

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

PRIMERA PART:

PLANTEJAMENT I

FONAMENTS TEÒRICS I

DISSENY DE LA

RECERCA

CAPÍTOL PRIMER: INTRODUCCIÓ

1. INTRODUCCIÓ

Les proves de correcció objectiva (d'ara endavant PCO) s'utilitzen des de fa algunes dècades com a instruments de mesura en aspectes molt diversos: tests de personalitat i d'intel·ligència, test d'aptitud per al desenvolupament de determinades funcions, test de la part teòrica per aconseguir el carnet de conduir, aptituds per aconseguir un lloc de treball, etc.

Pel que fa al món acadèmic, les PCO sobretot han estat emprades a l'àmbit universitari, i més concretament als estudis de medicina i a l'examen d'ingrés al MIR. Pel que fa a l'ensenyament secundari aquestes proves no gaudeixen de massa tradició entre nosaltres i, en l'imaginari docent de secundària sovint són valorades com a formes avaluatives memorístiques –en el sentit de memorització mecànica no significativa--; a més s'argumenta que si només es fan proves d'aquest tipus no es desenvolupa en l'alumnat la competència expressiva per escrit (el que es coneix com a efecte proactiu de la forma d'avaluació)¹. Com es veurà en el decurs d'aquesta recerca les PCO no poden ser titllades de memorístiques i en cap cas el seu ús en l'ensenyament de la Història es proposa com a única forma de mesurar i valorar els coneixements adquirits. Malgrat aquesta falta de tradició –ho hem notat en les reticències d'alguns participants de la recerca en les primeres reunions-- des de fa uns tres anys, s'han realitzat algunes proves i investigacions que tenen la intenció d'introduir les PCO a les Proves d'Accés a la Universitat (d'ara endavant PAU).

¹ No deixa de ser sorprenent com l'ús de les proves de correcció objectiva són d'ús corrent en l'entorn anglosaxó (evidentment no només s'utilitzen les proves objectives). En sistemes educatius summament descentralitzats com els nord-americans en què els centres, a més de ser autònoms, depenen del municipi s'utilitza aquest mecanisme precisament per obtenir informació homogènia dels mínims assolits pels alumnes en una etapa determinada. Les activitats d'avaluació –en format PCO o no—són publicades cada any. Vegi's, per exemple, les que hem consultat per al disseny de les proves d'aquesta recerca: Miles W. CAMPBELL; Niles R. HOLT; William T. WALKER. *The best Test Preparation Advanced Placement examination Europea History*. Piscataway, New Jersey: Research & Education Association, 2005. Pp. 251-279. Margaret C. MORAN i W. Frances HOLDER. *Peterson's AP World History*. Lawrenceville: Thomson Peterson's, 2005. Pp. 83-93. James M. EDER. *How to prepare for the AP European History. Advanced placement examination*. New York: Barron's, 2003. Pp. 255-321. Mark BACH: *AP World History. An Apex Learning Guide*. New York: Simon & Schuster, 2005. Pp. 11-20; 51-89 i 227-297.

El grup de recerca consolidat DHIGECS de la Universitat de Barcelona coordinat pel doctor Joaquim Prats, i dins del grup, el doctor Cristòfol-A. Trepal i Carbonell ha participat, ha encetat i ha dirigit des de l'any 1998 una línia d'investigació sobre les PCO al Batxillerat amb un enfocament molt particular. Aquestes recerques constitueixen el precedent més immediat de la nostra investigació. Per tant cal, abans de plantejar els nostres objectius, realitzar una breu sinopsi del seu contingut i resultats. D'alguna manera, i pel que fa al contingut estricte d'aquesta tesi, aquests precedents constitueixen l'autèntic estat de la qüestió ja que, com es veurà més endavant, la novetat de l'enfocament de la línia de recerca del doctor C.-A. Trepal – fonamentalment centrada en l'aprenentatge i no pas en la mesura—fa que no hi hagi pràcticament cap estudi de la mateixa índole, si més no que nosaltres hàgim pogut trobar.

A continuació, doncs, presentem els precedents i les raons que justifiquen l'elecció d'aquest tema com a objecte de la tesi.

1. 1 PRECEDENTS

Entre els anys 1998 i 2001 es va realitzar per encàrrec del Consell Interuniversitari de Catalunya una recerca dirigida pel Dr. Antoni Sans² a diverses àrees de coneixement que eren examinades a les PAU amb l'objectiu d'establir si les PCO, correctament dissenyades, mesuraven igual estadísticament parlant que les proves d'assaig obert³. L'àrea d'Història va ser coordinada, sota la direcció general del Dr. Sans, pel Dr. Cristòfol-A. Trepal i Carbonell, del Departament de Didàctica de les Ciències Socials

² Professor del Departament de *Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació* de la Universitat de Barcelona.

³ L'equip sota la direcció del Dr. Antoni Sans Martín va estar format pels doctors Miquel Berga (UPF), Anna Cuixart i Jardí (UPF), Joan Girbau i Badó (UB), Jorge Grané (UPC), Blanca Palmada (UdG), Montserrat Pons i Vallès (UPC), Ton Sales i Pont (UPC), Sebastià Xambó i Descamps (UPC) i Cristòfol-A. Trepal i Carbonell (UB).

de la UB i, en aquells moments, responsable de l'àrea de Ciències Socials de les PAU a Catalunya⁴.

Els resultats de la recerca a l'àrea d'Història van confirmar la hipòtesi, ja que va resultar clarament mostrat que les PCO discriminaven bé i mesuraven de mitjana el mateix que les d'assaig obert. A més, lògicament, eren més justes perquè eliminaven la subjectivitat del corrector i també resultaven més precises en el criteri avaluatiu⁵.

Posteriorment, va ser intenció del GRUP DHIGECS prosseguir en aquesta línia de recerca entre d'altres raons perquè se suposava que aquest mètode avaluatiu tenia altres virtualitats educatives prou importants per a l'aprenentatge de la Història i per a l'eficiència de la PAU. Al llarg dels cursos 2002-2003 i 2003-2004 es va procedir al disseny i l'aplicació de la recerca en 25 centres de Batxillerat. Els resultats, actualment en premsa⁶, van confirmar la hipòtesi: els grups d'alumnes que va passar proves de correcció objectiva amb freqüència al llarg del curs van treure de mitjana un punt més a les proves de les PAU a la matèria d'Història.

I un cop confirmada aquesta hipòtesi i, com s'ha esmentat abans, per l'interès i la proposta de part del professorat, que a banda del Batxillerat també impartien classes a alumnat d'Educació Secundària Obligatòria, va ser quan ens vam plantejar la continuïtat de la recerca a primer curs de la ESO en la disciplina de Ciències Socials, però només incidint en el contingut d'Història i d'Història de l'Art.

⁴ L'equip d'Història va ser constituït per la professora Elvira Fernández Núñez (IES Manuel Vázquez Montalban de Sant Adrià del Besòs), el professor Ernest Ferreres i Calvo (IES Isaac Albéniz de Badalona), responsables a les PAU de les matèries d'Història del Món Contemporani i d'Història respectivament i per la professora Dolors Freixenet i Mas (IES Esteve Terrades de Cornellà de Llobregat), sotscoordinadora de l'àrea de Ciències Socials a les PAU de la zona del Baix Llobregat.

⁵ Els resultats que comprenien l'àrea d'Història van ser publicats a: Antoni SANS; Cristòfol-A. TREPAT: "La evaluación de la historia en el bachillerato. La evaluación en historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas", a: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. ICE de las Universidades Autónoma de Barcelona i de la de Barcelona. Núm. 1. 2002. Pp. 69-81.

⁶ Cristòfol-A. TREPAT; Yolanda INSA. "La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la Historia", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. ICE de las Universidades Autónoma i de la de Barcelona. Núm. 8. 2008 (en premsa en el moment de la redacció).

Pel que fa a d'altres experiències de PCO a l'ensenyament secundari vinculades a disciplines diferents de la Història i les Ciències Socials cal esmentar també l'estudi de Josep M. Olm⁷ dedicat a *Les proves d'elecció múltiple com a instrument pedagògic de millora dels resultats dels aprenentatges matemàtics al Batxillerat*. En aquest estudi – limitat a un pilotatge—es conclou que les PCO milloren el rendiment acadèmic de l'alumnat amb millors resultats a la disciplina de Matemàtiques, és a dir, aquells que acaben aprovant l'assignatura. En canvi, no es van apreciar indicis de millora entre els qui no aprovaven l'assignatura. Sense voler entrar en el fons de la qüestió cal tenir present, pel que fa a l'estudi anterior, que les matemàtiques constitueixen clarament un saber acumulatiu i, per tant, és més que probable que l'alumnat amb dificultats per manca de coneixements previs, siguin conceptuals o procedimentals, tinguin especials dificultats per establir els corresponents ponts cognitius amb les noves informacions, cosa que, si més no de moment en el camp conceptual, no sembla produir-se amb tant de rigor en l'aprenentatge de la història⁸.

1.2. JUSTIFICACIÓ DEL TEMA

Considerem aquesta recerca plenament d'actualitat i d'interès ja que les PCO, o de vegades també conegudes com a proves d'elecció múltiple, constitueixen un instrument de mesura objectiva òptim per diverses raons.

En primer lloc hem d'esmentar que l'entrenament en l'ús de les PCO té efectes pràctics per a la vida de les persones. Efectivament la seva utilització i pràctica ajudaran l'alumnat a saber-les utilitzar en un futur no llunyà en altres àmbits de la vida com poden ser els tests d'intel·ligència, de personalitat o de determinades capacitats;

⁷ Josep M. OLM MIRAS. *Les proves d'elecció múltiple com a instrument pedagògic de millora dels resultats dels aprenentatges matemàtics al Batxillerat. Estudi teòric, validació experimental i elaboració de materials curriculars*. Estudi realitzat com a llicència d'estudis del curs 2005-06. (Inèdit)

⁸ Resulta del tot impossible aprendre a multiplicar si no se sap sumar o a resoldre equacions de segon grau si no se saben resoldre equacions de primer grau amb dues incògnites. En l'aprenentatge de la Història es pot aprendre bé la guerra civil espanyola a segon de batxillerat encara que a primer s'hagi suspès la guerra de la independència. En un ensenyament de la Història en què s'emfasitzés més la dimensió procedimental, certament això no seria així. Però aquest no és el cas de la situació actual ni tampoc dels objectius de la present recerca.

processos de selecció de personal; part teòrica de l'examen per a l'obtenció del carnet de conduir; proves d'accés a la universitat o formes d'avaluació contínua d'algunes carreres universitàries en els nous plantejaments de Bolonya.

D'altra banda, tot i la seva poca utilització actual a l'ensenyament secundari, i sobretot a l'Educació Secundària Obligatoria (d'ara endavant ESO), creiem que, a banda de la seva utilitat tradicional com a mesura, poden constituir un bon instrument de millora del procés d'ensenyament-aprenentatge i, més en concret, de l'eficiència de l'aprenentatge de la Història en el plantejament del discurs oficial actual i en la pràctica didàctica habitual del professorat. És a dir: proposem centrar l'èmfasi de la PCO no pas com a simple activitat d'avaluació (o no només), sinó principalment com a instrument didàctic que facilita l'aprenentatge de la Història. A més l'experiència ens ha mostrat que les possibilitats d'ús didàctic que ajuden a consolidar els aprenentatges són molt nombroses (revisió dels resultats, recuperacions, debat sobre les respostes a partir dels textos o altres fonts proposades, etc.); postulem, doncs, que constitueixen un bon instrument per convertir la informació històrica en coneixement, la qual cosa en definitiva és l'objectiu de tota didàctica específica en un camp determinat.

Finalment, si vinculem les PCO amb les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (d'ara endavant TIC) els avantatges són encara més considerables, tant per a l'alumnat com per al professorat. Per als primers, per la possibilitat de canviar la tradicional classe magistral per l'ordinador i l'aula d'informàtica, així com per la motivació que ha tingut sempre conèixer els resultats d'un esforç d'activitat d'avaluació de la manera més immediata possible. Si s'aconseguís, a més, que per temes i per nivells educatius els ítems i els enunciats de les preguntes (respostes i distractors inclosos) estiguessin disponibles a la xarxa, el professorat podria gaudir d'un banc d'ítems o preguntes de correcció objectiva al seu abast, fins i tot amb la possibilitat d'un editor de preguntes per adaptar aquestes a la seva matèria i alumnat. No cal dir

que la rapidesa tant de la generació com de la correcció dels exàmens també beneficiaria enormement el professorat ja que probablement una de les raons de la falta de solidesa dels aprenentatge en la matèria d'Història a la Secundària en general, consisteixi en la manca de continuïtat del procés d'aprenentatge degut a les formes d'avaluació a l'ús. Resulta evident que el professorat d'Història, en les circumstàncies actuals, no pot posar massa activitats escrites al seu alumnat per raons bàsiques de temps. Les PCO, en canvi, li podrien permetre fer un seguiment més acurat del ritme d'aprenentatge de l'alumnat i disposar d'un sistema d'obtenció d'informació més precís i acurat sobre el que s'ha seguit bé o el que no s'ha entès.

Així, doncs, creiem que des del moment que uns i altres puguin gaudir d'un banc d'ítems o preguntes de correcció objectiva sobre l'àrea de Ciències Socials⁹ és molt probable que l'ús de les PCO des vagi estenent i que s'ampliï substancialment el model d'avaluació-aprenentatge existent actualment a l'ensenyament secundari. Cal recordar, un cop més, per evitar confusions que la nostra investigació no se centra pròpiament en l'avaluació ni en mesurar la nota resultant, sinó a utilitzar un sistema avaluatiu per estimular la freqüència de l'esforç de l'estudi i, en conseqüència, l'eficiència dels resultats de l'aprenentatge. És per aquest motiu que insistim en el concepte de *"model d'avaluació-aprenentatge"*.

⁹ Tot això comença a ser real a través dels recent creats Quaderns Virtuals, eina d'ensenyament-aprenentatge creada per la SGTI del Departament d'Educació. (http://clic.xtec.net/qv_web/ca/qv.htm).

2. PREGUNTA INICIAL, HIPÒTESI I OBJECTIUS

Un cop situats els precedents, la justificació i l'interès del tema d'aquesta recerca presentem a continuació el plantejament del problema del qual arrenca la investigació, la pregunta inicial que ens formulem davant del problema, la hipòtesi, els objectius i la temporització real d'aquesta recerca.

2. 1. DEFINICIÓ DEL PROBLEMA

És una dificultat sovint expressada i evidenciada per la recerca disponible que una de les dificultats d'aprenentatge de la Història tant en l'àmbit secundari com en l'universitari, és la manca de continuïtat en els esforços individuals de l'alumnat per fixar els nuclis conceptuals i procedimentals que structuren i construeixen el seu coneixement. Les experiències de tot ordre que es poden observar tant en les PAU, com en les avaluacions del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, així com en les observacions directes de les aules o dels comentaris del professorat fan que l'afirmació anterior no calgui fonamentar-la ja que es tracta d'una evidència empírica.

Una de les causes d'aquesta dificultat rau, sens dubte, en el sistema d'avaluació sovint limitat a un esforç puntual sobre un conjunt precís del temari com a molt un cop o dos al trimestre en l'àmbit secundari i sovint un sol cop al final del període lectiu en l'àmbit universitari, si més no abans que algunes universitats hagin definit l'avaluació contínua com a sistema o bé abans que s'hagi implementat el procés de Bolonya¹⁰. Si en l'aprenentatge de la Història no s'ofereixen estímuls avaluadors més sovintejats és com a conseqüència de l'elevat nombre d'alumnes d'una banda que té cada

¹⁰ És el cas de la Universitat de Barcelona que, d'acord amb els seus nous estatuts, ha implementat l'avaluació contínua en la seva pràctica des de l'any 2006. Amb tot els estudiants, també segons els Estatuts, continuen tenint dret a una avaluació única.

professor/a i, per l'altra, de les llargues estones de correcció de les proves d'assaig obert, tècnica habitual en l'avaluació dels aprenentatges de la Història.

2.2. LA PREGUNTA INICIAL

Hem seguit en aquesta investigació, en part, les propostes metodològiques de Quivy-Campenhoudt¹¹ sobre la investigació en ciències socials, especialment, pel que fa a l'anomenada "pregunta inicial." Es tracta de formular la qüestió que suscita el que es vol investigar, entendre i explicar. Es pot resumir dient que es tracta de preguntar-se *¿què busquem?* Una bona formulació de la pregunta inicial, segons Quivy-Campenhoudt, resol molts dubtes al llarg de la investigació. I, efectivament, així ho creiem perquè la pràctica ens ho ha demostrat.

Seguint, doncs, les esmentades propostes metodològiques formulem la següent pregunta inicial com a punt de partença de la investigació en relació amb el problema descrit: ***¿la pràctica d'una avaluació objectiva regular en la matèria d'Història en el primer curs de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) pot millorar l'eficiència de l'aprenentatge de l'esmentada matèria a la vegada que no suposa un esforç excessiu per part del professorat de manera que la seva pràctica resulti viable i la seva aplicació generalitzable?***

Segons els autors abans citats, per verificar que la pregunta inicial estigui ben plantejada aquesta ha d'estar subjecta a tres condicions: *claredat*, *pertinència* i *viabilitat*. Per **claredat** s'entén que el significat de la pregunta és entesa de la mateixa manera per part d'altres persones implicades en la investigació. Aquesta pregunta es va sotmetre a interrogació oral a cinc professors/es d'ESO en actiu i a dos professors del Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona¹².

¹¹ Raymond QUIVY ; Luc Van CAMPENHOUDT. *Op. Cit.* Pp. 6 i ss.

¹² Els professors del Departament van ser els doctors Francesc-Xavier Hernández i Joan Santacana. Els professors de Secundària en actiu van ser: Elvira Fernández (IES Manuel Vázquez Montalbán de Sant Adrià del Besòs), Dolors

En tots els casos les persones consultades van entendre el mateix: es tractava d'utilitzar proves de correcció objectiva de manera regular per estimular una major freqüència, i per tant, una major continuïtat en l'esforç d'estudi que redundés en una major eficiència en els resultats d'aprenentatge. Alhora se suposava que la pregunta presumia que la pràctica de l'avaluació objectiva no resultava angoixant per al professorat i, en conseqüència, podia constituir un instrument didàctic oportú per a l'aprenentatge de la Història.

En segon lloc la pregunta inicial és **pertinent** en la mesura que la didàctica de les ciències socials s'ocupa de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge de les disciplines objecte del seu estudi i que les observacions podien ser quantificables sense relació amb cap tipus de consideració que impliqui judicis de valor per part de la persona que formula la pregunta¹³. Finalment la pregunta és **viable** ja que l'univers d'aplicació es realitzaria sobre un total de vint-i-dos centres d'ensenyament secundari -que es detallen més endavant-- i un total de 44 grups-classe de primer d'ESO.

2.3. HIPÒTESI I OBJECTIUS

Som perfectament conscients que un dels moments més delicats en la realització d'una tesi doctoral, un cop s'ha definit el problema i s'ha efectuat la pregunta inicial és la formulació de la o les hipòtesis.

En la llengua grega clàssica, la paraula *tesi* volia dir 'afirmació'. La partícula '*upó*', d'altra banda, significava "dessota". Així, doncs, si *tesi* és una 'afirmació' —que si és doctoral vol dir que està metodològicament fonamentada i argumentada—una

Freixenet (IES Esteve Terrades de Cornellà de Llobregat), el doctor Josep Oton (IES Joan Miró de Cornellà de Llobregat), Jesús Castillo (IES Guindàvols de Lleida) i Josep Maria Fitó (Maristes Champagnat de Badalona).

¹³ R. Quivy i L. Van Campenhoudt són molt contundents afirmant que les preguntes que impliquen judicis de valor no pertanyen a l'àmbit de les ciències socials. *És socialment just el model d'organització de la fiscalitat a casa nostra? Vet aquí una pregunta que no té la finalitat d'analitzar el funcionament del sistema fiscal i com s'aplica sinó que en vol fer un judici moral. I això equival a situar la qüestió en un altre àmbit que no és ben bé el de les ciències socials. La confusió entre l'anàlisi i els judicis de valor és força freqüent, i no sempre és fàcil de detectar. En termes generals es pot afirmar que una pregunta té connotacions morals quan només es pot contestar amb referència al sistema de valors de qui la formula.* R. QUIVY; L. Van CAMPENHOUD. *Op. cit.* Pàg. 36.

hipòtesi—és el que “és al darrere de l’afirmació”, és a dir, el fonament de l’afirmació. En definitiva: en el grec clàssic i en el món actual acadèmic, una “hipòtesi” no és altra cosa que una suposició, paraula que es pot utilitzar gairebé com a sinònima de l’anterior. Ara bé, tot i que les hipòtesis científiques són també suposicions, podem matisar la seva significació indicant que es tracta d’enunciats teòrics suposats, no verificats però força probables referits a algun tipus de relació entre variables¹⁴.

Les hipòtesis en definitiva són solucions probables al problema plantejat que s’intentarà demostrar a través de la metodologia emprada i de la mostra de població seleccionada. En d’altres paraules, la hipòtesi – si més no en el cas d’aquesta tesi—es proposa formular una solució al problema plantejat i verificar-la.

Així, doncs, sabut que les PCO mesuren bé els aprenentatges¹⁵, gosem formular la hipòtesi segons la qual ***les proves de correcció objectiva –fàcils i ràpides de corregir— si es poden introduir com un element d’avaluació-aprenentatge amb una certa freqüència en el decurs de la docència de la Història, en milloren l’eficiència de l’aprenentatge perquè col·laboren a disminuir la discontinuïtat en l’esforç realitzat per l’alumnat al llarg dels cursos.***

Creiem que es pot desprendre d’aquesta formulació que exposem una de les solucions probables al problema plantejat. Es tracta també d’una formulació que, segons el que hem dit més amunt, ofereix una enunciat teòric que relaciona dues variables: l’eficiència de l’aprenentatge de la història amb la pràctica d’una forma d’avaluació concreta que presenta determinats avantatges.

¹⁴ Ens ha semblat particularment pertinent aquesta idea que fem nostra de Restituto SIERRA. *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo, 1996 (quarta edició). Pp. 348-350.

¹⁵ Sobre aquesta afirmació vegi’s Antoni SANS; Cristófol-A. TREPAT. *Op. cit.*, i també Delio DEL RINCON; Justo ARNAL; Antonio LATORRE; Antoni SANS. *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson, 1995. Pàg: 175. Antoni SANS: *L’avaluació dels aprenentatges: construcció d’instruments*. Quaderns de docència universitària. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2004. James H. MCMILLAN; Sally SCHUMACHER: *Research in Education. A conceptual Introduction*. Illinois: Scott, Foresman and Company, 1989. Pàg. 175

Creiem que d'aquesta manera hem formulat una concreció pertinent del tema de la recerca que d'alguna manera genera ja l'ordre de la investigació. Il·lumina de manera clara el procés de recerca en les seves distintes fases.

Aquesta hipòtesi té la seva font, com s'ha dit més amunt, en treballs de recerca anteriors que han pretès, sense disposar d'una mostra significativa, verificar parcialment aquesta suposició en un públic de segon de batxillerat i esbrinar l'eficiència dels resultats d'aprenentatge a partir de les qualificacions de les PAU. Nosaltres aquí procedirem de manera similar però diferent. Com tindrem ocasió de determinar més endavant disposarem d'una mostra estadística fiable per a tot Catalunya pel que fa a l'aprenentatge de primer de la ESO; i, en segon lloc, no verificarem els resultats de la suposada eficiència a partir d'exàmens externs que només realitzen alumnes seleccionats (cas de l'alumnat que fa les PAU) sinó que es verificarà pel sistema de jutges i a través de proves no objectives d'assaig obert. També disposarem de grups de control que ens permetran contrastar metodològicament els resultats obtinguts.

Però també hem de precisar que una de les fonts de la hipòtesi prové del coneixement viu i experimental de la realitat que estudiem. En coneixem a hores d'ara, després d'haver estat tres anys previs a la tesi en una recerca dirigida pel doctor C.-A. Trepal molt similar a aquesta, les imperfeccions i llacunes. N'hem tingut, doncs, una vivència professional prou significativa. Hem inferit, doncs, la hipòtesi a partir de descobriments de recerques anteriors dutes a terme pel grup de recerca al qual pertanyem.

Així, doncs, podríem afirmar que la hipòtesi que hem formulat està construïda tant en arguments d'analogia substantiva – la resposta d'una organització a un estímul suggereix que en una altra organització similar tindrà lloc la mateixa relació de resposta— com amb a través d'induccions de primer grau. En aquest darrer cas ens

referim al fet que si una sèrie d'enunciats particulars es compleixen –s'ha comprovat que en alguns casos concrets les PCO ajuden a millorar l'aprenentatge de la Història-- és lícit inferir com a hipòtesi que podria molt ben ser que l'enunciat es pogués generalitzar.

D'altra banda creiem també que aquesta hipòtesi compleix dues de les condicions que cal atribuir a les hipòtesis¹⁶:

- a) Que es plantegin en termes al més clars i precisos possibles, sense ambigüitats;
- b) Que conceptualment els termes siguin clars i fàcilment comprensibles.

També hi complim les ja clàssiques prescripcions de J.Elliott¹⁷, tot i que el nostre model de recerca no té res a veure amb la investigació-acció, a saber:

- a) S'explica la relació que es planteja en el problema;
- b) S'exposa la millora o solució plantejada;
- c) Descriu alguns dels elements contextuals.

En la nostra hipòtesi s'explica la relació que es planteja en el problema (introducció de PCO amb certa freqüència), s'exposa la millora plantejada (millora l'eficiència dels resultats d'aprenentatge) i es descriuen alguns elements contextuals (col·laboren a disminuir la discontinuïtat en l'esforç d'aprenentatge, o bé que són fàcils i ràpides de corregir).

En l'òptica teòrica de Quivy-Campenhoudt, la nostra hipòtesi entraria de ple en el que aquests autors anomenen "segona forma" i que, segons ells, és la més habitual en la recerca en ciències socials: *la hipòtesi es presenta com a enunciat d'una relació entre dos conceptes i, per tant, entre els dos tipus de fenòmens que els conceptes*

¹⁶ Ramona GONZÁLEZ; Antonio de la TORRE. *El mestre investigador. La investigació a l'aula*. Barcelona: Graó, 1987. Pàg. 19.

¹⁷ John ELLIOT. "Action-Research: A Framework for Self-Evaluation in Schools", Working Paper Núm. 1 a R. WINTER (ed.). *Learning from Experience: Principles and Practice in Action-Research*. London: Falmer Press, 1982. Pàg. 6.

*designen*¹⁸. Així, doncs, de la mateixa manera que ells proposen com a exemple el model de Durkeim entre la taxa de suïcidis i el grau de cohesió d'una societat, nosaltres presentem una relació –utilització de PCO i eficiència en l'aprenentatge—és a dir, una relació entre dos conceptes i, per consegüent, de la relació que hi ha entre els fenòmens subjacents a aquests conceptes.

D'altra banda, i continuant aplicant la teoria dels professors belgues, creiem que complim les condicions que ells proposen respecte de les hipòtesis. En primer lloc sostenen que les hipòtesis han d'estar formulades en termes que es prestin a ser observats. És a dir, que la hipòtesi ha d'indicar d'alguna manera –sigui directament o indirecta—quin tipus d'observacions cal recollir i el tipus de relacions que cal comprovar per tal de verificar en quina mesura els fets la confirmen o bé la invaliden. En definitiva, una hipòtesi ha de portar sempre a concloure la seva verificació empírica a través d'indicadors clars i operatius, com tindrem ocasió de plantejar-ho en l'apartat metodològic. I d'altra banda creiem que es compleix també la condició que la hipòtesi formulada es situa en la lògica teòrica de la problemàtica. Finalment també creiem que la nostra hipòtesi s'estructura i implica un model metodològic hipotètic-deductiu que construeix conceptes sistèmics i un model teòric en el sentit estricte de la paraula¹⁹.

Per orientar millor el camí metodològic de la recerca i per concretar amb més precisió els resultats de la investigació que ens proposem verificar ha semblat particularment operatiu afegir o, millor encara, inferir de la hipòtesi els **objectius concrets** que pensem comprovar. Els enumerem a continuació.

¹⁸ Raymond QUIVY ; Luc van CAPENHOUDT. *Op. cit.*. Pp. 134-135.

¹⁹ Pierre BOURDIEU; Jean Claude CHAMBOREDON; Jean Claude PASSERON: *Le métier de sociologue*. París: Mouton-Bordas, 1968. Citat per Raymond QUIVY; Luc Van CAPENHOUDT. *Op. cit.* Pàg. 137.

1. Reunir un equip de professors i professores d'Història de Secundària per tal de consensuar una **programació comuna** de la disciplina d'Història del primer curs d'ESO en el qual el contingut d'Història de l'Art n'ocupi un 25% d'acord amb el currículum oficial vigent de la Secundària Obligatòria.
2. Redactar comunament tant la programació com les proves de correcció objectiva entre el setembre i el desembre del 2005.
3. Impartir entre el mes de febrer i el mes de juny de 2006 dos grups-classe d'aquesta matèria per part de cada professor/a de l'equip de recerca triats de manera aleatòria.
4. En un dels dos grups impartit pel mateix professor/a, a més, s'introduirà una prova de correcció objectiva d'una durada màxima de 20' a 30' cada tres setmanes. Aquesta prova serà la mateixa per a tots els centres i hauran estat elaborades per l'equip de professors coordinats per l'autora d'aquesta tesi.
5. Analitzar els resultats finals estadístics de tots els grups per tal de contrastar els resultats d'aprenentatge i el seu grau d'eficiència per tal de verificar, si és del cas, la hipòtesi.
6. Elaborar una única prova **d'assaig obert final** per a tots els grups seguint el model aproximat del tipus de prova de les competències bàsiques –model que l'alumnat i el professorat ja coneixen-- a fi de comparar-ne els resultats de mitjana entre els qui han realitzat la prova objectiva i els qui no l'han fet al llarg del curs. Aquestes proves serien corregides per dues persones alienes al procés d'ensenyament i se'n faria la mitjana numèrica si la distància no és superior a dos punts. En cas que sigui superior es buscaria un tercer corrector la puntuació del qual faria mitjana amb el resultat anterior més proper.
7. Explotar a partir d'una **enquesta prèvia de l'alumnat** i l'ajut del programa informàtic SPSS tot tipus de creuament de dades (socials, de nivell econòmic, d'expectativa d'estudis posteriors, de ciències/lletres, de gènere, d'hàbitat, etc.) amb els resultats d'aprenentatge per tal d'esbrinar si és donen algunes tendències o constants que en

aquests moments s'ignoren i que poden constituir la base de properes recerques sobre un aspecte clau de la Didàctica de la Història.

Aquests set objectius creiem que aclareixen els resultats que hem d'assolir i orienten metodològicament l'ordre d'actuació per arribar a verificar la hipòtesi. És possible que algú pugui criticar que es consideri un objectiu de recerca el número 1 (*Reunir un equip de professors de Secundària...*). Hem de recordar sobre aquesta qüestió que estem descrivint una tesi doctoral de didàctica específica i que en aquest àmbit de coneixement, pel que fa a les recerques empíriques, la reunió de professors de Secundària en actiu és una tasca absolutament necessària i d'altra banda no és fàcil. I encara ho és menys si la tria és aleatòria com ha estat en aquest cas²⁰. A més, com que el currículum de Secundària a partir del qual s'ha formulat l'actual recerca permetia diversos tipus de tercer nivell de concreció, era convenient que els alumnes que realitzessin la prova estiguessin sotmesos a la mateixa programació. Per realitzar aquesta programació semblava que eliminàvem variables estranyes si un grup nombrós del professorat participant col·laborava i feia seva la programació. El professorat que no va poder participar en l'elaboració de la programació i de la redacció de les proves (tal és el cas de Girona i Tarragona) no va tenir cap inconvenient a fer seus els programes i les proves resultants. Creiem que així podem argumentar que la variable dependent quedava més aïllada ja que s'eliminaven la majoria d'elements no comuns en la idiosincràsia didàctica o en el contingut dominat per part del professorat participant.

D'altra banda també cal aclarir que tot i que el nucli de la recerca es troba situada en els objectius 3 i 6, seguint les pautes d'altres recerques efectuades prèviament en

²⁰ La tria s'ha fet a base de telefonar o contactar aleatòriament diversos centres públics i privats i demanar-los si estarien disposats a participar en aquesta mena de recerca. En el cas de Tarragona, Lleida i Girona ha estat la inspecció del Departament d'Educació la que ens ha assignat els centres. D'altra banda encara que en algun cas hi hagin participat professors lligats al camp de recerca, la naturalesa de la investigació té poc a veure amb el professor en la mesura que la variable dependent és la prova objectiva i no pas el que fa o deixa de fer el professorat.

aquesta línia d'investigació hem afegit un setè objectiu per tal d'esbrinar aspectes d'interès que contribuïssin a l'explicació dels resultats o que ens revelessin altres circumstàncies que ens permetin fonamentar recerques futures a partir d'aquesta.

3. TIPUS D'INVESTIGACIÓ, TEMPORITZACIÓ I EQUIP DE RECERCA

Un cop formulada la pregunta inicial, la hipòtesi que ha de conduir el fil de la recerca i els objectius que ens marquen l'ordre metodològic ens hem de referir forçosament al tipus d'investigació, a la temporització precisa i al professorat participant en l'equip de recerca.

3.1 TIPOLOGIA DE LA LÍNIA D'INVESTIGACIÓ

Per definir la tipologia de la línia de recerca agafem com a referència la classificació que el doctor Joaquim Prats va establir el 1997²¹ i que, pel que fa a l'àrea de coneixement, continua avui encara vigent. Segons el doctor Prats, en els últims anys a Espanya, les investigacions al camp de la Didàctica de les Ciències Socials s'han diversificat en les següents línies que esmentem resumidament a continuació:

- a) Temes de disseny i desenvolupament curricular en les seves diverses etapes i disciplines educatives.** En aquest cas, caldria superar el marc del que es pot considerar com a innovació educativa per arribar a, òbviament incorporant teoria, mètode i, sobretot, investigació avaluativa, permetre conclusions generalitzables o anàlisi de problemes bàsics a la preparació i execució de l'ensenyament. Es tractaria d'establir anàlisis sistemàtics i propostes didàctiques, dotades d'un plantejament metodològic correcte.

²¹ Joaquim PRATS. "La investigación en didáctica de las ciencias sociales. Notas para un debate deseable", en: Asociación Universitaria del Profesorado de Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Sevilla: Díada, 1997. (Publicat on line a: www.ub.es/histodidactica i a www.histodidactica.com). Última consulta realitzada el 15 de desembre de 2007.

- b) Construcció de conceptes que centrin el contingut relacional i polivalent de la Didàctica de les Ciències Socials.** És necessari obrir un camp d'investigació com aquest, que es plantegi la construcció de continguts, organitzats des de la perspectiva educacional i encara didàctica, lligats amb l'estructura epistemològica de les diferents Ciències Socials. Aquesta línia esdevindria clau per intentar establir idees i límits per a poder donar passos posteriors en el terreny de les decisions curriculars. Igualment en aquest camp poden ser investigades les relacions que s'estableixen entre ideologia-societat-ensenyament de les ciències socials.
- c) Estudis sobre el comportament i desenvolupament professional docent en allò referent a l'ensenyament de les Ciències Socials.** De fet, l'estudi sobre la professionalitat docent pot abordar-se des de moltes perspectives i té ja una certa tradició en la Sociologia, la Psicologia i la Pedagogia. És per això que J. Prats considera que els aspectes més propis i específics que haurien de ser abordats des de la investigació en Didàctica de les Ciències Socials haurien de ser aquells que centressin els seus interrogants sobre qüestions relacionades amb els continguts i/o les tècniques específiques de l'àrea.
- d) Investigacions lligades a les concepcions de la Història i la Geografia i les altres Ciències Socials entre l'alumnat i l'avaluació dels aprenentatges.** Aquestes investigacions tenen com a denominador comú a l'alumne com a mediador de l'aprenentatge. Les percepcions i el que esperen els alumnes de les matèries de què tracta la Didàctica de les Ciències Socials són importants a l'hora de definir tot el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- e) Investigacions sobre la Didàctica del patrimoni cultural i mediambiental.** En aquest apartat Prats es refereix al nou camp obert dins la Didàctica de les

Ciències Socials que fa referència als efectes educatius del turisme cultural, a l'ús, com a recurs educatiu, dels béns patrimonials: configuració de recursos didàctics per a la interpretació del patrimoni; l'adequació o museïtzació de béns patrimonials; estudis sobre les possibilitats didàctiques entre els diversos grups de possibles usuaris dels béns patrimonials, etc.

D'acord amb aquesta classificació la nostra investigació entraria de ple en l'apartat **d)**, en la mesura que utilitza i estudia els instruments d'avaluació dels aprenentatges. Alhora que també quedaria inclosa sobretot a l'apartat **a)**, ja que es tracta d'una recerca relacionada amb el desenvolupament curricular a l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria. Creiem que, d'acord amb la taxonomia del Dr. J. Prats, incorporem teoria i mètode amb tècniques d'avaluació que ens poden permetre obtenir conclusions generalitzables. El fet que aportem i comprovem un ús tècnic de les PCO per consolidar els aprenentatges entra de ple *en l'anàlisi de problemes bàsics en la preparació i execució de l'ensenyament* tal i com estableix el Dr. J. Prats.

3.2 TEMPORITZACIÓ

D'acord amb els objectius la realització d'aquesta tesi ha seguit amb precisió la temporització prevista. Ha estat la següent:

- 1) Constitució de l'equip de treball a partir de **l'abril/maig de 2005**.
- 2) Elaboració del programa d'impartició de la matèria (**maig 2005**).
- 3) Redacció de les proves d'assaig obert i de correcció objectiva **juny, setembre, octubre i novembre de 2005** prèvia formació inicial sobre la seva redacció (amb una sessió de formació a càrrec del Dr. Cristòfol-A. Trepal, director de la tesi).
- 4) Treball de camp: inici i desenvolupament de la recerca (**febrer 2006-juny 2006**).
- 5) Anàlisi de les dades obtingudes dels resultats (**setembre-desembre 2006**).
- 6) Redacció de les conclusions i de l'estudi (**gener-desembre 2007**).

3.3 EQUIP DE RECERCA

Per a dur a terme la recerca hem comptat amb la participació de 29 professors i professores d'un total de vint-i-dos centres. Detallem a continuació els seus noms i centres:

NOM DEL PROFESSOR/A	CENTRE
Ricard Badenes	<i>IES Apel·les Mestres (L'Hospitalet de Llobregat)</i>
Antoni Cabrera Pastor Elvira Fernández	<i>IES Manuel Vázquez Montalbán (Sant Adrià del Besós)</i>
Carme Casas Sílvia Cortina	<i>IES Corbera (Corbera de Llobregat)</i>
Jesús Castillo Carme Saltiveri	<i>IES Guindàvols (Lleida)</i>
M. Àngels Codina	<i>Col·legi Claver. Raimat (Lleida)</i>
Francesc Comas Òscar Fernández	<i>IES Guillem Catà (Manresa)</i>
Jaume Cortada	<i>IES Manuel de Montsuar (Lleida)</i>
Laura Farran Botargues Julia Juan Gil	<i>IES Canigó Almacelles (Lleida)</i>
Isabel Fernández Lillo	<i>IES Berenguer d'Entença L'Hospitalet de l'Infant (Tarragona)</i>
Josep M ^a Fitó Concha Fuentes	<i>Maristes Champagnat (Badalona)</i>
Carme Florensa	<i>IES Vilassar de Mar (Vilassar de Mar)</i>
Jesús M. Gutiérrez	<i>IES Montsacopa Olot (Girona)</i>
Carme Iborra	<i>IES Baix Empordà Palafrugell (Girona)</i>
Carles Izcara	<i>IES Lluís Domènech i Muntaner (Canet de Mar)</i>
Joan Madurell	<i>IES Bonavista (Tarragona)</i>
Rosa M ^a Méndez	<i>Col·legi Sant Josep Sant Feliu de Guíxols (Girona)</i>
Montserrat Prat	<i>IES Ramon Coll i Rodés Lloret de Mar (Girona)</i>
Jordi Sanjuan Garcia	<i>Col·legi Mare de Déu del Carme (Tarragona)</i>
Alicia Santiago Guadalupe Torra	<i>IES Joan Miró (Cornellà de Llobregat)</i>
Lluís Sols	<i>IES Torras i Bages (L'Hospitalet de Llobregat)</i>
Joan Torrents	<i>IES Alexandre Galí (Les Roquetes. Sant Pere de Ribes)</i>
Ferran Ymbert	<i>IES Cendrassos Figueres (Girona)</i>

4. A MANERA DE CONCLUSIÓ

En aquest primer capítol hem intentat establir les bases de la nostra tesi doctoral, donant, primerament, els precedents i la justificació del tema, per després, definir el problema, la pregunta inicial, la hipòtesi i els objectius. Finalment, hem detallat la

tipologia de la nostra línia d'investigació, juntament amb la descripció de la temporització i de l'equip de recerca.

A tall de conclusió també volem tornar a recordar el fet que en d'altres investigacions ja ha quedat demostrat que les PCO mesuren bé els aprenentatges i que, per tant, la nostra recerca no intenta evidenciar-ho. Des d'aquestes pàgines, pel contrari, intentem verificar que les PCO constitueixen un veritable instrument d'avaluació-aprenentatge i que, utilitzades com a sistema avaluatiu estimulen la freqüència de l'esforç de l'estudi i, en conseqüència, l'eficiència dels resultats de l'aprenentatge. És per aquest motiu que, contínuament al llarg de la nostra tesi, insistirem en el concepte de *“model d'avaluació-aprenentatge”*.