això sigui possible⁴. La Història facilita més que cap altra disciplina el desenvolupament, dins de l'àmbit social, de les competències bàsiques de la dimensió temporal en oferir a l'aprenentatge el coneixement dels moments clau del passat.

³ Resulta curiosa la coincidència de la dimensió substancial de la història en l'ésser humà en camps tan diferents com el de la filosofia i el de la teologia. Així, per exemple, Manuel CRUZ a *Filosofia de la historia* (Barcelona: Paidós, 1991), el qual titula significativament el seu primer capítol "El presente respira por la Historia". En un camp ideològic completament oposat s'exposa una coincidència semblant fins i tot com a base del pensament de la teologia catòlica. Així, Edward Schillebeeckx, a "Questions on christian salvation of and for man. A Toward Vatican III. The work that needs to be done" a *Concilium*, 1978, pàgs. 27-44, defensa l'existència de sis **irreductibles del jo humà** anteriors a qualsevol opció ideològica o religiosa: la natura, l'alteritat, la societat, la història, l'hermenèutica i l'esperança. En referir-se a la història, Schillebeeckx afirma que el "jo" és sempre històric, és a dir, es configura d'acord amb unes tradicions culturals l'exponent més significatiu de les quals és el llenguatge. El llenguatge, que es troba a la base de la facultat de pensar, conté l'experiència acumulada de les generacions que ens 'han precedit en el temps i els fets històrics que han resultat significatius per a aquestes generacions. Tot i que no ens identifiquem amb cap fe religiosa, sí que compartim la idea educativa subjacent a aquests plantejaments: estudiar història té una gran virtualitat educativa, ni que sigui només perquè es tracta de fer conscient un "irreductible humà", ja que en definitiva es tracta d'un humanisme.

⁴ Resulta evident que, per exemple, pel que fa al procés d'hominització en el territori català les aportacions no són rellevants. Tampoc pel que fa a l'estudi de l'Antic Egipte.

En el currículum els continguts de l'àrea d'història apareixen expressats d'una manera prou genèrica i oberta per tal de permetre un desenvolupament posterior que atengui la diversitat i que permeti la introducció de continguts en funció dels elements específics de cada context escolar concret. Tanmateix en el primer cicle s'inclouen continguts de Geografia i d'Història a cada curs.

El currículum assenyala que el contingut de l'àrea de Ciències socials ha d'estar en funció i al servei de la formació i maduració d'individus crítics, per potenciar-los capacitats, coneixements, habilitats i actituds que els sigui útils a la vida, tant si continuen els seus estudis en el Batxillerat o en els cicles formatius de grau mitjà. Cal tenir en compte que, tot i que no s'aprenen només a l'escola, els valors i les actituds són presents en el procés d'instrucció de fets, conceptes i procediments. Per això els valors que es fan intervenir en el disseny d'aquest currículum fomenten la igualtat, introdueixen qüestions relacionades amb el civisme, la tolerància, l'educació per a la pau i, en general, amb l'educació per a la vida democràtica en una societat cada dia més diversa. I això és així, fins i tot quan parlem de continguts situats en l'època antiga com és el cas del contingut de referència d'aquesta tesi.

En el disseny de les proves hem tingut present els objectius generals del currículum, d'una manera especial els qui estan més directament relacionats amb l'estudi de la història a saber:

- 4. Entendre i utilitzar dins d'un marc cronològic precís i utilitzant dates bàsiques, diferents categories temporals - orientació, (passat, present i futur), mesura (unitats temporals, temps i cronologia històrica), posicions relatives (successió, simultaneïtat) i durades (esdeveniments, ritmes, períodes conjunturals, períodes estructurals)- amb vista a construir significats que permetin més endavant una possible perspectiva global de l'evolució històrica.*
- 5. Localitzar, classificar, interpretar i criticar documents o fonts orals d'informació directes i indirectes aplicant-los a l'estudi d'una determinada temàtica o a la resolució de problemes referits a l'àrea.*
- 9. Entendre que l'estructura i la dinàmica de les nacions, les societats i els territoris són el resultat de processos històrics en què incideixen múltiples factors.*

10. *Entendre punts de vista, formes de vida, codis morals diferents als comuns de l'àrea cultural occidental, tot relativitzant les diferències i valorant les aportacions d'altres àrees culturals, i, igualment, situar-se en el punt de vista de persones d'altres temps o llocs com a actitud necessària per viure en una societat progressivament multicultural.*
11. *Expressar-se amb un vocabulari específic i propi de l'àrea, emprant-lo amb precisió i rigor.*
13. *Opinar de manera fonamentada, en el nivell adequat a la seva situació i com a conseqüència de l'adquisició d'una memòria històrica i de sòlids coneixements geogràfics, sobre fenòmens actuals o passats, argumentant les raons, opinions i punts de vista propis.*
15. *Respectar i defensar, en la mesura de les seves possibilitats, el patrimoni cultural, lingüístic, historicoartístic i mediambiental, tot reconeixent-hi les diferents aportacions que l'han format, i valorar positivament la correcció i el respecte en tots els àmbits de relació entre persones i institucions.*
16. *Relacionar i interrelacionar diferents coneixements adquirits, informacions i expectatives diverses en la interpretació de situacions, fets o esdeveniments socials actuals o històrics⁵.*

Pel que fa al contingut específic ens hem cenyit a programar sobre la base del que el currículum prescriu per al primer cicle de l'ESO:

1. *La mesura i la representació gràfica del temps històric. La periodificació històrica.*
2. *El procés d'hominització i la prehistòria. La prehistòria a Catalunya.*
3. *Els primers imperis agraris: Egipte i Mesopotàmia. Les seves manifestacions artístiques.*
4. *Les civilitzacions clàssiques (I): Grècia. Empúries. L'art grec.*
5. *Les civilitzacions clàssiques (II): Roma. La Hispània romana. L'art romà.*
6. *Roma a l'àmbit territorial català. El seu llegat.*

I pel que fa als objectius terminals (actualment anomenats criteris d'avaluació) hem tingut presents fonamentalment els que corresponen específicament al curs de primer pel que fa a la història i que són els següents:

1. *Manejar diferents tipus d'imatges i representacions de l'espai terrestre tot establint comparacions i identificar damunt del globus terraquí o mapamundi la situació de diferents continents, mars i països, i les diferents línies i punts convencionals.*
3. *Aplicar correctament les mesures cronològiques (any, segle, mil·lenni) que s'utilitzen en la història, utilitzar les divisions convencionals que s'usen per periodificar-la, i elaborar i interpretar formes gràfiques de representació del temps històric.*
4. *Classificar correctament a partir de fonts concretes els tipus bàsics de fets amb què se solen organitzar els esdeveniments i processos històrics (polítics, socials, econòmics i culturals).*

⁵ Decret 179/2002. Op. Cit. Pàg. 12041.

13. *Exposar de manera senzilla l'evolució de l'espècie humana, les principals eines paleolítiques en relació amb les formes econòmiques de l'etapa, els canvis essencials del neolític i de l'edat dels metalls, i les formes i interpretacions de les formes artístiques més rellevants de la prehistòria amb exemplificacions a l'àmbit territorial de la península Ibèrica en general i de l'actual espai territorial de Catalunya en particular.*
14. *Identificar els trets essencials de les civilitzacions grega i romana, així com les seves principals aportacions artístiques tot fent referència a les colonitzacions gregues i fenícies de la Mediterrània, exemplificant-ho en la fundació i desenvolupament d'Empúries.*
15. *Exposar a partir de fonts diverses el procés de romanització de la península Ibèrica i del seu llegat a l'actual àmbit territorial de Catalunya amb esment de les cultures i aportacions dels pobles prerromans.*

Per tant creiem que queda clar quin han estat el marc teòric d'aquesta recerca en relació al currículum i, més en concret, a programar i esbrinar resultats d'aprenentatge en el primer curs de la ESO pel que fa al coneixement de la Història. A tot plegat hem d'afegir que, d'acord amb el professorat participant, hem accentuat l'aprenentatge de la Història de l'Art per les virtualitats educatives que presenta i per la facilitat didàctica d'utilitzar-les com a fonts⁶.

Efectivament la història de l'art té una força educativa extraordinària. Específicament ens il·lustra sobre la diversitat de les respostes humanes als mateixos problemes comuns o reptes simbòlics (representacions de creences, formes de celebració comunitària, rituals funeraris, traduccions de l'imaginari col·lectiu, signes del poder social, etc.) com potser no ho faci cap altra disciplina. Facilita la visualització de les continuïtats i canvis en la societat i, si ens centrem en l'evolució artística de la nostra civilització, la història de l'art com probablement cap altra ciència col·labora al desxiframent dels codis visuals d'Occident i a la comprensió de la seva triple arrel (clàssica, judeocristiana i germànica). Finalment, i en relació a l'especificitat del seu objecte. La història de l'art, en qualsevol dels seus enfocaments metodològics, precisa sistemàticament la interdisciplinarietat. Això és així perquè per tal d'interpretar una

⁶ Hem tingut en aquest punt molt present com a fonament teòric del disseny de la història de l'art en aquesta tesi les aportacions de Cristófol-A. TREPAT a "Didácticas de la historia del art. Criterios para una fundamentación teórica" a *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm. 37, 2003. Pp. 7-17. També del mateix autor "La història de l'art a escola", a *Perspectiva escolar*. Núm. 269, novembre de 2002. Pp. 2-11. I sobretot: *El taller de la mirada. Una didàctica de la Història de l'art*. Lleida: Pagès editors, 2002. Pp. 19-83.

obra d'art cal recórrer sovint a fonts literàries i filosòfiques i, evidentment, a contextos històrics concrets⁷.

1.2 UNA ORIENTACIÓ CAP A LA COMPRESIÓ.

Ja hem dit al començament que les PCO, en l'imaginari del professorat d'Història de Secundària sovint es relaciona amb un saber memorístic, anomenat més modernament "saber reproductiu" o bé, segons F.M. Newman, pensament rutinari o d'ordre inferior⁸. Fàcilment pot haver-hi qui de manera superficial afirmi que les PCO poden forçar el pensament reproductiu en comptes de l'anomenat "pensament crític"⁹. El pensament d'ordre inferior vindria donat, en l'ensenyament de la història, per l'exclusiva repetició d'activitats que lingüísticament es formulessin amb verbs com *identificar, situar o enumerar...* El pensament "crític", en canvi, s'identificaria amb activitats formulades amb verbs com *descriure, definir, comparar, explicar, justificar o argumentar*¹⁰.

Som del parer que, certament, la transmissió d'un saber codificat, la reproducció única de coneixements i el memorisme no serveixen de gaire res en l'ensenyament de la Història si es tracta de l'únic saber que es proposa a l'aprenentatge. Resulta indiscutible que el discurs social a les aules no ha de ser merament reproductiu i que

⁷ Hem consultat per a la part d'art les taxonomies que apareixen a Rosa María ÁVILA: *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Diada, 2001.

⁸ Frank M. NEWMAN: "Higher Order Thinking in the Teaching of Social Studies: Connections Between Theory and Practice" a J.F. VOSS (et alt., eds): *Informal Reasoning and Education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. Pp. 381-400.

⁹ Sense voler entrar en el fons de la qüestió no podem deixar d'assenyalar que, d'acord amb les propostes del nostre director de tesi, no sembla que el pensament pugui existir si no és crític. Si un pensament no és crític és simple reproducció doctrinària. Faig meua l'expressió del meu director de tesi tal i com la té en el seu bloc: *En principi per "pensament" s'entén l'acció i, sobretot, l'efecte o resultat de l'acte de pensar. S'entén, doncs, per "pensar", en contraposició al fet de sentir o de percebre pels sentits, l'acte d'exercir la facultat de jutjar, de reflexionar, d'abstreure i de fer inferències.*

D'altra banda, l'adjectiu "crític" es refereix a la persona que exerceix la "crítica". I s'entén intel·lectualment per "crítica" l'expressió d'una opinió raonada sobre fets o pensaments --o bé sobre obres artístiques-- caracteritzada pel fet de jutjar-ne el valor, les qualitats o els defectes.

Així, doncs, si "pensar" és l'acte d'exercir la facultat de jutjar, i "crítica" és l'expressió d'una opinió raonada, gairebé sembla que es pot deduir que l'expressió "pensament crític" és un pleonasma. Tot pensament, si és pensament, és "crític". Perquè si un pensament no és "crític" aleshores no és pensament, és doctrina o afirmació dogmàtica. (<http://www.elstempsgrisos.blogspot.com>) Consulta verificada el 15 de desembre de 2007.

¹⁰ Vegi's Pilar BENEJAM i Dolors QUINQUER: "La construcció del coneixement social i les habilitats cognitivolingüístiques", a: Jaume JORBA (et alt. Eds.): *Parlar i escriure per aprendre*. ICE de la UAB: Barcelona, 1998. Pp. 234-241.

ha de preparar, des de les edats més tendres, per a funcions superiors del pensament com ho són la valoració i sobretot la interpretació relligada a un cert to de relativisme en els resultats apresos.

Amb tot també som del parer que les dades, els fets, les localitzacions, les memoritzacions i els enunciats constitueixen l'entrellat, el vímet bàsic sense el qual resulta del tot impossible enlairar-se a formes superiors de pensament. I també creiem que és un gran perill centrar el coneixement de la història directament sobre valoracions i interpretacions ja que l'alumnat, sense dades de cap mena, sense accés a les fonts per contrastar les dades no té més remei que fiar-se de la interpretació del mestre/a o del professor/a, amb la qual cosa resultaria que activitats pretesament destinades a l'argumentació i a la interpretació constituïrien una forma més de saber reproductiu encara que en aquest cas fos de naturalesa ideològica. Som del parer que a l'aula, en la mesura del que sigui possible en els humans, tot deixant la ideologia a la porta, s'hi ha d'entrar amb moltes idees i fins i tot amb alguns ideals.

En tot cas volem defensar que la utilització dels PCO és, en si mateixa, neutra. És a dir l'ús de les proves objectives poden constituir una eina de pensament "reproductiu" i no neguem que així hagi estat al llarg del temps en diverses ocasions. Com també ho poden ser les activitats d'assaig obert. Per contra, la utilització de les PCO també pot estimular les activitats superiors de pensament (comprendre, aplicar, analitzar i fins i tot avaluar o valorar). Per mostrar-ho posem a continuació un exemple de PCO en la qual es proposa un coneixement d'interpretació, és a dir, que es demana a l'estudiant una competència segons la qual ha de triar un judici sobre la consistència lògica de material escrit, la validesa de procediments experimentals o la interpretació d'informació:

Juzgue la oración entre comillas de acuerdo con los criterios que se dan a continuación:

"Los Estados Unidos tomaron parte en la Guerra del Golfo contra Iraq, debido a la falta de libertades civiles impuestas a los Kurdos por el régimen de Saddam Hussein."

a) Tanto la afirmación como la razón son correctas, y la razón es válida.

b) Tanto la afirmación como la razón son correctas, pero la razón no es válida.

c) La afirmación es correcta pero la razón es incorrecta.

d) Tanto la afirmación como la razón son incorrectas¹¹

La resposta correcta és la b) ja que tot i que és cert que els EUA van prendre part a la Guerra del Golf i també és cert que els Kurds a l'Iraq no gaudien (ni gaudeixen encara) de moltes llibertats civils i polítiques, va ser l'amenaça que representava la invasió iraquiana a Kuwait per al subministrament de petroli als EUA la raó més pertinent per tal que els EUA participessin en aquest conflicte. Per respondre la pregunta se suposa coneixement i comprensió de fets i causes sobre la situació política a l'Orient Mitjà però el que mesura la PCO és la capacitat d'avaluar la relació entre causa i efecte de l'enunciat en termes de criteris predefinitos. Es tracta, per tant, d'un exemple prou clar de PCO destinada a comprovar la capacitat de valoració.

Així, doncs, volem deixar ben clar que el nostre marc teòric, pel que fa al discurs de les Ciències Socials a l'aula es troba dins del pensament orientat a la comprensió¹². Tal i com tindrem ocasió de veure quan parlem del mètode i, en concret, del disseny de les proves, partim inequívocament d'un marc teòric que pretén prioritzar amb les PCO les estratègies metodològiques que afavoreixen l'activitat i la lògica de l'alumnat, l'autoregulació dels aprenentatges, fins a cert punt la despenalització dels errors i fins i tot la interacció dels estudiants. I creiem, i així ens sembla que ho mostren els resultats d'aquesta tesi, que amb les PCO l'alumnat adquireix una potencialitat més gran en les

¹¹ Hem extret aquest exemple de l'article publicat per la universitat de Cape Town (UCT) que es pot consultar a <http://www.uct.ac.za/projects/cbe/mcgman/mcgappc.html#C1> (Consulta verificada el 15 de desembre de 2007).

¹² Som deutors en bona part, pel que fa al marc teòric, del pensament de Howard GARDNER, en especial de la seva obra: *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona, Paidós, 2000.

proves d'assaig obert per tal de mostrar habilitats com les de descriure, definir, comparar o explicar (ja que així ho hem verificat com a tendència en els resultats de les proves comunes amb preguntes d'assaig obert).

Creiem que amb l'ús de les PCO com a eina didàctica –i no només com a recurs avaluatiu—tal i com es proposa en el disseny d'aquesta tesi-- l'alumnat ha d'estar actiu en tres fases de treball: en primer lloc preparant la informació rebuda per transformar-la en coneixement; en segon lloc reordenant la informació rebuda segons l'ordre del discurs dissenyat a l'aula durant les unitats lectives mentre fa la prova (la qual aparta aquest tipus d'activitat d'avaluació de la destinada desordenadament a “pescar” o a posar “dificultats” per discriminar l'aprenentatge de l'alumnat) i, finalment, un cop sabuts els resultats, les PCO s'utilitzen a l'aula per repensar les raons que han dut a formes de resposta determinades, la qual cosa obliga l'alumnat a practicar la lògica a partir del saber après. En alguns casos les PCO s'han fet servir –en els precedents d'aquesta tesi—per ajudar l'alumnat a la recuperació i fins i tot com a sistema de diàleg sobre els resultats que ofereix en situacions al marge de l'aula i, de manera molt important per a l'argumentació.

En definitiva, creiem prou justificat que les PCO en si mateixes no són ni “reproductives” ni “crítiques”; que el seu paper en l'acció didàctica depèn en gran mesura de seu ús i, finalment, que en el nostre marc teòric entenem el seu ús concret dins d'una opció orientada a la comprensió¹³. Evidentment l'ús de les PCO constitueixen només un instrument més que facilita l'aprenentatge de la Història. És un mitjà vàlid tot i que insuficient. Una de les finalitats que justifica l'ensenyament de la Història a l'ESO és, sens dubte, la comprensió dels processos socials. I els

¹³ Creiem com a investigadors que no hem d'imposar un marc més específic dins de la teoria de l'aprenentatge de la Història a primer de la ESO per respecte a la llibertat que cada docent ha de tenir en l'enfocament de les seves classes. Partim de la base que la història és educativa perquè humanitza un dels irreductibles humans de què hem parlat abans: el fet que tota persona i tota societat neix amb melic, és a dir, és el fruit d'un passat històric la desconexió del qual mutila la capacitat de comprensió humana. No entrem, però, si aquesta comprensió ha de portar a una acció o una altra ja que això ho decidiran els alumnes si encertem a educar-los perquè pensin per ells mateixos.

procediments explicatius i de verificació atendran, sens dubte, al principi de globalització, a les explicacions causals i intencionals, a la comprensió empàtica del passat, a les nocions de canvi i causalitat i a la naturalesa i tractament de les fonts històriques¹⁴. Això no dependrà de la utilització de les PCO. El que nosaltres defensem en aquesta tesi és que les PCO poden ser també un instrument didàctic útil per a l'aprenentatge de la història en diversos marcs epistemològics. I que en tot cas insistim en què ho hem proposat en un marc teòric orientat a la comprensió¹⁵.

2. EL CONCEPTE D'INVESTIGACIÓ

Buscant paraules clares i didàctiques per precisar quina cosa sigui la ciència, sembla adequat definir-la **com el conjunt de coneixements sobre la realitat observable obtingut mitjançant el mètode científic**. Sembla també clar que, ja referint-nos a la didàctica de les ciències socials, l'objectiu de la ciència sigui **analitzar, explicar i predir** fenòmens observables de la realitat social en el camp i ús de la didàctica específica de la nostra àrea de coneixement i, en el seu cas, **actuar** sobre ella; o bé també es pot afirmar que el seu objectiu consisteix a **descriure, comprendre, explicar** i, en el seu cas, **transformar** aquesta mateixa realitat¹⁶.

D'acord amb aquesta definició hi ha dos aspectes claus per determinar la científicitat d'un estudi i diferenciar-ho del que seria un assaig: el **paradigma** a partir del qual es parteix en una investigació i, en segon lloc, el **mètode** científic. No sent aquest el lloc per a una dissertació fonamentada sobre els dos conceptes, sí sembla rellevant

¹⁴ Creiem, per exemple, que les PCO podrien perfectament ser un instrument didàctic útil en el projecte curricular per a la història del cicle 11-16 que podem trobar a Pilar BENEJAM i Joan PAGÈS (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE de la UB-Horsori: 1997. Pàg. 49. Les PCO, d'altra banda, també podrien resultar útils en un altre tipus de projecte que partís d'enfocaments lleugerament diferents com els que poden ser dissenyats des dels anomenats "conceptes socials claus" (Vegi's Montserrat CASAS (coord.). *Ensenyar a parlar i a escriure*. Barcelona: Rosa Sensat, 2005. Pp. 22 i ss.

¹⁵ Creiem que les proves que hem dissenyat per a aquesta tesi poden entrar perfectament dins dels principis o finalitats que es justifiquen per a l'ensenyament de la Història tal i com els defensa el Dr. Joaquim Prats. Vegi's: Joaquim PRATS. *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001. Pp. 13-16.

¹⁶ Reelaboració a partir de LATORRE, A. (et al.). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92, 1996.

manifestar en quin tipus de paradigma se sustenta aquesta investigació i com identifica el seu mètode.

En el que es refereix a la identificació de paradigmes en investigació educativa fem nostra la síntesi que proposen Delio del Rincón, Justo Arnal i Antoni Sans¹⁷ (figura 1):

Figura 1

PARADIGMES D'INVESTIGACIÓ			
Dimensions	Postpositivista	Crítica o Sociocrítica	Constructivista
Ontològica	Realista	Realista/ Històrica	Relativista
Epistemològica	Dualista/Objetiva	Interactiva/ Subjetivista	Interactiva/ Subjetivista
Metodològica	Intervencionista	Participativa	Hermenèutica, dialèctica

Els científics que s'han dedicat al món social comprenen la societat a priori des de perspectives diverses. Ja fa temps que s'han establert clarament aquestes visions a partir de les quals es formulen els problemes i es busquen les respostes a les preguntes inicials¹⁸. Per determinar teòricament el marc metodològic de la present recerca cal decidir, en funció del problema estudiat, les opcions respecte dels constructes subjacents.

En primer lloc cal manifestar l'opció respecte del caràcter ontològic de la naturalesa dels problemes socials. Es tracta de distingir, si a l'hora d'investigar, considerem que la realitat social que s'estudia és totalment externa a la persona que fa la recerca, i

¹⁷ Delio DEL RINCÓN (et al.). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson, 1995 (Reelaboración). Pp. 19 i ss.

¹⁸ Vegi's Louis COHEN i Lawrence MANION. *Métodos de investigación educativa*. La Muralla: Madrid, 1992. Pp. 32 i ss.

per tant objectivable, o bé la realitat social és creada pels individus. En segon lloc cal optar clarament sobre el caràcter de l'epistemologia de la realitat social, és a dir, sobre com és possible i fins a quin punt conèixer la realitat social que es pretén estudiar. ¿Es pot conèixer la realitat social sense experimentar-la des de dins o bé hi ha formes de coneixement objectivables i tangibles observant-la des de fora? Tot això -- i encara hi podríem afegir la concepció sobre les respostes de la naturalesa humana (per exemple: fins a quin grau les persones són lliures de portar iniciatives i fins a quin punt estan determinades per factors externs i interns?) —aboca a definir el paradigma o model de creences darrera el qual se situa aquesta recerca. Ja que el paradigma sota el qual ens aixopluguem tindrà una repercussió directa sobre el mètode que utilitzarem. En definitiva, cal determinar les nostres opcions sobre l'ontologia de la realitat social, la manera com creiem que es coneix aquesta realitat (epistemologia) i, en conseqüència, com ha de procedir l'investigador per descobrir el que és cognoscible (metodologia).

Tal i com es resumeix en el quadre de la figura 1, els paradigmes d'investigació social relacionen els pressupostos subjacents a la manera de veure la realitat social (columna de l'esquerra), amb una opció paradigmàtica concreta. De la dimensió ontològica es deriva una dimensió epistemològica que condueix a una dimensió metodològica de la qual es deriven les tècniques d'obtenció de la informació.

D'acord amb el precedent i, atenent al tipus de problema definit en aquesta investigació, creiem que el paradigma que resulta més adequat és el qualificat com a **postpositivista**. No es tracta, per descomptat, d'una espècie de declaració de fe epistemològica per a tota la realitat social i per a tots els problemes didàctics. Però, si és cert com hem dit abans que el mètode se segueix en bona part del problema definit, sembla clar que l'objecte d'estudi (eficiència de l'aprenentatge de la Història) pressuposa entendre la realitat social (alumnat) sobre la qual actua la investigadora

(professorat) com a clarament diferenciada (dualisme epistemològic); i, en conseqüència, la metodologia que s'ha d'utilitzar ha de ser clarament intervencionista. Així, doncs, partim del supòsit que el tipus de realitat que estudiem –l'eficiència dels resultats d'aprenentatge en història vinculats a l'ús d'un tipus de prova d'avaluació com a instrument didàctic – existeix clarament fora de la ment del subjecte que l'estudia. Defensem en aquest sentit i per a aquesta recerca el que s'ha anomenat ja des de fa temps *realisme crític*¹⁹. Aquesta postura intel·lectual pressuposa que les dades que ens vénen donades de la realitat social externa que analitzem s'han de sotmetre a examen crític per tal de facilitar l'aprehensió d'aquesta realitat tant com sigui possible.

D'aquesta opció es dedueix clarament una posició epistemològica dualista en la mesura que l'objecte de coneixement no està sotmès a un judici de valor de tal manera que les dades obtingudes a través del mètode que s'utilitza són clarament "objectives". En tot cas queda palès que la investigadora no es fusiona amb l'objecte investigat i en tot moment s'observa una distinció entre el subjecte que coneix i la realitat social i educativa que es pretén conèixer. Finalment, tot i que no rebutgem l'existència d'una ideologia en la nostra manera de concebre el món, de comprometre'ns i de procedir i que, per tant, la tria d'una forma de mesurar i d'ensenyar història així com la identificació d'un contingut i no d'un altre respon a una manera de concebre el món, considerem que la nostra recerca es manté molt lluny d'un condicionant relacional entre subjecte i objecte. De fet la investigadora no coneixerà els alumnes sobre els quals es realitza la investigació.

3. L'OPCIÓ METODOLÒGICA

Aquesta tesi, convé insistir-hi, és una investigació educativa. Per tant es tracta d'una recerca que procura crear un conjunt sistemàtic de coneixements aplicant el mètode

¹⁹ E. GUBA; Yvonna S. LINCOLN: "Competing paradigms in qualitative research", a: N. DENZIN; Y. LINCOLN (eds.): *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. Pp. 105-117.

científic amb caràcter empíric a la realitat educativa. Així, doncs, en tot moment ens haurem de preocupar perquè es mantinguin vives les tres característiques essencials que defineixen tota recerca en educació: que es desenvolupi a través de mètodes de recerca; que tingui per objectiu bàsic desenvolupar coneixement científic sobre educació així com resoldre problemes i millorar la pràctica educativa; i, finalment, que estigui organitzada i sigui sistemàtica per garantir la qualitat del coneixement obtingut²⁰. Per tant és absolutament imprescindible descriure i fonamentar el mètode que utilitzarem en funció del problema d'estudi.

En el que concerneix al mètode sembla consensuat que aquest consisteix fonamentalment en la identificació d'un problema, la formulació d'hipòtesi i/o delimitació d'objectius, l'enfocament d'una opció metodològica, l'elaboració d'un disseny d'investigació i, finalment, la seva aplicació.

Pel grau d'intervenció que ens demana el problema que hem definit i que pretenem estudiar la nostra recerca ha de ser necessàriament experimental ja que es tracta d'explicar un fenomen (l'eficiència de l'aprenentatge canviant alguna variable) la qual cosa requereix un cert control de la realitat. És a dir, manipulem intencionalment les condicions normals en les quals es desenvolupen els fenòmens (hi introduïm una variable)²¹. En el mètode experimental el punt central és la possibilitat de posar a prova una hipòtesi que estableixi relacions causals entre les variables sotmeses a estudi. Entre els seus trets principals cal destacar-hi variables que siguin operatives, manipulació directa de les variables antecedents per comprovar els seus efectes en les conseqüents, la determinació de relacions causals existents i el control de variables estranyes. A tot plegat cal afegir-hi que l'ambient on es realitzi l'experimentació és

²⁰ Rafael BISQUERRA (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 2004. Pp. 37 i 38.

²¹ Rafael BISQUERRA (coord.). *Op. cit.* P. 45.

controlat i l'artificiositat requerida és la que és dona normalment en una aula de primer d'ESO²².

Segons el doctor Antoni Sans²³, a qui seguim en el disseny metodològic, la investigació experimental té sis característiques: l'equivalència estadística de subjectes en diversos grups normalment formats a l'atzar; la comparació de dos o més grups o conjunts de condicions; la manipulació directa d'una variable independent; el mesurament de cada variable dependent, l'ús estadístics inferencials i un disseny que fa que hi ha un control màxim de variables estranyes.

Una investigació, a tall de síntesi, seria el que hem resumit a la figura 2:

Figura 2

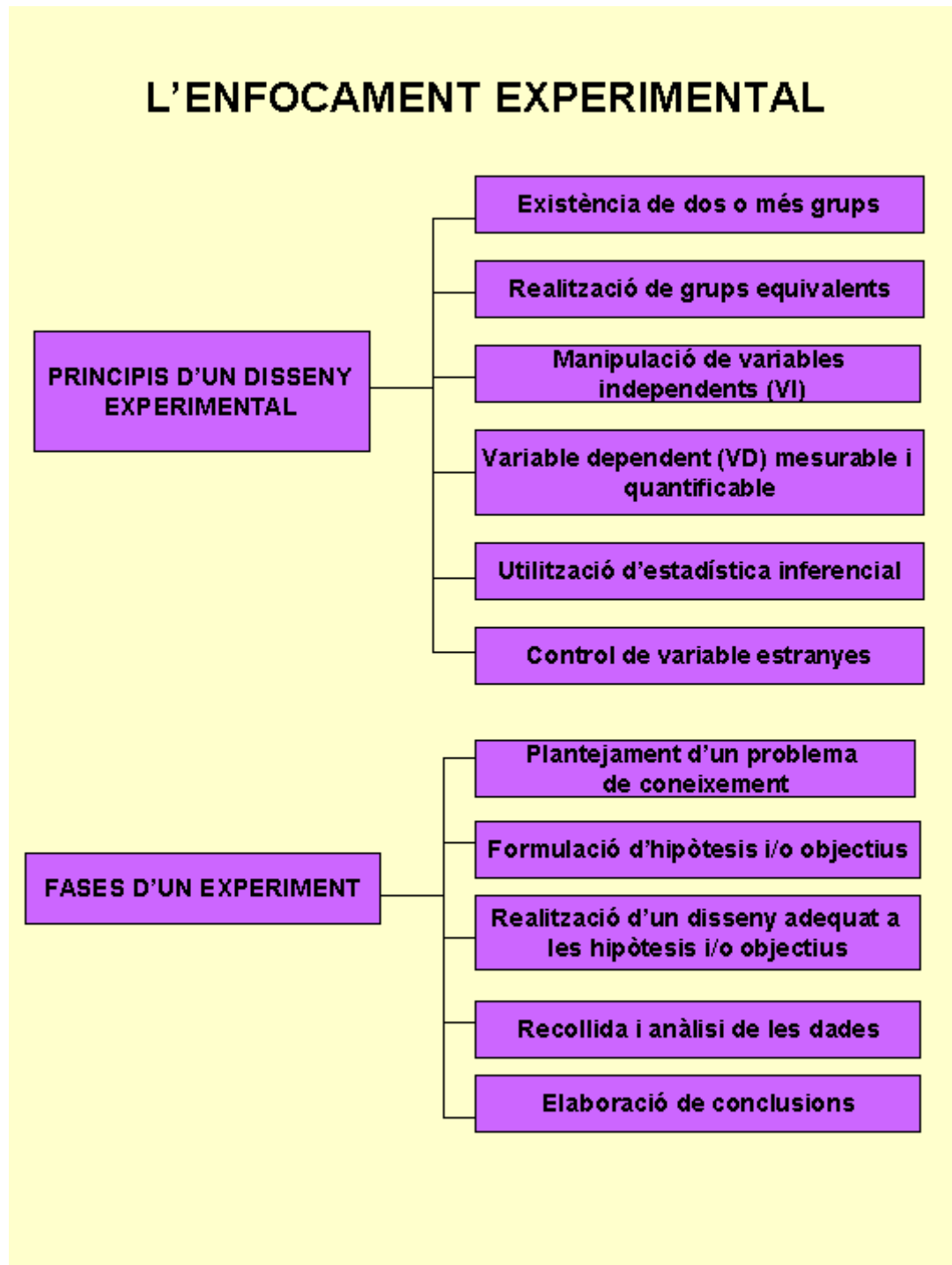


²² Màrius DOMÍNGUEZ; Andrés COCO. *Tècniques d'investigació social (I)*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2000. P. 31.

²³ Antoni SANS. *La investigació d'enfocament experimental*. Barcelona, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, 1995. Pp.12 i ss.

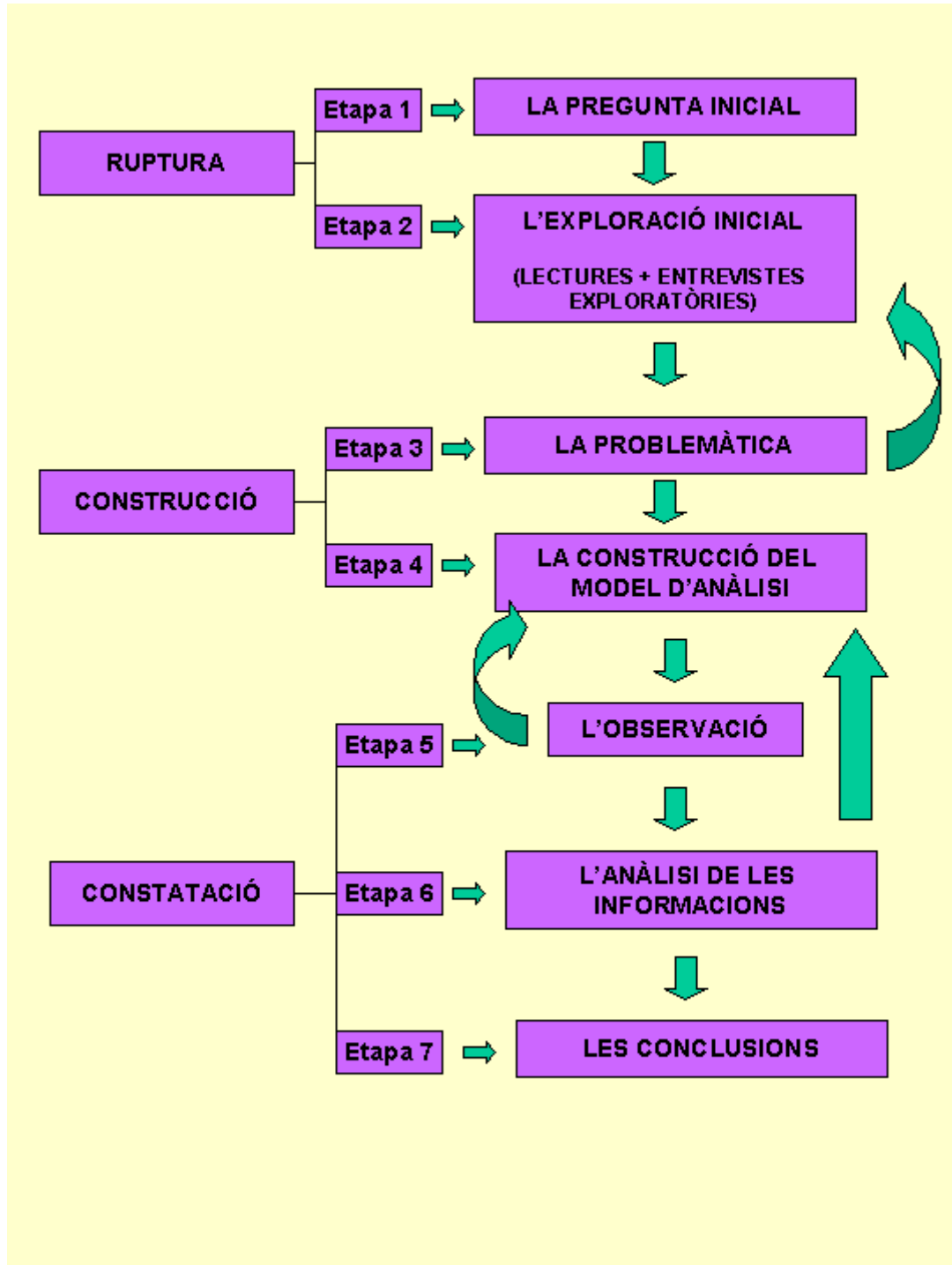
En síntesi també podríem afirmar que una investigació experimental seria el que hem disposat en el següent esquema (figura 3):

Figura 3



Finalment en el que es refereix al mètode hem optat per la proposta de l'obra ja esmentada de Quivy-Campenhoudt²⁴ (fig. 4).

Figura 4



²⁴ QUIVY, R. ; CAPENHOUDT, L.V. *Op. Cit.* P. 19.

4. A MANERA DE CONCLUSIÓ

Així, doncs, resumint les línies bàsiques del **paradigma** d'aquesta investigació ens referirem breument a manera de conclusió a la seva dimensió ontològica, epistemològica i metodològica.

Des del punt de vista **ontològic** considerem la realitat social i educativa objecte d'estudi de manera dual, és a dir, com si aquesta realitat estigués fora del pensament dels subjectes que investiguen. Amb tot aquesta realitat no es considera abastable en la seva totalitat ja que els mecanismes intel·lectuals a través dels quals s'investiga tenen sempre punts febles i en segon lloc perquè la naturalesa del fenomen a estudiar, l'eficiència d'un aprenentatge, dista molt de ser tractable en tota la seva totalitat i en tots els seus matisos. Per tot plegat afirmem com a base ontològica per a aquesta investigació el que s'acostuma a anomenar com a **realisme crític**; amb això afirmem que es poden descobrir i articular tendències naturals que condicionen els fenòmens del món social --en aquest cas educatiu-- de manera que es poden realitzar algunes relacions de causalitat i algunes generalitzacions tant en l'aplicació pràctica del disseny com dels resultats.

Des del punt de vista **epistemològic** creiem que la naturalesa de la investigació realitzada pressuposa el dualisme --el subjecte cognoscent està clarament diferenciat de l'objecte conegut--, la neutralitat en les relacions subjecte-objecte, neutralitat que fins a cert punt està lliure de valors --encara que aquest punt sigui encara altament discutible-- i creiem que els resultats que s'obtenen són objectius i de tendència nomotètica.

La naturalesa del problema pressuposa que l'enfocament metodològic sigui **intervencionista**, és a dir, experimental i "manipulatiu"-- i que l'obtenció del coneixement exigeix la utilització de tècniques quantitatives, és a dir, tècniques que es

distingeixen pel control de mesures de relacions entre variables i per la utilització d'instruments de validesa i fiabilitat contrastades.

En el que es refereix al **mètode** s'ha portat a la pràctica la proposta de Quivy-Campenhoudt (figura 3) que posseeix la virtualitat d'emmarcar tant les opcions quantitatives com les qualitatives. S'ha proposat una pregunta inicial, s'ha definit la problemàtica, s'ha construït un model d'anàlisi, s'ha aplicat i s'han verificat les hipòtesis pertinents.

Sent així que el mètode es dedueix d'un paradigma postpositivista aquest ha d'elegir-se entre els enfocaments metodològics propis d'aquest paradigma. En aquests moments els comunament acceptats són els anomenats *preexperimentals*, *cuasiexperimentals*, *experimentals* i *ex-post-facto*²⁵. Creiem que l'objecte de coneixement de la nostra investigació pressuposa l'elecció d'un mètode **experimental**. Per al disseny de les tècniques de la investigació hem partit de les propostes del Dr. Antoni Sans Martín, professor del MIDE de la Universitat de Barcelona i que hem representat en l'esquema de la figura 4²⁶.

A partir dels pressupostos anteriors --tant en el que es refereix al paradigma com a l'enfocament metodològic-- hem realitzat el disseny de la investigació que seguidament es detalla a partir de la present tesi.

²⁵ Agafem aquesta classificació de Justo ARNAL. *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 1995. P. 50.

²⁶ Antoni SANS. *La investigació d'enfocament experimental*. Op. Cit. P.10 i ss.