



Universitat Ramon Llull

*Amb el suport del Comissionat per a Universitats i Recerca del Departament
d'Innovació, Universitats i Empresa de la Generalitat de Catalunya i del Fons Social Europeu*

TESI DOCTORAL

**CONSTRUIR LA VEU FILOSÒFICA MITJANÇANT L'ESCRITURA
COL·LABORATIVA: UNA COMUNITAT D'APRENTATGE DE LA
FILOSOFIA AL BATXILLERAT**

Mariona Corcelles Seuba

Dra. Montserrat Castelló Badia

Programa de Doctorat Interuniversitari en Psicologia de l'Educació
Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

2010

Resum

Construir la veu filosòfica mitjançant l'escriptura col·laborativa: una comunitat d'aprenentatge de la filosofia al Batxillerat.

L'objectiu de la recerca és mostrar com, mitjançant l'escriptura col·laborativa, els estudiants de filosofia de 1r de Batxillerat aprenen a desenvolupar les competències filosòfiques de problematitzar, conceptualitzar i argumentar, les quals hem anomenat "veu filosòfica".

És un estudi descriptiu i exploratori, amb un disseny d'anàlisi de cas que combina les metodologies quantitativa i qualitativa. Se situa en el context natural de l'aula.

Aquest context s'ha organitzat com a comunitat d'aprenentatge i pretén esdevenir un context dialògic i multivocal combinant la interacció entre iguals i l'ensenyament de l'escriptura per elaborar textos argumentatius filosòfics.

L'estudi analitza, d'una banda, la qualitat filosòfica dels textos individuals i conjunts elaborats per quatre equips al llarg de la intervenció (curs 08-09), i d'altra banda, la qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa de dos equips en cinc sessions per publicar un text filosòfic a la revista de l'institut. Per últim, també analitza les percepcions pel que fa al context d'ensenyament i d'aprenentatge dels 48 estudiants i el professor que han participat en la intervenció.

Els resultats mostren que hi ha millores en la qualitat filosòfica dels escrits dels estudiants, especialment els individuals. Quant a l'anàlisi de la qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa, s'observen les dificultats dels estudiants per passar del nivell abstracte al concret i com l'escriptura col·laborativa permet concretar i reformular les idees per construir coneixement en l'àmbit de la filosofia. Per últim, les percepcions dels estudiants i del professor aporten valoracions positives que reforcen aquest context educatiu i a la vegada elements per millorar-lo.

Paraules clau: aprenentatge de la filosofia, competències filosòfiques, escriptura col·laborativa, educació secundària, escriptura filosòfica i comunitat d'aprenentatge.

Resumen

Construir la voz filosófica mediante la escritura colaborativa: una comunidad de aprendizaje de la filosofía en el Bachillerato.

El objetivo de la investigación es mostrar cómo, mediante la escritura colaborativa, los estudiantes de filosofía de 1º de Bachillerato aprenden a desarrollar las competencias filosóficas de problematizar, conceptualizar, y argumentar, que hemos llamado como "voz filosófica".

Es un estudio descriptivo y exploratorio basado en un diseño de análisis de caso que combina metodología cuantitativa y cualitativa. Se sitúa en el contexto natural del aula.

Este contexto se ha organizado como comunidad de aprendizaje y pretende potenciar un contexto dialógico y multivocal combinando la interacción entre iguales y la enseñanza de la escritura para elaborar textos argumentativos filosóficos.

El estudio analiza por un lado, la calidad filosófica de los textos individuales y conjuntos elaborados por cuatro equipos a lo largo de la intervención (curso 08-09), y por otro lado, la calidad filosófica de los procesos de escritura colaborativa de dos equipos a lo largo de cinco sesiones para publicar un texto filosófico en la revista del instituto. Por último, el estudio también analiza las percepciones respecto al contexto de enseñanza y de aprendizaje de los 48 estudiantes y el profesor que han participado en la intervención.

Los resultados muestran que hay mejoras en la calidad filosófica de los escritos de los estudiantes, especialmente los individuales. En el análisis de la calidad filosófica de los procesos de escritura colaborativa, se observan las dificultades de los estudiantes para pasar del nivel abstracto al concreto y cómo la escritura colaborativa permite concretar y reformular las ideas para construir conocimiento en el ámbito de la filosofía. Por último, las percepciones de los estudiantes y del profesor aportan valoraciones positivas que refuerzan este contexto educativo y a la vez elementos para mejorarlo.

Palabras clave: aprendizaje de la filosofía, competencias filosóficas, escritura colaborativa, educación secundaria, escritura filosófica y comunidad de aprendizaje.

Abstract

Building philosophical voice through collaborative writing: a community of learning Philosophy in High School.

The aim of this research is to study how through collaborative writing philosophy students in High School learn to develop philosophical skills (to ask questions, to conceptualize, and to argue). These skills we have termed as "philosophical voice."

It is a descriptive and exploratory study based on case analysis. It combines quantitative and qualitative methodology and it is situated in the natural classroom context.

This educational setting is organized as a community of learning and aims to promote a dialogic and multivocal educational context through the combination of peer interaction and the teaching of writing to develop philosophical argumentative texts.

The study analyzes one the one hand, philosophical quality of individual and group texts elaborated by four teams over the academic course intervention. On the other hand, it analyzes the collaborative writing process quality of two teams over five sessions to publish a philosophical text in the High School's Journal. Finally, the study also examines the perceptions of the learning context of 48 students and a teacher who participated in the intervention.

The results show, first, that there are improvements in the quality of the philosophical writings of the students, especially the individual text. Moreover, the analysis of the collaborative writing process show the students' difficulties in moving from abstract to concrete level and how writing can helps to reformulate the ideas into practice and to build knowledge in the field of Philosophy. Finally, perceptions of students and teacher provide positive feedback to reinforce the educational context and, at the same time, elements for his improvement.

Keywords: learning philosophy, philosophical skills, collaborative writing, secondary education, philosophical writing and learning community.

Els que s'enamoren de la pràctica sense la teoria són com els pilots sense timó ni brúixola, que mai podran saber on van.

Leonardo da Vinci (1452- 1519)

Agraïments

Voldria agrair i dedicar aquest treball al professor de filosofia Antoni Pujadas. Sense ell, aquesta recerca, senzillament, no existiria. Va ser gràcies a la seva capacitat d'obertura al canvi i a la innovació, a la seva flexibilitat, disponibilitat i col·laboració, que hem pogut realitzar-la. Les seves aportacions en el disseny i en la posada en pràctica de la comunitat filosòfica han estat claus per a l'èxit de la recerca i m'han permès aprendre molt.

També a tots els alumnes de 1r de Batxillerat dels cursos 2006-07, 2007-08 i 2008-09. Sense ells, tampoc no hauria estat possible aquest treball. Agraïxo la seva paciència per deixar-me investigar a l'aula de filosofia, així com la seva acceptació amb naturalitat dels processos, de vegades feixucs, que comporta realitzar una investigació en un context natural d'aula (entrevistes, qüestionaris, enregistraments, etc.).

A l'equip directiu de l'IESM Juan Manuel Zafra i a tot el claustre, pel seu suport incondicional a la recerca i a la innovació educativa, per obrir-me les portes de l'institut i per acollir-me al llarg d'aquests anys.

A la meva directora de tesi, Dra. Montserrat Castelló, per tot el seu temps i dedicació. Per formar-me amb unes bases sòlides per esdevenir una bona investigadora educativa. Amb ella vaig iniciar aquest camí, ja fa més de 8 anys, i li agraïxo totes les oportunitats d'aprenentatge i d'iniciació en el món de la recerca educativa.

A l'equip docent i companys del doctorat interuniversitari (DIPE), per aportar-me els referents teòrics que m'ajuden a interpretar i entendre les pràctiques educatives.

I a tots els membres del meu grup de recerca, que m'han ajudat a persistir en aquest camí, molt especialment els companys del taller de tesi, els de l'equip SINTE-Lectura i Escriptura, SINTE-Assessorament i els de l'equip SINTE-GRAI (Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals).

ÍNDEX

1. Introducció	19
1.1 Estructura del treball	21
Primera part: Fonaments teòrics	
2. L'ensenyament i l'aprenentatge de la filosofia a l'educació secundària: Aprendre a construir la veu filosòfica	29
2.1 Característiques de la filosofia com a domini disciplinar	30
2.2 Rellevància i estat actual de l'ensenyament de la filosofia	32
2.2.1 Importància de l'ensenyament de la filosofia	33
2.2.2 Estat actual de l'ensenyament de la filosofia a la secundària	34
2.2.3 Enfocaments de la didàctica de la filosofia a la secundària	39
2.3 La definició de les competències filosòfiques: aprendre a construir la pròpia veu filosòfica	47
2.4 Estudis empírics sobre el desenvolupament de les competències filosòfiques	56
3. L'escriptura col·laborativa com a eina epistèmica per construir la veu filosòfica	65
3.1 Definició i característiques de l'escriptura col·laborativa	65
3.2 Processos implicats en l'escriptura col·laborativa	67
3.3 Avantatges i dificultats de l'escriptura col·laborativa	70
3.4 Estratègies d'escriptura col·laborativa	71
3.5 Fonaments teòrics de l'escriptura col·laborativa com eina epistèmica	74
3.5.1 Fonamentació des de les visions piagetianes, cognitives i sociocognitives	74
3.5.2 Fonamentació des de la perspectiva sociocultural post-vygotskiana	78
3.6 Revisió d'estudis empírics sobre l'escriptura col·laborativa	83
3.6.1 Àmbit escriure per aprendre a escriure	84
3.6.2 Àmbit de l'escriptura en contextos professionals	89
3.6.3 Àmbit de la recerca en softwares informàtics	90
3.6.4 Àmbit escriure per aprendre una disciplina	91
4. Aprendre filosofia mitjançant l'escriptura en una comunitat d'aprenentatge: justificació de la proposta didàctica	99
4.1 L'aula de filosofia com a comunitat d'aprenentatge	99
4.1.1 L'escriptura com a eina de participació en la comunitat d'aprenentatge: la creació d'aules multivocals	102

4.1.2	Aprendre a escriure textos argumentatius filosòfics: aprendre a participar en la comunitat filosòfica	103
4.2	Ensenyament de l'escriptura per aprendre a filosofar	106
4.3	Escriure per aprendre filosofia en una comunitat d'aprenentatge: Presentació de la proposta didàctica	111
Segona part: Treball de camp		
5.	Una comunitat d'aprenentatge de la filosofia al Batxillerat	121
5.1	Justificació i contextualització de la recerca	121
5.2	Objectius, preguntes d'investigació i supòsits de la recerca	132
5.3	Descripció de la mostra	134
5.4	Disseny metodològic de la investigació	137
5.5	Procediment i instruments de recollida de les dades	137
5.6	Dimensions, procediments i instruments d'anàlisi de les dades	139
5.7	Implicacions ètiques	149
6.	Resultats de l'estudi 1: anàlisi de la qualitat filosòfica dels textos escrits individualment i col·lectivament	153
6.1	Canvis en la qualitat filosòfica dels textos escrits en equip	153
6.1.1	Canvis en la qualitat dels textos a nivell global	153
6.1.2	Canvis en la qualitat dels textos per equips	154
6.1.3	Comparació intergrups de la qualitat dels textos conjunts	159
6.2	Canvis en la qualitat filosòfica dels textos individuals	167
6.2.1	Canvis en els textos individuals a nivell global	168
6.2.2	Canvis en el textos individuals per equips	169
6.3	Comparació dels textos conjunts i els individuals	183
6.4	Discussió dels resultats de l'estudi 1: l'anàlisi de la qualitat filosòfica dels textos individuals i col·lectius	184
7.	Resultats de l'estudi 2: anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa en relació amb els processos d'aprenentatge de la filosofia	191
7.1	Resultats de l'anàlisi de la qualitat dels esborranys elaborats pels dos equips	192
7.1.1	Resultats de l'anàlisi qualitativa dels canvis en el contingut dels textos	192
7.1.2	Resultats quantitius pel que fa a la qualitat filosòfica dels textos	194
7.2	Resultats del primer nivell d'anàlisi	196
7.2.1	Resultats de l'anàlisi pel que fa l'organització de l'activitat en cada sessió	196
7.2.2	Resultats de l'anàlisi de la participació dels membres en el seu equip	197

7.3	Resultats del segon nivell d'anàlisi	201
7.3.1	Presentació del procés d'escriptura col·laborativa seguit per cada equip: els episodis d'interacció	202
7.3.2	Presentació dels resultats de l'anàlisi del desenvolupament de les competències filosòfiques	211
7.4	Resultats del tercer nivell d'anàlisi: característiques dels processos d'escriptura col·laborativa que es relacionen amb els processos d'aprenentatge de la filosofia	220
7.4.1	Sessió 1: Anàlisi del discurs de l'equip G1 i G3	220
7.4.2	Sessió 2: Anàlisi del discurs de l'equip G1 i G3	223
7.4.3	Sessió 3: Anàlisi del discurs de l'equip G1 i G3	227
7.4.4	Sessió 4: Anàlisi del discurs de l'equip G1 i G3	233
7.4.5	Sessió 6: Anàlisi del discurs de l'equip G1 i G3	239
7.4.6	Característiques dels processos d'escriptura col·laborativa que es relacionen amb els processos d'aprenentatge de la filosofia	246
7.5	Discussió dels resultats de l'estudi 2: anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa en relació amb els processos d'aprenentatge de la filosofia	255
8.	Resultats de l'estudi 3: anàlisi de les percepcions dels participants pel que fa a la intervenció	267
8.1	Percepcions dels estudiants pel que fa a la intervenció	267
8.1.1	Percepcions pel que fa al treball en equip	267
8.1.2	Percepcions pel que fa al procés d'escriptura col·laborativa	270
8.1.3	Percepcions pel que fa a l'autopercepció de l'aprenentatge	272
8.2	Percepcions del professor pel que fa a la intervenció	279
8.3	Discussió dels resultats de l'estudi 3: anàlisi de les percepcions dels participants pel que fa a la intervenció	281
9.	Conclusions generals del treball de recerca	287
	Referències bibliogràfiques	297

Taules

Taula 2.1. Descripció de les competències filosòfiques	55
Taula 4.1. Activitats d'ensenyament de l'escriptura segons Castelló (2002)	109
Taula 4.2. Seqüència didàctica per cada bloc temàtic	112
Taula 5.1 Canvis en el context d'ensenyament i d'aprenentatge de la filosofia curs 2007-2008	124
Taula 5.2 Continguts de l'assignatura <i>Filosofia i Ciutadania</i> pel curs 08-09	128
Taula 5.3 Descripció dels blocs temàtics 0 i I: recull de les sessions d'e-a de l'escriptura filosòfica curs 2008-2009	128
Taula 5.4.Descripció del bloc temàtic II: recull de les sessions d'e-a de l'escriptura filosòfica curs 2008-2009	130
Taula 5.5 Descripció del bloc temàtic III: recull de les sessions d'e-a de l'escriptura filosòfica curs 2008-2009	131
Taula 5.6 Descripció de la mostra de la investigació	136
Taula 5.7 Descripció de les dimensions i categories d'anàlisi dels textos	140
Taula 5.8 Descripció de les dimensió problematització en l'anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa	143
Taula 5.9 Descripció de les dimensió conceptualització en l'anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa	144
Taula 5.10 Descripció de les dimensió argumentació en l'anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa	144
Taula 5.11 Descripció de la dimensió no relacionada amb les competències filosòfiques	144
Taula 5.12 Descripció de la dimensió professor	145
Taula 6.1 Exemple dels textos conjunts en l'equip G1	163
Taula 6.2 Text individual inicial i revisat de un membre de l'equip G1	170
Taula 6.3 Text individual inicial i revisat de un membre de l'equip G3	173
Taula 6.4 Text individual inicial i revisat de un membre de l'equip G7	177
Taula 6.5 Text individual inicial i revisat de un membre de l'equip G10	180
Taula 7.1 Resultats del 1r nivell d'anàlisi	197
Taula 7.2 Sessió 1: Equip G1	220
Taula 7.3 Sessió 1: Equip G3	222
Taula 7.4 Sessió 2: Equip G1	223
Taula 7.5 Sessió 2: Equip G3	225
Taula 7.6 Sessió 3: Equip G1	229
Taula 7.7 Sessió 3: Equip G3	230
Taula 7.8 Sessió 4: Equip G1	233
Taula 7.9 Sessió 4: Equip G3	235
Taula 7.10 Sessió 6: Equip G1	239
Taula 7.11 Sessió 6: Equip G3	242
Taula 8.1 Respostes qualitatives dels avantatges del treball en equip	269
Taula 8.2 Valoració qualitativa de les activitats d'escriptura individual i col·laborativa	275
Taula 8.3 Resultats qualitius de la percepció d'aprenentatge	277

Gràfiques

Gràfica 6.1. Canvis en les dimensions dels textos conjunts	153
Gràfica 6.2. Canvis en les categories de cadascuna de les dimensions dels textos conjunts	154
Gràfica 6.3. Comparació de la qualitat dels textos conjunts del G1	155
Gràfica 6.4. Comparació detallada de la qualitat dels textos conjunts del G1	155
Gràfica 6.5. Comparació de la qualitat dels textos conjunts del G3	156
Gràfica 6.6. Comparació en detall de la qualitat dels textos conjunts del G3	156
Gràfica 6.7. Comparació de la qualitat dels textos conjunts del G7	157
Gràfica 6.8. Comparació en detall qualitat dels textos conjunts del G7	157
Gràfica 6.9. Comparació de la qualitat dels textos conjunts del G10	158
Gràfica 6.10. Comparació en detall de la qualitat dels textos conjunts del G10	158
Gràfica 6.11. Comparació intergrups del text conjunt 1	159
Gràfica 6.12. Comparació detallada intergrups del text conjunt 1	160
Gràfica 6.13. Comparació intergrups del text conjunt 2	160
Gràfica 6.14. Comparació detallada intergrups del text conjunt 2	161
Gràfica 6.15. Comparació intergrups del text conjunt 3	161
Gràfica 6.16. Comparació detallada intergrups del text conjunt 3	162
Gràfica 6.17. Canvis en les dimensions d'anàlisi dels textos individuals	168
Gràfica 6.18. Canvis en les categories d'anàlisi dels textos individuals	168
Gràfica 6.19. Canvis en les dimensions d'anàlisi dels textos individuals dels membres de l'equip G1	169
Gràfica 6.20. Canvis en les categories d'anàlisi dels textos individuals dels membres de l'equip G1	169
Gràfica 6.21. Canvis en les dimensions d'anàlisi dels textos individuals dels membres de l'equip G3	172
Gràfica 6.22. Canvis en les categories d'anàlisi dels textos individuals dels membres de l'equip G3	172
Gràfica 6.23. Canvis en les dimensions d'anàlisi dels textos individuals dels membres de l'equip G7	176
Gràfica 6.24. Canvis en les categories d'anàlisi dels textos individuals dels membres de l'equip G7	176
Gràfica 6.25. Canvis en les dimensions d'anàlisi dels textos individuals dels membres de l'equip G10	179
Gràfica 6.26. Canvis en les categories d'anàlisi dels textos individuals dels membres de l'equip G10	179
Gràfica 6.27 Canvis en les dimensions d'anàlisi dels textos individuals	183
Gràfica 6.28 Canvis en les dimensions d'anàlisi dels textos conjunts	183
Gràfica 7.1 Anàlisi de la qualitat dels canvis en els esborranys de l'equip G1 i G3	195
Gràfica 7.2 Nombre de torns d'interacció de cada participant de l'equip G1	198
Gràfica 7.3 Dinàmica de la participació individual en l'equip G1	198
Gràfica 7.4 Nombre de torns d'interacció de cada participant de l'equip G3	200
Gràfica 7.5 Dinàmica de la participació individuals en l'equip G3	200
Gràfica 7.6 Participació individual en la dinàmica de l'equip	201

Gràfica 7.7 Sessió 1 equip G1: episodis per desenvolupament cronològic	203
Gràfica 7.8 Sessió 1 equip G1: categories per desenvolupament cronològic	203
Gràfica 7.9 Sessió 1 equip G3: episodis per desenvolupament cronològic	203
Gràfica 7.10 Sessió 1 equip G3: categories per desenvolupament cronològic	203
Gràfica 7.11 Sessió 2 equip G1: episodis per desenvolupament cronològic	204
Gràfica 7.12 Sessió 2 equip G1: categories per desenvolupament cronològic	204
Gràfica 7.13 Sessió 2 equip G3: episodis per desenvolupament cronològic	204
Gràfica 7.14 Sessió 2 equip G3: categories per desenvolupament cronològic	204
Gràfica 7.15 Sessió 3 equip G1: episodis per desenvolupament cronològic	205
Gràfica 7.16 Sessió 3 equip G1: categories per desenvolupament cronològic	205
Gràfica 7.17 Sessió 3 equip G3: episodis per desenvolupament cronològic	206
Gràfica 7.18 Sessió 3 equip G3: categories per desenvolupament cronològic	206
Gràfica 7.19 Sessió 4 equip G1: episodis per desenvolupament cronològic	207
Gràfica 7.20 Sessió 4 equip G1: categories per desenvolupament cronològic	207
Gràfica 7.21 Sessió 4 equip G3: episodis per desenvolupament cronològic	207
Gràfica 7.22 Sessió 4 equip G3: categories per desenvolupament cronològic	207
Gràfica 7.23 Sessió 6 equip G1: episodis per desenvolupament cronològic	208
Gràfica 7.24 Sessió 6 equip G1: categories per desenvolupament cronològic	208
Gràfica 7.25 Sessió 6 equip G1: episodis per desenvolupament cronològic	208
Gràfica 7.26 Sessió 6 equip G3: categories per desenvolupament cronològic	208
Gràfica 7.27 Sessió 1: Nombre de torns per cada dimensió d'anàlisi	211
Gràfica 7.28 Sessió 1: Nombre de torns per cada categoria d'anàlisi	211
Gràfica 7.29 Sessió 2: Nombre de torns per cada dimensió d'anàlisi	212
Gràfica 7.30 Sessió 2: Nombre de torns per cada categoria d'anàlisi	212
Gràfica 7.31 Sessió 3: Nombre de torns per cada dimensió d'anàlisi	213
Gràfica 7.32 Sessió 3: Nombre de torns per cada categoria d'anàlisi	213
Gràfica 7.33 Sessió 4: Nombre de torns per cada dimensió d'anàlisi	214
Gràfica 7.34 Sessió 4: Nombre de torns per cada categoria d'anàlisi	214
Gràfica 7.35 Sessió 6: Nombre de torns per dimensió d'anàlisi	215
Gràfica 7.36 Sessió 6: Nombre de torns per cada categoria d'anàlisi	215
Gràfica 7.37 Resultats totals de les 5 sessions: nombre de torns en relació a les dimensions d'anàlisi	217
Gràfica 7.38 Resultats totals de les 5 sessions en nombre de torns per cada categoria d'anàlisi	218
Gràfica 8.1 Percepció respecte la col·laboració i el treball conjunt	267
Gràfica 8.2 Participació i implicació en l'equip	268
Gràfica 8.3 Percepció de la importància del treball en equip per aprendre filosofia	268
Gràfica 8.4 Valoració del procés d'escriptura col·laborativa	270
Gràfica 8.5 Valoració del procés de co-avaluació dels textos	271
Gràfica 8.6 Valoració del resultat final	271
Gràfica 8.7 Percepció de l'aprenentatge de la problematització a través de l'escriptura col·laborativa	272
Gràfica 8.8 Percepció del grau d'ús de llenguatge filosòfic a través de l'escriptura col·laborativa	273

Gràfica 8.9 Percepció de l'aprenentatge de l'argumentació a través de l'escriptura col·laborativa	273
Gràfica 8.10 Percepció de l'aprenentatge de la filosofia	274

1. INTRODUCCIÓ

1. Introducció

Com a psicòloga educativa i llicenciada en filosofia, no és difícil esbrinar les motivacions que han guiat aquest treball de recerca.

En primer lloc, la ferma convicció en el valor de la filosofia com una disciplina imprescindible per ampliar la mirada i generar preguntes que qüestionen el sentit de la pròpia existència. Considero que és important oferir oportunitats a tots els estudiants¹ de Batxillerat per conèixer i participar activament d'aquesta disciplina, la qual pot enriquir i transformar radicalment la manera d'entendre's un mateix i de pensar la realitat. D'aquesta convicció sorgeix el meu interès en les pràctiques d'ensenyament i d'aprenentatge de la filosofia al Batxillerat.

En segon lloc, la fascinació per la capacitat humana d'aprenentatge i de creativitat a través de les pràctiques conjuntes i l'ús d'instruments semiòtics (com ara el llenguatge oral i escrit) m'han portat a identificar-me plenament amb la visió socioconstructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge. Convençuda de la importància de la teoria per ajudar a orientar i guiar les bones pràctiques educatives, aquest treball de recerca pretén estudiar la posada en pràctica d'aquesta teoria en el cas de l'aprenentatge de la filosofia.

Confiam que l'estudi pugui aportar més coneixement sobre les maneres en què els estudiants, mitjançant la col·laboració entre iguals i la pràctica de l'escriptura filosòfica conjunta, aprenen a construir coneixement disciplinar i a desenvolupar la problematització, l'argumentació i la conceptualització des del punt de vista filosòfic, competències bàsiques per construir la pròpia veu filosòfica sobre el món.

1.1 Estructura del treball

L'estructura del treball s'estableix a partir de dos grans blocs: un primer, en el qual s'exposen els fonaments teòrics de la recerca, i un segon, en el qual es presenten el treball de camp i els resultats obtinguts, així com la seva discussió posterior. Finalment, es troben les conclusions a les quals hem arribat, les referències bibliogràfiques i també els annexos.

El primer bloc està organitzat en tres capítols teòrics. En cadascun d'ells hem revisat els treballs previs en relació amb la temàtica que hem desenvolupat i a partir d'aquesta revisió hem fonamentat el nostre posicionament. A continuació, fem una breu síntesi dels continguts d'aquests capítols.

En el primer capítol, analitzem la importància actual de la filosofia i del seu ensenyament. A partir de la revisió de les diferents concepcions de la didàctica de la filosofia, proposem un nou enfocament competencial, fonamentat des de la psicologia educativa, que permeti confrontar el problema de la imprecisió de la definició de l'activitat filosòfica. Des d'aquest nou marc, l'activitat filosòfica es caracteritza pel

¹ Aquest és el terme que farem servir per referir-nos als estudiants i a les estudiants. Evitarem l'ús sistemàtic de la forma masculina i femenina per no fer carregós el text i per evitar problemes de concordança. El mateix farem per referir-nos als alumnes i als professors.

desenvolupament de tres competències filosòfiques (la problematització, l'argumentació i la conceptualització). Aprendre a desenvolupar aquestes tres competències és el que hem anomenat aprendre a construir la pròpia veu filosòfica.

Al segon capítol definim les característiques de l'escriptura col·laborativa i n'analitzem els fonaments teòrics com a eina altament epistèmica, ja que combina la interacció entre iguals i l'escriptura. Hi argumentem, a partir de la revisió d'estudis, que el seu ús pot afavorir el desenvolupament de les competències filosòfiques, i per tant, l'aprenentatge de la filosofia.

Per últim, al tercer capítol, presentem la nostra proposta didàctica, basada en la creació d'un context dialògic d'ensenyament i d'aprenentatge, organitzat com a comunitat d'aprenentatge de la filosofia. Aquesta comunitat fa ús de l'escriptura individual i col·laborativa com a eines de participació dialògica i d'enculturalització en els discursos de la filosofia.

En el segon gran bloc presentem el treball de camp. Aquest és un estudi descriptiu i exploratori amb un disseny d'anàlisi de cas que combina la metodologia quantitativa i qualitativa.

Les preguntes d'investigació responen a tres objectius de recerca, per això hem dividit el treball en tres estudis interrelacionats:

En el primer, *Anàlisi de la qualitat dels textos filosòfics escrits individualment i col·lectivament*, pretenem conèixer si la intervenció realitzada en aquest context produeix millores en la qualitat dels productes escrits, entenent aquesta qualitat com el domini de les competències filosòfiques en la producció de textos argumentatius filosòfics.

Al segon estudi, *Anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa en relació amb els processos d'aprenentatge de la filosofia*, analitzem els processos d'escriptura col·laborativa en relació amb els processos d'aprenentatge de la filosofia de dos equips, per tal d'esbrinar el grau de desenvolupament de les competències filosòfiques de problematització, d'argumentació i de conceptualització present en el discurs dels estudiants, i especialment, analitzar els processos que les dificulten o les afavoreixen.

Per últim, al tercer estudi, *Anàlisi de les percepcions dels participants pel que fa a la intervenció* analitzem les valoracions dels participants pel que fa al context d'ensenyament i d'aprenentatge de la filosofia per tal de conèixer els elements de la intervenció que funcionen i aquells que cal millorar.

PRIMERA PART: FONAMENTS TEÒRICS

**2. L'ensenyament i l'aprenentatge de la filosofia a l'educació secundària:
aprendre a construir la *veu filosòfica***

2.1 Característiques de la filosofia com a domini disciplinar

2.2 Rellevància i estat actual de l'ensenyament de la filosofia

2.2.1 Importància de l'ensenyament de la filosofia

2.2.2 Estat actual de l'ensenyament de la filosofia a la secundària

2.2.3 Enfocaments de la didàctica de la filosofia a secundària

2.3 Definició de les competències filosòfiques: aprendre a construir la pròpia *veu filosòfica*

2.4 Estudis empírics sobre el desenvolupament de les competències filosòfiques

2. L'ensenyament i l'aprenentatge de la filosofia a l'educació secundària: aprendre a construir la *veu filosòfica*

En aquest primer capítol pretenem reflexionar sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la filosofia com a domini curricular. Iniciem aquesta reflexió qüestionant-nos sobre les característiques de la filosofia i també sobre la relació d'aquesta disciplina amb els altres sabers.

Com veurem, malgrat que en la literatura científica no és fàcil trobar una resposta clara a aquesta qüestió, hem identificat dues característiques que creiem que defineixen les activitats pròpiament filosòfiques. Aquestes són: la reflexió sobre la condició humana i la interdisciplinarietat.

Aquesta primera reflexió ens conduirà a l'anàlisi de la importància actual de la filosofia i del seu ensenyament. Revisarem els arguments que avalen la filosofia com una disciplina imprescindible per al desenvolupament de la mirada crítica i reflexiva, malgrat l'actual i paradoxal crisi del seu ensenyament.

A continuació, i ja més centrats en l'ensenyament de la filosofia a la secundària, exposarem les diferents concepcions de la didàctica de la filosofia i conclourem que és necessària una didàctica més integradora (no dicotòmica), fonamentada des de les teories d'aprenentatge més actuals vinculades a enfocaments competencials.

En relació amb aquest enfocament i, per tant, en relació amb la pràctica de l'activitat filosòfica, finalment confrontarem el problema de la imprecisió en la definició de l'activitat filosòfica. Des del nostre punt de vista, sovint l'activitat filosòfica es defineix a partir de termes excessivament amplis i poc precisos, els quals no ajuden a operativitzar l'ensenyament d'aquesta activitat específica.

A partir de la revisió de la literatura i amb la intenció d'avançar cap a una didàctica competencial de la filosofia amb fonaments de la psicologia educativa, hem recollit i integrat diferents propostes que permeten concretar les particularitats d'aquesta activitat en tres competències filosòfiques (la competència de problematització, d'argumentació i de conceptualització). Aprendre a desenvolupar aquestes competències és el que hem anomenat aprendre a construir la pròpia *veu filosòfica*, és a dir, aprendre a desenvolupar una mirada filosòfica respecte als fenòmens de la vida. Els processos de construcció d'aquesta veu són l'objecte d'investigació empírica del present treball de recerca.

Finalitzarem aquest capítol amb una revisió dels treballs empírics vinculats al nostre objecte d'investigació.

2.1 Característiques de la filosofia com a domini disciplinar

En aquest primer apartat reflexionarem sobre el problema de la definició de la filosofia i de l'activitat filosòfica.

“La filosofia es qüestiona a ella mateixa el que realment és: Un tipus de coneixement? Però quin? Una pràctica? Però quin tipus de pràctica? I rep moltes respostes de diferents filòsofs: aprendre a pensar per un mateix o a viure en la saviesa; interpretar el món o transformar-lo; conformar-se amb l'ordre mundial o revolucionar-lo; perseguir el plaer o la virtut; aprendre a viure o a morir; pensar amb conceptes o metàfores. Les respostes a aquestes preguntes i a aquestes concepcions de pràctiques filosòfiques varien molt en les diferents cultures del món” (UNESCO; 2007, p. 251-252).

D'acord amb la UNESCO (2007), hi ha diversitat de maneres de definir i d'entendre la filosofia i cap d'elles no es pot desvincular dels diferents contextos socials i culturals propis de cada moment històric. La filosofia, des dels seus inicis, amb els autors presocràtics (s. IV a. C), englobava totes les disciplines i sabers científics, però aquests, a mesura que han anat desenvolupant-se, s'han anat convertint en disciplines independents. Aquest fet ha comportat una redefinició del rol de la filosofia i de la seva activitat.

El problema de la definició de la filosofia ens condueix, també, al problema de la seva relació amb les altres disciplines. La filosofia construeix un saber diferent de la ciència, de la religió i d'altres tipus de coneixement? En què consisteix aquesta diferència?

A partir de la revisió de diferents aportacions (Kledzik, 1999; Rubert de Ventós, 1990; Morin, 2001a; 2001b; UNESCO, 2007; Tozzi, 2009b, entre d'altres), considerem que les activitats anomenades *filosòfiques* poden compartir aquestes dues característiques:

En primer lloc, la reflexió sobre la condició humana.

La filosofia és l'única disciplina que confronta qüestions generals en referència a la condició pròpiament humana, per exemple recorrent a les quatre preguntes fonamentals de Kant -*Què és l'ésser humà? Què pot saber? Què ha de fer? Què pot esperar?* -, les quals impliquen la capacitat d'interrogació i de reflexió sobre els grans problemes de la vida. Problemes sobre l'existència, el coneixement, la veritat, la moral, la bellesa, la ment, la cultura, el llenguatge, la religió, la societat, és a dir, problemes vinculats a la dimensió natural, cultural, social, moral i espiritual de l'ésser humà al llarg de la seva història. Les qüestions essencialment filosòfiques són aquelles que tenen a veure amb la manera com l'ésser humà es comprèn a ell mateix i comprèn la seva relació amb els altres i amb l'entorn que l'envolta (Kledzik, 1999).

El tractament d'aquests problemes és des d'un punt de vista pluridimensional i considerant universalment els éssers humans (Declaració de París a favor de la Filosofia, 1995; Morin, 2001a; 2001b; Matsuura, 2004; Sané, 2007).

Tot seguit presentem una citació del filòsof americà Thomas Nagel (1987), que reflexiona sobre l'especificitat de la filosofia respecte d'altres disciplines:

“L'ocupació cabdal de la filosofia és qüestionar unes quantes idees molt comunes que tots plegats fem servir cada dia sense pensar-hi i aclarir-les. Un historiador es pot demanar què va passar en un moment determinat del passat, però un filòsof demanarà: què és el temps? Un matemàtic pot investigar les relacions entre els nombres, però un filòsof demanarà: què és un nombre? Un físic es demanarà de què són fets els àtoms o què explica la gravetat, però un filòsof demanarà: com podem saber si hi ha alguna cosa fora de les nostres ments? Un psicòleg pot investigar com els nens aprenen un llenguatge, però un filòsof demanarà: per què una paraula significa alguna cosa? Qualsevol pot demanar si està malament esquitllar-se al cinema sense pagar, però un filòsof demanarà: per què una acció és bona o dolenta?”. Nagel (1987, p. 36).

La filosofia pretén descobrir el caràcter genèric o universal de les experiències particulars, però a la vegada, també, mostrar el caràcter material i contingent dels principis universals. Per tant, generalitza l'experiència humana a una visió de la condició humana, però també la particularitza en els matisos de les realitats més concretes i diverses.

Així doncs, tal com apunta Rubert de Ventós (1990), l'activitat filosòfica no és només una activitat general i abstracta, sinó que se situa en la tensió dialèctica entre la relació particular/universal i, a la inversa, universal/particular.

En conclusió, una de les característiques pròpies de la filosofia és el seu enfocament global i pluridimensional (social, cultural, natural, moral, espiritual) de la condició humana més concreta, però a la vegada, també, més universal.

En segon lloc, la interdisciplinarietat: la col·laboració i l'intercanvi amb les altres disciplines per assolir una comprensió global i interrelacionada de la condició humana.

La filosofia és en essència interdisciplinària i mostra d'aquest fet és també la varietat d'àmbits de treball conjunt que engloba aquesta disciplina. Per exemple, la filosofia de la ciència, la filosofia de la naturalesa, la filosofia social, política o del dret, la filosofia del llenguatge, la filosofia de la ment, la filosofia moral, la filosofia de la cultura, entre altres àmbits en els quals la filosofia requereix la col·laboració d'altres disciplines.

Tal com apunta Derrida (1990, p. 630-631):

“La filosofia ha de representar un paper essencial per contribuir a la unitat de la formació de l'estudiant, no perquè ella domini i totalitzi el conjunt de sabers, sinó perquè, en la mesura que és també, i no solament una reflexió crítica, perquè ella es nodreix sempre de problemes, conceptes i de debats nascuts en diversos llocs del saber i de la cultura, ella és, tradicionalment, l'espai privilegiat en el qual les categories del saber o de la cultura poder ser construïdes, assimilades, però també interrogades i discutides”.

La filosofia es nodreix de problemes, conceptes i debats concrets que sorgeixen de la diversitat de disciplines i àmbits de la realitat del present, però que apunten a problemes, conceptes i debats que s'han anat repetint de maneres diverses en la història de la humanitat. Així doncs, segons la filosofia, intenta esclarir els supòsits últims en els quals es basa el nostre coneixement i donar sentit al conjunt de sabers i de pràctiques que duem a terme els éssers humans (García Moriyón, 2007).

Tanmateix, cal precisar que no entenem la filosofia com una disciplina superior o una *transdisciplina* amb *autoritat* per jutjar i sistematitzar les altres disciplines. Contràriament, tal com afirma De la Higuera (2000) citant Derrida, aquesta visió vertical i jeràrquica de la filosofia en relació amb les altres disciplines cauria en la paradoxa de la buidor i la incompetència: *“saber de tot i no saber res en concret”*.

En aquest sentit, defensem una relació més hortitzontal i interdisciplinària de la filosofia amb les altres disciplines.

Segons Lipman, Sharp i Oscanyan (1991), la filosofia aporta un pensament multidimensional i una visió més global i interrelacionada de la realitat. D'acord amb aquesta afirmació, Morin (2001b) afegeix que la filosofia representa un paper clau en la superació de l'excessiva compartimentació en què es troben actualment les disciplines, però per fer això possible és imprescindible promoure la col·laboració i els intercanvis entre aquestes.

Així doncs, podem concloure que la reflexió filosòfica té unes característiques pròpies que la diferencien d'altres disciplines: ofereix una reflexió vinculada als problemes de la condició humana (tensió universal-particular) des d'una perspectiva global de l'ésser humà i interrelacionada, i per tant, requereix de la col·laboració amb les altres disciplines (interdisciplinarietat).

2.2 Rellevància i estat actual de l'ensenyament de la filosofia

Tot tenint en compte aquesta especificitat de la filosofia com a disciplina, en aquest apartat ens disposem a analitzar per què és important l'ensenyament de la filosofia, a més d'intentar esclarir quin és l'estat actual del seu ensenyament a l'educació secundària.

2.2.1 Importància de l'ensenyament de la filosofia

Segons la UNESCO (2005; 2007) l'ensenyament de la filosofia contribueix a la formació de ciutadans lliures, perquè ajuda a confrontar arguments i estimula la facultat humana d'avaluar, de criticar i d'eleger l'acció o la no acció, tot promovent el pensament independent de cada individu.

La filosofia potencia un enfocament global i crític dels problemes universals de la vida humana i de l'existència, tot lluitant contra el risc de fragmentació i pèrdua de visions més integradores de la realitat. Aquest enfocament és imprescindible per confrontar els problemes mundials contemporanis (societat del coneixement, crisi de la democràcia, educació per a tots, bioètica, diversitat cultural, diàleg entre civilitzacions, entre d'altres) i per constituir una societat oberta, inclusiva i del coneixement. Es reafirma, així, la importància de la filosofia per combatre el fanatisme a través del diàleg, així com l'anàlisi i el qüestionament sobre la societat contemporània (Sané, 2007; Matsuura, 2007; i Morin, 1999).

Cal afegir que la filosofia també és rellevant per fer front a l'actual rapidesa i acceleració de la vida moderna, que sembla deixar poc espai per a valors com la paciència, l'escolta, el temps, l'autocrítica i la reflexió (Goucha, 2007; Rubert de Ventós, 1990, entre d'altres).

Així doncs, són nombrosos els autors (UNESCO, 2005, 2007; Declaració de la Filosofia, 1995; Vásquez, 2007; Morin, 2001a; 2001b; Derrida, 1990; Sané, 2007; Matsuura, 2007; entre d'altres) que coincideixen a esgrimir els següents arguments a favor de l'ensenyament de la filosofia:

1. Contribueix a la formació de ciutadans del món, a la consciència de la condició universal humana, dels drets humans i del sentit humà, així com a la reflexió sobre el present, el passat i el futur de la condició humana.
2. Defensa l'emancipació de la humanitat: la formació de ciutadans lliures en contraposició a ciutadans obedients i manipulables. Defensa la llibertat de pensament.
3. Té el repte de desenvolupar la capacitat crítica i el pensament independent, la reflexió sobre la societat actual i els canvis que s'hi produeixen. Ajuda les persones a formar-se les seves pròpies creences i els seus propis punts de vista, tot desenvolupant una opinió argumentada, element fonamental per a una societat democràtica.
4. Per últim, aporta una visió global i interrelacionada i ajuda a desenvolupar la consciència dels problemes fonamentals de la ciència i de la cultura, imprescindible en un món cada vegada més interdependent, però a la vegada fragmentat.

Tanmateix, tal com explicarem després amb més detall, malgrat tots aquests arguments que avalen la rellevància de la filosofia, sembla que, actualment, les polítiques socials, educatives i culturals la tinguin poc en compte i fins i tot desplacin el rol que podria assumir aquesta disciplina en la societat contemporània.

2.2.2 Estat actual de l'ensenyament de la filosofia a la secundària

La preocupació per la posició de la filosofia en la societat ha anat incrementant-se al llarg dels darrers anys. Mostra d'aquest fet són les reivindicacions progressives a escala internacional per a la defensa i la promoció de l'ensenyament de la filosofia.

Tal com apunta Sané (2007) al prefaci de l'informe de la UNESCO *La filosofia, una escola de llibertat*, ja al 1946 sorgeix la iniciativa de la UNESCO, sota la influència de filòsofs de reconegut prestigi, com ara Jean-Paul Sartre, Emmanuel Mounier i Alfred J. Ayer, de promoure el desenvolupament de la filosofia i el seu ensenyament com una manera de contribuir a l'extensió mundial de la democràcia.

L'any 1950, a partir de la 5a Conferència General de la UNESCO, es decideix realitzar una enquesta sobre el lloc que ocupa l'ensenyament de la filosofia en els diferents sistemes educatius, la manera com es dona aquest ensenyament i la seva influència en la cultura i en la formació de ciutadans. A partir dels resultats d'aquesta enquesta s'inicia el programa de la UNESCO *Filosofia i democràcia en el món*, el qual es va forjant a partir de les aportacions i reivindicacions dels diferents Estats membres, i que continua vigent en l'actualitat.

En aquest sentit, al 1978, els Estats que formen part de la UNESCO van reclamar la necessitat de realitzar estudis sobre l'ensenyament de la filosofia i la recerca en filosofia a escala mundial. L'interès per conèixer la situació i les problemàtiques vinculades a la disciplina de la filosofia a escala mundial va donar lloc a tot un seguit de reunions en les diferents regions dels Estats membres de la UNESCO.

Al 1980, es va organitzar una reunió a la regió africana de Kenya. Els participants van manifestar les enormes dificultats vinculades a l'ensenyament i la recerca en la disciplina de la filosofia a l'Àfrica.

Al 1983, es va celebrar a la regió d'Àsia-Pacífic, concretament a Bangkok. Els participants van manifestar la necessitat de professionalitzar la filosofia, la qual es trobava difuminada o repartida en disciplines com ara la religió i la història.

Al 1985, a la regió d'Amèrica Llatina i el Carib, concretament a Lima. Els participants van manifestar la necessitat de promoure els estudis de filosofia i la recerca en aquesta regió.

Al 1987, es va celebrar a la regió Àrab, concretament a Marràqueix. En aquesta trobada s'hi va reflexionar sobre l'estat de l'ensenyament de la filosofia a l'educació secundària i a la universitat, i també sobre l'estat de la recerca als països àrabs.

I per últim, a la regió europea, es va publicar un estudi al 1993, amb la col·laboració de l'Institut Internacional de Filosofia, sobre l'estat de la filosofia a Europa. Aquest estudi va comportar l'obertura d'un fòrum al 1994 per reflexionar i debatre aquesta qüestió.

A partir dels resultats d'aquests debats, reflexions i estudis produïts arran de les diferents reunions dels Estats membres de la UNESCO, a les *Jornades Internacionals d'Estudi sobre Filosofia i Democràcia en el Món*, organitzades també per aquest organisme l'any 1995, per primer cop a la història es declarava el *dret universal a la filosofia per a tots els éssers humans* mitjançant la Declaració de París a favor de la Filosofia (annex núm. 1).

Aquest fet trencava amb la visió elitista de la filosofia, tot promovent-ne l'ensenyament als diferents àmbits de la ciutadania, no exclusivament els acadèmics. En aquest nou enfocament de la filosofia se situen, per exemple, el moviment dels Cafès Filosòfics, que pretenen portar la filosofia a un nivell més informal per a totes les persones interessades, o també, ja des dels anys setanta, les propostes d'ensenyament de la filosofia a secundària, primària i infantil a través del programa *Filosofia per a Infants* de Matthew Lipman, entre altres iniciatives.

La Declaració de París a favor de la Filosofia també va suposar un pas endavant per a la promoció de la filosofia a escala mundial. Aquesta declaració reafirma la importància d'aquesta disciplina per garantir la llibertat, la reflexió i la capacitat de l'ésser humà per resistir la propaganda, el fanatisme, l'exclusió i la intolerància. La filosofia educa per a la pau i prepara tots els éssers humans per confrontar els reptes de la societat contemporània.

Per tal de donar a conèixer i promoure la filosofia al gran públic, posteriorment, a l'any 2002, la UNESCO va decretar la celebració del Dia Internacional de la Filosofia.

Per últim, l'any 2005, arran de la petició formulada pel Consell Executiu en la seva 169a reunió, celebrada a Turquia, la UNESCO, amb la col·laboració d'un equip d'experts, va elaborar una estratègia intersectorial, de llarg termini, que respon a les peticions de les consultes celebrades anteriorment, així com de les Delegacions Permanents i de les Comissions Nacionals, les organitzacions no governamentals, les universitats, els instituts d'investigació i personalitats eminentes.

Aquesta estratègia es basa en tres eixos:

- a) El diàleg i l'anàlisi filosòfica sobre els problemes contemporanis,
- b) l'encoratjament a l'ensenyament de la filosofia,
- c) i, per últim, el potenciament del pensament i de la recerca en l'àmbit de la filosofia.

Aquests tres àmbits corresponen als tres àmbits de treball de la filosofia en la societat contemporània: l'àmbit social i crític (àmbit intel·lectual), l'àmbit educatiu (ensenyament de la filosofia en l'educació formal a l'escola, instituts i universitats, però també a l'educació informal, com ara en escoles d'assessorament filosòfic, Cafès Filosòfics o centres de filosofia terapèutica) i l'àmbit de la investigació (àmbit acadèmic).

Desenvolupar i promoure aquests tres àmbits es considera essencial per l'acció de la UNESCO per la seva condició de *consciència intel·lectual i ètica* de les Nacions Unides (UNESCO, 2005).

Paradoxalment, malgrat aquestes iniciatives internacionals que posen de manifest la importància de la filosofia, la recent enquesta mundial de la UNESCO (2007) conclou que és innegable la crisi actual de la filosofia i el seu inqüestionable declivi en la societat contemporània, especialment en l'àmbit educatiu, amb la reducció de la seva presència a l'escola en els últims anys.

Malauradament, si ens fixem en les polítiques educatives actuals, sembla que la filosofia no sigui rellevant en el context actual, en el qual les escoles pretenen demostrar una connexió més pròxima amb el món real i quotidià. El malestar de la filosofia, que es manifesta amb la reducció de la seva presència a l'educació secundària, està estretament relacionat, segons aquest informe, amb la fràgil situació del professor de filosofia i també amb l'extrema varietat de pràctiques que s'inclouen sota el paraigua d'*ensenyament de la filosofia*.

En relació amb aquest fet, tant l'informe de la UNESCO (2007, p. 49), com la Declaració de París (1995), coincideixen a criticar la tendència a subordinar la filosofia a altres matèries (com ara educació per a la ciutadania, ciències per al món contemporani o religió).

D'una banda, s'argumenta que hi ha el perill que aquestes matèries estiguin aliades amb determinades ideologies polítiques o doctrines sectàries i, per tant, realitzin un mal ús de la disciplina filosòfica. D'altra banda, es reclama la importància d'anomenar explícitament amb la paraula *filosofia* les matèries que tenen aquest objecte de coneixement.

*“L'ensenyament de la filosofia ha de mantenir-se o ampliar-se on ja existeix, implantar-se on encara no existeix i ser anomenat explícitament amb la paraula **filosofia**”* (Declaració de París a favor de la Filosofia, 1995).

Un altre aspecte que no ajuda a millorar el panorama negatiu de l'ensenyament de la filosofia en l'educació secundària actual, tal com afirma l'informe de la UNESCO (2007), és la manca d'estudis que posin de manifest la funcionalitat de la filosofia en l'educació secundària.

En aquest sentit, el nostre estudi de recerca pretén, precisament, argumentar en favor de la filosofia a la secundària a partir de l'anàlisi de pràctiques reals en els contextos naturals d'aula i l'aportació d'evidències empíriques de la seva importància en el desenvolupament de l'escriptura epistèmica i de les competències argumentatives, de problematització i de conceptualització.

Els estudis realitzats per la UNESCO fins a l'any 2007 intenten aportar més coneixement sobre l'ensenyament de la filosofia a escala mundial (també a secundària),

però els resultats de les enquestes són parcials i basats en casos dels quals no se'n pot extreure una valoració global significativa.

Malgrat aquesta no significativitat i malgrat, també, la poca claredat dels estudis que hem trobat sobre l'estat actual de l'ensenyament de la filosofia a la secundària, d'acord amb Rodríguez Aguilera (1999) podríem dividir les polítiques educatives pel que fa a aquest ensenyament en dos models: el model *anglosaxó* i el model *francès i de la cultura llatina*.

En el model anglosaxó, propi dels països de parla anglesa -Estats Units i Anglaterra; segons Rodríguez Aguilera (1999), també s'hi inclouria Alemanya-, l'ensenyament de la filosofia no s'integra en l'educació secundària, sinó que s'hi promouen les matèries vinculades a l'educació per a la ciutadania. Segons aquest mateix autor, aquest model és una mostra de la pèrdua de la presència i del prestigi social de la filosofia en la societat i en la cultura, ja que es desvincula de moltes de les funcions atribuïdes anteriorment a aquesta disciplina.

En canvi, en el *model francès i de la cultura llatina* -on s'inclou l'Estat espanyol i també Catalunya- l'ensenyament de la reflexió filosòfica es promou des de l'escola pública a través de l'educació secundària i es concep aquest ensenyament com un element clau per a la formació dels ciutadans. Tanmateix, com veurem a continuació, a l'Estat espanyol, i més concretament a Catalunya, sembla també que la filosofia es vagi difuminant progressivament cap a matèries més centrades en educació per a la ciutadania, tot seguint el model anglosaxó.

L'ensenyament de la filosofia a Catalunya

Com comentàvem anteriorment, la crisi de la filosofia en l'educació secundària també es fa present a Catalunya i a l'Estat espanyol. A pesar de la importància de la filosofia per confrontar els reptes de la societat contemporània, tal com hem argumentat en l'apartat anterior, les polítiques educatives espanyoles i catalanes no han promogut aquest ensenyament, sinó més aviat tot al contrari.

Aquesta és la conclusió que extraïem després d'observar com, a través de les successives reformes educatives, i especialment amb la introducció del nou currículum promogut per la LOE (Llei Orgànica d'Educació), es redueixen substantivament el nombre d'hores assignades a les matèries vinculades a la filosofia.

Tal com afirma Vásquez (2007), amb l'aplicació de la LOGSE, les matèries adscrites al departament de filosofia van patir un retrocés significatiu, tant pel que fa al nombre d'assignatures de caràcter obligatori, com pel que fa al nombre d'hores de classe (que passen de 4 a 3 hores). Per exemple, l'assignatura de filosofia de 1r de Batxillerat va passar a ser només obligatòria per als alumnes adscrits a l'itinerari de Ciències Socials i

Humanitats. Això va comportar que els professors de filosofia haguessin d'impartir matèries alienes a la filosofia, com ara Història i Geografia.

En la nova reforma de la LOE, la filosofia de 1r de Batxillerat torna a ser obligatòria per a tots els itineraris de Batxillerat. Tanmateix, passa de 3 a 2 hores setmanals i la matèria d'Història de la Filosofia deixa de ser una matèria obligatòria a les proves d'accés a la universitat.

També cal tenir en compte que s'introdueixen noves denominacions. La filosofia de 1r de Batxillerat passa a anomenar-se Filosofia i Ciutadania i l'ètica de 4t d'ESO Educació Eticocívica. Aquest canvi respon a l'adscripció de les noves matèries a l'àrea d'Educació per a la Ciutadania. Com comentàvem anteriorment, aquest fet suposa una certa pèrdua de l'especificitat de la filosofia en favor de les noves matèries.

De la Higuera (2008) apunta que la introducció de l'*educació per a la ciutadania* suposa replantejar el rol de la filosofia en l'educació secundària en termes de responsabilitats i exigències socials. En la línia del que comentàvem a l'apartat anterior, aquest autor també destaca el perill que l'ensenyament d'aquestes matèries no es fonamenti en el principi de la llibertat, és a dir, en un enfocament filosòfic que permeti raonar i aprofundir en les bases de la societat democràtica, evitant l'adoctrinament en uns valors que es plantegin com els únics, definitius i mancats de problemàtica.

Aquesta situació de l'ensenyament de la filosofia a casa nostra i a l'Estat espanyol, ha generat fortes i nombroses reivindicacions des de diferents associacions i grups de professors de filosofia de secundària (AD HOC-Associació per l'ensenyament de la Filosofia a Secundària a Catalunya, Societat Espanyola de Professors de Filosofia (SEPMF) i d'altres associacions vinculades a diferents comunitats autònomes), així com mobilitzacions per manifestar la *dignificació de la filosofia* en el nou currículum (com ara el Manifest per la Dignificació de la Filosofia, la Plataforma en Defensa de la Filosofia de Madrid i Castella-La Manxa, els blogs catalans reivindicatius *Salvem la filosofia, ara!* o les diferents manifestacions convocades a diferents ciutats espanyoles i catalanes -concretament a Girona i més recentment a Igualada-, entre d'altres).

Aquestes reivindicacions demanen un increment de les hores lectives vinculades a la matèria de filosofia, per poder aprofundir en els continguts que ofereix aquesta disciplina i també per recuperar la denominació d'Ètica (4t d'ESO) i Filosofia (1r de Batxillerat) per a les matèries que la LOE anomena Educació Eticocívica i Filosofia i Ciutadania, respectivament, les quals han d'assignar-se exclusivament a docents de l'especialitat de Filosofia.

Així doncs, podem concloure que, malgrat la importància d'aquesta disciplina per a la formació dels joves en la societat contemporània, actualment el plantejament educatiu de la filosofia a la secundària no sembla donar una resposta adequada a les inquietuds i els interessos de la comunitat disciplinar de la filosofia. Com a mostra d'aquest malestar, recollim les preguntes que es formulava recentment el filòsof català Josep Maria Terricabras:

“¿No sabem encara què ha representat la filosofia en tot el pensament occidental? ¿No sabem que la ciència i la tecnologia més serioses s'alimenten de pensament, de molt pensament, d'argumentació i d'idees que provenen d'altres àrees de coneixement? ¿D'on podran els nostres alumnes aquestes idees si se'ls fa abandonar l'espai que ha inspirat la nostra civilització occidental des dels seus inicis? ¿Per què, doncs, es redueix la presència de la filosofia i dels seus professionals en els instituts a una posició pràcticament marginal?” (El Periódico, 22 d'abril de 2009).

2.1.1 Enfocaments de la didàctica de la filosofia a secundària

Un cop definida l'especificitat de la disciplina, la importància i l'estat actual del seu ensenyament, a continuació ens centrarem en el problema de la didàctica de la filosofia.

Diferents didactes de la filosofia (com ara Revenga i Ortega, 1999; Vázquez, 2007 o García Moriyón, 2002 i 2007) coincideixen a assenyalar, d'una banda, que tradicionalment no ha existit en l'àmbit filosòfic una excessiva preocupació per la didàctica de la filosofia o per qüestions psicopedagògiques. Fins i tot alguns plantejaments -com veurem després- han defensat que aquest enfocament didàctic pot desvirtuar i manipular el *veritable* sentit de la filosofia.

Aquests plantejaments, d'acord amb Vázquez (2007), es veuen agreujats per l'escassa formació psicopedagògica de molts professors de filosofia a la secundària.

En aquest sentit, des d'una perspectiva més radical, en la qual la filosofia s'entén com una experiència no transmissible, és a dir, com “una trobada” (tal com afirma Deleuze en la citació), inevitablement s'arriba a l'escepticisme del seu ensenyament o d'*ensenyar a pensar*:

“Si pensar és un *encontre*, ensenyar a pensar té a veure amb *afavorir aquell encontre*, però no hi ha fórmules ni receptes per a això... *Aprendre a pensar és impossible*” (Deleuze a García Moriyón, 2002, p. 67).

D'altra banda, per les característiques de la disciplina filosòfica, basada en el qüestionament -especialment en referència al mètode socràtic-, alguns autors (Martens, 1991; Revenga, 1999 i Sarbach, 2005, entre d'altres) argumenten la mútua constitució entre la filosofia i la seva didàctica, és a dir, la mateixa filosofia esdevé el fonament de la seva didàctica. Per tant, aquest plantejament es manté al marge dels coneixements obtinguts a través de les investigacions sobre com s'ensenyava i s'aprèn des de la disciplina de la psicologia.

Per últim, diferents autors (Tozzi, 1993; 2008; 2009b; Brenifier, 2002; 2003; 2006 i Rondhuis, 2005 i 2008, entre d'altres), als quals ens adherim, consideren necessària una didàctica de la filosofia fonamentada a escala empírica, però critiquen l'ambigüitat que sovint envolta les característiques de l'activitat filosòfica i reclamen la necessitat de precisar en què consisteix aquesta activitat per tal d'operacionalitzar-ne l'ensenyament.

Així doncs, l'ensenyament de la filosofia, des del nostre punt de vista, és un tema polèmic, no només pel debat sobre si cal o no una didàctica de la filosofia, sinó també perquè, en el cas d'acceptar la seva necessitat i la seva importància, d'una banda hi ha una certa ambigüitat en la definició de les característiques pròpies de l'activitat filosòfica i d'altra, tampoc no hem sabut trobar una fonamentació teòrica clarament basada en les aportacions i els avenços més actuals de les teories d'ensenyament i d'aprenentatge.

Tot seguit farem un breu repàs a les dues concepcions de l'ensenyament de la filosofia -ensenyar filosofia i ensenyar a filosofar-, així com a les tendències més actuals que s'han descrit en la literatura sobre el tema. Pretenem mostrar que, lluny d'entendre aquestes dues concepcions com dicotòmiques, considerem necessària una didàctica de la filosofia més integradora, amb una definició més precisa de l'activitat filosòfica i vinculada a un enfocament competencial avalat des de la psicologia educativa.

Així doncs, en els apartats següents abordarem, en primer lloc, les concepcions de l'ensenyament de la filosofia, i en segon lloc, el nostre posicionament pel que fa a aquest tema.

2.1.1.1 L'enfocament historicista i patrimonial de l'ensenyament de la filosofia: ensenyar filosofia

L'enfocament historicista i patrimonial parteix d'una orientació hegeliana de la filosofia com a *metasaber*, que ocupa un lloc privilegiat en la jerarquia dels sabers: la filosofia és l'organitzadora i la sistematitzadora de tots els altres sabers.

Des d'aquesta perspectiva, es posa l'accent en la transmissió i en la preservació *fidedigne* de la història de les idees filosòfiques com a patrimoni cultural. La filosofia s'identifica amb la història de la filosofia i la tradició filosòfica. Es defensa una visió elitista, ja que, per la complexitat del pensament filosòfic, la veritable filosofia es reserva a una minoria de persones capacitades per dur-la a terme, i per tant, no és una disciplina accessible als públics aliens a la mateixa disciplina. La filosofia és, doncs, més difícil que unes altres assignatures curriculars (De la Higuera, 2000; UNESCO, 2007).

Seguint amb aquest raonament, l'ensenyament de la filosofia, especialment a la secundària i en altres àmbits de la vida més populars, implica *empobrir* la seva riquesa. Per tant, la didàctica esdevé un element *superflu*, ja que *desvirtua* la filosofia en estat pur. Didactitzar implica *traduir* o *copiar* de la manera més fidel possible aquests continguts de la tradició original filosòfica per a la seva transmissió. La classe de filosofia s'entén, doncs, com a reproducció d'un saber ja constituït (Martens, 1991; Sarbach, 2005; García Moriyón, 2007; Daniel, 2007).

Alguns autors van encara més enllà i segons Adorno (a Revenga Ortega, 1999 i 2005), la didàctica de la filosofia pot convertir-se en un perill que amenaça el *veritable*

sentit del pensament filosòfic. Aquest corrent recela de les propostes psicopedagògiques i lògicament defensa que només l'ensenyant que sap filosofia pot ensenyar-ne, a banda que aquest ensenyant no pot subordinar-se a les teories de l'ensenyament i de l'aprenentatge.

Segons la UNESCO (2007, p. 68), el model italià d'ensenyament de la filosofia és el prototip d'aquest enfocament històric.

Des del punt de vista de la psicologia, volem destacar dues conseqüències que es deriven de l'adopció d'aquest enfocament:

En primer lloc, seguint Pozo (2006), comporta una concepció directa de l'ensenyament i de l'aprenentatge (epistemologia realista), ja que es representa la filosofia com un saber extern ja constituït o *producte prefabricat* que es transmet de manera directa als alumnes per simple exposició al contingut, sense necessitat de mediatització didàctica. El tipus d'aprenentatge que promou és un aprenentatge per transmissió de la informació.

En segon lloc, el perill de l'escissió entre una filosofia *autèntica i acadèmica* i una filosofia *adaptada als nivells dels alumnes* (secundària, primària, etc.) deriva a una posició escèptica que defensa la impossibilitat d'*ensenyar l'autèntica filosofia*, i per tant, a la negació de la necessitat de la didàctica en la disciplina de la filosofia.

2.1.1.2 L'enfocament pràctic de l'ensenyament de la filosofia

L'altre enfocament de l'ensenyament de la filosofia és el que parteix d'una visió més pràctica d'aquesta, seguint el model kantian segons el qual *no s'aprèn filosofia, sinó que s'aprèn a filosofar*.

L'ensenyament de la filosofia, des d'aquest enfocament, no es concep com la transmissió d'una tradició o *producte*, sinó com un *procés d'investigació* que es pot aprendre i millorar amb la pràctica (Lipman et al., 1991; Revenga Ortega, 1999; 2005; Brenifier, 2003; Daniel, 2007; UNESCO, 2007; Tozzi, 2009a; entre d'altres)

La filosofia, des d'aquesta perspectiva, ja no es considera un *metasaber* situat per sobre dels altres sabers, sinó una disciplina amb unes característiques pròpies i una manera específica de construir el coneixement filosòfic, que necessita de la col·laboració amb les altres disciplines per assolir una perspectiva global i interrelacionada de la condició humana (De la Higuera, 2000).

A més a més, s'entén que la filosofia es practica en diferents àmbits (vida quotidiana, àmbit acadèmic, filosofia per a infants a l'escola, filosofia a l'educació secundària, Cafès Filosòfics, etc.) i que tots ells formen part de la pràctica filosòfica contemporània. Per tant, ja no és reservada a una elit, sinó accessible per a tothom.

Des d'aquest posicionament, com ja hem dit anteriorment, es defensa el dret de tots els humans a practicar la filosofia (Declaració de la Filosofia, 1995; UNESCO, 2007). Sorgeixen noves didàctiques de la filosofia que parteixen d'aquesta visió pràctica de la filosofia.

Dins d'aquest enfocament pràctic de l'ensenyament de la filosofia podem identificar diverses propostes d'ensenyament, les quals no són excloents i es relacionen mútuament (Tozzi, citat a UNESCO, 2007, p. 84 i 85; UNESCO, 2007; De la Higuera, 2000; entre d'altres).

La filosofia a partir de la problematització

Des d'aquesta proposta, l'èmfasi se situa en aprendre a filosofar a partir de la problematització. És a dir, aprendre a reconèixer els supòsits que s'amaguen darrera de problemes vinculats a la condició humana. El repte és *aprendre a pensar per un mateix*. L'ensenyament de la filosofia gira al voltant de l'anàlisi de textos filosòfics i de classes on el professor presenta exemples i models de pensament racional, així com dels conceptes filosòfics que plantegen els problemes. Es fa ús de la història de les idees i dels pensadors amb l'objectiu d'ajudar a pensar als estudiants.

Representants d'aquesta proposta a l'Estat francès són Tozzi (2008) i Brenifier (2002), entre d'altres. Concretament a l'Estat espanyol, la proposta de Caballero i Caballero i Larrauri (1996) se situaria en aquesta tendència. Aquests autors proposen una didàctica basada en el treball dels textos filosòfics, els quals es consideren un problema a resoldre. Aprendre a desxifrar-los, a entendre'ls, a pensar-los, és el seu objectiu i per això treballen procediments de comprensió lectora.

També Ignacio Izuzquiza (1982 p. 206) proposa el mètode de simulació gnoseològica, el qual s'estructura a partir de la resolució de problemes. Aquest autor distingeix cinc moments en aquesta problematització filosòfica. Aquests són: acotació del problema filosòfic, situació d'aquest problema en l'experiència quotidiana de l'alumne, presentació d'informació teòrica sobre el problema, realització d'exercicis per analitzar el problema, i en darrer lloc, construcció d'un discurs filosòfic sobre aquest problema.

Per últim, De la Higuera (2008), el qual considera que la base de l'ensenyament de la filosofia ha de ser la problematització, és a dir, aprendre una dinàmica de pensament que ens permeti ser capaços de qüestionar els criteris vigents de realitat. Considera que plantejar problemes és molt més important que no pas resoldre'ls. També apunta que un problema de la tradició filosòfica només serà autèntic si som capaços d'actualitzar-los en la comunitat d'investigació, és a dir, la classe de filosofia.

Tanmateix, convé considerar alguns dels riscos que es poden relacionar amb aquest plantejament.

En primer lloc, l'activitat pràctica i problematitzadora d'aquest enfocament pot privilegiar una visió descontextualitzada i exclusivament procedimental de la filosofia, centrada en les operacions racionals i lògiques. La primacia dels continguts procedimentals pot acabar reduint l'ensenyament de la filosofia a l'ensenyament dels processos mentals lògics i abstractes. La filosofia es pot considerar lliure de contingut, i per tant, el seu ensenyament deslligat del coneixement de la tradició filosòfica, i en aquest sentit, com diu Hegel (a De la Higuera, 2000, p. 3), un ensenyament només procedimental pot conduir a un coneixement buit.

En segon lloc, l'activitat d'*aprendre a pensar per un mateix*, segons Tozzi (2007), implica un enfocament centrat en l'alumne i en el seu aprenentatge, més que no pas en l'ensenyament. Malgrat que considerem positiva aquesta visió *activa* del subjecte en la construcció de coneixement, el fet de separar l'aprenent de l'ensenyant suposaria una visió individualista del procés d'aprenentatge, vinculada a la teoria piagetiana i al model d'*aprenentatge per descobriment*, que no ens sembla la més addient, com analitzarem més endavant. De moment, podem apuntar que, contràriament a aquesta visió individualista, des d'un posicionament socioconstructivista considerem que l'aprenentatge i la reflexió es produeixen a través de la *col·laboració amb els altres*, a través de l'acció conjunta i la pràctica guiada, i per tant, el procés d'ensenyament i d'aprenentatge són processos interdependents. La visió d'*aprendre a pensar per un mateix*, des de la nostra perspectiva, implicaria prèviament *aprendre a pensar amb els altres*, aprendre a *interpensar*, com diria Mercer (2001).

La filosofia des de l'educació per a la ciutadania i la democràcia

Des d'aquesta segona proposta d'ensenyament, l'èmfasi se situa en l'educació per a la ciutadania pròpia del model anglosaxó. Es considera que cal potenciar la maduresa del sistema polític democràtic formant ciutadans reflexius que puguin confrontar els perills propis de la societat democràtica, com ara la demagògia, el dogmatisme, la persuasió i l'autoritarisme. L'objectiu d'aquesta proposta també pot ser la problematització, però a diferència de l'anterior, en aquest cas s'hi uneix la finalitat d'aprendre a pensar en els objectius democràtics. L'ensenyament gira al voltant d'aprendre a realitzar debats democràtics, d'assolir els valors i les actituds pròpies d'una societat democràtica.

D'una banda, des d'aquesta visió es podria incloure el *Filosofia per a infants* de Lipman et al. (1991), ja que un dels objectius principals d'aquest programa és d'educar des de la infantesa en el pensament filosòfic com a fonament de la societat democràtica.

Segons Lipman et al. (1991), és imprescindible iniciar els infants en l'art de pensar de manera crítica i creativa, i això s'assoleix mitjançant la filosofia. A través d'aquesta disciplina i concretament a través del diàleg socràtic, es promouen les habilitats comunicatives, d'investigació, de comprensió lectora, d'escolta activa, d'expressió oral

i escrita, i fonamentalment de raonament. Per aquest motiu, cal educar ja des de la infantesa en aquesta forma de pensament tan important per a una societat democràtica. El programa de Lipman s'emmarca dins la tradició anglosaxona del pensament crític i ha esdevingut un dels moviments actuals més potents en didàctica de la filosofia.

Concretament a l'Estat espanyol, la proposta de *Filosofia per a infants* es dona a conèixer a partir dels anys vuitanta, amb Félix García Moriyón com a impulsor del Centro Español de Filosofía para Niños. A Catalunya, el Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia (IREF) també ha desenvolupat el projecte de Lipman i l'ha anomenat *Filosofia 3/18*, ajustant els materials al nostre currículum i proposant-ne de nous.

D'altra banda, també s'hi inclouria el model anglosaxó, que impulsa la filosofia com *educació per a la ciutadania*. Com ja hem comentat, aquests plantejaments s'han introduït recentment a Catalunya i a l'Estat espanyol a partir de la matèria d'Educació per la Ciutadania al currículum educatiu.

L'ètica i la presa de decisions personals

Des d'aquesta proposta, l'èmfasi se situa en la pràctica i en l'acció. L'objectiu és aprendre a actuar, no només a pensar, per tal d'aprendre a viure en concordança amb els propis valors. La filosofia no es pot deslligar de la conducta ètica i de la consciència en adoptar uns determinats valors. Aquest enfocament es fonamenta en els supòsits marxistes que posen de manifest la importància de la praxi, no només d'interpretar el món, sinó d'aprendre a transformar-lo. La filosofia esdevé una guia per a l'acció.

Segons Tozzi (extret d'UNESCO, 2007), Bèlgica, Canadà i Alemanya han estat molt influenciades per aquesta visió de la filosofia, potenciant les assignatures d'ètica en el currículum de secundària. Es treballa a partir de dilemes ètics, on els estudiants han de prioritzar valors, analitzar els dilemes, prendre decisions i argumentar. Concretament a l'Estat espanyol i a Catalunya, com ja hem comentat, també s'imparteix aquesta matèria a l'educació secundària, tot i que en l'actualitat s'anomena *Educació Èticocívica*.

En aquest enfocament podríem situar la proposta de Domínguez Reboiras i Orio de Miguel (1985), anomenada *Mètode actiu de la filosofia*, en relació amb plantejaments de l'escola nova i la renovació pedagògica. La proposta vol potenciar una visió de la filosofia com a experiència vital, en connexió amb la vida dels alumnes. Pretenen que aquests se sentin protagonistes, a través de l'explicació de les seves històries narratives de vida, les quals es connecten directament amb la filosofia. Tampoc no podem oblidar el programa *Filosofia 6/18* del grup IREF, que planteja dilemes ètics a partir d'històries narratives.

La proposta interdisciplinària d'ensenyament de la filosofia a través d'altres matèries

Per últim, l'informe de la UNESCO (2007, p. 72) apunta el sorgiment en els darrers anys de propostes d'ensenyament de la filosofia integrades en les altres disciplines. Aquesta aproximació es caracteritza per la col·laboració del professor de filosofia amb professors d'altres matèries curriculars, amb l'objectiu d'afavorir la reflexió filosòfica a escala interdisciplinària, és a dir, vincular la filosofia amb els continguts culturals i socials que es treballen des d'altres matèries curriculars.

Els autors suïssos Lévy, Bourquin i Paroz (2005) són il·lustratius d'aquesta aproximació interdisciplinària. Concretament, aquests autors han promogut la reflexió filosòfica des de diferents àrees curriculars, per exemple en la matèria de física i matemàtiques, en la de bioquímica, en la de música i en les arts visuals.

Aquesta aproximació permet treballar la filosofia des d'una visió pràctica i a la vegada ajuda els alumnes a establir relacions entre les àrees, tot assolint una visió més global i interconnectada dels continguts objecte d'aprenentatge, i també es treballen els continguts de les matèries curriculars des d'una visió reflexiva i crítica, la qual cosa ens sembla encara més important, sempre que la filosofia no es difumini en aquestes altres disciplines i perdi la seva denominació i especificitat.

En conclusió, en aquest apartat hem revisat dues grans concepcions que és possible identificar en la didàctica de la filosofia: la visió històrica i patrimonial i la visió pràctica de la filosofia. També hem revisat la diversitat de propostes d'ensenyament de la filosofia, les quals, com ja hem comentat, no són excloents i es relacionen mútuament, i lògicament, se situen en la segona de les concepcions presentades, ja que des de la primera la didàctica esdevé un element *superflu* i *desvirtuador* de la filosofia.

Volem acabar aquesta reflexió confrontant el clàssic debat que contraposa l'*ensenyament de la filosofia* (posició defensada per la visió històrica-patrimonial) a l'*ensenyament del filosofar* (posició defensada per la visió pràctica).

Des de la nostra perspectiva, l'adopció d'aquesta visió pràctica de la filosofia no significa renunciar a l'ensenyament dels continguts més conceptuals i històrics de la filosofia, ja que, precisament, per practicar adequadament la filosofia és necessari l'ús d'aquests continguts per aportar l'especificitat de la matèria. La filosofia, com hem argumentat a l'apartat 1.1, s'ocupa de la reflexió sobre els grans problemes vinculats a la condició humana des d'una perspectiva global i interrelacionada, i per tant, filosofar requereix reflexionar sobre els conceptes propis de la filosofia (com ara realitat, existència, bondat humana, virtut o justícia.), i indiscutiblement, aquesta reflexió s'enriqueix si s'estableixen diàlegs amb les aportacions dels filòsofs que s'han ocupat d'aquests aspectes al llarg de la història humana.

Així doncs, la filosofia és inseparable del filosofar i a la inversa. Per aquest motiu, malgrat que algunes postures dicotòmiques i excloents contraposen la filosofia al filosofar (per exemple Martens, 1991; Revenga Ortega, 1999 i Sarbach, 2005), creiem que un enfocament competencial de la didàctica de la filosofia, sostingut des de la teoria socioconstructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge, pot promoure la integració dels dos enfocaments.

Des d'aquest model competencial, la teoria i la pràctica es retroalimenten mútuament, ja que per desenvolupar les competències cal crear contextos d'ensenyament i d'aprenentatge significatius per als estudiants, i per tant funcionals. En aquests contextos, els estudiants, a partir de la seva pràctica, han de mobilitzar les diferents tipologies de coneixements (procedimentals, actitudinals i conceptuals) de manera transversal i interactiva, per resoldre adequadament situacions problemàtiques i complexes (Decret 143/2007; Monereo i Pozo, 2007). És a dir, tal com afirmen Monereo i Pozo (2007), avaluar si algú és competent és comprovar la seva capacitat per reorganitzar el que s'ha après i transferir-ho a noves situacions i contextos.

El nou currículum de la filosofia que proposa la LOE (Llei Orgànica d'Educació), a diferència de l'anterior sostingut per la LOGSE (Llei Orgànica General del Sistema Educatiu), parteix d'aquesta visió competencial de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la filosofia. Concretament, en el *Decret 142/2008* sobre l'ensenyament de la filosofia a secundària, s'emfatitza la importància de la relació de la filosofia amb la pràctica (la *funcionalitat*), el disseny de *tasques significatives, complexes i preferiblement, en contextos d'incertesa, en les quals pugui aplicar allò que sap i adonar-se'n de com s'hi enfronta i les resol*. A més a més, aconsella ajudar els estudiants a *formular-se preguntes que facin pensar, que convidin a l'anàlisi i a la crítica, que comportin la identificació i la formulació de problemes i el plantejament d'hipòtesis resolutives* (Decret 142/2008 p. 4).

Així doncs, sembla que el model competencial de la didàctica de la filosofia pot aportar una visió més integradora dels dos enfocaments anteriors.

Tanmateix, des del nostre punt de vista, no només és necessari un enfocament competencial que promogui la pràctica filosòfica, sinó que també cal confrontar el problema d'esclarir i precisar en què consisteix aquesta pràctica filosòfica.

Com comentàvem anteriorment, en l'actualitat encara ens trobem amb la dificultat d'obtenir una definició precisa i detallada dels elements que caracteritzen l'activitat filosòfica.

El currículum educatiu català (Decret 142/2008 p. 2) descriu el pensament filosòfic com un *enfocament reflexiu i crític* o la *manera de fer, crítica i radical*, i considera que, a través de la filosofia, es fomenten tres competències: la competència reflexiva, crítica dialògica i argumentativa; la competència social i cívica; i la competència en l'anàlisi i síntesi crítica de textos filosòfics. A continuació recollim la definició de cadascuna:

La competència reflexiva, crítica, dialògica i argumentativa implica la presa de consciència de la incertesa que envolta el món del coneixement, l'habilitat per identificar problemes filosòfics i abordar-los de manera filosòfica, per relacionar els coneixements en una concepció global del món i de les coses, per aprendre a pensar amb ordre i criteri i per exposar les opinions pròpies, respectant les dels altres i valorant-les si escau com a manera d'enriquir la pròpia visió de la realitat.

La competència social i cívica es refereix a la dimensió social dels comportaments humans, a saber viure en una societat globalitzada, a ser comprensiu amb els altres en un món on els intercanvis i la mobilitat de les persones comporten contactes amb gent de diversa condició física, mental i cultural, a disposar de formació en valors democràtics i exercir-los de manera constant en la pràctica.

La competència en l'anàlisi i síntesi crítica de textos filosòfics implica que l'alumne reconegui en els textos dels autors que són motiu d'estudi qüestions que es poden abordar de manera filosòfica; que sigui capaç d'analitzar-los i comentar-los en relació amb el moment històric i cultural en què s'han produït i, també, d'establir relacions amb altres posicions filosòfiques coetànies, bé anteriors o posteriors.

Malgrat el seu interès, aquestes competències són encara molt àmplies i ambigües i no aporten una definició clara que permeti operativitzar l'ensenyament propi de l'activitat filosòfica i que especifiqui de manera clara les competències pròpiament filosòfiques.

A l'apartat següent intentarem abordar aquest problema a partir de la revisió de diferents autors des de l'àmbit de la didàctica de la filosofia, els quals pretenen, com nosaltres, avançar en aquesta línia.

2.3 Definició de les competències filosòfiques: aprendre a construir la pròpia veu filosòfica

En aquest apartat recollirem les aportacions de diferents autors que han intentat precisar els elements que caracteritzen aquesta pràctica. També intentarem fonamentar l'enfocament competencial de la didàctica de la filosofia, fent ús de les aportacions més recents de la investigació en psicologia educativa.

Primerament, destaquem la rellevància de les aportacions de Michael Tozzi que, des de la didàctica de la filosofia, confronta el problema de la definició de l'activitat filosòfica amb el que ell anomena la *matriu del pensament filosòfic*.¹

Tozzi (1993; 1999 i 2008) identifica tres elements que caracteritzen l'activitat filosòfica i que resumim a continuació:

- a) **Problematitzar una afirmació o una noció:** no es tracta de problematitzar sobre qualsevol tipologia de noció o afirmació, sinó de fer-ho en aquelles que fan referència a continguts filosòfics, vinculats a la condició humana.
- b) **Conceptualitzar nocions i distincions conceptuals:** es tracta no només de definir conceptes filosòfics, com diu Tozzi (2008), sinó també de crear-ne de nous (redefinir-los) i fer ús del llenguatge filosòfic.
- c) **Argumentar racionalment tesis i objeccions:** aprendre a posicionar-se i a argumentar la pròpia posició respecte a un contingut filosòfic. Cal tenir en compte la importància -i a la vegada difícil- tasca d'ensenyar a dialogar entre diferents perspectives.

L'interès d'aquesta proposta rau fonamentalment en el fet que descompon la complexitat de l'activitat filosòfica, ajudant a esclarir en què consisteix aquesta pràctica, i d'acord amb Rey (2002), permet operatitzar-la per tal de dissenyar activitats per ensenyar-la.

Aquests tres elements tenen finalitats diferents, encara que és important destacar que són dinàmics i interdependents. En conjunt, donen lloc a la unitat del pensament filosòfic (Tozzi, 1993). En aquest treball, nosaltres definim aquesta unitat amb el terme *veu filosòfica*.

Així doncs, aprendre a construir la *veu filosòfica* implicarà aprendre a desenvolupar aquestes tres competències. En primer lloc, aprendre a problematitzar sobre la realitat que ens envolta; en segon lloc, aprendre a argumentar el nostre posicionament pel que fa a aquesta realitat i en tercer lloc, aprendre a conceptualitzar, és a dir, a fer ús de conceptes filosòfics per tal que l'argumentació i la problematització siguin específiques de l'àmbit de la filosofia.

En definitiva, construir la pròpia *veu filosòfica* implica interpretar els fenòmens des d'un punt de vista filosòfic. Això significa conèixer que davant d'un fenomen poden

¹ Aquest autor, de la Universitat de Montpeller, és un clar exponent actual de la didàctica de la filosofia en la regió francòfona. Dirigeix la revista *Diotime*, una revista exclusiva per a la recerca i la teorització sobre la didàctica de la filosofia (<http://www.crdp-montpellier.fr>).

realitzar-se diferents interpretacions en funció de la perspectiva en què ens situem, i per tant, conèixer i diferenciar la interpretació filosòfica de les altres interpretacions.

A continuació volem fonamentar i precisar amb més detall en què consisteix aquesta veu filosòfica, tot definint les característiques d'aquestes tres competències filosòfiques, atès que la recerca que desenvolupem pretén analitzar com es construeixen.

a) Competència filosòfica relativa a problematitzar

“Tota resposta es converteix en una nova pregunta”. Jaspers (1981, p. 11).

En primer lloc, la competència de problematització implica plantejar preguntes filosòfiques i problemes filosòfics.

Etimològicament, problema significa *obstacle* en un camí que, per tant, no permet continuar avançant de manera automàtica, sinó que obliga a pensar, a qüestionar i a replantejar la situació (Brenifier, 2002).

D'una banda, segons Morin (2001a), problematitzar significa fer-se preguntes i desenvolupar la capacitat d'interrogació, de posar en qüestió. Per això, aprendre a *problematitzar* requereix també de l'aprenentatge d'una actitud problematitzadora. Tanmateix, hem de tenir en compte que no totes les preguntes tenen la consideració de filosòfiques. La pregunta filosòfica ha de qüestionar alguns dels nuclis temàtics vinculats a la condició humana. Aquests es caracteritzen per la pluralitat de respostes possibles i la seva dificultat (per exemple: Què és el bé?, la bellesa?, la justícia? o la veritat?). Així doncs, la pregunta filosòfica és oberta a la discussió i requereix d'argumentació per contestar-la (Lipman et al., 1991; Rondhuis, 2005).

Problematitzar en filosofia també implica identificar un problema filosòfic. Per fer-ho és important, en primer lloc, conèixer la tradició filosòfica i els problemes que ha intentat confrontar la filosofia (importància dels continguts conceptuals). Segons el currículum vigent en el nostre context (Decret 142/2008), aquests fan referència als grans temes de la filosofia que, al mateix temps, responen a problemes vitals de la nostra època (com ara el coneixement, la realitat, l'ésser humà, l'acció i la societat).

En segon lloc, identificar els punts de conflicte, analitzant per què és un problema. La capacitat d'agitar el pensament es genera a partir de la creació de tensions entre punts de vista diferents. Es tracta, doncs, de cercar les oposicions i els casos extrems, mostrar la potencialitat d'aquest procés de creació d'antinòmies -dialèctica entre dos pols- per generar pensament (Brenifier, 2003; Rondhuis, 2005). Per exemple: veritat/falsedat; just/injust; un/múltiple; ser/aparentar; natura/cultura; jo/l'altre; cos/esperit o raó/intuïció. Brenifier (2003) defineix aquest procés dialèctic com un procés dialògic de pensament que confronta proposicions aparentment contradictòries. Aquestes contradiccions permeten l'emergència de noves proposicions.

D'altra banda, d'acord amb Brenifier (2002), allò que és problemàtic és dubtós. El dubte posa el problema, inquieta i inicia la discussió, la recerca del saber, la curiositat. El problema és l'obstacle que ens fa anar més lents, que ens obliga a fer un esforç per pensar. Problematitzar és acceptar que *tota afirmació és matisable*, que *no hem de donar res per sabut*, ja que tota proposició és una conjuntura, una hipòtesi, i per tant, hem de practicar el dubte a través de l'especulació, tot adoptant una actitud escèptica. Filosofar té a veure amb aquesta actitud d'exploració, d'ironia i d'incertesa, i també amb saber detectar l'ambigüitat i les vaguetats i tractar amb elles, tot identificant les paradoxes (Rondhuis, 2005).

D'acord amb la declaració de la UNESCO (1995), l'activitat filosòfica, com a pràctica lliure de reflexió, no pot considerar-se com una veritat definitivament adquirida. En aquest sentit, el currículum educatiu de la filosofia també reforça aquesta idea d'aprendre a tractar amb la incertesa: "*Com és sabut, la filosofia mai no aconsegueix argumentar de manera concloent els seus resultats, per la qual cosa s'assembla més a una activitat de recerca intel·lectual. Els seus resultats, sempre provisionals i incerts, però de gran ajuda per confegir la pròpia concepció del món*" (Decret 142/2008 p. 2).

Així doncs, la problematització és un dels eixos bàsics que caracteritzen l'activitat filosòfica. Alguns autors (com ara De la Higuera, 2000; Tozzi, 2007; Brenifier, 2002; entre d'altres) consideren que és també una actitud pròpia de la filosofia i un aspecte essencial per a la generació de pensament. Problematitzar és entrar en filosofia. Aprendre filosofia és aprendre a qüestionar la realitat vigent.

En l'àmbit de la psicologia educativa, la *problematització* es relaciona amb l'estudi dels processos cognitius implicats en la metodologia d'aprenentatge basada en problemes. La problematització requereix "determinar" una situació "indeterminada", i per tant, exercir les habilitats complexes del pensament.

Des de la psicologia cognitiva, s'han desenvolupat nombrosos estudis sobre els processos implicats en la resolució de problemes, si bé la majoria d'aquests treballs no han tingut en compte el domini específic de coneixement de cadascun dels problemes a resoldre. Aquesta perspectiva considera que els resultats de l'aprenentatge són habilitats generals que es poden aplicar a través dels diferents dominis. Tanmateix, actualment, des d'una visió socioconstructivista i situada de la cognició, pren rellevància el context d'aprenentatge en el domini específic.

Considerem rellevant la distinció de Jonassen (2000) entre exercicis i problemes. Els problemes no es poden resoldre de manera mecànica, sinó que exigeixen la presa de decisions, i per tant, són més complexos. Això és el que es pretén des de la filosofia, i per això la problematització pot considerar-se una competència d'aquest domini disciplinar, ja que requereix confrontar una situació complexa on s'han de prendre decisions.

Encara des de la psicologia, la metodologia de l'aprenentatge basat en problemes (ABP) pretén, precisament, treballar de manera competencial els continguts curriculars mitjançant la resolució de problemes, la qual cosa resulta interessant, perquè trenca amb visions transmissives de l'aprenentatge, potencia l'aprenentatge actiu i global, aporta funcionalitat i connexió amb la realitat quotidiana i afavoreix el rol de mediador del professor (Dolchy et al., 2003).

En l'àmbit de la filosofia, però, en l'aprenentatge basat en problemes -a diferència del que passa en uns altres dominis curriculars, com ara la ciència-, l'èmfasi no se centraria tant en la resolució del problema, sinó en aprendre a construir el problema: identificar-lo, plantejar-lo i justificar, perquè és un problema i aquest és un dels aprenentatges més crucials per a la vida, ja que en diferents àmbits -professional, familiar o personal- hem d'identificar i fer front a problemes (Jonassen, 2000).

b) La competència filosòfica relativa a conceptualitzar

En segon lloc, la competència de conceptualitzar implica definir, crear i fer ús de conceptes filosòfics.

La filosofia opera amb conceptes i principis generals que superen els límits del concret o de la particularitat dels fets. Els filòsofs cerquen l'essència de les coses, el sentit més general i abstracte de la naturalesa humana, per donar una explicació unitària de la realitat, malgrat la seva multiplicitat (Albulescu i Albulescu, 2008; Tozzi 2008; Rubert de Ventós, 1990). L'activitat filosòfica, com ja hem esmentat anteriorment, és fruit de l'esforç de síntesi i té la pretensió d'oferir una imatge global de l'existència humana, que constitueix una representació conceptual abstracta. Per aquest motiu, l'activitat de conceptualitzar i definir conceptes és molt important per als filòsofs, ja que implica connectar les experiències quotidianes amb la teoria i a la inversa, i per tant, opera en dos sentits: concret-abstracte i abstracte-concret. La connexió entre la teoria i la pràctica, entre l'experiència concreta i el significat de la vida (Rondhuis, 2005).

Els conceptes, doncs, són fonamentals per al pensament filosòfic. L'ús i la reflexió sobre conceptes com ara *realitat*, *ser*, *bondat*, *bellesa*, *justícia* o *llibertat* és el que aporta el contingut pròpiament filosòfic a un discurs. Així doncs, la problematització i l'argumentació esdevenen filosòfiques si en el seu discurs fan ús de conceptes vinculats a la disciplina filosòfica.

Tenint en compte les aportacions de Tozzi (2008), García Moriyón (2007) i Deleuze i Guattari (2001), la competència filosòfica de conceptualitzar es podria caracteritzar pels aspectes següents:

En primer lloc, per definir i fer ús dels conceptes filosòfics. D'acord amb la Declaració a favor de la Filosofia (1995), l'activitat filosòfica s'esforça a precisar les definicions exactes de les nocions utilitzades. D'una banda, identifica els conceptes

filosòfics que apareixen explícitament o implícita en un discurs o en una experiència quotidiana. D'altra banda, fa ús dels conceptes filosòfics en el mateix discurs.

En segon lloc, Deleuze i Guattari (2001) consideren que una filosofia rigorosa és la que qüestiona i esclareix conceptes -tal com es pot observar quan es produeix un canvi de paradigma- i en crea de nous o els redefineix, atorgant-los-hi nous significats. Crear conceptes nous implica crear noves maneres de pensar sobre les coses. Filosofar és un acte de creació de noves maneres de pensar que requereixen de noves maneres de conceptualitzar la realitat.

Per últim, desenvolupar aquesta competència també té a veure amb aprendre a desenvolupar una actitud de rigorositat i precisió en l'ús del llenguatge, així com d'exigència per anar a les arrels dels conceptes, a més d'esclarir ambigüitats i vaguetats en un esforç per guanyar claredat.

Des del punt de vista de la psicologia, els conceptes sintetitzen i condensen les informacions essencials d'un domini específic. Conceptualitzar implica activar processos cognitius complexos.

Segons Vigotski (1994), les situacions d'ensenyament formal tenen com a objectiu ajudar a conceptualitzar, és a dir, a convertir els conceptes quotidians -concrets- en conceptes científics o *acadèmics* -conceptes generals mediatitzats per altres conceptes i situats dins d'un sistema jeràrquic, lògic i coherent- amb l'objectiu de generar xarxes conceptuals cada cop més complexes i interrelacionades. La conclusió a què arriba aquest autor és que la formació de conceptes *científics* o més *específics* d'un domini concret es desenvolupa a través del diàleg i de la col·laboració amb els altres (entre iguals i amb el/la professor/a). Així doncs, des d'aquest punt de vista, per desenvolupar la veu filosòfica respecte a un tema és important oferir oportunitats de participació guiada i dialògica, que permeti els estudiants la negociació de significats i l'apropiació dels discursos filosòfics per fer-ne un ús ajustat a les pròpies intencions.

Seguint Lemke (1997), podem afirmar que aprendre un domini disciplinar és en gran manera aprendre a dominar els seus conceptes i les seves maneres particulars de fer ús del llenguatge. Per tant, els estudiants han d'aprendre a fer ús dels patrons temàtics i les seves relacions semàntiques, aprendre a parlar, escriure i raonar mitjançant els conceptes del domini propi de cada disciplina.

Així doncs, a través de l'ús del llenguatge i de la conceptualització discursiva, podem valorar el grau d'aprenentatge assolit en una disciplina. Per tant, en el cas de la filosofia, podem valorar els aprenentatges assolits pels estudiants tot analitzant la qualitat de la problematització i de l'argumentació, la qual estarà determinada pel grau d'activació i articulació dels conceptes filosòfics en aquest discurs, així com pel grau de reconceptualització o redefinició d'aquests conceptes.

c) La competència relativa a argumentar filosòficament: construir i deconstruir argumentacions

Per últim, la competència d'argumentar filosòficament implica construir i a la vegada deconstruir argumentacions per defensar la pròpia veu.

L'argumentació és una eina intel·lectual de primer ordre. La finalitat de la filosofia no és només l'aprenentatge teòric dels diferents discursos filosòfics, sinó també promoure la reflexió sobre un mateix, prendre consciència dels discursos filosòfics en què participem i aprendre a posicionar-se en aquests i a establir diàlegs entre diferents posicionaments; i tot això és essencial per construir amb fonaments racionals la pròpia *veu filosòfica* (Gee, 2005).

Tanmateix, l'activitat filosòfica no és només una activitat problematitzadora i rigorosa en la definició, creació i ús de conceptes filosòfics, sinó que també és constructiva i deconstructiva. Constructiva, perquè proposa i defensa racionalment una determinada posició o punt de vista. Deconstructiva, perquè *examina amb atenció els arguments dels altres* (UNESCO, 1995) i es manté alerta a les fal·làcies i a les falses argumentacions.

Per Lipman et al. (1991), l'ensenyament de la filosofia està vinculat a l'ensenyament del diàleg argumentatiu, el qual és el fonament de la comunitat de recerca filosòfica. Aquesta argumentació, per tal que sigui filosòfica, ha de fer ús de conceptes filosòfics.

Atès que l'activitat filosòfica és una activitat lògica i racional, desenvolupar la competència de l'argumentació en filosofia significa aprendre a justificar racionalment el propi punt de vista (tesi) a partir d'arguments (raons) i exemples que donin força a aquests arguments. També, a l'hora d'argumentar, cal tenir en compte les perspectives contràries, dialogant amb aquestes i contrarestrant-ne els arguments des de la pròpia perspectiva, per tal d'arribar a una conclusió clara i coherent amb la tesi defensada.

Segons el currículum de filosofia (Decret 142/2008), el mètode de treball d'aquesta disciplina es basa en l'anàlisi, el raonament i la discussió. Per això és important que els estudiants aprenguin a raonar amb argumentacions ben construïdes, a fer anàlisis crítiques per exposar les opinions pròpies tot respectant les dels altres i valorant-les com una manera d'enriquir la pròpia visió de la realitat. L'argumentació estaria relacionada, doncs, amb el desenvolupament de la competència reflexiva, crítica, dialògica i argumentativa.

D'altra banda, la competència argumentativa exigeix claredat i rigor en l'argumentació per tal d'evitar arguments fal·laços (García Moriyón, 2007), i alhora també suposa aprendre a desenvolupar una actitud d'obertura i d'escolta cap a l'altre (Brenifier, 2002) -dialogisme enfront de monologisme- i aprendre a matisar per tal d'evitar posicionaments categòrics i absolutistes (Brenifier, 2008). Un denominador

comú en tots els filòsofs és considerar la pràctica filosòfica com una activitat mental oberta, no dogmàtica, ni amb judicis definitius (Rondhuis, 2008).

El discurs argumentatiu ha estat àmpliament estudiat des de la psicologia per la seva relació amb la construcció de coneixement i el desenvolupament de les habilitats de raonament. Des d'una visió situada i socialment distribuïda de la cognició (Rogoff i Lave, 1984), l'argumentació es concep com una activitat dialògica i situada en un context, a través de la qual dues o més persones s'impliquen mútuament en proposar, defensar i comparar arguments tenint en compte les posicions contràries (Kuhn i Felton, 2001).

Actualment, des de la psicologia, l'argumentació i l'estudi de les converses argumentatives a l'aula tenen un gran interès per les repercussions en els aprenentatges acadèmics (Coll, 2001). Segons Mercer (2001), les converses exploratòries -que requereixen discutir i argumentar el propi punt de vista- permeten la negociació de significats i l'apropiació d'aquests significats.

En el capítol 3 desenvolupem amb més detall aquesta aproximació a l'argumentació des de la psicologia i també des de la didàctica de la llengua.

A continuació, per concloure aquest apartat sobre la didàctica competencial de la filosofia, en la taula 2.1 trobareu una síntesi del que hem anat exposant fins ara.

Taula 2.1. Descripció de les competències filosòfiques

Característiques de la filosofia		
Reflexió sobre la condició humana, sobre els problemes vinculats a la dimensió natural, cultural, social, moral i espiritual de l'esser humà al llarg de la seva història.	Col·laboració amb altres disciplines per poder abraçar una visió global i interrelacionada de l'esser humà.	
Veü filosòfica: Competències filosòfiques		
Problematització	Conceptualització	Argumentació
<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar una pregunta filosòfica. ○ Identificar /analitzar un problema filosòfic. ○ Crear tensions /analitzar els punts de conflicte, les perspectives oposades. ○ Adoptar una actitud escèptica (posar en dubte, qüestionar) i especulativa. ○ Detectar ambigüitats, paradoxes. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Definir conceptes filosòfics i/o redefinir-los amb nous matisos, crear noves perspectives conceptuals. ○ Fer ús de conceptes filosòfics i/o reflexionar sobre els seu ús. ○ Reflexionar sobre la tensió dialèctica entre la relació concret i abstracte. ○ Cercar la rigorositat i precisió en l'ús del llenguatge. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Plantejar clarament una postura (tesi). ○ Defensar una postura amb arguments i exemples que donin força als arguments. ○ Establir diàlegs amb la perspectiva contrària citant els arguments contraris però contrarestant-los des de la pròpia perspectiva (contraarguments). ○ Arribar a una conclusió clara i coherent amb la tesi. ○ Claredat i rigor en l'ús d'arguments no fal·laços. ○ Obertura i escolta activa, evitant el dogmatisme, matisant.

2.4 Estudis empírics sobre el desenvolupament de les competències filosòfiques

Malgrat que no existeixen recerques específicament centrades en el desenvolupament de les competències filosòfiques, tal com les hem definides, sí que n'hi ha de vinculades a l'ensenyament i l'aprenentatge de la filosofia. Així, en aquest apartat, en primer lloc, descriurem i analitzarem les aportacions de la línia d'investigació més potent i reconeguda en l'ensenyament i aprenentatge de la filosofia: el programa *Filosofia per a infants*.

En segon lloc, explicarem l'única recerca científica que hem trobat en relació amb l'anàlisi de la interacció filosòfica entre iguals. Tanmateix, aquesta es diferencia de la nostra proposta en el fet que es tracta d'un estudi descontextualitzat de l'aula i no fa ús de l'escriptura col·laborativa.

Per últim, descriurem intervencions més divulgatives vinculades a l'ensenyament i aprenentatge de la filosofia que ens criden l'atenció perquè es poden relacionar amb l'escriptura per aprendre filosofia.

2.4.1 La recerca sobre el programa *Filosofia per a infants*

En la recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la filosofia predominen clarament les investigacions sobre el programa *Filosofia per a infants* (Philosophy for Children P4C), de Matthew Lipman. Aquest programa, impulsat per l'International Council for the Philosophical Inquiry with Children, ha tingut molt d'èxit a les escoles i s'ha estès a molts països diferents. També a l'Estat espanyol (per exemple, el projecte coordinat per Fèlix García Moriyón a Madrid) i a Catalunya (Grup IREF). Tal com apunta Sarsanedas (2007), actualment hi ha 4 revistes dedicades a publicar treballs sobre el programa; per tant, s'està investigant científicament i s'hi extreuen importants aportacions, tant per a la comunitat científica com per a l'educativa.

La metaanàlisi de Trickey i Topping (2004) mostra, a través d'una revisió crítica de 10 estudis amb grup de control i amb pre i post-test, evidències positives del programa en diferents països i en diferents edats pel que fa al raonament lògic, la comprensió lectora, el raonament matemàtic, el pensament creatiu, l'expressió lingüística i l'autoestima.

Els resultats d'altres investigacions (Trickey i Topping, 2006; Topping i Trickey, 2007) apunten també efectes positius en aspectes socioemocionals, concretament en la reducció de l'ansietat, la dependència i l'increment de l'autoconfiança. També s'ha analitzat com el programa ajuda a incrementar la qualitat i la quantitat d'interacció a l'aula, de manera que es produeixen canvis en la tipologia de preguntes que realitza el professor, que esdevenen més obertes, i també incrementa la participació dels estudiants en el diàleg de l'aula i en el raonament i la justificació de les seves opinions.

Així doncs, sembla necessari concloure que el programa *Filosofia per a infants* ha demostrat la seva efectivitat a través d'estudis de recerca científics. Tanmateix, en relació amb la nostra investigació, ens sembla necessari puntualitzar alguns aspectes:

Primer, aquest programa, com ja hem dit, fa ús majoritàriament de la discussió en gran grup, on el docent és qui la controla i la promou a través de les preguntes socràtiques. Així doncs, aquest docent és qui regula la interacció i en aquest sentit, hi ha poca cessió del control als estudiants.

La nostra recerca, en canvi, pretén promoure la discussió i l'escriptura filosòfica col·laborativa entre iguals, de manera que el professor cedeix el control donant més autonomia als estudiants a través de la pràctica guiada.

Segon, i en relació amb l'anterior, com apunta Gagnon (2008), la discussió en gran grup (i no en grups més petits) comporta que no tots els alumnes s'hi impliquen de la mateixa manera, i fins i tot n'hi ha que no hi participen. Aquest autor també apunta que pot haver-hi cansament per part dels estudiants, ja que habitualment s'organitzen les classes seguint la mateixa dinàmica de discussió en gran grup. La metodologia del gran grup no força la participació de tots els estudiants.

Contràriament, en la nostra recerca fem ús del petit grup (equips de 3-4 estudiants), justament per potenciar aquesta participació i implicació de tots els estudiants. També distribuïm rols i funcions individuals entre els participants per forçar aquesta participació i implicació en l'activitat conjunta.

Tercer, el programa *Filosofia per a infants*, malgrat que s'està adaptant al currículum educatiu (per exemple, el grup IREF a Catalunya ha realitzat propostes del programa *Filosofia 3/18* vinculant-les als objectius curriculars), continua, en molts casos, sent una proposta externa a l'escola i als professors. La nostra proposta, a diferència de la del programa, és una iniciativa, seguint la classificació de Monereo, Castelló i Pozo (2001), *des de* l'escola, ja que parteix de la matèria curricular de Filosofia i Ciutadania.

Per últim, el programa *Filosofia per a infants* promou la discussió filosòfica. La nostra proposta, en canvi, fa ús de l'escriptura col·laborativa per aprendre, i per tant, combina la discussió i l'escriptura filosòfica com a eines epistèmiques.

2.4.2 La recerca científica sobre l'activitat filosòfica

Tal com ja hem avançat, en aquest apartat volem exposar l'únic estudi empíric que hem trobat respecte a l'anàlisi de l'activitat filosòfica que, d'altra banda, és pròxim a la nostra investigació pel que fa a l'anàlisi de la qualitat filosòfica de la interacció entre iguals.

Rondhuis (2005 i 2008) estudia el *talent filosòfic* a partir de l'anàlisi de les converses de joves voluntaris d'11 a 20 anys. Pretén analitzar les manifestacions del

pensament filosòfic a través de les seves interaccions. Es realitza el que anomenen els *tetràlogues* -en referència als diàlegs de 4 joves de la mateixa edat-, on els joves conversen a partir de diferents preguntes filosòfiques proporcionades prèviament. Aquestes converses estan supervisades per una persona adulta experta i tenen unes normes que s'han de seguir.

L'autora, a partir de l'anàlisi de 100 converses transcrits de 300 participants, identifica uns indicadors per avaluar la qualitat filosòfica del discurs. Aquests són:

- a) Pensament indecís (idt): fa referència a la descoberta de l'ambigüitat, el contrast i la incertesa. Per exemple, expressions com ara: *més o menys; depèn; alguna cosa així; és estrany; és difícil; honestament parlant; sí, però*, etc.
- b) Obertura (ob): és una acció mental que denota qüestionament, expressions de sorpresa i disposició a l'acceptació d'idees noves.
- c) Comportament temptatiu o especulatiu (Te): implica l'actitud de provar. Aporta noves maneres de significar, fer ús d'il·lustracions i exemples, noves paraules, noves hipòtesis, etc.
- d) Posició epistèmica (Ep): denota la posició de qui parla respecte al tema. Una actitud respecte d'una experiència o d'un tema. Per exemple: *jo penso, jo crec...*
- e) Qualitat del raonament (Qr): indica que es mostren proves d'argumentació (sense tenir en compte si és o no correcte). Per exemple, fa ús d'expressions com ara: *si..., aleshores; perquè; s'hauria de...*
- f) Qualitat de les anècdotes (Han): fa referència a la relació de les idees i conceptes amb experiències de la vida real.

Les conclusions de l'estudi validen aquests patrons de qualitat filosòfica de la interacció i els seus indicadors. També s'hi extreu una fórmula numèrica per avaluar el nombre i la qualitat de patrons de cada individu, així com una segona fórmula per avaluar la potència filosòfica de cada grup. L'estudi conclou que diferents temes (ètica, metafísica, antropologia, epistemologia, filosofia del llenguatge) no estan associats amb diferències significatives pel que fa als patrons d'indicadors; tampoc no s'associen amb el temps de durada o el nombre d'enunciats, ni amb diferències pel que fa als diferents supervisors.

Aquest estudi analitza l'especificitat del pensament filosòfic a través de l'anàlisi del discurs entre iguals, però se situa en condicions experimentals (que no formen part del context d'aula), les quals no tenen com a finalitat l'aprenentatge. Un altre aspecte diferent és que disposen d'un adult a temps complet que regula la conversa entre iguals. Per últim, malgrat que és un estudi que ens pot guiar en l'anàlisi de la interacció filosòfica, tampoc no fa ús de l'escriptura col·laborativa, sinó que se centra en la discussió filosòfica.

2.4.3 La recerca-acció amb fins divulgatius sobre l'activitat filosòfica

En aquest apartat, destaquem breument algunes recerques que tenen com a finalitat la divulgació de pràctiques de la didàctica de la filosofia que hem trobat interessants per analitzar la discussió o l'escriptura com a eines epistèmiques per a l'aprenentatge de la filosofia.

Principalment, volem destacar les recerques basades en la proposta metodològica de Tozzi (2007) sobre l'ensenyament de la discussió filosòfica anomenada *Discussions a visée philosophique* (DVP). Aquest mètode sorgeix de la necessitat d'estructurar els debats filosòfics per evitar les dificultats dels estudiants per argumentar de manera espontània les seves respostes. Per tal de potenciar la cooperació, cada estudiant assumeix un rol concret en l'activitat conjunta del debat. Aquests són: el president -o moderador-, els alumnes que participen en el debat, els reformuladors -ajuden a reformular les idees exposades-, els resumidors -resumeixen les idees exposades-, els anotadors a la pissarra dels arguments exposats, els observadors del debat i per últim, el facilitador -que és el rol del professor-.

Els treballs desenvolupats sobre aquest interessant mètode (per exemple Connac, 2004; 2005; 2007 i 2008; Usclat, 2008 i 2009; Laporte-Davin, 2008; entre d'altres) indiquen, tal com afirma Tozzi (2007), que es tracta d'un nou *gènere escolar* que està prenent importància en les propostes d'ensenyament de la filosofia més actuals. Segons aquest autor, aquest mètode permet desenvolupar les competències filosòfiques a partir de l'argumentació filosòfica, la definició de conceptes filosòfics i la problematització, fent ús de preguntes obertes i filosòfiques.

Per últim, respecte a la pràctica de l'escriptura filosòfica, no hem sabut trobar cap recerca vinculada a l'anàlisi de l'escriptura col·laborativa filosòfica, malgrat que són relativament més freqüents els treballs de caire divulgatiu vinculats a experiències d'escriptura a l'aula.

Concretament, destaquem una línia d'estudis sobre l'ús de diaris filosòfics (per exemple: Charnet (2000), Lazrak (2000) i Solé (2006), entre d'altres) que coincideixen a afirmar l'eficàcia de l'ús d'aquest tipus d'escriptura filosòfica.

Altres experiències (per exemple Tozzi, 2000; Chevrier, 2000; Goin, 2003 i 2004; entre d'altres) es relacionen amb reflexions sobre l'ús de diferents gèneres literaris (assaig, diari, narració, poema o diàleg) per escriure filosofia, però aporten poques dades empíriques sobre aquest tema.

En conclusió, després de la revisió de la literatura sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la filosofia, podem afirmar que l'estudi sobre els processos de construcció de la veu filosòfica a través de l'escriptura col·laborativa és un àmbit poc estudiat, i per tant innovador, ja que no hem trobat estudis similars.

D'altra banda, aquesta situació contrasta amb l'apreciació de la UNESCO (2007), segons la qual es considera imprescindible més recerca en l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge de la filosofia per obtenir dades empíriques que posin de manifest la importància d'aquesta disciplina per a la formació de ciutadans lliures i crítics.

3. L'escritura col·laborativa com a eina epistèmica per construir la veu filosòfica

- 3.1 Característiques i definició de l'escritura col·laborativa
- 3.2 Processos implicats en l'escritura col·laborativa
- 3.3 Avantatges i dificultats de l'escritura col·laborativa
- 3.4 Estratègies d'escritura col·laborativa
- 3.5 Fonaments teòrics de l'escritura col·laborativa com eina epistèmica
 - 3.5.1 Fonamentació des de les visions piagetianes, cognitives i sociocognitives
 - 3.5.2 Fonamentació des de la perspectiva sociocultural post-vygotskiana
- 3.6 Revisió d'estudis empírics sobre l'escritura col·laborativa
 - 3.6.1 Àmbit escriure per aprendre a escriure
 - 3.6.2 Àmbit de l'escritura en contextos professionals
 - 3.6.3 Àmbit de la recerca en de softwares informàtics
 - 3.6.4 Àmbit escriure per aprendre una disciplina

3. L'escritura col·laborativa com a eina epistèmica per construir la veu filosòfica

En aquest capítol analitzarem les característiques de l'escritura col·laborativa i la seva fonamentació teòrica, partint de la premissa que el seu ús pot afavorir el desenvolupament de les competències filosòfiques, i per tant, la construcció de la veu filosòfica, ja que combina dues eines epistèmiques -la interacció entre iguals i l'escritura- que poden promoure l'argumentació, la problematització i conceptualització filosòfica.

Amb aquesta finalitat, en primer lloc, definirem què entenem per escritura col·laborativa, descriurem els processos que caracteritzen aquest tipus d'escritura, els avantatges i les dificultats d'aquesta pràctica, i per últim, les estratègies d'escritura col·laborativa.

En segon lloc, argumentarem per què l'escritura i la interacció entre iguals es consideren dues eines que permeten la construcció de coneixement, és a dir, dues eines epistèmiques.

Per últim, revisarem les recerques empíriques que s'han realitzat sobre l'escritura col·laborativa per aprendre una disciplina.

3.1 Definició i característiques de l'escritura col·laborativa

El terme *escritura col·laborativa* no és unívoc i pot resultar, en certa manera, confús en la literatura científica, ja que s'utilitza per fer referència a diferents tipologies de pràctiques col·laboratives vinculades tant a l'escritura de textos individuals, com a l'escritura de textos conjunts.

Tot seguit distingirem aquestes dues maneres d'entendre aquest concepte d'escritura col·laborativa i ens centrarem amb més detall en l'escritura col·laborativa per produir un text conjunt, ja que aquesta és la pràctica que fonamenta el nostre estudi.

Així doncs, d'una banda, el terme *escritura col·laborativa* pot fer referència a la pràctica de planificació o revisió col·laborativa en parelles o grups de textos individuals. Concretament, fem referència a la planificació col·laborativa quan els participants col·laboren en la planificació dels seus escrits individuals (Higgin, Flower i Petraglia, 1992). De la mateixa manera, ens referim a la revisió col·laborativa en parelles (Di Pardo i Freedman, 1992; Allal, 2000; Castelló, 2000, 2005; Castelló, Iñesta i Monereo, 2009; entre d'altres) o en grups (Porto, 2001; Aitchison i Lee, 2006; Olry-Louis i Soidet, 2008) quan els participants, ja sigui en parelles o en grups, col·laboren exclusivament en la fase de revisió dels seus escrits individuals (interpreten, qüestionen, donen ajudes, demanen aclariments, fan crítiques o suggerències).

D'altra banda, com ja hem comentat, també s'utilitza el terme *escritura col·laborativa* quan es tracta d'escriure un text conjunt treballant de manera conjunta dues o més persones en les diferents fases del procés d'escritura.

Concretament, diferents autors ofereixen diferents definicions d'aquesta pràctica d'escritura conjunta. Per exemple: Allen, Atkinson, Morgan, Moore i Snow (1987, p. 70) la defineixen com col·laboradors que produeixen un text conjunt, s'impliquen en interaccions substantives sobre aquest document i comparteixen les decisions i les responsabilitats sobre

aquest; Anderson (1995, citat a Colen i Petelin, 2004) la defineix com l'escriptura que implica més de dos escriptors que treballen conjuntament per produir un producte conjunt; McAllister (2005) com grups on els membres comparteixen la totalitat de la responsabilitat de la producció del text.

En conclusió, considerem que l'escriptura d'un text conjunt *implica un procés d'escriptura conjunta entre dues o més persones, anomenades coautors, les quals comparteixen les decisions i la responsabilitat en relació amb els processos de planificació, textualització i revisió d'un text conjunt*. Aquesta definició s'ajusta als tres aspectes que considerem característics d'aquesta pràctica: treball conjunt en els diferents processos d'escriptura, text compartit i responsabilitat compartida (coautoria).

Tanmateix, també cal esmentar la diversitat de maneres que hem trobat a la literatura científica a l'hora d'anomenar aquesta pràctica d'escriptura col·laborativa d'un text conjunt. Per exemple: escriptura cooperativa, escriptura en grup, escriptura d'equip, coautoria o escriptura conjunta (Lowry, Curstis i Lowry, 2004). Des del nostre punt de vista, aquestes diferents denominacions es poden utilitzar de manera indistinta, ja que totes fan referència a una mateixa pràctica. Compartim l'afirmació de Lowry et al. (2004) que no hi ha acord amb un terme comú. Aquest autor proposa fer ús del terme més ampli *escriptura col·laborativa* per fer referència al procés interactiu i social que implica un equip focalitzat en un objectiu comú que es negocia, coordina i comunica durant la creació del document comú (Lowry et al. 2004, p. 72).

Des del nostre punt de vista, és difícil restringir el terme escriptura col·laborativa exclusivament a les pràctiques d'escriptura de textos conjunts, atès que, des d'una perspectiva sociocultural, tot acte d'escriptura és un acte col·laboratiu, encara que sigui individual, ja que cada text incorpora les veus d'altres textos anteriors i s'elabora tant en resposta a aquests com a possibles futurs (Nystrand, 1989; Castelló, 2005; Castelló, Iñesta i Monereo, 2009). A efectes pràctics i d'investigació, resulta interessant la distinció de Saunders (1989) en funció del grau de col·laboració en els processos de planificació, textualització, revisió i correcció conjunta. Així doncs, aquest autor distingeix entre coescriptors, copublicadors, corevisors i coeditors. Concretament, els coescriptors es caracteritzen per col·laborar en tots els processos de planificació, textualització, revisió i correcció del text conjunt.

De manera similar, també trobem interessant la distinció que realitzen les autores Olry-Louis i Soidet (2008) entre el terme escriptura completament col·laborativa -per fer referència a l'escriptura col·laborativa d'un text conjunt- i escriptura parcialment col·laborativa -per fer referència a la revisió de textos individuals en parelles o grups

Podem afirmar, doncs, que l'escriptura col·laborativa és un terme ampli que engloba diferents pràctiques, entre les quals també s'inclou la planificació o revisió de textos individuals en parelles i/o grups, i per tant, no creiem que sigui un terme exclusiu per a la pràctica de realitzar un text de manera conjunta.

3.2 Processos implicats en l'escritura col·laborativa d'un text conjunt

Els processos implicats en l'escritura col·laborativa per escriure un text conjunt responen als processos de planificació, textualització i revisió típics que s'han descrit des de l'estudi dels processos d'escritura individual (Flower i Hayes, 1981).

Actualment, la recerca ha mostrat que aquests processos no són lineals, sinó recursius (Castelló, 2002). L'escritura col·laborativa implica també un procés dinàmic poc lineal, ja que requereix d'una contínua negociació i renegociació d'aspectes vinculats al contingut del document, però també als rols i a les responsabilitats entre els coautors (Beck i Bellotti, 1993; Galegher i Kraut, 1994).

A continuació descriurem breument la naturalesa d'aquests processos quan es produeixen en situació d'escritura col·laborativa:

a) Planificació col·laborativa

La planificació col·laborativa fa referència als processos de generació, esquematització, avaluació i negociació d'idees per assolir acords sobre la representació del text. Segons Saunders (1989), aquests processos es caracteritzen per l'obertura i l'exploració, especialment a l'inici de l'activitat d'escritura, tot i que, com hem dit, aquest procés és recurrent al llarg de tot l'escrit (Milian i Camps, 2005).

b) Textualització col·laborativa

La textualització és el procés d'escritura que s'inicia amb el text inicial, es desenvolupa a través de successius esborranys i finalitza amb el text final. Implica processos de negociació i de presa de decisions conjuntes que poden generar tensió entre els membres individuals i el col·lectiu, ja que el repte és assolir un text conjunt que identifiqui tots els seus coautors.

Segons Saunders (1989), aquesta fase és complexa, ja que cal concretar les idees en un discurs escrit. En aquest procés de concreció trobem interessant la distinció entre el *text intentat* i el *text escrit* que ofereixen les autores Milian (1999) i Camps i Milian (2000).

El *text intentat*, a diferència del *text escrit*, inclou les successives reformulacions i valoracions orals i/o escrites, per part dels companys, que han tingut lloc anteriorment a l'acceptació i formulació correcta del text final escrit.

Per exemple, en el cas de l'escritura col·laborativa sincrònica i presencial -que és la que fonamenta el nostre estudi-, els coescriptors s'impliquen en una textualització oral i escrita, ja que cal verbalitzar, escoltar, decidir paraules i frases possibles per al seu text, escriure, llegir, rellegir i discutir. I per tant, el discurs oral i l'escrit es retroalimenten mútuament.

Així doncs, el text *intentat* ofereix l'oportunitat de conèixer aquests traços (que altrament queden ocults), que constitueixen la història del procés constructiu del text. L'observació d'aquests traços posa de manifest la complexitat d'aquesta pràctica d'escritura.

Milian, (1999) i Milian i Camps (2005) descriuen aquesta complexitat, especialment quan els estudiants s'impliquen en activitats autèntiques -en contextos de comunicació real- a l'escola, identificant tres tipologies diferents d'interacció o de contextos d'interacció que conflueixen en el context de producció d'un text conjunt.

En primer lloc, fan referència a les interaccions en relació amb la situació comunicativa. Els participants han d'assolir acords per respecte a la relació entre els emissors i els destinataris del text. Els escriptors s'han de situar alternativament en la posició d'escriptors i de lectors per adequar el seu procés a les exigències del context de recepció.

En segon lloc, també cal tenir present la interacció entre els components del grup, els quals han de negociar i assolir representacions compartides sobre aspectes tan importants com ara la representació de la tasca i del text, la realització i el control de les operacions inherents al procés de composició.

Per últim, i especialment important per a nosaltres, ja que és l'objecte d'investigació del nostre estudi, cal tenir en compte la interacció entre el coneixement provinent de l'experiència anterior de cada un dels participants i la transformació d'aquests coneixements i procediments en relació amb la llengua, el contingut temàtic i les estratègies procedimentals per a l'elaboració de l'escrit. És a dir, la interacció que permet generar coneixement (conceptual, procedimental i actitudinal) a través de l'escriptura conjunta.

c) Revisió col·laborativa

Segons Saunders, (1989) la revisió representa un procés més tancat que la textualització i la planificació, ja que aquesta es realitza sobre el material escrit (no sobre l'imaginari possible). Els processos de revisió comporten la lectura de paraules, frases o paràgrafs per part dels companys per avaluar els criteris de qualitat del text, -com ara la cohesió, la coherència de les idees en el text o la puntuació adequada- i a partir d'aquests, realitzar els canvis que es considerin necessaris en el document (Flower i Hayes, 1981; Lowry et al., 2004).

Així doncs, l'escriptura col·laborativa representa una tasca oberta i complexa vinculada a processos no lineals, heurístics i recursius que requereixen de la col·laboració entre els participants, ja que la tasca s'ha d'anar concretant a través de la interacció al llarg del procés de composició.

A través d'aquesta interacció, els participants hauran de fer front als reptes que comporta aquesta escriptura col·laborativa, els quals, segons Milian i Camps (2005), es poden resumir en:

1. Assolir acord sobre el tipus de text que els participants volen produir.
2. Modificar el text al llarg del procés d'escriptura.
3. Oferir idees sobre el contingut i parafrasejar.
4. Llegir repetidament el text en veu alta (en el cas d'escriptura sincrònica i presencial) per tal d'assolir acords sobre el parafraseig final.

5. Rellegir repetidament i revisar el text.

A aquests, segons Erkens, Jaspers, Prangma i Kanselaar (2005), caldria afegir-ne els següents:

- a) Esforç per establir i mantenir el focus: a través de la negociació, els participants han de centrar-se en un mateix focus i esforçar-se per mantenir-lo, evitant la divergència o la dispersió.
- b) Esforç per comprovar i avaluar la informació (d'una font externa o d'un company): per tal de construir una base comuna de referència és important l'activació mútua per compartir coneixements, però també cal vetllar per la coherència i la consistència del text conjunt. Per tant, requereix coordinació i avaluació crítica de la informació.
- c) Esforç per argumentar: l'argumentació és imprescindible per a la negociació i l'assoliment d'acords acceptats per tots els participants pel que fa a les estratègies, el contingut, el procés, l'audiència, etc. En l'escritura col·laborativa són comunes les discussions entre els participants per intentar canviar el punt de vista del company i l'argumentació és necessària per elaborar el propi punt de vista a partir d'explicacions i justificacions per tal de convèncer els companys.

En el cas de l'escritura col·laborativa per escriure un text argumentatiu -com ara el cas del nostre estudi de recerca- cal afegir el repte de generar, seleccionar i organitzar la informació per tal de trobar arguments persuasius per convèncer el lector.

És important tenir en compte, tal com apunten Lay i Karis (1991), que els processos d'escritura col·laborativa són molt més complexos que no pas els d'escritura individual, perquè cal combinar estratègies de tipus intel·lectual, procedimental i també social.

En primer lloc, són necessàries les estratègies intel·lectuals per superar el repte d'assolir un objectiu comú i una comprensió compartida de la tasca o, fins i tot, per fer ús d'un llenguatge comú.

En segon lloc, també es requereixen estratègies procedimentals, perquè cal mobilitzar estratègies complexes d'escritura per gestionar conjuntament el text, que el grup pot revisar de manera infinita.

Per últim, es posen també en joc les estratègies socials per gestionar el treball conjunt que, segons Lowry et al. (2004), poden generar fortes emocions. Aquest autor apunta que l'entusiasme dels participants pot ser molt alt a l'inici, però quan els períodes de col·laboració són extensos, aquest pot decaure a mesura que decau el compromís amb el grup. En aquest sentit, suposa tot un repte la gestió dels conflictes entre els membres del grup, els compromisos dels quals poden ser diferents (Kraut, Galegher i Egidio, 1988).

3.3 Avantatges i dificultats de l'escriptura col·laborativa

Els autors Colen i Petelin (2004, p. 137 i 138), a partir de la revisió de la literatura sobre l'escriptura col·laborativa en l'àmbit professional, realitzen una descripció molt completa dels seus avantatges i dificultats, que resumim a continuació complementant-la amb aportacions d'altres autors.

Pel que fa als avantatges de l'escriptura col·laborativa destaquem:

- a) Una millor qualitat dels documents: D'una banda, fruit de la contribució de participants amb diversitat de perspectives. D'una altra, perquè els companys poden operar com a lectors/revisors del document-esborrany, donant una valuosa retroalimentació per millorar el text tenint en compte el context específic i l'audiència a la qual es dirigeix (Ede i Lunsford, 1990; Noël i Robert, 2004).
- b) Nivells de motivació més elevats: Els participants poden encoratjar-se recíprocament a donar el millor d'ells mateixos. A més a més, l'escriptura col·laborativa ofereix oportunitats als escriptors novells per, a través del treball conjunt amb membres més experts, millorar les seves habilitats i enculturalitzar-se en les normes, valors i estendards de la comunitat.
- c) Millores en les relacions entre els companys i millores en la consciència sobre els processos de treball en equip (aprendre a treballar en equip).
- d) Nivells més elevats d'acceptació del document final: Una part dels membres d'una comunitat han estat treballant conjuntament en el mateix document i això n'afavoreix l'acceptació.
- e) Increment de les habilitats metacognitives, com ara l'escolta activa, la confiança i l'empatia, la gestió de conflictes i la presa de decisions, així com la flexibilitat per assumir múltiples rols (de vegades de manera simultània) al llarg del procés d'escriptura (escriptor, editor, lector, dissenyador, etc.).

Tal com afirmen Bereiter i Scardamalia (1987), els problemes més habituals en els escriptors novells responen a la dificultat per generar idees, planificar i organitzar el text, i especialment, a la dificultat d'obtenir coneixement metacognitiu per controlar el procés d'escriptura. Així doncs, una de les dificultats principals dels escriptors novells és la manca de consciència sobre les estratègies d'escriptura i la regulació d'aquest procés. L'escriptura col·laborativa pot ajudar a aquest procés de regulació, ja que, a través de la conversa amb els companys, s'ofereixen ajudes i retroalimentació constant que estimulen la consciència i el control sobre el procés d'escriptura i d'aprenentatge (Yarrow i Topping, 2001; Erkens et al., 2005, Giroud, 1999).

- f) Aprenentatge a través de l'argumentació: Els processos d'escriptura col·laborativa comporten processos de discussió i de desacord i processos de negociació i aclariment per assolir acords. També, en determinats moments, els participants han d'explicar conceptes i compartir dubtes i preguntes. Aquests processos requereixen d'argumentació i, per tant, faciliten un aprenentatge més reflexiu, ja que els escriptors

col·laboratius han de justificar el propi punt de vista i donar arguments per sostenir les seves opinions (Erkens et al., 2005).

Pel que fa a les dificultats que poden posar en perill l'èxit de l'escritura col·laborativa, aquestes fan referència als elevats nivells de coordinació i comunicació que exigeix el procés col·laboratiu d'escritura.

Els problemes de comunicació i coordinació poden comportar grans dificultats per integrar els diferents punts de vista en un únic document, ja que es requereix temps per discutir i negociar aquests punts de vista, i per tant, generar un text pot ser un procés més lent que no pas en l'escritura individual (Ede i Lunsford, 1990). L'escritura col·laborativa exigeix la coresponsabilitat entre tots els membres per a la presa de decisions conjuntes pel que fa al document compartit, i tanmateix no sempre el compromís i les motivacions dels participants ho permeten, donant lloc a la difusió de les responsabilitats.

També comporta aprendre a gestionar els estils de comunicació, d'escritura, d'aprenentatge i de resolució de conflictes que tenen els diferents participants. En aquest sentit, cal tenir en compte que els conflictes personals poden aflorar per causes diverses, com ara el temps, l'estatus o diferències de poder, manca de diplomàcia i/o de sensibilitat.

Òbviament, no totes les pràctiques d'escritura col·laborativa segueixen un mateix procés ni posen en marxa unes mateixes estratègies d'escritura. Tal com analitzarem a l'apartat següent, en funció dels objectius i motivacions dels diferents participants, la seva disponibilitat i el nivell de compromís, les condicions de la tasca (presencial o virtual, sincrònica o asincrònica), el contingut de l'escrit, el context d'escritura col·laborativa i d'altres múltiples factors que intervenen en aquest procés complex, les estratègies d'escritura col·laborativa poden variar.

3.4 Estratègies d'escritura col·laborativa

Els estudis realitzats sobre les estratègies d'escritura col·laborativa (Onrubia i Engel, 2009; Lowry et al., 2004; Posner, Mitchell, i Baecker, 1996) permeten descriure quatre estratègies diferents d'escritura col·laborativa:

En primer lloc, *l'estratègia de construcció integrada* (Onrubia i Engel, 2009). Aquesta estratègia es caracteritza per la realització del document conjunt a partir de discussions sincròniques (presencials o virtuals), on tots els membres del grup participen en els comentaris i en la presa de decisions respecte als canvis que es realitzen en el document. Per tant, el control i la responsabilitat del document són compartits i distribuïts per tots els participants.

Podem relacionar aquesta estratègia amb el que Lowry et al. (2004) anomenen *escritura reactiva*, perquè la reacció és el tret comú en aquest tipus d'escritura, la qual, d'acord amb Onrubia i Engel (2009), implica discussions, reflexions i contribucions sincròniques. D'altra banda, Posner et al. (1996) l'anomenen *escritura conjunta*, fent referència a que tots els autors treballen conjuntament i sincrònica en una relació estreta de col·laboració.

Els avantatges de l'estratègia de construcció integrada rau en la possibilitat de construir consens a través de l'expressió lliure i la creativitat. El desavantatge, però, és que la coordinació és més difícil, i que, per tant, es recomana que el grup sigui petit (Lowry et al. 2004).

En segon lloc, *l'estratègia d'escriptura paral·lela* (Onrubia i Engel, 2009). Aquesta pot ser sincrònica o asincrònica, així com virtual o presencial. Es caracteritza per la divisió de les tasques. Els autors Onrubia i Engel (2009) distingeixen dues tipologies d'escriptura paral·lela:

- a) La **construcció paral·lela talla i enganxa**: Cada membre contribueix d'una manera diferent i el document final és una juxtaposició d'aquestes parts diferents. Es realitza un treball independent. Per això podríem relacionar-la amb el que Posner et al. (1996) anomenen *enfocament independent*.

També, en aquest cas, Lowry et al. (2004) fan referència a aquesta estratègia i la divideixen en dues:

- *Divisió horitzontal de l'escriptura*: Cada participant és responsable d'una secció del document, però la divisió de les tasques es fa de manera arbitrària (sense basar-se en les competències necessàries per al conjunt).
 - *Divisió estratificada de l'escriptura*: Cada participant realitza un rol concret, com ara d'editor, d'autor o de revisor, tenint en compte els talents del conjunt, i el resultat és l'aportació diferenciada de cada membre.
- b) La **construcció paral·lela puzzle**: Cada membre del grup contribueix amb un document inicial en el qual hi ha la tasca completa o parcial i el document final és la juxtaposició de les petites parts extrems d'aquests documents inicials. És, doncs, treball independent que després s'ajunta. Tanmateix, la part final d'editar el text pot recaure en el membre responsable d'aquesta part.

En tercer lloc, *l'estratègia d'un únic autor grupal de l'escrit* (Lowry et al., 2004). En aquest cas, un membre del grup escriu el text del seu grup. Els altres membres haurien d'arribar a un consens sobre el que es reflecteix a l'escrit, ja que aquest està escrit per un únic membre.

Per últim, *l'estratègia d'escriptura seqüenciada* (Onrubia i Engel, 2009; Lowry et al., 2004). Aquesta, a diferència de les anteriors, és asincrònica i es caracteritza per la seqüenciació en el temps i en l'espai.

Segons Onrubia i Engel (2009), s'hi distingeixen dues formes diferents d'escriptura seqüenciada:

- a) La **construcció seqüencial sumativa**: Un membre del grup aporta un document inicial parcial o complet i els altres contribueixen a aquest document sense modificar allò prèviament escrit, acceptant sistemàticament allò afegit pels coautors. S'escriu el document per torns.

- b) La **construcció seqüencial integrada**: Un membre del grup aporta un document inicial parcial o complet i els altres membres hi contribueixen, proposant de manera

justificada modificacions o discutint si estan d'acord amb el que s'ha escrit prèviament. El control i la responsabilitat del document són compartits. Els membres del grup tenen accés successiu i igualitari al text.

Aquesta estratègia permet la simplificació de la tasca i millora la coordinació per la distribució del treball. Tanmateix, disminueix la interacció social i és una estratègia que requereix la revisió del document. També té el perill que els altres participants sobreescriguin el treball realitzat i hi introdueixin nous canvis. D'altra banda, també cal prestar atenció a la seqüenciació apropiada del document, i per tant, l'ordre dels membres participants afecta el document final (Lowry et al., 2004).

Diferents autors (Ede i Lunsford, 1990; Beck i Bellotti, 1993; Lowry et al., 2004; entre d'altres) coincideixen a afirmar que la comunicació i la coordinació, així com la flexibilitat, la renegociació dels rols, de les responsabilitats i dels continguts, són alguns dels aspectes més importants en l'escritura conjunta, que afecten directament tant el procés com el producte final. Conseqüentment, les estratègies que afavoreixen la integració de la informació (*construcció integrada* o *construcció seqüencial integrada*) seran les estratègies òptimes per garantir la qualitat del procés i del producte.

Assolir els nivells de comunicació requerits per integrar la informació al llarg de l'escritura conjunta no és una tasca fàcil, ja que implica no només comunicació sobre la tasca mateixa, sinó també sobre els aspectes socials que comporta escriure junts. Per això, la proximitat física entre els membres del grup i la comunicació informal esdevenen aspectes importants per iniciar, mantenir i completar els projectes conjunts (Lowry et al., 2004).

Així doncs, les estratègies de *construcció integrada*, a diferència de les *no integrades*, impliquen una major qualitat de la interacció entre els participants, ja que per integrar la informació es requereix la coconstrucció conjunta de coneixements a través de l'escrit.

El nostre treball d'investigació parteix d'una activitat d'escritura col·laborativa presencial i sincrònica que pretén promoure *l'estratègia de construcció integrada* enfront d'altres tipologies d'estratègies, com ara les *paral·leles* o les d'*un únic autor*.

Una de les característiques essencials de l'escritura col·laborativa és que els participants són interdependents en termes d'estratègies, motius i objectius, ja que realitzen un únic text que ha de representar tots els coautors.

Per tant, des del nostre punt de vista, es requereix d'un treball conjunt per construir una estructura comuna de referència que permeti negociar, compartir i transformar els punts de vista individuals en punts de vista acordats per tots els participants, afavorint la comprensió conjunta, la integració d'idees i la coordinació d'accions per tal de construir coneixement de manera conjunta.

En el següent apartat ens centrarem, precisament, a argumentar el fonament teòric de l'escritura col·laborativa com a instrument per a la construcció conjunta de coneixement.

3.5 Fonamentació de l'escriptura col·laborativa com a eina epistèmica

L'escriptura col·laborativa d'un text conjunt combina dues eines epistèmiques: l'escriptura i la interacció entre iguals. Ambdues s'han estudiat, principalment, de manera separada en la literatura científica perquè, com argumentarem després, hi ha pocs estudis que se centrin en l'estudi de l'escriptura col·laborativa per aprendre un domini disciplinar.

Precisament, l'objectiu d'aquest apartat és d'integrar les aportacions d'aquests dos àmbits de recerca per fonamentar el nostre marc teòric. Revisarem els arguments, des de diferents orientacions teòriques, per justificar la rellevància de l'escriptura col·laborativa per aprendre.

Des d'una perspectiva històrica, cal tenir en compte que l'interès per la interacció entre iguals com a eina per a l'aprenentatge no sorgeix fins a finals dels anys setanta, primer amb les perspectives neopiagetines i sociocognitives, i posteriorment, amb molta més intensitat, amb les teories socioculturals. En canvi, l'estudi de les potencialitats de l'escriptura com a eina epistèmica s'inicia molt abans, a finals dels anys seixanta, si bé des de visions individuals de l'aprenentatge.

Tenint en compte aquesta evolució històrica, en primer lloc revisarem les orientacions teòriques que parteixen d'una visió més individual i cognitiva del procés d'aprenentatge, com ara l'orientació piagetiana, la cognitiva i per últim, la sociocognitiva. Malgrat que aquesta última perspectiva ja introdueix la importància dels factors socials en l'aprenentatge, la seva consideració és encara restringida i general, sense tenir prou en compte els contextos situats i dialògics que intervenen en els processos d'escriptura i d'aprenentatge.

En segon lloc, analitzarem els arguments i les aportacions de la perspectiva sociocultural postvygotskiana, la qual desenvoluparem amb més detall, ja que aquest és el marc teòric que fonamenta el nostre estudi d'investigació.

3.5.1 Fonamentació des de les visions piagetianes, cognitives i sociocognitives

Des de l'àmbit de la composició escrita, el moviment *Escriure per aprendre* i *Escriure a través del currículum*, representat per autors anglesos com ara James Britton, Douglas Barnes o Harold Rosen i americans com James Moffet, Janet Emig i Peter Elbow, entre d'altres, estableixen les primeres relacions entre l'escriptura i els processos cognitius (Milian, 1999; Bazerman, Little, Chavkin, Fouquette, Bethel, i Garufis, 2005; Bazerman, 2009). Aquests moviments sorgeixen de l'oposició a les visions més conductistes predominants en aquella època, on l'aprenent es concebia com un receptor passiu de la informació i l'escriptor com un simple traductor del codi oral a l'escrit (metàfora del conducte). Reivindiquen una visió més activa de l'aprenent i un gir cap a l'estudi dels processos d'escriptura en relació amb els processos d'aprenentatge des d'una visió propera a les tesis piagetianes, molt centrades en l'individu i poc en els processos socials.

Des d'aquesta perspectiva, es defensa un model internalista i individualista de l'escriptura (Bazerman et al., 2005). El *Moviment escriure per aprendre* destaca la funció expressiva de l'escriptura com l'eina fonamental per aprendre, ja que permet *congelar* el pensament per reflexionar-hi, afavorint així la maduració individual (Emig, 1977; Bazerman i al., 2005 i

2009; Ackerman, 1993; Newell, 2006). L'escritura expressiva es concep com una forma de llenguatge, a mig camí entre la parla i l'escritura més formal. Des del punt de vista del desenvolupament individual, aquest tipus d'escritura l'utilitzen especialment els infants en la *parla interna* i és fonamental per a l'autoexpressió, ja que no està sotmesa a les pressions socials (Ackerman, 1993). L'escritura expressiva com a *escritura informal lliure* s'oposa a l'escritura formal *opressiva*. Els processos socials i comunicatius s'interpreten com *opressius* per l'individu i el seu pensament, marcant clarament una dualitat entre l'individu i la societat, pròpia de l'ontologia objectivista. Així doncs, des d'aquesta visió es parteix d'una concepció de l'escritura molt romàntica -en relació amb la visió de l'escriptor que reflexiona en solitari-, sense tenir en compte els aspectes socials implicats en aquest procés.

Posteriorment, cap als anys vuitanta, amb l'eclosió de la psicologia cognitiva i del model del processament de la informació, des d'una visió també individual, però més racional i funcional, s'iniciaran els estudis enfocats cap a l'anàlisi del procés d'escritura (*process approach*), que posaran de manifest, a partir d'estudis comparatius entre el procés de l'expert i el del novell, com aquests processos d'escritura comporten processos cognitius complexos (Ackerman, 1993; Milian, 1999). Des d'aquesta perspectiva sorgeix el model capdavanter de Flower i Hayes (1981) el qual descriu aquest procés com un conjunt de subprocessos de pensament que els escriptors han d'organitzar al llarg del seu procés de composició. Aquesta línia d'estudis posa de manifest com determinades maneres de procedir (planificar, textualitzar i revisar) són millors que altres per resoldre amb èxit la demanda de la tasca. En aquest sentit, la finalitat dels estudis és de poder modelitzar el procés de resolució expert com a *exemple a seguir*.

Com ja hem avançat, aquestes recerques tenen poc en compte el context social i cultural en el qual s'inscriu el subjecte i la tasca, i conseqüentment, consideren l'escritura com una habilitat general transferible a tots els contextos, sense tenir en compte la importància dels dominis disciplinars. Pressuposen que existeix un procés de composició *ideal* i *únic*, i per tant, no contempen la possibilitat d'assolir correctament la resolució de la tasca en maneres i processos diversos en funció de la situació (Castelló, 2002). D'altra banda, autors com Schumacher i Gradwohl (1991) rebutgen aquesta primera generació de recerques sobre *l'Escriure per aprendre*, perquè prefereixen mesures quantitatives com ara el *record* i la *memorització* per sobre de mesures més qualitatives, les quals serien més ajustades per mesurar l'aprenentatge.

Enfront d'aquestes crítiques, comencen a prendre rellevància visions més sociocognitives del procés d'aprenentatge sorgides dels enfocaments neopiagetians, així com de les perspectives cognitives vigotskianes, que emfatitzen la importància de la parla i de l'escritura com a eines mediadores per al canvi conceptual, malgrat que aquestes continuen situant-se en una concepció preferentment individual de l'aprenentatge i de la cognició.

D'una banda, des d'aquest nou marc sociocognitiu, com ja hem comentat a l'inici, prenen rellevància les primeres recerques interessades en l'estudi de la **interacció entre iguals per aprendre**. Des d'un punt de vista neopiagetià, la interacció entre iguals permet la confrontació entre punts de vista divergents a través del conflicte sociocognitiu (Mugny i Doise, 1983). Aquest conflicte produeix un desequilibri en les estructures cognitives prèvies,

el qual requereix d'acomodació i d'assimilació, mecanismes explicatius de l'aprenentatge en termes piagetians. Les controvèrsies conceptuals generades pel conflicte sociocognitiu permeten la reestructuració cognitiva (Johnson i Johnson, 1994) i el canvi conceptual (Mason, 2001; 1998).

Tradicionalment, des d'aquesta visió més sociocognitiva, la investigació sobre l'aprenentatge entre iguals s'ha centrat en els estudis de laboratori que mesuraven l'eficàcia de l'estructura cooperativa en comparació amb altres estructures d'interacció, com ara la individualista i la competitiva (Ovejero, 1990; Melero i Fernández Berrocal, 1995; Johnson, Johnson i Holubec, 1999; Duran, 2002; entre d'altres). La recerca ha mostrat els efectes positius de l'aprenentatge cooperatiu pel que fa a creació de relacions interpersonals més positives, sentiments recíprocs d'ajuda mútua i millora del rendiment acadèmic, augment de la creativitat, del pensament crític i de l'autoestima (Coll i Colomina, 1990; Slavin, 1996; Johnson i Johnson, 1997; Johnson, Johnson i Holubec, 1999; Johnson, Johnson i Stanne, 2000; Duran, 2002; entre d'altres).

Des d'aquest marc, Johnson i Johnson (1997) assenyalen cinc condicions que afavoreixen l'aprenentatge cooperatiu entre iguals. Aquestes són:

1. *Interdependència positiva.* L'èxit individual ha de suposar també l'èxit de l'equip (i a la inversa). Per tant, es requereix la participació i la implicació de cadascun dels membres de l'equip, ja que cada membre realitza una contribució única i necessària (pel que fa a rols, recursos i responsabilitat de la tasca) per tal d'assolir l'objectiu de l'equip.
2. *Interaccions cara a cara.* Crear oportunitats de suport, d'ajuda mútua i de retroalimentació a través de la interacció i de la participació conjunta de tots els membres de l'equip.
3. *Compromís i responsabilitat individual.* Cada membre de l'equip ha de realitzar aportacions equitatives a la resta per tal d'evitar la difusió de responsabilitats.
4. *Ensenyament deliberat d'habilitats socials.* Les habilitats socials com ara el respecte i la confiança amb els altres, la resolució de conflictes, la comunicació adequada i l'ajuda mútua són necessàries per a la cooperació efectiva. Per aquest motiu, perquè els grups siguin productius, no es pot obviar l'ensenyament deliberat de les habilitats socials.
5. *Autoavaluació del grup.* La reflexió i valoració dels aspectes positius i d'aquells que cal millorar en el treball del grup és imprescindible per esdevenir un equip efectiu.

El compliment d'aquestes cinc característiques o condicions conformarien, segons aquests autors, la principal diferència entre un equip cooperatiu i un treball tradicional en grup. El treball en grup, al no estructurar la interacció per afavorir aquestes cinc condicions, pot comportar la difusió de responsabilitats entre els membres del grup, i per tant, un treball poc equitatiu entre aquests, amb escasses interaccions i baix aprenentatge. Així doncs, si s'estructuren adequadament les interaccions entre iguals per tal d'afavorir aquestes cinc condicions, facilitem el treball en equips cooperatius, i per tant, les ajudes entre companys

com a motor de l'aprenentatge conjunt de coneixements, habilitats i actituds (Topping i Ehly, 1998; Monereo i Duran, 2001)

En aquest sentit, l'estratègia d'escritura col·laborativa de *construcció integrada*, que és la que fonamenta la nostra recerca, pretén promoure la cooperació entre els participants, de manera sincrònica i presencial, i el treball en equip cooperatiu a partir de la coresponsabilitat pel que fa a la realització d'un únic text, compartit per tots els membres de l'equip, així com també mitjançant l'assignació de rols i de torns rotatius d'escritura per l'elaboració del text conjunt. Així doncs, es pretén afavorir la interdependència positiva entre els participants que, segons Johnson i Johnson (1997), és l'element essencial per la cooperació efectiva.

D'altra banda, des de la mateixa línia sociocognitiva, però en referència a l'escritura, Bereiter i Scardamalia (1987) proposen un nou model d'escritura on escriure suposa fer front a un problema de contingut i a un de retòric, introduint els factors socials (audiència) en el procés de composició. La confrontació d'aquest problema entre l'espai retòric i el de contingut suposa un esforç cognitiu que permetrà *transformar el coneixement*.

Aquest model dóna suport a la visió epistèmica de l'escritura, ja que distingeix la concepció directa de l'escritura com *dir* el coneixement -en la qual l'escritura és simplement una eina per passar del codi oral a l'escrit-, la qual és pròpia dels escriptors novells, de la concepció més constructivista de l'escritura com a eina per *transformar* el coneixement, pròpia dels escriptors experts (Bereiter i Scardamalia, 1987; Miras, 2000; Castelló, 2002).

Nombrosos estudis (per exemple: Mason i Boscolo, 2000; Boscolo i Mason 2001 o Tynjälä, Mason i Lonka, 2001; entre d'altres) mostren aquesta relació entre l'escritura i els processos cognitius més complexos. Aquests estudis conclouen que l'escritura individual suposa un esforç cognitiu per abstroure, organitzar, integrar i transformar el coneixement, i conseqüentment, permet generar canvi conceptual i aprenentatge.

També volem destacar els estudis que mostren l'eficàcia de la combinació de l'escritura individual i la discussió col·laborativa per aprendre (Mason, 1998; 2001; Rivard i Straw, 2000; Boscolo i Mason, 2001; Poole, 2003). Aquests són similars a l'escritura col·laborativa, perquè combinen les dues modalitats, però a diferència d'aquesta, la pràctica de l'escritura es realitza de manera individual.

En conclusió, des de la perspectiva sociocognitiva s'incorpora la importància dels factors socials, però a causa de l'enfocament eminentment individualista de l'escritura i de l'aprenentatge, continua predominat una visió restringida i reduccionista dels factors socials i contextuals que medien aquests processos d'aprenentatge. En concordança amb l'anàlisi anterior, des d'una perspectiva sociocultural i col·laborativa de l'aprenentatge, el repte actual de la recerca és analitzar, des de contextos situats, com a través de l'escritura es produeix un context dialògic que possibilita l'enculturització en una disciplina, i per tant la construcció de coneixement disciplinar.

3.5.2 Fonamentació des de la perspectiva sociocultural postvygotskiana

A finals dels anys vuitanta -des de diferents disciplines, com ara la filosofia del llenguatge, els estudis des del camp de la lingüística i la sociolingüística, la semiòtica, la retòrica, la literatura o l'antropologia cultural-, s'introdueix la importància dels factors socials, culturals i dialògics a través de l'ús del llenguatge, que trenquen amb l'ontologia racional i objectivista dominant en la recerca desenvolupada des de visions com les ja comentades.

La perspectiva sociocultural postvygotskiana respon a la necessitat d'obrir la psicologia al diàleg amb aquestes disciplines per construir una visió més integrada i mútuament constitutiva de la relació entre l'individu i la societat.

En les últimes dècades, la perspectiva sociocultural no només ha transformat els supòsits teòrics sobre la interacció entre cognició i llenguatge, sinó que també ha reconstruït les aproximacions al llenguatge, l'escriptura i l'aprenentatge, pretenent superar la tendència a separar els aspectes socials i cognitius d'aquests processos (Pittard i Martlew, 2000; Wertsch, 1988, 1993; Prior, 1998; Kostouli, 2005; entre d'altres)

Amb aquesta finalitat, la teoria de l'acció mediada (Wertsch, 1993), integrant les aportacions de Vigotski (1994), Leont'ev (1978) i Bakhtin (1981), des d'una visió situada i socialment distribuïda de la cognició, proposa un enfocament mútuament constitutiu del pla inter i intrapsicològic a través d'una concepció dialògica i social del llenguatge oral i escrit. Aquesta teoria analitza els processos situats, col·laboratius i dialògics de construcció de significats a través de la participació i l'ús d'eines semiòtiques en els contextos d'activitat.

La visió de la cognició socialment situada i distribuïda (Rogoff i Lave, 1984; Brown, Collins, i Duguid, 1989; Lave i Wenger, 1991; Hewitt i Scardamalia, 1998) suposa que per a la comprensió dels processos mentals individuals cal parar esment a la complexitat del context i a la tipologia d'interaccions que s'hi produeixen, ja que el context físic i social és una part integral i explicativa de l'activitat cognitiva individual. Per tant, l'aprenentatge no es pot desvincular del tipus de participació social i de l'ús de les eines mediacionals que realitza el subjecte a través de l'activitat conjunta en una comunitat (Matusov, 1998; Rogoff, Matusov, i White, 1996, Rogoff, 1993, entre d'altres).

En aquest procés de participació, a través de la interacció social, es negocien els significats incrementant els nivells d'intersubjectivitat per avançar cap a representacions mentals socialment compartides, més riques i complexes. Així doncs, la interacció social a través de la col·laboració és l'origen i el motor de l'aprenentatge, ja que permet els processos d'interiorització i d'apropiació dels significats socialment construïts, que possibiliten l'enculturització del subjecte en una determinada comunitat (Mercer, 2001; Vigotski, 1994; Wertsch, 1993).

La teoria dialògica de la ment, introduïda per Bakhtin, recull de Vigotski la visió de la parla interna com un procés d'interiorització de les veus socials i de desenvolupament del pensament, però emfatitza el caràcter dinàmic, dialògic i creatiu dels processos de construcció de significats en la interacció social (Wertsch, 1993). Etimològicament, *diàleg* significa a través de la paraula, i suggereix l'existència d'un flux de significat a través dels subjectes

implicats (Nystrand,1997). En aquest sentit, les aportacions de Bakhtin situen el significat en aquest dinamisme entre els conversants (Dysthe, 1996).

Les accions mentals, i per tant l'aprenentatge, es desenvolupen a través d'aquest diàleg entre diferents veus, les quals s'interanimen mútuament, dialògicament, creant tensions entre elles que forcen nous significats. Des d'aquesta visió extensa de la ment social, no és necessària la presència física de l'interlocutor; només cal activar la seva veu en la nostra ment (Werstch, 1993).

Bakhtin (1981) introdueix també la idea d'*esforç* (*struggle*) per dominar els significats dels altres, per fer-los propis, ja que el llenguatge no és neutre, està superpoblat de les intencions dels altres i per tant, no és fàcil passar de la propietat col·lectiva a la privada; es requereix d'un esforç crític d'expropiació per sotmetre els significats dels altres a les pròpies intencions i als propis accents. Cal ser capaç d'usar intencionadament les veus dels altres en contextos diversos, tot generant nous significats.

Segons Daniels (2003), la teoria dialògica de la ment manifesta el potencial creatiu de les persones humanes. El conflicte i el qüestionament són fonamentals per al desenvolupament personal i la construcció de coneixement. La creació de nous significats és fruit de les tensions entre els discursos socials, i per tant, les contradiccions són les forces del desenvolupament. En aquest sentit, els participants han de prendre una actitud activa pel que fa a les paraules de l'altre, ja que la creació de nous significats i la comprensió emergeixen de l'esforç per tensionar aquestes diferents veus (Dysthe, 1999).

Aquestes tensions se situen en el que Vigotski (1994) anomena zona de desenvolupament pròxim, una zona dinàmica que es construeix i reconstrueix en cada situació interactiva. El diàleg i el conflicte entre les altres veus possibilita un nivell d'intersubjectivitat per aproximar-nos, compartir i negociar els significats (Mercer, 2001; Daniels, 2003). Altres autors l'anomenen *zona interpretativa de desenvolupament pròxim* (Wasser i Bresler, 1996, a Torlaug, 1997) per tal d'emfatitzar aquests processos d'interpretació que se situen en el procés d'interacció dialògica.

Des d'aquesta base teòrica, conceptualitzem l'escritura col·laborativa com una eina que pot esdevenir altament epistèmica. Argumentem a continuació els motius que sustenten aquest supòsit, del qual parteix el nostre estudi.

D'una banda, respecte l'aprenentatge a través de la interacció entre iguals podem distingir tres dimensions o escenaris en funció de la tipologia d'interacció que s'estableix entre els participants, les seves característiques i els seus objectius. L'aprenentatge entre iguals se situa al llarg d'un continu on es produeixen relacions de menys a més simètriques (Damon i Phelps, 1989; McCartney i McMahan, 1992; Duran, 2002; Duran i Blanch, 2008).

En un extrem, es troba l'aprenentatge a través de la tutoria entre iguals, caracteritzat per l'establiment de relacions asimètriques pel que fa a rols i coneixements. Aquesta modalitat d'aprenentatge entre iguals utilitza positivament les diferències entre els participants com a font d'aprenentatge per ambdós ja que el tutor aprèn ensenyant i el tutorat rep l'ajuda personalitzada del seu tutor (Duran, 2002; Duran i Blanch, 2008).

A l'altre extrem, trobem l'aprenentatge col·laboratiu, on les relacions que s'estableixen es caracteritzen per la simetria en els rols i els coneixements dels participants. Tanmateix, si els grups són molt homogenis serà més difícil que es produeixi aprenentatge entre ells ja que els participants difícilment es podran ajudar per aprendre. En la col·laboració els rols són més horitzontals, espontanis, flexibles i variables (Kneser i Ploetzner, 2001).

I per últim, en una posició intermèdia es situaria l'aprenentatge cooperatiu, on tot i que els participants puguin tenir un nivell més o menys similar de coneixements previs i de rols que els permeti establir unes relacions més simètriques, en algun moment apareixen relacions més asimètriques de tutoria (un participant explica alguna cosa a un altre).

Així doncs, d'acord amb aquests autors (Damon i Phelps, 1989; McCartney i McMahon, 1992; Duran, 2002; Duran i Blanch, 2008), la cooperació i l'aprenentatge cooperatiu serien com un terme paraigua en el qual convergeixen de manera bidireccional relacions de tutoria i de col·laboració. Per tant, la tutoria entre iguals i a la col·laboració poden esdevenir dues maneres d'aprenentatge cooperatiu quan, en ambdós casos, es compleixen les cinc condicions de Johnson i Johnson (1997), anteriorment citades, que caracteritzen el treball en equip cooperatiu.

En aquest sentit, són nombrosos els estudis que mostren com la col·laboració entre iguals ofereix oportunitats als estudiants per elaborar explicacions i negociar significats i per assolir una comprensió més profunda (per exemple: Palinscar i Brown, 1984; Forman, 1989; Webb, 1989; Topping i Ehly, 1998; Topping, 2001; Goos, Galbraith, i Renshaw 2002; Duran i Monereo, 2005). L'aprenentatge entre iguals estimula el pensament crític i la metacognició ja que a través d'aquesta mediació es fa ús de la funció del llenguatge com a reguladora del pensament (Vigotski, 1994; Mercer, 1996). Les múltiples interaccions entre iguals ofereixen oportunitats per reelaborar el coneixement.

Un dels principals mecanismes que permet explicar l'aprenentatge mitjançant la interacció entre iguals és el fet que els estudiants adopten el rol de mediadors socials de l'aprenentatge d'altres companys, creant una bastida col·lectiva (Donato, 1994) o bastida de múltiples actors (Pata et al., 2006), que permet ajudar-se recíprocament. El més expert pot donar les ajudes al menys expert, oferint oportunitats de pràctica guiada (Rogoff, 1993). Una segona explicació, que es desprèn d'aquesta anterior, és entendre que ensenyar és una bona manera d'aprendre (Cortese, 2005; Duran i Blanch, 2008).

Aquest procés de donar i rebre ajudes o explicacions permet externalitzar les pròpies idees, oferir retroalimentació als companys i rebre'n, possibilita elaborar la informació i identificar buits o malentesos, explicitar els propis processos i els dels altres, i per tant, produeix beneficis positius tant per a qui les rep, com per a qui les dona. Des d'aquesta perspectiva sociocultural, el punt de vista d'un company és més pròxim a la zona de desenvolupament pròxim, i per tant, més fàcilment comprensible i assimilable (Vigotski, 1994; Coll i Colomina, 1990).

Tanmateix, els processos d'interacció entre iguals són complexos i depenen de les múltiples variables contextuals (Freedman, 1992; Saunders, 1989; Erkens et al., 2005; Arvaja, Häkkinen, Eteläpelto, i Rasku-Puttonen, 2000; Arvaja, Häkkinen, Rasku-Puttonen i Eteläpelto, 2002; Prichard, Stratford i Bizo, 2006; entre d'altres). Algunes d'aquestes

variables són, per exemple, la implicació dels participants, la dinàmica del grup, la qualitat de la interacció, l'estructura de la tasca i la tipologia de demanda, el nivell de competències dels companys, la composició del grup, els recursos i les eines accessibles, el clima de l'aula o la formació prèvia dels participants en habilitats de treball en equip. A més a més, tal com apunten Järvelä, Näykki, Laru i Luokkanen (2007), els objectius, rols i estratègies dels participants canvien sovint de manera dinàmica al llarg de l'activitat.

Per tant, d'acord amb Dillenbourg et al. (1996), aquestes variables interactuen les unes amb les altres, de manera que és gairebé impossible establir relacions causals -pròpies dels estudis de laboratori- entre les condicions i els efectes de la interacció. Per això, es fa necessària una aproximació més qualitativa, pròpia de la perspectiva sociocultural, per tal de comprendre d'una manera més contextualitzada el tipus d'interaccions entre els iguals, així com els processos i els factors socials i contextuals que intervenen en l'eficàcia d'aquest aprenentatge (McCarthy i McMahan, 1992; Dillenbourg, 1999; Duran, 2002).

Així doncs, des d'aquesta perspectiva, situada i qualitativa, les recerques més actuals apunten que no totes les interaccions que es produeixen permeten la construcció conjunta de significats (per exemple, Mercer, 1996; 2001; Chinn, O'Donnell i Jinks, 2000; Arvaja et al., 2000; 2002; Kneser i Ploetzner, 2001; Storch, 2002; Puntambekar, 2006; Liesa, Castelló, Cano, Corcelles, Iñesta, Mayoral, 2006; Onrubia i Engel, 2009; entre d'altres) i distingeixen entre diferents tipologies d'interaccions en funció de la seva qualitat. Per exemple, Mercer (1996 i 2001) diferencia entre la *conversa exploratòria* -com aquella en la qual els interlocutors aborden la informació de manera crítica, però constructiva-, la *conversa acumulativa* -com aquella on cada interlocutor complementa les aportacions dels altres de manera acrítica, afegint informació pròpia, però de manera poc crítica-, i per últim, la *conversa disputativa* -com aquella associada al desacord i a una presa de decisions individual-

També posen de manifest que la interacció efectiva (entesa com aquella que permet la integració dels diferents punts de vista i la coconstrucció conjunta de significats) cal promoure-la a partir de guies o estructures (per exemple, controlant el nombre de persones als grups, els rols i les tasques assignades als participants, estructurant la interacció o realitzant formació prèvia) per tal d'afavorir les condicions d'aprenentatge i la seva regulació (Manlove et al., 2006; Dillenbourg, 2002; Garrison i Cleveland-Innes, 2005; Erkens et al., 2005; Storch, 2002; Duran i Monereo, 2005; Prichard, Stratford i Bizo, 2006; entre d'altres).

L'anàlisi dels mecanismes d'influència educativa a partir de la teoria de la interactivitat (per exemple, Coll i Onrubia, 1996; Colomina, Onrubia i Rochera, 2002) o l'anàlisi de les tipologies de converses (per exemple, Mercer, 2004; Arvaja et al., 2002), entre altres instruments qualitius, poden ser útils per explicar amb més detall la tipologia d'interaccions que permeten la negociació de significats i el progrés en la construcció conjunta de coneixement.

D'altra banda, la fonamentació de l'escriptura com a eina epistèmica es basa en els arguments següents:

En primer lloc, l'escriptura, com a instrument mediador dels plans inter i intramental, d'una banda permet exterioritzar els nostres pensaments, però d'altra, negociar aquests significats amb altres veus, i a través d'aquest diàleg, crear nous significats.

En segon lloc, i en relació amb l'anterior, des d'una visió dialògica i social de la ment, els processos d'escriptura sempre estan mediatitzats pel diàleg que té l'escriptor (o escriptors) amb altres veus, i per aquest motiu, l'escriptura pot esdevenir una eina epistèmica, ja que el text escrit es pot interpretar com l'extensió d'aquest diàleg entre col·laboradors, el qual emergeix d'una discussió i encoratja a noves discussions. Cada acte d'escriptura representa un episodi d'interacció i es defineix com una pràctica social i dialògica que permet negociar i coconstruir significats (Nystrand, 1989; Dyson, 1993; Prior, 2001; 2006).

L'escriptura col·laborativa, creant una situació de treball conjunt entre diferents participants, potencia aquest context dialògic. Els estudiants emergeixen a través dels seus textos com a actors socials, implicant-se en negociacions dialògiques entre el seu text i les veus del professor, les dels companys i altres veus. L'escriptura i la discussió són els vehicles dialògics que medien l'intercanvi de significats i permeten la construcció conjunta de significats (Nystrand, 1997). Per aquest motiu, cal analitzar els textos escrits com processos col·laboratius de negociació de significat dins d'una comunitat. Aquesta noció d'autoria distribuïda trenca amb la visió de l'escriptor solitari (Kostouli, 2005; Prior, 1998).

En tercer i darrer lloc, des d'un model interactiu i socialment situat de l'escriptura (Nystrand, 1989), aquesta no es pot considerar una habilitat neutra, sinó una pràctica social d'enculturalització en una determinada comunitat disciplinar (Russell i Yáñez, 2003). En aquest sentit, són molts els factors intencionals que medien la construcció d'un text escrit, com ara les expectatives del gènere, els motius de l'escriptura, les normes institucionals o les actituds respecte a la tasca, entre d'altres. Per això, els textos no es consideren estructures neutres, sinó unitats d'acció social amb significats ideològics, els quals es negocien a través d'aquesta interacció social (Kostouli, 2005).

Per tant, aprendre a escriure implica aprendre a formar part de les pràctiques socials d'una comunitat, aprendre a fer ús dels seus recursos i eines culturals, contribuint al seu manteniment i desenvolupament (Prior, 1998; 2001; Lemke, 1997). Aquesta visió suposa un canvi en el focus dels estudis sobre escriptura, el qual ja no se situa en el llenguatge com una habilitat general transferible a diferents contextos, sinó en les pràctiques socials a través del llenguatge (Gee, 2005). Els llenguatges socials i els gèneres discursius són els mitjans que organitzen l'acció comunicativa i al mateix temps l'acció mental (Wertsch, 1993).

Com a resposta a aquestes visions més situades dels processos d'aprenentatge, de les maneres d'escriure i de les tipologies de continguts propis de cada disciplina, tal com apunten Bazerman et al. (2005), el moviment *Escriure per aprendre* ha emigrat d'enfocaments generals de l'aprenentatge cap a enfocaments de l'especificitat de la disciplina o del domini curricular. Sorgeix el moviment *Escriure en les disciplines (Writing in Disciplines)* -des de l'àmbit acadèmic- i el moviment *Escriure per a propòsits específics (Writing for Specific*

Pourpouses WFSP) -des de l'àmbit laboral-, que desenvoluparan aquesta visió contextualitzada de l'escritura per aprendre en les particularitats disciplinàries de cada comunitat (institucions acadèmiques o laborals).

Cada comunitat estableix els seus propis gèneres discursius, diferents entre ells en funció de la manera de realitzar-se, del context i de les circumstàncies en què es realitzen, i especialment per la *intencionalitat* que se'ls atorga. Aprendre a escriure en una disciplina o en una institució determinada implica aprendre a dominar no només l'escritura, sinó també els continguts disciplinars, enculturalitzar-se en els discursos i gèneres disciplinars.

Així doncs, d'acord amb diferents autors (Berkenkotter i Huckin, 1995; Lemke; 1997), els estudiants han d'aprendre a parlar, a conèixer, a seleccionar, a avaluar, a argumentar dins el discurs d'una comunitat disciplinar, ja que participant en aquests discursos de la comunitat esdevindran membres actius d'aquesta.

Conseqüentment, tal com afirma Russell (1997), l'escritura a través del currículum no consisteix només a escriure per aprendre, sinó a escriure per aprendre a fer amb els altres, i per tant, a coescriure per a coaprendre activament una pràctica social situada en un context disciplinar.

Actualment, la recerca sobre l'escritura com a eina epistèmica se situa en aquesta visió més contextualitzada i pretén conèixer les maneres com els estudiants són socialitzats en els discursos d'una disciplina sociohistòricament situada en els diferents camps acadèmics (Prior, 1998; Bazerman et al., 2005). La nostra recerca pretén aportar més coneixement pel que fa a aquests processos.

En conclusió, des de l'òptica del constructivisme sociocultural, l'aprenentatge es concep com un procés dialògic i col·laboratiu de construcció de significats compartits i per tant, el discurs (oral i escrit) que combina l'escritura col·laborativa pot esdevenir l'eina semiòtica bàsica en aquesta construcció.

En aquest sentit, el nostre estudi pretén conèixer com l'escritura col·laborativa ofereix oportunitats de participació social en una comunitat filosòfica i promou, a través de l'ús del discurs (oral i escrit), el desenvolupament de les competències filosòfiques. Des d'aquesta orientació, la mirada no se situa en l'adquisició individual de coneixement, sinó en l'adquisició de maneres de participació social en les particularitats d'aquesta comunitat.

3.6 Revisió d'estudis empírics sobre l'escritura col·laborativa

En aquest darrer apartat del capítol ens centrarem en la revisió de la literatura científica sobre escriptura col·laborativa.

Majoritàriament, aquests estudis es relacionen amb l'àmbit de l'aprendre a escriure, i malauradament n'hi ha pocs que se centrin en l'escriure per aprendre en una disciplina.

Per això, primer revisarem els estudis sobre l'aprendre a escriure. Entre aquests, una gran part es basen en la revisió per parelles i en molta menys proporció en l'escritura

col·laborativa d'un text conjunt. Dins d'aquest àmbit, també analitzarem els estudis que comparen l'escriptura col·laborativa amb l'escriptura individual.

Un segon àmbit actualment actiu de recerca és el que fa referència a l'escriptura col·laborativa en contextos professionals, ja que aquesta és una pràctica de treball habitual. Per això, en segon lloc, revisarem les aportacions des d'aquesta perspectiva.

Un tercer àmbit d'investigació és el de les noves tecnologies. En l'actualitat, un dels reptes és construir *softwares* que facilitin els processos d'escriptura conjunta.

Per últim, i més important per al nostre estudi, però menys explorat quant a recerca, és l'àmbit de l'escriptura col·laborativa per aprendre en el currículum o en les disciplines. Hem trobat pocs estudis i això ens fa pensar que és un àmbit innovador que cal explorar amb més profunditat.

3.6.1 Àmbit escriptura per aprendre a escriure

La majoria d'estudis sobre escriptura col·laborativa se situen en l'àmbit de l'aprenentatge de l'escriptura. També la majoria analitzen les pràctiques de revisió de textos individuals en parelles o grups i pocs en l'escriptura conjunta.

a) Revisió d'estudis sobre l'escriptura col·laborativa de textos individuals en parelles o grups per aprendre a escriure

No pretenem fer una revisió exhaustiva d'aquests estudis, ja que, com hem dit, aquesta pràctica no és el nostre objecte pròpiament d'estudi. Tanmateix, sí que volem destacar tres resultats generals que aporta la recerca sobre l'aprendre a escriure mitjançant la revisió en parelles que ens han semblat interessants, ja que pensem que poden aplicar-se en situació d'escriptura conjunta.

En primer lloc, diferents autors (com ara Dysthe, Samar i Westrheim (2006); Allal (2000); Castelló, 2005; Nystrand, 1984; Fredman, 1987, entre d'altres) coincideixen a destacar que la revisió en parelles o grups ajuda a la reflexió sobre el procés d'escriptura i a la transformació de la qualitat dels textos. La interacció entre iguals permet examinar de manera col·lectiva els textos, parlar sobre l'escriptura a partir de la revisió de textos dels companys, conèixer diferents processos d'escriptura i reflexionar sobre les característiques d'una bona escriptura.

En aquest sentit, Allal (2000) mostra com la revisió conjunta comporta un major nombre de revisions i transformacions en el text que no pas l'escriptura individual.

En la mateixa línia, destaquem els resultats de l'estudi de Castelló (2005) i Castelló, Iñesta i Gonzalez, (2010) amb estudiants de doctorat que analitzen com el treball en petits grups per revisar els textos individuals incrementa la consciència sobre el procés d'escriptura, el qual és un dels factors que permet progressar en la regulació del procés de composició. Així doncs, com més gran és la consciència, més qualitat tenen els textos, ja que augmenta l'ús dels procediments de revisió i planificació, a més de promoure canvis des d'una concepció més superficial de *dir el coneixement* a una més profunda de *transformar-lo*.

En segon lloc, en relació amb l'aprenentatge de l'escritura, Fredman (1987) apunta que la interacció entre iguals facilita el desenvolupament del sentit de l'audiència, el qual és molt important en escritura, ja que permet evitar que l'escritura acabi convertint-se en una pràctica centrada exclusivament en el professor. En aquest sentit, Nystrand (1984) apunta que aquesta pràctica ajuda a entendre que l'escritura és un procés social i interactiu de negociació de significats entre un escriptor i un lector.

Per últim, un dels avantatges més rellevants que posa de manifest la recerca és que permet rebre retroalimentació immediata dels companys, és a dir, els estudiants poden ajudar-se entre ells (Freedman, 1992; Nystrand, 1984; Berg, 1999; Nelson i Schunnn, 2009; Hui-Tzu, 2006; entre d'altres). En aquest sentit, des del punt de vista del professor, aquesta pràctica ofereix l'oportunitat de donar més assistència als alumnes i no centrar-se només en el producte. Tanmateix, és important tenir en compte la qualitat d'aquestes ajudes o retroalimentacions (Liang, 2010). En aquest sentit, d'una banda, tal com apunta Freedman (1992), una de les dificultats dels alumnes rau en el fet d'avaluar els seus companys. Alguns alumnes eviten realitzar avaluacions negatives, ja que no volen assumir el rol de professors o, simplement, socialment pot ser poc acceptada la retroalimentació negativa. D'altra banda, Nystrand (1984) també conclou que cal planificar bé la composició dels grups per tal de que la interacció realment ajudi a l'aprenentatge. Així doncs, una de les línies de recerca més actual sobre la revisió en parelles o grups se centra en analitzar la qualitat d'aquesta retroalimentació o tipologia d'ajudes entre iguals, ja sigui presencialment o virtualment (per exemple, Hui-Tzu, 2006; Nelson i Schunnn, 2009; Liang, 2010), posant de manifest que no totes les tipologies d'ajudes són les apropiades (Nelson i Schunn, 2009). Per això, actualment es considera molt rellevant oferir formació als estudiants revisors per tal d'incrementar la qualitat de les ajudes que puguin oferir als seus companys. En aquesta línia, Hui-Tzu Min (2006) mostra com la formació prèvia dels estudiants revisors permet millorar el nombre de revisions i la qualitat del text.

b) Escritura conjunta per aprendre a escriure

A continuació destacarem els resultats dels estudis que fan ús de l'escritura conjunta per aprendre a escriure des de l'àmbit de l'ensenyament de la composició escrita.

En primer lloc, des de l'àmbit de l'aprenentatge de la composició escrita a primària, l'estudi qualitatiu i pioner de Daiute (1986), basat en una anàlisi de cas, va posar en evidència que els coautors poden aprendre de manera recíproca dels processos d'escritura. L'escritura conjunta permet l'aprenentatge efectiu de les estratègies de composició escrita, ja que promou el qüestionament del punt de vista propi, la reflexió sobre el procés d'escritura i l'avaluació de diferents perspectives, tot repercutint en la millora de la qualitat dels textos. L'autora també destacava la importància d'aquesta metodologia per analitzar els processos de composició escrita.

En la mateixa línia, Dale (1994), a través d'un estudi qualitatiu i quantitatiu, va analitzar el tipus d'interacció en l'escritura col·laborativa argumentativa a secundària, comparant un grup *modèlic*, un grup *típic* i un grup *problemàtic*. Va analitzar les diferències entre aquests

tres grups pel que fa a la quantitat i tipus d'implicació al llarg del procés de composició, els nivells de conflicte cognitiu i per últim, les tipologies d'interacció social. Els resultats van posar de manifest que el grup més efectiu, el *modèlic*, mostrava més interacció i més implicació en les idees pròpies i dels altres. Compartien una idea similar de la tasca, planificaven més i redactaven més en veu alta que no pas els grups no tan eficaços. També mostraven un nivell més elevat de conflicte cognitiu, que es relacionava amb una millor qualitat del text. D'aquests resultats es desprèn que els equips d'escriptura col·laborativa que treballen de manera productiva s'ajuden els uns als altres per generar i discutir idees, planificar i avaluar les eleccions de les paraules dels companys. Per últim, l'estudi també mostrava que un clima social positiu (d'ajuda i implicació mútua) és una variable molt important que afecta directament l'efectivitat de la tasca. Aquests resultats reafirmen que l'escriptura col·laborativa encoratja a la dissonància cognitiva, permet l'externalització de diàlegs divergents sobre el procés d'escriptura i per això pot esdevenir una eina per a l'aprenentatge de l'escriptura.

En segon lloc, trobem interessant l'estudi de Storch (2002), -situat en l'àmbit de l'aprenentatge de la llengua estrangera -, ja que descriu la naturalesa de la interacció social en els processos de composició conjunta. A partir d'un estudi longitudinal qualitatiu, va analitzar les converses de 10 parelles en diferents moments i, a partir d'aquesta anàlisi, va extreure quatre patrons diferents d'interacció (col·laboratiu; dominant/dominant; dominant/passiu; expert/novell), tot seguint la classificació de Damond i Phelps (1989). L'autora va concloure que no tots els estudiants treballen col·laborativament ni s'ajuden entre ells. Les parelles que van mostrar més ajuda recíproca van ser aquelles amb un patró col·laboratiu i d'expert/novell. També es va mostrar com els patrons d'interacció es mantenen estables al llarg del temps. En aquest sentit, l'autora destacava la importància de formar els alumnes en patrons eficaços d'interacció.

Per últim, més recentment i en l'àmbit universitari, l'estudi realitzat per Gutiérrez (2008) destacava la importància de l'escriptura col·laborativa per promoure l'activitat metalingüística, especialment l'activitat metalingüística implícita, la qual ha estat llargament ignorada en la literatura. A partir de l'anàlisi de 7 grups bilingües, que escrivien en segona llengua, va mostrar com l'activitat metalingüística emergeix de maneres diferents, amb comentaris explícits, reformulacions explícites o implícites i en *actes de parla*, els quals sempre són implícits. L'activitat metalingüística més freqüent van ser les reformulacions i els comentaris. En aquest sentit, l'estudi posava de manifest la importància d'aquesta activitat implícita per determinar les representacions del llenguatge.

En la mateixa línia, l'estudi descriptiu de Giroud (1999) va analitzar els metacomentaris i les eleccions enunciatives en 20 parelles d'estudiants, també a segona llengua, els quals realitzaven una escriptura col·laborativa argumentativa vinculada a la bioètica. Els resultats van posar de manifest els processos complexos implicats en aquesta tasca, vinculats a la resolució del problema d'escriptura, la gestió del treball polifònic i els processos per elaborar el contingut. L'autora va concloure que durant l'escriptura col·laborativa es prenen nombroses decisions enunciatives, les quals es verbalitzen, s'avaluen, es negocien i esdevenen una activitat polifònica.

En conclusió, malgrat que aquests estudis es focalitzen en l'aprenentatge de l'escritura, posen de manifest que l'escritura col·laborativa pot generar un context dialògic que potencii l'ajuda entre iguals, l'activitat metalingüística implícita i explícita, com ara les reformulacions i els comentaris, la presa de decisions enunciatives, el qüestionament del punt de vista propi, l'avaluació de diferents perspectives i la reflexió sobre el procés d'escritura. També s'apunta que en els processos d'escritura col·laborativa es manifesten patrons diferents d'interacció que es mantenen estables al llarg del temps, i per tant, es destaca la importància de formar els alumnes en patrons eficaços d'interacció. Aquesta col·laboració efectiva es pot caracteritzar per més interacció i més implicació en les idees pròpies i dels altres, un nivell més elevat de conflicte cognitiu i un clima social positiu, així com una millor qualitat del text. Aquests factors poden ajudar a millorar l'aprenentatge de les estratègies de composició escrita i repercutir en una millor qualitat en els textos.

Tanmateix, aquests estudis tenen poc en compte l'aprenentatge quant a continguts disciplinars, ja que l'objecte d'estudi és l'aprenentatge de l'escritura, i per tant, la manca de relació entre aprenentatge de l'escritura i aprenentatge dels continguts disciplinars indica clarament un buit en la recerca.

c) Estudis que comparen l'impacte en la qualitat del text de l'escritura col·laborativa per escriure un text conjunt i de l'escritura individual

Per últim, dins d'aquest àmbit d'aprendre a escriure, també farem esment dels resultats dels estudis que comparen la qualitat dels textos escrits de manera conjunta i de manera individual.

En primer lloc, destaquem l'estudi experimental de O'Donnell, Dansereau, Rocklin, Lambiotte, Hythecker i Larson (1985) amb 37 estudiants universitaris, que va posar de manifest que els textos escrits de manera conjunta són més clars i comunicatius que no pas els textos escrits de manera individual. Per tant, segons aquests autors, l'escritura conjunta permet realitzar textos de major qualitat comunicativa.

Aquests resultats coincideixen amb l'estudi, amb 23 estudiants, també universitaris, realitzat per Storch (2005) en l'àmbit de l'aprenentatge de la llengua. Els textos conjunts, en comparació amb els individuals, són més curts, però millors en adequació a la demanda, a la precisió gramatical i a la complexitat. Aquesta autora, però, també va analitzar els diàlegs entre les parelles, així com les seves percepcions d'aprenentatge. Va concloure que l'escritura col·laborativa ofereix l'oportunitat d'exposar idees i donar *feedback* i els estudiants perceben majoritàriament que han après a través d'aquesta experiència.

També en l'àmbit universitari i amb una mostra àmplia de 150 estudiants organitzats en grups heterogenis de 4 o 5 membres, l'estudi realitzat per Olry-Louis i Soidet (2008) va comparar dues condicions d'escritura: la revisió en grups de textos individuals -o escritura parcialment col·laborativa- i l'escritura col·laborativa -o escritura completament col·laborativa- en una tasca de síntesi. Els resultats van mostrar que la qualitat de la síntesi estava relacionada amb el volum de les intervencions. En l'escritura col·laborativa, el volum d'intercanvi va ser major i la qualitat del text també. En canvi, en la situació de revisió en

grups, el volum d'interaccions va ser dos cops i mig menor i la qualitat del text també va ser menor. En aquest sentit, les autores van concloure que quan el text s'escriu de manera conjunta, la qualitat d'aquest es pot predir millor. També van observar, coincidint amb els resultats anteriors, que la implicació en el grup és menor en el cas de la revisió en grups, ja que el text final és individual.

En la mateixa línia, però en relació amb la tutoria entre iguals per escriure textos conjunts, Yarrow i Topping (2001) van posar de manifest, a través de la posada en funcionament d'un programa que incloïa una formació prèvia en els rols de tutor i tutorat, que l'escriptura de textos conjunts és més efectiva en comparació amb l'escriptura individual. Els investigadors van avaluar, a través d'un pre i d'un post-test, els resultats en la qualitat dels textos elaborats individualment i en parella. Aquests van mostrar que tots els alumnes havien millorat en la qualitat dels seus textos; tanmateix, aquells que havien participat de la tutoria entre iguals milloraven significativament respecte als que havien realitzat una escriptura individual. La millora significativa dels estudiants no es va reduir només a la qualitat del text, sinó que també van mostrar millores en l'autoestima.

Contràriament als resultats exposats fins ara, a l'estudi realitzat per McAllister (2005), amb una mostra de 150 estudiants universitaris, es van comparar tres condicions diferents al llarg d'un semestre: escriptura individual, escriptura col·laborativa en grups estables i escriptura col·laborativa en grups canviants. Els resultats obtinguts a escala quantitativa no van mostrar diferències significatives en els textos produïts en les tres condicions, ja que tots els estudiants van millorar la seva escriptura. Tanmateix, a escala qualitativa sí que es van mostrar diferències, ja que els resultats de l'escriptura col·laborativa, a diferència de l'individual, indicaven que es va produir un major intercanvi d'idees de manera més activa, menys *burn-out*, més assistència i participació, i també una percepció de major aprenentatge de l'escriptura. D'altra banda, un resultat molt interessant d'aquest estudi és el que s'obté de la comparació entre grups estables i canviants. L'anàlisi de la interacció va mostrar com els estudiants en grups estables van reflexionar més sobre els processos d'escriptura, s'implicaven en col·laboracions més dialògiques i cohesionades i van valorar més el procés realitzat en grup. En canvi, els grups canviants no s'implicaven tant en la reflexió sobre els processos, utilitzaven col·laboracions més jeràrquiques i hi havia més conflictes. En l'anàlisi dels textos, només es mostraven diferències significatives en l'últim assaig, que en el grup estable era molt més fluid que no pas en el grup canviant. Com a conclusió, l'autora afirma que els grups estables produeixen majors beneficis que no pas els canviants.

Un altre estudi similar, també a l'àmbit universitari, és el de Nowlin i Amaré (2003). Aquests autors van comparar els resultats de l'escriptura individual amb els de l'escriptura conjunta i no van obtenir diferències significatives. A partir de l'anàlisi qualitativa de les dades, apunten que, majoritàriament, els alumnes van mostrar actituds positives cap a l'escriptura conjunta i que malgrat que alguns d'ells tenien una actitud negativa, això no va afectar la qualitat de l'escrit.

En conclusió, els resultats de la revisió de la literatura sobre les diferències entre l'escriptura conjunta i la individual posen de manifest resultats contradictoris. D'una banda, l'escriptura col·laborativa sembla ser més efectiva en comparació amb l'escriptura individual,

perquè produeix textos de major qualitat i un volum d'intervencions més alt, que es relaciona també amb una millor qualitat del text. Tanmateix, d'altra banda, també hi ha alguns estudis que posen de manifest que no hi ha diferències significatives entre els textos individuals i els conjunts.

Malgrat alguns resultats contraris, sembla que la majoria de recerques analitzades coincideixen a afirmar que l'escritura col·laborativa ofereix més oportunitats per exposar les idees i donar *feedback*, i que els estudiants perceben aquesta pràctica de manera positiva. També es destaca que els grups estables permeten una major reflexió sobre els processos d'escritura. I per últim, que l'escritura d'un text conjunt genera una major implicació en col·laboracions més dialògiques i cohesionades en comparació amb grups de revisió, on el text final és individual.

3.6.2 Àmbit de l'escritura en contextos professionals

Des del context professional, l'escritura de documents de manera conjunta (per un equip de treball) és una pràctica molt habitual i aquest és un motiu pel qual en els darrers anys han proliferat les investigacions sobre escritura col·laborativa en aquest àmbit. Diferents autors (com ara Bremner, S., 2010; Scott J., 2007; Lowry et al., 2004; Kim i Eklundh, 2001; Colen i Petelin, 2004; entre d'altres) coincideixen a afirmar que es requereixen professionals més competents en estratègies d'escritura col·laborativa, ja que és una eina necessària en els contextos professionals. Escriure de manera col·laborativa implica dominar estratègies sofisticades (per exemple per negociar, incorporar i integrar les visions d'un grup de persones en un únic document), i per això cal formar en aquestes estratègies complexes per assolir escriptors més competents (Bremner, 2010, Kim i Eklundh, 2001; entre d'altres).

Segons Colen i Petelin (2004), en el context nord-americà, nou de cada deu professionals dels negocis produeixen alguns dels seus documents com a membres d'un equip. Aquest resultat és confirmat per Ede i Lunsford (1990), els quals, a partir d'una enquesta a 700 professionals (enginyers, químics, psicòlegs, lingüistes, etc.) van posar de manifest que un 87% dels enquestats responien que els documents que produïen a la feina eren realitzats per dues persones o més.

A l'àmbit acadèmic, Kim i Eklundh (2001), a partir d'entrevistes a onze investigadors de diferents universitats, van concloure que, malgrat que moltes de les revistes científiques inciten a la coautoria, és difícil escriure un text científic de manera conjunta: la teoria i la pràctica estan allunyades.

Així doncs, de la revisió de la recerca actual s'extreu la preocupació per la poca preparació que tenen els professionals novells i per l'escassa o nul·la formació en estratègies d'escritura col·laborativa que han rebut a la universitat. Concretament, hem trobat interessant l'estudi de Bremner (2010), perquè critica la poca connexió entre la cultura de les aules universitàries i la realitat dels contextos laborals. El treball va posar de manifest que hi ha diferències significatives entre les pràctiques col·laboratives de la universitat i les de l'empresa. Aquestes diferències són quant a jerarquies, relacions de poder, nivells de coneixement i d'expertitud, així com pels motius per a la col·laboració. A través de l'anàlisi de les tasques de 8 llibres de

text de *buisness communication*, aquest autor va concloure que hi ha poques tasques amb activitats típiques que ajudin els estudiants a entendre i experimentar els tipus de col·laboracions i interaccions que es trobaran en el context laboral.

En aquest sentit, la investigació sobre l'escriptura col·laborativa en els contextos professionals (per exemple, Kim i Eklundh, 2001; Noël i Robert, 2004, Ede i Lunsford, 1990; Colen i Petelin, 2004; entre d'altres) sorgeix de la necessitat de conèixer i descriure aquestes pràctiques amb la finalitat de millorar-ne l'eficàcia. Resultats de diferents investigacions sobre els processos i les pràctiques d'escriptura col·laborativa mostren que hi ha una gran variabilitat en els grups i en les formes de gestió i d'estratègia d'escriptura i d'organització (Lowry et al. 2004).

En una escala més descriptiva, per exemple, l'estudi de Noel i Robert (2004), a través d'un qüestionari a 41 persones que fan ús de l'escriptura col·laborativa en el context laboral, va concloure que, actualment, les eines més emprades són el processador *word* i el correu electrònic; l'escriptura sincrònica és poc utilitzada, perquè requereix de temps presencial. També es destaca que les dues preocupacions més freqüents dels coautors tenen a veure amb que hi hagi una persona responsable del document conjunt i amb establir un bon pla de treball, encara que després es modifiqui.

En conclusió, l'escriptura col·laborativa és una pràctica cada vegada més habitual en el context professional, i per tant, esdevé un prerrequisit per a molts llocs de treball on el treball en equip és imprescindible. Escriure col·laborativament és una tasca complexa que implica dominar estratègies sofisticades i cal més investigació per ajudar a dissenyar suports tecnològics o programes d'ensenyament d'estratègies col·laboratives eficaces. També es mostra la preocupació per la poca preparació que tenen els professionals novells, per l'escassa o nul·la formació en estratègies d'escriptura col·laborativa que han rebut a la universitat. Per això s'emfatitza la importància de l'ensenyament de les estratègies d'escriptura col·laborativa en contextos autèntics.

3.6.3 Àmbit de la recerca en *softwares* informàtics

En relació amb l'àmbit de recerca anterior, una altra línia d'investigació sobre l'escriptura col·laborativa, molt recent i en augment constant, és la que fa referència a la millora dels *softwares* o programes informàtics vinculats a l'escriptura col·laborativa virtual. En l'actualitat, amb l'increment de l'ús de les tecnologies amb finalitats educatives, cal més investigació en aquest àmbit per tal de potenciar millors tecnologies, que donin suport a l'escriptura col·laborativa com a eina educativa (Parker i Chao, 2007; Schwartz, Clark, Cossarin i Rudolph, 2004). Algunes de les conclusions més rellevants apunten a la necessitat de disseny d'entorns virtuals més flexibles que permetin donar retroalimentació, compartir esborranys o treballar amb un mateix document (per exemple, Olivier i Pinkwart, 2009; Cerratto, 2002; Posner et al., 1996).

Dins d'aquest àmbit, una altra línia d'investigació educativa actual és la que estudia com millorar l'argumentació col·laborativa mitjançant els suports informàtics. El focus d'investigació se situa en conèixer els principis per dissenyar entorns virtuals educatius amb

tasques que promoguin l'argumentació col·laborativa. En aquest sentit, els estudis analitzen les pràctiques col·laboratives i la qualitat dels textos a partir de diferents tipologies d'activitats i l'ús dels recursos tecnològics per tal de concloure recomanacions per al seu disseny (per exemple, Alamargot i Andriessen, 2002 o Erkens, Jaspers, Prangma i Kanselaar, 2005).

En aquesta línia, Erkens et al. (2005), a partir del projecte COSAR (*COmputer Supported ARgumentative collaborative writing*) d'aprenentatge col·laboratiu mediat per ordinador a l'educació secundària, van analitzar els xats i les activitats relacionades amb la discussió i l'escritura de 145 parelles en una tasca d'escritura col·laborativa argumentativa sobre la donació d'òrgans o la clonació en dues condicions diferents, l'una amb ajudes per planificar el text i l'altra sense ajudes. Els resultats mostren que les ajudes en la planificació i la coordinació de les activitats d'escritura a nivell de processos i de contingut són essencials per la qualitat del text.

En conclusió, aquestes línies d'investigació es focalitzen especialment en el disseny d'entorns virtuals que permetin l'escritura col·laborativa mediada per l'ús de les tecnologies virtuals, i en aquest sentit, si bé són interessants les seves aportacions, queden allunyades de l'estudi de les pràctiques col·laboratives presencials i de l'aprenentatge a través d'aquestes pràctiques d'escritura.

3.6.4 Àmbit escriure per aprendre una disciplina

Per últim, revisarem els pocs articles de recerca que hem trobat vinculats a l'ús de l'escritura col·laborativa per aprendre una disciplina. Aquest fet contrasta amb la gran quantitat d'articles que analitzen la interacció entre iguals en relació amb la construcció de coneixement (per exemple, Mercer 1996; 2001; Kumpulainen i Mutanen, 1999; Chinn, O'Donell i Jinks, 2000; Arvaja et al., 2000; Colomina, Onrubia i Rochera, 2002; Puntambekar, 2006; Arvaja, Salovaara, Häkkinen i Järvela, 2007; entre d'altres).

Pel que fa la construcció de coneixement a través de l'escritura col·laborativa, en primer lloc destaquem l'estudi d'Onrubia i Engel (2009), perquè estableix relacions entre els processos d'escritura conjunta i els processos d'aprenentatge de la psicologia educativa, tot i que aquest estudi està vinculat a l'escritura col·laborativa en contextos educatius virtuals i no pas als contextos d'aula presencials, com ara el cas del nostre estudi.

La mostra estava formada per sis grups d'estudiants de dues universitats diferents, els quals van realitzar diferents tasques d'escritura col·laborativa virtual per aprendre la matèria de Psicologia Educativa. L'estudi relaciona les estratègies d'escritura col·laborativa emprades pels estudiants: *estratègia de construcció paral·lela* (talla i enganxa o puzle); *estratègia seqüencial sumativa*; *estratègia seqüencial de construcció integrada* o *estratègia de construcció integrada*, amb les fases de construcció de coneixement: *iniciació*, *exploració*, *negociació* i de *coconstrucció* de significats. Així doncs, l'estudi dels processos de col·laboració entre els estudiants va mostrar com la fase de negociació i de *coconstrucció* de significats estava relacionada amb l'estratègia *seqüencial de construcció integrada*, que correspon a uns patrons d'interacció similars als de la conversa exploratòria de Mercer

(2001), i es relacionaven amb una millor qualitat de l'aprenentatge. En canvi, en les altres fases, els estudiants acostumaven a utilitzar l'estratègia paral·lela *talla i enganxa* o *puzle*, o l'estratègia seqüencial sumativa, similars a la conversa acumulativa de Mercer (2001).

Tanmateix, cal tenir en compte que, en aquest estudi, les demandes d'escriptura conjunta consistien en exercicis d'aprenentatge més que no pas en una escriptura de textos autèntics (és a dir, amb una audiència diferent de l'escriptura pel professor). Tampoc no queda clar com es valora la qualitat del text, ja que només es fa ús de la nota del professor, amb la qual cosa resulta difícil saber si es valora la qualitat del text, l'aprenentatge de la psicologia educativa o ambdues coses.

En la mateixa línia, però més propers a la nostra recerca, se situen els estudis d'Arvaja, Häkkinen, Eteläpelto i Rasku-Puttonen (2000) i Arvaja, Häkkinen, Rasku-Puttonen i Eteläpelto (2002), ja que analitzen com es construeix el coneixement científic a través de l'anàlisi de la interacció d'un grup de 4 estudiants de secundària en una tasca d'escriptura col·laborativa per tal d'elaborar un informe científic.

D'una banda, a l'estudi realitzat l'any 2002, les autores identifiquen quatre patrons d'interacció en funció de la simetria de rols i de coneixements:

En primer lloc, similar a la *conversa exploratòria* de Mercer (1996), les autores van definir el patró com a *construcció crítica de coneixement compartit* com aquell en el qual els interlocutors aborden de manera crítica, però constructiva, les idees dels altres. Aquesta definició aporta la importància de la presa de decisions conjunta, la implicació mútua en l'objectiu comú d'incrementar el coneixement i la comprensió del grup, així com del compromís per resoldre de manera conjunta els problemes.

En segon lloc, similar a la *conversa acumulativa* de Mercer (1996), defineixen el patró d'interacció de *compartir acríticament coneixement*, emfatitzant la idea de la construcció acrítica, fruit d'una interacció amb poca controvèrsia, basada en la presentació i distribució de la informació. En aquest sentit, apunten que l'objectiu dels participants no és tant una comprensió profunda del tema que tracten, sinó acabar ràpidament la tasca escrita.

Per últim, també similar a la *conversa disputativa* de Mercer (1996), defineixen el patró de *converses associades al desacord i a una presa de decisions individual* i el patró d'interacció de *dominància del líder*, en què aquest imposa el seu punt de vista sense tenir en compte el dels altres i sense donar explicacions. Per tant, en aquests dos patrons, la conversa es caracteritza per la seva unidireccionalitat i acriticitat, ja que només un dels participants pren totes les decisions i els altres aproven o no es manifesten respecte a les accions d'aquest.

En aquest estudi es va mostrar com el nivell més elevat de col·laboració correspon amb el patró de construcció conjunta de coneixement crític, on els estudiants tenen igualtat en coneixement i rols, així com relacions personals properes.

D'altra banda, els resultats de l'estudi de l'any 2000 van posar de manifest la importància del disseny de la tasca escrita i de la interpretació que els estudiants realitzen d'aquesta a l'hora de promoure interaccions de qualitat. Les autores van observar que la discussió crítica en l'àmbit de ciències va ser molt escassa i només va tenir lloc quan la demanda de la tasca es basava en preguntes complexes i ambigües que promovien el raonament, el qüestionament,

les explicacions i l'argumentació entre els estudiants. La major part del temps, els estudiants van interactuar de manera acrítica, ja que resolien preguntes més que no pas se'n formulaven, per tal d'aprofundir en els continguts, i consegüentment, es va produir poca construcció de coneixement. Així doncs, l'estructura de la tasca i les instruccions del professor influeixen en la naturalesa social de la interacció. En aquest sentit, aquests resultats són interessants, ja que aporten informació rellevant per dissenyar contextos col·laboratius d'aprenentatge en els quals la tasca d'escritura conjunta promogui interaccions de més qualitat.

En conclusió, aquests estudis mostren l'estreta relació entre la qualitat de la interacció social i el context social d'ensenyament i d'aprenentatge. L'aprenentatge i la cooperació tenen una naturalesa situada i les autores consideren que els professors han de prendre més consciència dels factors que influeixen aquestes interaccions per promoure aprenentatges col·laboratius de qualitat.

Un altre article interessant és el de Jansson (2006), en l'àmbit universitari, perquè s'hi van analitzar les interaccions entre iguals en diferents tasques d'escritura col·laborativa vinculades a l'elaboració d'informes científics. L'autora va explorar les reelaboracions que realitzaven els estudiants a partir dels comentaris del professor. Els resultats van mostrar que les ajudes entre iguals juguen un rol molt important a l'hora de reinterpretar i atorgar sentit als comentaris del professor, així com pel desenvolupament de metaconeixement per aprendre les disciplines.

Per últim, en aquesta línia, però en el context escolar i en l'àmbit de primària, l'estudi de Milian (1999) destaca la interacció i confluència de diferents contextos (recepció, producció i context escolar) en els processos de composició escrita en grup. A partir de l'anàlisi dels processos de composició de 5 grups de primària -d'un text enunciatiu sobre ciència que els alumnes han d'explicar als alumnes de cursos inferiors-, es va concloure que l'escritura col·laborativa pot esdevenir un vehicle molt potent per ajudar els estudiants a planificar, produir i revisar textos, així com per fer explícit el coneixement procedimental i conceptual. A pesar que des del context d'aprenentatge no es fessin explícits els objectius d'aprenentatge i, per tant, no es plantegés la tasca d'escritura com una tasca d'aprenentatge, la recerca mostra una relació positiva entre el context de producció i el context d'aprenentatge. Les dades posen de manifest com els estudiants posen en joc els seus coneixements previs, els socialitzen i els recontextualitzen per ajustar-los a la situació proposada i per resoldre els problemes que es plantegen al llarg del procés. Tanmateix, l'autora també adverteix que, si bé l'escritura conjunta facilita aquesta activació de coneixements, no totes les situacions comunicatives per elles soles permeten aquesta construcció de coneixements: cal estimular la consciència i la regulació sobre la pròpia activitat.

En conclusió, aquesta investigació evidencia la importància de les tasques autèntiques d'aprenentatge per activar contextos de recepció que permeten transformar els coneixements i contribuir a l'aprenentatge, així com la necessitat d'introduir instruments que permetin la regulació del procés de composició i d'aprenentatge. Els participants van negociar les decisions que es duïen a terme al llarg del procés d'escritura i van promoure la reflexió sobre els processos de composició escrita i la construcció de coneixement metalingüístic, així com l'adequació del llenguatge a la situació plantejada.

A partir de la revisió de la literatura científica que hem presentat en aquest apartat, podem concloure que la major part dels estudis sobre escriptura col·laborativa es focalitzen en l'aprenentatge de l'escriptura -no en l'escriptura per aprendre- i primàriament en la revisió en parelles de l'escriptura individual (McAllister, 2005). Segons Dale (1994), i més recentment Storch (2005), l'ajuda entre iguals continua estant limitada només a les primeres fases d'escriptura (planificació o pluja d'idees), o més comunament al final del procés d'escriptura (revisió en parelles), però en molta menys quantitat s'adreça a tot el procés d'escriptura col·laborativa (Storch, 2005; O'Donnell, Dansereau, Rocklin, Lambiotte, Hythecker, i Larson, 1985).

Malgrat les potencialitats de l'escriptura col·laborativa com a eina per aprendre, encara sabem poc sobre com es produeix la coconstrucció de coneixement disciplinar a través d'aquesta pràctica. Amb l'extensió de la tecnologia en l'educació i el reconeixement de la potencialitat de la interacció entre iguals, molts estudis s'han interessat per l'escriptura col·laborativa en entorns virtuals (Cerratto, 2002; Erkens et al., 2005; Onrubia i Engel, 2009), i malauradament pocs per l'escriptura col·laborativa sincrònica a l'aula de secundària, tot i la potencialitat d'aquesta eina per aprendre en el currículum i per aprendre a escriure.

D'acord amb O'Donnell et al. (1985), considerem que continuen mancant estudis sobre els efectes que es produeixen en el procés d'escriptura i d'aprenentatge com a resultat de la cooperació. A més a més, no hem trobat cap investigació sobre l'aprenentatge de la filosofia mitjançant l'escriptura col·laborativa, que és precisament el nostre àmbit d'estudi.

En aquest sentit, la nostra recerca pretén aportar més coneixement sobre com, a través de l'escriptura col·laborativa, es desenvolupa l'aprenentatge d'un domini disciplinar com ara la filosofia. En el capítol següent detallarem les característiques i l'abast d'aquesta recerca.

4. Aprendre filosofia mitjançant l'escriptura en una comunitat d'aprenentatge: justificació de la proposta didàctica

4.1 L'aula de filosofia com a comunitat d'aprenentatge

4.1.1 L'escriptura com a eina de participació en la comunitat d'aprenentatge: la creació d'aules multivocals

4.1.2 Aprendre a escriure textos argumentatius filosòfics: aprendre a participar en la comunitat filosòfica

4.2 Ensenyament de l'escriptura per aprendre a filosofar

4.3 Escriure per aprendre filosofia en una comunitat d'aprenentatge: Presentació de la proposta didàctica

4. Aprendre filosofia a través de l'escriptura en una comunitat d'aprenentatge: justificació de la proposta didàctica

Sobre la base de les premisses ja argumentades que la finalitat de la filosofia no és només l'aprenentatge teòric dels diferents discursos filosòfics (Gee, 2005), sinó també prendre consciència dels discursos filosòfics en què participem i aprendre a construir la pròpia veu filosòfica¹ sobre aquests discursos, hem dissenyat una proposta didàctica per desenvolupar a l'aula de batxillerat, la qual presentem a continuació.

Basant-nos en la teoria sociocultural, que emfatitza la importància de l'aprenentatge col·laboratiu entre iguals, la proposta didàctica pretén assolir la finalitat anterior mitjançant la creació d'un context d'ensenyament i aprenentatge de la filosofia organitzat com a comunitat d'aprenentatge. Aquesta comunitat fa ús de l'escriptura individual i col·laborativa com a eines de participació dialògica i d'enculturització en els discursos de la filosofia, ja que pretén oferir oportunitats a tots els estudiants per expressar les seves veus i negociar-les en la comunitat. A continuació explicarem les bases teòriques del disseny d'aquesta proposta, que fonamenta el nostre treball d'investigació.

4.1 L'aula de filosofia com a comunitat d'aprenentatge

Des d'una perspectiva sociocultural, com ja hem mencionat al capítol 3, destaca la importància de la interacció social per participar activament en la construcció conjunta de significats. L'aprenentatge té una naturalesa social; a través de l'activitat conjunta i de la negociació de significats a l'aula es construeixen els processos d'intersubjectivitat, els quals permeten desenvolupar una comunitat de pràctica i avançar en la construcció conjunta de coneixement (Mercer, 2001; Wells, 2003; Coll i Onrubia, 1996; Lave i Wenger, 1991; entre d'altres).

En aquest sentit, és important el disseny de contextos d'aprenentatge que promoguin la interacció social col·laborativa entre el professor i els estudiants, així com l'aprenentatge entre els mateixos estudiants.

La integració d'aquestes teories postvygotskianes i socioculturals a partir dels anys noranta suposen, com diria Kuhn (1971), un canvi de paradigma ontològic i epistemològic. Així doncs, Sfard (1998), Paavola, Lipponen i Hakkarainen (2002; 2004) i Koschman (1999), entre altres autors i autores, descriuen un canvi de metàfora de l'aprenentatge; de l'adquisició a la participació.

Des d'aquesta perspectiva, aprendre implica una *transformació en les formes de participació del subjecte* dins d'una comunitat (Rogoff, Matusov i White, 1996 i Matusov, 1998). Aquesta metàfora o model de la participació ofereix una nova manera d'interpretar l'ensenyament i l'aprenentatge, trencant amb la visió individualista de la construcció de coneixement, ampliant el seu focus cap al context social i cultural en el

¹ Fem ús del terme "veu" perquè volem emfatitzar el caràcter dialògic i social de la ment i la construcció del coneixement .

qual s'inscriu l'individu, així com els sistemes d'activitats i discursos socials dels quals participa i que a la vegada transforma a través de la seva agència activa, tal i com ho expressen Russell i Yáñez, (2003):

“La ment humana es forma a través de les activitats conjuntes i de les eines compartides. Les nostres ments són coconstruïdes i distribuïdes entre els altres, i els nostres actes són sempre potencialment implicats amb els pensaments, paraules i actes dels altres. A través de la implicació en una activitat col·lectiva, i per tant distribuïda, els aprenents sempre estan en contacte amb la història, els valors, i les relacions socials de la comunitat” (Russell i Yáñez, 2003, p. 337).

Aquest model amplia la mirada a l'aprenentatge en col·laboració amb els altres, a la pràctica conjunta i a la transformació de les pròpies pràctiques, i per tant, del propi aprenent a través de l'acció i de la negociació social al si d'una determinada comunitat. Wenger (1998) defineix la participació com un procés de prendre part o compartir amb els membres d'una comunitat.

A partir de la revisió de la literatura científica, identifiquem tres models o tipologies de comunitat: les comunitats de pràctica, les comunitats discursives i les comunitats d'aprenentatge (o comunitats d'aprenents).

En primer lloc, pel que fa a les comunitats de pràctica, Lave i Wenger (1991) i Wenger (1998) les defineixen com a comunitats construïdes per un grup d'individus que participen en una activitat conjunta, en la qual comparteixen significats i desenvolupen les seves identitats, implicant-se i contribuint a les pràctiques d'aquesta comunitat.

Lave i Wenger (1991) i Wenger (1998) han desenvolupat extensament el significat i les implicacions de les comunitats de pràctica; no obstant això, cal tenir en compte que aquest concepte s'ha generat des d'un context professional o laboral, no escolar. Tot i així, podem extreure dues qüestions rellevants del plantejament de les comunitats de pràctica.

D'una banda, una comunitat de pràctica es caracteritza per la participació i la reificació, és a dir, la capacitat de crear significats compartits a través de la pràctica conjunta. Per això, requereix la implicació mútua de tots els seus participants per compartir i coconstruir el significat de les seves pràctiques, i per tant, la participació activa dels seus membres. Cada comunitat té els seus repertoris compartits o les seves maneres desitjables d'implicar-se en les activitats conjuntes i s'espera que el subjecte aprengui allò valorat en la seva comunitat de pràctica. Així doncs, des d'una visió de l'aprenentatge a través de la participació, el desenvolupament del subjecte es mostra a través de canvis en les maneres de participar en la comunitat, les quals són validades per canvis també en aquestes comunitats. La transformació de la participació implica una negociació constant de la responsabilitat i dels rols en l'activitat i, consegüentment, diferents reconeixements i redefinicions d'un mateix com a membre de la comunitat que, finalment, afecten els processos de construcció de la pròpia identitat.

D'altra banda, en les comunitats de pràctica, els membres experts instrueixen els membres novells a partir de la *participació perifèrica legítima* en les activitats conjuntes. Els participants aprenen la informació en la mesura que col·laboren amb els

altres companys o adults. En aquest sentit, la diversitat i l'heterogeneïtat dels seus membres no són viscudes com un problema, sinó que, justament, la diferència permet i potencia l'aprenentatge al si de la comunitat.

Així doncs, creiem que les aportacions des del marc de les comunitats de pràctica resulten interessants, també, des de l'òptica dels contextos d'ensenyament i d'aprenentatge escolar.

En segon lloc, des de la visió de la sociolingüística o de l'anàlisi del discurs, també pren rellevància el concepte de comunitat, però en aquest cas entesa com a comunitats discursives.

Des d'aquesta perspectiva, aprendre és aprendre a iniciar-se en les diferents maneres d'usar les paraules, les quals impliquen diferents maneres de pensar. S'ha de tenir en compte que existeixen llenguatges i formes de discurs específics per a cada àmbit del saber o disciplina (Prior, 1998; 2001; Berkenkotter i Huckin, 1995). És evident que aprendre filosofia implica aprendre a usar uns determinats discursos filosòfics, que comporten noves maneres de pensar amb els significats de les paraules (Lemke, 1997). Aprendre aquests discursos significa aprendre les convencions associades a aquesta comunitat discursiva (Donahue, 2005; Prior, 1998; 2001; Lemke, 1997; Berkenkotter, i Huckin, 1995). Així doncs, l'aula de filosofia també es pot concebre com una comunitat en la qual es produeix l'ensenyament i l'aprenentatge d'uns discursos propis d'aquesta disciplina.

Per últim, el tercer model de comunitat que en els darrers anys ha pres rellevància en els contextos educatius és el de la comunitat d'aprenentatge o comunitat d'aprenents.

Pel que fa a la seva definició, hi conflueixen diferents visions: des de les més comunitàries o ecològiques, que impliquen l'organització d'un territori o de tota l'escola (com ara els models de comunitat d'aprenentatge de Flecha, 2009), a visions més acotades, centrades en el disseny d'un context d'aula (Brown i Campione, 1990, 1994; Onrubia, 2003 i Coll, 2004; entre d'altres).

En aquest sentit, podem definir l'aula de filosofia com una comunitat d'aprenentatge (també en la literatura trobem la denominació de comunitats d'aprenents), que té com a finalitat l'aprenentatge de la filosofia a través de la pràctica filosòfica. Per les característiques del nostre treball ens interessa abordar aquesta visió més acotada de comunitat en el context d'aula, i per això, a continuació, explicitarem les condicions instruccionals que caracteritzen aquestes comunitats.

Segons Onrubia, (2003) i Coll (2004), les comunitats d'aprenentatge estan formades per un grup de persones amb diferents nivells d'experiència, coneixement i destresa, que aprenen juntes mitjançant la seva implicació i participació activa i progressiva en activitats autèntiques i culturalment rellevants, gràcies a la col·laboració entre elles i a la construcció del coneixement col·lectiu a través de diversos tipus d'ajuda mútua.

Resumim les seves característiques en les cinc següents:

1. La comprensió de l'aula com un espai per a l'elaboració conjunta de coneixement: es promou el diàleg, la comunicació, la interacció i el treball conjunt entre els membres de la comunitat.
2. La participació conjunta en activitats autèntiques dirigides a la producció, distribució i presentació pública del coneixement: s'utilitzen els recursos externs i s'estableixen vincles amb les altres aules, amb la pròpia comunitat i amb altres comunitats.
3. La consideració de la diversitat dels estudiants com un recurs per a l'aprenentatge: es parteix del caràcter distribuït del coneixement (entre professors i estudiants i entre estudiants) i la importància dels diferents tipus i graus d'expertesa dels participants.
4. La promoció d'un aprenentatge autònom per als diferents participants.
5. La prioritat de la profunditat pel que fa a l'extensió: l'adopció d'enfocaments globals i interdisciplinars.

A les comunitats d'aprenentatge, els processos de guiatge entre professor i estudiants i entre els mateixos estudiants són sempre processos col·laboratius i bidireccionals que transformen ambdós i no només el menys expert. L'estudiant es concep com un participant perifèric actiu i reformador potencial de les pràctiques de la comunitat (Matusov, 1998; Sfard, 1998, Paavola et al., 2002; 2004). A través de l'activitat conjunta i col·laborativa es negocien els processos de participació i consolidació de la comunitat. Aquest procés de participació comporta processos de conflicte, negociació i la renegociació sobre les activitats. El subjecte és conformat pels contextos socials o comunitats en els quals participa, però a la vegada n'és conformador; està subjecte a les restriccions socials, però a la vegada és subjecte d'acció o actor amb agència (Ivanic, 2006). En aquest sentit, les comunitats es transformen a través de la participació i l'agència activa dels seus membres.

Així doncs, el context d'ensenyament i d'aprenentatge de la filosofia on contextualitzem el nostre estudi respon a aquest model de comunitats d'aprenentatge.

4.1.1 L'escriptura com a eina de participació en la comunitat: creació d'aules multivocals

En el model de les comunitats d'aprenentatge, l'ensenyament es podria entendre des del que Nystrand (1997), i més recentment Lyle (2008), anomenen un model instructiu dialògic. En aquest model es valora la participació dialògica dels estudiants, és a dir, aquelles intervencions recíproques que permeten negociar significats i avançar en el coneixement.

Des d'aquesta perspectiva dialògica vinculada a Bakhtin i recollint les aportacions de la teoria de l'aprenentatge a través de la participació (Lave i Wenger, 1991; Rogoff et al., 1996; Rogoff, 1993 i Matusov, 1998), sorgeix el concepte d'aula multivocal, proposat per Olga Dysthe (1996; 2000).

Els treballs de Dysthe (1996; 2000) i Dysthe et al. (2006) mostren com l'escriptura esdevé una eina dialògica que ofereix oportunitats a tots els estudiants per negociar els significats dins de l'aula. A través de l'escriptura es fa explícita la veu de l'estudiant respecte a un tema i participa activament en la comunitat, que esdevé una *aula multivocal*.

En el context d'*aula multivocal*, les diferents veus dels estudiants es juxtaposen per crear tensions i avançar en el coneixement disciplinar. A través d'aquesta juxtaposició es crea el que s'anomena potencial per a l'aprenentatge. Així doncs, l'escriptura esdevé un instrument que ofereix oportunitats de participació a tots els estudiants i permet recollir les seves veus i crear un context *multivocal* representatiu de les subjectivitats dels aprenents. L'ús, per part del professor, de les veus dels estudiants per juxtaposar les idees i tensionar-les, potencia la comprensió i valida els estudiants com a pensadors actius, fins i tot aquells amb més dificultats.

Convé destacar també les aportacions d'aquesta autora respecte al potencial de les activitats grupals de discussió i revisió de l'escriptura per generar *les aules multivocals* (Dysthe et al., 2006). La discussió entre iguals, juntament amb la supervisió en gran grup, promou l'emergència -mitjançant el *feedback* dels companys- de múltiples perspectives, les quals permeten tensionar les veus i generar pensament crític. La supervisió en gran grup permet l'enculturalització en el pensament i el discurs de la disciplina. La pràctica i la revisió de la pràctica són essencials per contraposar i negociar les idees dels estudiants i crear significat, i també per promoure el sentiment de comunitat entre els estudiants. Incloure la pràctica escrita i la revisió d'aquesta pràctica incrementa la dialogicitat i ofereix més oportunitats per aprendre i transformar-se.

D'acord amb aquest plantejament, la nostra recerca pretén fer ús de l'escriptura individual i col·laborativa, i també de la discussió i de la revisió de textos en gran grup i entre iguals per potenciar la multivocalitat i l'apropiació dels discursos filosòfics i de l'aprenentatge de l'escriptura.

4.1.2 Aprendre a escriure textos argumentatius filosòfics: aprendre a participar en la comunitat filosòfica

Com hem argumentat al capítol 3, des de la visió de l'escriptura en les disciplines, aprendre a escriure textos argumentatius sobre continguts vinculats a la filosofia implica aprendre a escriure i raonar d'acord amb els formats i estils propis de la comunitat filosòfica, aprendre a participar en els seus discursos, fent ús dels gèneres discursius propis de la disciplina. El domini de la filosofia és, en gran manera, el domini de les seves formes particulars de fer ús del llenguatge (Donahue, 2005; Prior, 1998; 2001; Lemke, 1997; Berkenkotter i Huckin, 1995).

Tal com afirma Bazerman (1997 p. 19) "*Els gèneres no són només formes. Els gèneres són formes de vida, formes de ser. Estructuren l'acció social. Són contextos d'aprenentatge. Són espais on es construeix el significat. Els gèneres conformen els pensaments i les comunicacions a través de les quals interaccionem*".

El concepte de gènere discursiu, des del model dinàmic de la teoria dialògica, es pot definir com maneres de fer ús del llenguatge que responen a un objectiu compartit per una comunitat. Aquestes formes, tot i que tenen una certa estabilitat, no són estructures fixes, sinó que responen a les pràctiques dinàmiques de cada comunitat (Berkenkotter i Huckin, 1995; Bazerman, 1997; Chapman, 1999).

Per aprendre el gènere discursiu de la filosofia, cal ensenyar-lo a partir del disseny d'activitats que ajudin els estudiants a prendre consciència i a negociar les convencions que es consideren rellevants per caracteritzar aquest gènere discursiu.

A continuació descriurem les característiques generals del discurs argumentatiu. Posteriorment, concretarem en l'especificitat del discurs argumentatiu filosòfic a l'aula de filosofia -que és el que haurien d'escriure els nostres estudiants-. I per últim, a l'apartat següent, ens centrarem a explicar el model d'ensenyament de l'escriptura que hem utilitzat en la proposta didàctica.

El gènere argumentatiu

En el discurs argumentatiu, a diferència de l'expositiu, l'escriptor ha d'elaborar els seus propis arguments i mostrar els passos lògics que ha seguit per arribar-hi. Així doncs, l'autor no es limita a exposar conclusions, explicar processos o idees, sinó que les ha de justificar, raonar i exemplificar amb la intenció de convèncer o influir en altres persones, conceptes o creences (Toutain, 2000).

Així doncs, la finalitat de l'escriptura argumentativa és defensar una posició pel que fa a un tema a través d'arguments. El caràcter dialògic de l'escriptura es fa explícitament visible quan els arguments entren en diàleg amb altres posicions a través de la contraargumentació i a través de l'adequació del discurs escrit a l'audiència (Camps, 1995).

D'una banda, pel que fa a la contraargumentació, els estudis sobre argumentació posen de manifest que incloure contraarguments és una de les majors dificultats per als estudiants, ja que requereix de processos mentals complexos. L'estudi de Wolfe, Britt i Butler (2009) va mostrar la tendència dels estudiants a ignorar els contraarguments, realitzant textos argumentatius *d'un únic sentit*, malgrat que realitzar concessions, rebutjar o denegar l'altra cara dels arguments permet obtenir un major impacte en el lector i millora la qualitat dels textos.

D'altra banda, l'activitat argumentativa està estretament lligada al context i a la situació comunicativa. Els arguments s'elegeixen en funció de l'audiència, ja que l'escriptor ha d'aconseguir convèncer el seu lector. Tanmateix, també és complex tenir en compte les posicions dels destinataris dels textos per tal d'adequar els propis arguments a aquests (Camps, 1995).

Per mostrar la complexitat d'aquests processos argumentatius, Dolz i Camps (1996 p.6) realitzen un decàleg de les accions implicades en l'escriptura d'aquest gènere, el qual exposarem a continuació:

1. Reconèixer un tema polèmic i ser conscients dels diversos punts de vista que existeixen sobre aquest.
2. Discutir els diferents punts de vista i els recursos argumentatius possibles per defensar-lo.
3. Tenir la pròpia opinió sobre el tema discutit.
4. Valorar els arguments contraris.
5. Justificar el propi punt de vista amb un conjunt d'arguments adequats.
6. Utilitzar de manera rigorosa i conscient els arguments.
7. Desenvolupar estratègies per atreure els sentiments dels altres.
8. Reconèixer els arguments de l'oponent i saber-los refutar.
9. Acceptar i incorporar alguns dels arguments de la persona adversària com a concessions.
10. Saber negociar una posició de compromís.

En la mateixa línia, Correa, Ceballos, Correa i Batista (2003) resumeixen aquests processos en quatre: en primer lloc, l'adopció i l'explicitació d'un punt de vista; en segon lloc, justificar i donar suport a aquest punt de vista; en tercer lloc, l'adaptació dels arguments a l'audiència, i per últim, l'al·lusió a les tesis oposades, contraarguments o refutacions.

Un cop descrites les característiques generals del gènere argumentatiu, a continuació en el següent apartat, analitzarem les característiques específiques del gènere argumentatiu filosòfic. Què vol dir escriure un text argumentatiu filosòfic a l'aula de filosofia?

El gènere argumentatiu filosòfic a l'aula de filosofia

Seguint l'argumentació del capítol 2, filosofar implica desenvolupar les competències filosòfiques, i per tant, problematitzar un tema, argumentant el propi punt de vista fent ús de conceptes filosòfics. Per tant, els textos argumentatius filosòfics són aquells en què l'autor o els autors problematitzen, argumenten el seu punt de vista i fan ús dels conceptes filosòfics treballats a l'aula.

A partir de la descripció de les competències filosòfiques realitzada al capítol 2, hem delimitat les cinc característiques bàsiques dels textos argumentatius filosòfics, les quals resumirem a continuació.

En primer lloc, han de plantejar una pregunta filosòfica, és a dir, vinculada a la condició humana: com ja hem esmentat al capítol 2, les preguntes filosòfiques no tenen una única resposta, sinó que són preguntes obertes que cal argumentar.

En segon lloc, han de relacionar la pregunta filosòfica amb un problema filosòfic, vinculat als problemes universals que ha confrontat la filosofia al llarg de la seva

història: problematitzar la pregunta filosòfica implica descriure el problema al qual fa referència i identificar els punts de vista que entren en conflicte, és a dir, la tensió entre diferents perspectives. També és important destacar la rellevància actual de la reflexió filosòfica sobre aquest problema.

En tercer lloc, han de plantejar de manera clara la tesi que es defensa, amb arguments i exemples per tal de donar força als arguments, així com contraarguments per tal d'avaluar-los i refutar-los o minimitzar-los des de la pròpia perspectiva.

En quart lloc, han de permetre arribar a una conclusió coherent amb la tesi que es defensa i amb els arguments plantejats.

Per últim, considerem interessant que realitzin una pregunta filosòfica final per tal que el lector pugui continuar reflexionant sobre el tema. Així com un títol breu i atractiu ajustat a l'audiència.

Així doncs, per tal que el text sigui un text filosòfic, cal que l'estudiant reflexioni i faci ús dels conceptes filosòfics treballats a l'aula. Això implica adequar el llenguatge filosòfic a l'audiència a què es dirigeix. Per aquest motiu, caldrà definir determinats conceptes filosòfics per tal que aquesta audiència (que no té per què conèixer aquest llenguatge disciplinar) pugui comprendre l'argumentació del text.

En conclusió, com podem observar a través de la pràctica d'aquest gènere discursiu, es mobilitzen les tres competències filosòfiques que hem definit com a claus en l'aprenentatge de la filosofia: la problematització, l'argumentació i la conceptualització en filosofia.

Per tant, l'ensenyament d'aquesta activitat d'escriptura disciplinar ha de permetre, d'una manera infusionada i pràctica, la reflexió sobre els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals propis de la disciplina. A continuació ens centrarem a explicar el model d'ensenyament de l'escriptura que fonamenta la nostra proposta.

4.2 Ensenyament de l'escriptura per aprendre a filosofar

L'escriptura, com ja hem argumentat al capítol 3, implica posar en pràctica processos cognitius i socials complexos, i per tant en cal l'ensenyament explícit a l'aula. També cal tenir en compte que aquest ensenyament no s'ha de focalitzar en les característiques generals del discurs argumentatiu -aspecte que, segurament, s'ha abordat des de la matèria de llengua-, sinó centrar-se en les particularitats del discurs argumentatiu filosòfic a través d'activitats autèntiques, vinculades a situacions reals d'escriptura filosòfica.

Així doncs, l'ensenyament de l'escriptura a l'aula de filosofia respon a aquestes tres finalitats (Chapman, 1999):

1. Aprendre un nou gènere discursiu: ampliar el repertori de gèneres dels estudiants.
2. Aprendre sobre aquest gènere: prendre consciència de les característiques particulars del gènere argumentatiu filosòfic i aprendre a fer-ne ús en un context real.
3. Aprendre a través del gènere: fer ús del gènere discursiu d'argumentació filosòfica per aprendre d'una manera pràctica els continguts filosòfics (conceptes i teories).

Per tant, gran part de les activitats que es realitzaran a la comunitat d'aprenentatge de la filosofia giraran entorn de l'aprenentatge de l'escriptura argumentativa filosòfica i a través de la reflexió sobre l'escriptura (individual i col·laborativa) es pretén generar reflexió sobre els continguts filosòfics que es treballen a l'aula.

El model d'ensenyament de l'escriptura que hem elegit per fonamentar la nostra pràctica és el *model de seqüència didàctica* que sorgeix dels treballs de recerca sobre composició escrita a l'aula de l'equip de recerca GREAL, de la Universitat Autònoma de Barcelona (Camps, 2003a, 2003b; Milian, 2003a; 2003b; Milian i Castelló, 1997; Castelló i Camps, 1996; entre d'altres).

Hem elegit aquest model perquè integra les aportacions dels models cognitius de composició escrita, les aportacions de la psicologia sociocultural, les ciències del llenguatge i la tradició pedagògica del treball per projectes.

Des d'aquest model, s'entén el context de producció dels escrits a l'aula com un context que dialoga amb altres contextos (el context d'aprenentatge de la disciplina, el context d'aprenentatge de l'escriptura disciplinar, el context sociocultural de l'escrit i el context de la tasca o de producció) i és a través d'aquest diàleg que es produeix el procés de construcció de coneixements disciplinars (Milian, 1999; 2003a).

A continuació explicarem amb més detall la definició d'aquests contextos.

En primer lloc, entenem per *context d'aprenentatge* aquell on se situen els emissors de l'escrit. En el nostre cas, fa referència al context d'aprenentatge de la filosofia (comunitat d'aprenentatge de la filosofia) i a les activitats conjuntes que es realitzen en aquest context d'aula.

En segon lloc, el *context d'aprenentatge de l'escrit* fa referència al context de l'aprenentatge de l'escriptura (aprendre a escriure a partir de situacions reals). En el nostre cas, a les activitats vinculades al context d'ensenyament i d'aprenentatge de l'escriptura argumentativa filosòfica.

En tercer lloc, el *context sociocultural de l'escrit* (context de recepció) fa referència al context social i cultural en què s'insereix l'escrit, és a dir, a qui va dirigit l'escrit, així com també el motiu i la finalitat amb què s'escriu. Aquest context està en relació amb la situació comunicativa. En el nostre estudi, els estudiants escriuen textos argumentatius

filosòfics amb la finalitat de publicar-los a la revista de l'institut, i per tant, dirigits a la comunitat educativa (pares, professors, alumnes d'altres cursos, familiars, etc.).

Per últim, el *context de la tasca o de producció* fa referència a les activitats d'escriptura. En una activitat d'escriptura disciplinar conflueixen tots els contextos anteriors i per aquest motiu, aquesta activitat és complexa i es concep com una activitat autèntica d'aprenentatge. En el nostre cas, a través de l'activitat d'escriptura argumentativa filosòfica, els escriptors han d'activar el context d'aprenentatge de la filosofia -ja que a través de l'escrit han de fer ús dels conceptes treballats a l'aula -, i a la vegada, també activen el context d'aprenentatge de l'escriptura -ja que han d'escriure un text que complexi amb els requisits del gènere discursiu d'argumentació filosòfica-, però al mateix temps han d'activar el context sociocultural on s'ha d'emmarcar l'escrit -ja que han d'ajustar el text a les característiques de l'audiència.

Des d'aquest *model de la seqüència didàctica*, Castelló (2002) i Milian i Castelló (1997) proposen tres condicions imprescindibles que han de garantir les activitats d'escriptura disciplinar:

1. La contextualització de l'escriptura: les tasques d'escriptura haurien de partir de situacions comunicatives reals i conegudes pels estudiants. Evitar que l'escriptura sigui només dirigida al professor.
2. Assegurar la funcionalitat i sentit del text produït: d'acord amb Milian (1999), els contextos discursius reals permeten mobilitzar els coneixements de manera més significativa. En aquest sentit, la finalitat de l'escriptura del text no només ha de ser aprendre, sinó també tenir uns objectius comunicatius propis que donin sentit i funcionalitat a l'activitat.
3. Realitzar una avaluació formadora inserida en el mateix procés d'aprenentatge: aquesta condició és imprescindible per a la regulació i millora del procés d'escriptura. L'aprenentatge entre iguals és molt important per aquest procés de regulació (Ribas, 2001).

Des d'aquest model, com ja hem dit, les tasques d'escriptura es representen com espais on es construeix coneixement sobre l'escrit i a través d'aquest sobre el contingut disciplinar d'aprenentatge (Milian, 1999; Castelló, 2002; Camps i Milian, 2000; Milian i Camps, 2005). Per tant, l'escrit esdevé un mitjà per a l'elaboració del pensament; per això, des d'aquest model, s'atorga molta importància als elements mediadors que promouen aquest aprenentatge, com ara:

- La col·laboració amb els companys i amb el professor: a través de la interacció amb els companys s'elabora l'escrit. La interacció amb els companys ajuda a la representació del context discursiu i permet la regulació de l'escrit i del procés d'aprenentatge (Castelló, 2005).
- L'ús d'instruments facilitadors per la planificació, l'elaboració dels continguts temàtics i organitzatius i la gestió del procés (com ara modelatges, guies per a la planificació, guies per a la revisió del text, coavaluació dels textos, entre d'altres) (Milian, 1999; Ribas, 2001).

A propòsit de l'ús d'instruments facilitadors del procés de composició i d'aprenentatge, Castelló (2002), a partir de la teoria de la cessió gradual del control (Bruner, 1997), es proposa una seqüenciació progressiva d'activitats d'ensenyament de l'escriptura, amb la finalitat d'oferir ajudes ajustades a les necessitats dels estudiants al llarg de la seqüència didàctica. Es pretén ajudar a regular el procés d'aprenentatge i de composició escrita, promovent de manera progressiva l'autonomia dels estudiants. Les activitats inicials han d'oferir un aprenentatge més guiat per tal de cedir progressivament l'autonomia als estudiants, fent ús del mecanisme d'influència educativa definit per Coll, Colomina, Onrubia i Rochera (1995) .

A continuació concretarem aquesta progressió d'activitats al llarg de la seqüència didàctica.

D'acord amb Castelló (2002), aquestes activitats d'ensenyament tenen com a finalitat adquirir coneixement sobre el gènere discursiu i l'estructura textual del text que hom pretén escriure, així com ensenyar els procediments que implica l'escriptura d'aquest gènere discursiu, oferint ajudes en els processos de planificació, textualització i revisió.

En aquest sentit, proposa una seqüència d'ensenyament de l'escriptura basada en els diferents moments d'aquest procés: abans d'escriure, durant i després de l'escriptura.

Taula 4.1. Activitats d'ensenyament de l'escriptura segons Castelló (2002).

Abans de l'escriptura	Durant i després de l'escriptura
Llegir per escriure Parlar per escriure Modelar possibles processos	Guies Escriptura col·laborativa Revisió entre iguals Parlar sobre l'escrit Parlar sobre el procés

a) Activitats abans de l'escriptura: ajudes per a la representació del text a escriure

Llegir per escriure consisteix a elegir textos similars a aquells que els estudiants han de realitzar, amb la finalitat d'analitzar-ne l'estructura, la forma d'escriptura, la situació comunicativa, etc. Aquesta activitat ajuda a la interpretació de les exigències de la tasca.

Parlar sobre l'escriure permet compartir, a través del diàleg sobre els propis processos d'escriptura, les estratègies de composició escrita per fer front a la tasca. Aquesta activitat ajuda a la representació de la tasca i de les exigències que comporta la seva realització.

El modelatge consisteix a verbalitzar en veu alta el procés o els processos possibles que comporta l'escriptura; a partir d'aquest modelatge es pot extreure una guia

d'escritura que permeti la regulació del procés de composició escrita durant l'escritura.

b) Activitats durant l'escritura i després d'aquesta: permeten la regulació del procés d'escritura i d'aprenentatge

Les guies sorgeixen a partir de la negociació conjunta sobre les característiques del gènere textual. Aquestes representen una ajuda per prendre consciència de l'activitat mental que comporta la producció del text (planificació, textualització i revisió) i faciliten l'anàlisi dels possibles problemes del text, els possibles canvis de millora i en definitiva, ajuden a regular el procés de composició, en la planificació, textualització i en la revisió.

Concretament, les guies de revisió s'utilitzen en situacions de coavaluació o de revisió en grups o parelles. Permeten estructurar la interacció a partir dels criteris negociats prèviament. Les investigacions recents sobre aquest procés de revisió entre iguals mostren que l'ús de guies específicament pensades per a la revisió produeix millores en els textos finals i incideix de manera positiva en la reflexió sobre els continguts d'aprenentatge, així com en la regulació del procés de composició (Ribas, 2001; Allal, 1993; 2000, Castelló, 2002).

L'escritura col·laborativa (escritura conjunta i revisió de textos en grup), com hem argumentat al capítol 3, permet fer explícits els processos de composició, promovent la reflexió sobre aquests i la construcció de coneixement metadiscursiu (Camps i Milian, 2000; Milian i Camps, 2005).

Les activitats vinculades a parlar sobre el procés i sobre l'escrit permeten socialitzar i compartir els processos d'escritura i d'aprenentatge entre els iguals, per tal de regular aquest procés.

En conclusió, aquestes activitats permeten negociar i guiar el procés d'aprenentatge de l'escritura amb la finalitat que els estudiants puguin apropiar-se d'aquests processos fins a poder desenvolupar-los de manera autònoma.

A l'apartat següent explicarem amb més detall la proposta d'ensenyament i d'aprenentatge en la comunitat filosòfica a través de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escritura.

4.3 Escriure per aprendre filosofia en una comunitat d'aprenentatge: Presentació de la proposta didàctica

La proposta didàctica parteix d'un enfocament globalitzador i transversal, per això - seguint la proposta curricular (Decret 142/2008)- s'estructuren els continguts del curs de *Filosofia i Ciutadania* de 1r de Batxillerat en els següents blocs temàtics:

Bloc 0: Introducció a la filosofia. Definició.

Bloc 1: Evolució i ment humana.

Bloc 2: Ment, realitat i coneixement.

Bloc 3: Individu i Societat.

L'aula de filosofia s'organitza com a comunitat d'aprenentatge en equips heterogenis estables de 3 o 4 membres. Per garantir l'heterogeneïtat dels equips, condició imprescindible per afavorir l'aprenentatge entre iguals, els equips es formen a partir dels resultats d'un qüestionari previ sobre la seva autopercepció com a aprenents de la filosofia (vegeu annex núm. 2). Aquests equips es mantenen estables al llarg de tot el curs. Cada equip es posa un nom i es reparteix uns rols (secretari, coordinador, supervisor i portaveu) entre els seus membres (vegeu annex núm. 3) i el treball a l'aula es realitza habitualment de manera col·laborativa en els equips.

Per promoure l'aprenentatge del treball en equip (rols, habilitats socials i cooperatives, eficàcia i productivitat) els equips s'autovaloren de manera regular a partir de les graelles d'autoavaluació del treball en equip (podeu veure'n exemples a l'annex núm. 4). També es proporciona un diari de l'equip per tal de regular el seu procés de treball (vegeu annex núm. 5). El professor realitza el rol de mediador dels equips i anota aspectes rellevants per a l'avaluació formativa al full d'*observació dels equips* (vegeu annex núm.6).

El professor, a l'inici de cada bloc temàtic, proporciona als alumnes un dossier amb les activitats d'equip i els materials per treballar els continguts d'aprenentatge (lectures de textos filosòfics, notícies o entrevistes). L'ensenyament i aprenentatge de la filosofia s'estructura a través d'aquestes activitats d'equip, les quals fan ús de metodologies cooperatives descrites a la literatura (Monereo i Duran, 2001), com ara l'ensenyament recíproc, el puzzle i el treball d'investigació, així com de metodologies de treball en equip que intenten promoure les cinc condicions de Johnson i Johnson (1997) (descrites al capítol 3) per afavorir l'aprenentatge cooperatiu entre iguals (repartició de rols i tasques per resoldre activitats conjuntes, discussió i negociació de significats, presa de decisions conjuntes, etc.). Es poden observar exemples d'aquestes activitats cooperatives en l'annex núm.7.

Pel que fa a l'avaluació, el professor explica els criteris d'avaluació a l'inici de cada trimestre. L'avaluació valora el treball en equip i el treball individual de manera equitativa (vegeu annex núm. 8).

Pel que fa a les activitats d'escriptura individual i conjunta per aprendre els continguts de cada bloc temàtic, les demandes d'escriptura en la comunitat són similars. El procés que han de seguir els estudiants és el de plantejar-se tres preguntes filosòfiques sobre el bloc temàtic, escollir-ne una i a partir d'aquesta desenvolupar un text augmentatiu filosòfic. Tanmateix, el text inicial individual s'escriu amb la finalitat de llegir-lo i treballar-lo a l'aula; en canvi, el text col·lectiu s'escriu amb la finalitat de publicar-lo a la revista de l'institut. Per tant, el text col·lectiu pretén ser una demanda més autèntica d'aprenentatge, allunyada de l'escriptura pel professor.

També, com es descriurà posteriorment amb més detall, s'organitzen activitats de coavaluació dels textos d'equip a través d'uns criteris consensuats prèviament (pauta negociada).

A continuació descriurem amb detall la seqüència didàctica que estructura cada bloc temàtic a partir d'activitats inicials, de desenvolupament i de síntesi.

Taula 4.2 Seqüència didàctica per a cada bloc temàtic

<i>Activitats inicials</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escripura d'un primer text argumentatiu filosòfic individual per tal de recollir els coneixements previs dels estudiants (conceptuals i procedimentals) (vegeu annex núm. 17). 2. Desenvolupament d'una aula multivocal: ús d'aquests textos individuals per discutir i juxtaposar les veus dels estudiants pel que fa al bloc temàtic.
<p>S'inicia el bloc temàtic amb una activitat inicial d'escriptura individual que implica formular-se tres preguntes filosòfiques sobre el bloc temàtic (només es proporciona el títol del bloc), elegir-ne una i desenvolupar un text argumentatiu filosòfic.</p> <p>S'utilitza l'escriptura individual a l'inici de cada bloc temàtic -excepte al bloc 0, que és introductori- per promoure la participació de tots els alumnes a l'aula, recollint els seus coneixements previs i les seves veus i preguntes filosòfiques pel que fa al bloc temàtic i a la vegada, com que és una activitat d'escriptura argumentativa filosòfica, per analitzar el grau de coneixement sobre el gènere discursiu de l'argumentació filosòfica.</p> <p>Aquesta anàlisi permet dissenyar les activitats d'ensenyament del gènere discursiu filosòfic ajustades a les necessitats reals dels estudiants.</p> <p>Es fa ús de les preguntes filosòfiques inicials, dels continguts i de les posicions que defensen els estudiants als seus textos inicials per crear l'aula multivocal, que permetrà iniciar el bloc amb la discussió i problematització dels continguts conceptuals a partir dels coneixements, dels dubtes, de les veus i de les preguntes dels estudiants pel que fa al bloc temàtic.</p>

Activitats de desenvolupament i ampliació

Es realitzen les activitats d'ampliació dels continguts a partir del treball en equip, amb activitats com ara la lectura de notícies de diari i textos filosòfics. S'afavoreix la discussió i la definició de conceptes filosòfics, així com l'aprenentatge de processos (vegeu exemples d'activitats a l'annex núm. 9).

En aquesta *fase de desenvolupament i ampliació* també s'inclouen les activitats d'ensenyament de l'escritura argumentativa filosòfica. Concretament, activitats de llegir per escriure (vegeu annex núm. 10), parlar per escriure i negociació de les característiques d'un text argumentatiu filosòfic (discussió sobre què significa un text argumentatiu filosòfic) (vegeu annex núm. 11, 12, 13 i 14), guies per a la planificació de l'escritura (vegeu annex núm.15) i per a la coavaluació dels textos (vegeu annex núm.16).

1. Activitats d'equip del dossier per desenvolupar els continguts del bloc temàtic (lectures de notícies de diaris, discussió, definició de conceptes filosòfics, etc.).
2. Ús dels textos escrits pels estudiants per ensenyar a escriure en filosofia seguint la proposta de Castelló (2002).
 - a. Llegir per escriure // parlar sobre l'escriure.
 - b. Negociació i consens d'una guia per a l'escritura de textos argumentatius filosòfics.

Activitats de síntesi

Com a síntesi de cada bloc temàtic, es realitza una activitat d'escritura col·laborativa per publicar un text filosòfic a la revista de l'institut (vegeu annex núm. 18 i 19).

Aquesta activitat s'estructura en cinc moments.

En primer lloc es realitza la planificació del text a partir d'una guia consensuada prèviament amb els estudiants (vegeu annex núm. 13).

En segon lloc, es deixen sessions d'aula per realitzar l'escritura del text.

En tercer lloc, es realitza una coavaluació dels textos d'equip seguint els criteris de la guia (vegeu annex núm. 16). A partir de les revisions i comentaris dels companys i del professor, es deixa una sessió més d'aula perquè cada equip acabi definitivament el text.

En quart lloc, es presenta el text d'equip a l'aula a partir d'una exposició oral i d'una autoavaluació del treball d'equip. Després, es publica el text a la revista de l'institut (vegeu annex núm.19).

Per últim, a partir del text individual inicial del bloc temàtic, es demana als estudiants que reescriuin el text de manera individual.

1. Escritura col·laborativa per publicar un text filosòfic a la revista de l'institut (en equips heterogenis de 3 o 4 membres al llarg de tres sessions presencials a l'aula) amb l'ajut d'una guia consensuada prèviament amb els estudiants
2. Coavaluació dels textos d'equip seguint els criteris de la guia
3. Escritura col·laborativa per millorar el text a partir dels comentaris dels companys i del professor.
4. Exposició oral del text d'equip a l'aula, autoavaluació de l'equip (vegeu l'annex 5) i publicació dels textos conjunts a la revista de l'escola.
5. Reescritura del text individual inicial.

Cada bloc temàtic (excepte el primer, que és una introducció a la definició de la filosofia) té com a finalitat que, en acabar el bloc, els estudiants siguin capaços d'elaborar, a través de l'escriptura col·laborativa, un text argumentatiu filosòfic que reflexioni sobre els continguts treballats a l'aula per publicar-lo a la revista trimestral de l'institut (per exemples de textos publicats a la secció *comunitat filosòfica* vegeu l'annex núm. 19).

Així doncs, la finalitat de l'escriptura col·laborativa és sintetitzar cada bloc temàtic a partir de l'elaboració d'una reflexió filosòfica col·laborativa.

Tanmateix, per aconseguir una reflexió filosòfica de qualitat, cal realitzar activitats prèvies i activitats de desenvolupament per treballar els continguts filosòfics a escala conceptual, actitudinal i procedimental.

Per què el context descrit és una comunitat d'aprenentatge de la filosofia?

Volem concloure aquest capítol argumentant per què el context d'ensenyament i d'aprenentatge de la filosofia que s'ha creat respon a les cinc condicions de comunitat d'aprenentatge proposades per Onrubia (2003) i Coll (2004):

1. Entendre l'aula com un espai per a l'elaboració conjunta de coneixement: primacia del diàleg, de la comunicació, de la interacció i del treball en equip entre els membres de la comunitat.

Com hem descrit, la metodologia d'organització de l'aula es fonamenta en el treball cooperatiu en equips heterogenis i estables. Les activitats d'aula promouen el diàleg entre els iguals i el professor (el qual esdevé un mediador de l'aprenentatge dels estudiants), els intercanvis entre els diferents equips (coavaluació de textos) i la construcció conjunta de coneixement (multivocalitat).

2. La participació conjunta en activitats autèntiques dirigides a la producció, distribució i presentació pública del coneixement: utilització dels recursos externs i establiment de vincles amb les altres aules i la comunitat.

La finalitat de la comunitat d'aprenentatge de la filosofia és compartir amb la resta de la comunitat educativa les reflexions filosòfiques que es realitzen a l'aula a través de la publicació d'articles filosòfics a la revista de l'institut (en la secció de la comunitat filosòfica).

També cal tenir en compte que la major part de les activitats de desenvolupament i d'ampliació parteixen de notícies i textos sobre temes d'actualitat o documentals vinculats a la realitat dels estudiants amb la intencionalitat de potenciar els vincles entre la filosofia i la seva realitat social contemporània.

3. La consideració de la diversitat dels estudiants com un recurs per a l'aprenentatge: insistència en el caràcter distribuït del coneixement (entre professors i estudiants i entre estudiants) i importància dels diferents tipus i graus d'expertesa dels participants.

Els equips que conformen la comunitat d'aprenentatge es realitzen seguint els criteris d'heterogeneïtat per tal de garantir que els estudiants puguin ajudar-se entre ells, traient profit de la diversitat de l'aula. L'ús de l'escriptura individual permet recollir les veus de tots els estudiants i potencia la seva participació i implicació a l'aula. Les activitats d'aula pretenen promoure la interdependència positiva (Johnson i Johnson, 1997) a través de la distribució de rols i de responsabilitats, les quals són necessàries per assolir l'èxit conjunt de l'equip.

4. La promoció d'un aprenentatge autònom pels diferents participants.

L'organització dels continguts del curs es fonamenta en la cessió gradual del control (Coll, 1996), oferint activitats inicials més guiades i retirant aquestes ajudes fins assolir l'autonomia. Mostra d'aquest fet és l'ensenyament de l'escriptura filosòfica, on al final del trimestre els estudiants ja són més autònoms i es retiren les ajudes. Es promou l'ús de guies de pensament per a l'apropiació progressiva dels continguts més procedimentals. I també es fa ús d'una avaluació formativa, de l'autoavaluació d'equip (vegeu l'annex núm.3) i de la coavaluació (vegeu l'annex núm. 16) per tal de facilitar la regulació dels aprenentatges dels estudiants.

El rol del professor és de col·laborador i mediador d'aquest procés d'aprenentatge conjunt. En determinats moments té més control de l'activitat (exposició de determinats continguts), però també cedeix el control per a la pràctica guiada a l'aula.

5. La prioritat de la profunditat pel que fa a l'extensió: adopció d'enfocaments globals o interdisciplinars.

Per últim, com es pot observar en el fet d'organitzar els continguts de la matèria a partir de quatre eixos temàtics, s'opta per un enfocament global, interrelacionat i on prima la profunditat. Això significa deixar temps per al treball en equip, per a l'ensenyament dels procediments, per promoure la regulació dels equips a través d'espais de reflexió socials (autoavaluació dels equips, diaris d'equip, coavaluació dels textos, coavaluació de les exposicions orals, entre d'altres).

En aquest context de comunitat d'aprenentatge de la filosofia hem dut a terme el nostre estudi d'investigació. En el capítol següent ens centrarem a explicar el disseny metodològic de la recerca realitzada al llarg del curs 2009-10.

SEGONA PART: TREBALL DE CAMP

5. Una comunitat d'aprenentatge de la filosofia al Batxillerat

5.1 Justificació i contextualització de la recerca

5.2 Objectius, preguntes d'investigació i supòsits de la recerca

5.3 Descripció de la mostra

5.4 Disseny metodològic de la investigació

5.5 Procediments i instruments de recollida de les dades

5.6 Dimensions, procediments i instruments per l'anàlisi de les dades

5.7 Implicacions ètiques

5. Una comunitat d'aprenentatge de la filosofia al Batxillerat

En aquest capítol, presentarem el plantejament metodològic de la recerca empírica que hem dut a terme. En primer lloc, justificarem i descriurem el context de la recerca. En segon lloc, exposarem els objectius, les preguntes d'investigació i els supòsits del treball. En tercer lloc, descriurem la mostra que ha participat en la investigació. En quart lloc, ens centrarem en la presentació del disseny metodològic. En cinquè i sisè lloc, explicarem el procediment i els instruments per a la recollida i l'anàlisi de les dades, i per últim, abordarem les implicacions ètiques.

5.1 Justificació i contextualització de la recerca

El present treball de tesi sorgeix de la preocupació per millorar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge en la matèria de filosofia al batxillerat, entenent que aquesta aporta un coneixement imprescindible per a la formació dels estudiants en el pensament crític.

La intenció, com ja hem comentat anteriorment, era d'introduir un context dialògic d'aprenentatge que permetés, a través de l'escriptura i la interacció entre iguals, treballar els continguts de filosofia d'una manera més pràctica i participativa - a partir d'activitats pròximes a la realitat dels estudiants-, trencant amb la concepció tradicional que entén la filosofia com una disciplina exclusivament abstracta i teòrica.

El primer pas va ser contactar amb un professor de filosofia que trobés interessant aquesta proposta. Concretament, després de diferents contactes, el professor de l'Institut d'Educació Secundària Municipal Juan Manuel Zafra (IESM Juan Manuel Zafra), amb més de 20 anys d'experiència a l'ensenyament secundari, va acceptar col·laborar en la recerca, ja que li va semblar interessant la possibilitat d'introduir l'aprenentatge entre iguals i l'escriptura en la seva metodologia d'aula -la qual se centrava bàsicament en l'exposició tradicional dels continguts per part del professor- per tal d'incrementar la participació dels estudiants a l'aula de filosofia.

Així doncs, la nostra proposta va encaixar amb les motivacions d'aquest professor i al final del curs 06-07 vam iniciar un primer estudi pilot amb els alumnes de 1r de Batxillerat de l'IESM Juan Manuel Zafra.

L'IESM Juan Manuel Zafra és un centre de titularitat municipal, situat al barri Camp de l'Arpa del Clot, del districte de Sant Martí de Provençals, a la ciutat de Barcelona. Va ser fundat l'any 1892 com una Escola d'Aprenentatge d'Arts i Oficis, quan Sant Martí de Provençals encara era un municipi independent de la ciutat de Barcelona. Actualment és un centre públic de tres línies d'ESO i dues de Batxillerat, amb uns 450 alumnes aproximadament.

El barri del Clot és un barri amb una població diversa d'un nivell socioeconòmic mitjà-baix. En els últims deu anys, la població immigrant ha incrementat considerablement, principalment la procedent d'Amèrica del Sud, i aquesta realitat es reflecteix també a l'institut.

L'equip docent està format per uns 53 professors, entre ells una psicopedagoga i una mestra de pedagogia terapèutica. Tots ells conformen un claustre consolidat que funciona per equips docents i departaments, ja que la major part del professorat porta molts anys treballant al centre. Actualment, només una petita part d'aquest claustre és professorat interí. Aquest fet dóna estabilitat i permet d'iniciar projectes de treball conjunt a llarg termini, circumstància que reverteix en un seguiment més acurat dels alumnes.

Descripció del primer estudi pilot al llarg del curs 06-07

L'objectiu d'aquest primer estudi va ser dissenyar una activitat d'escriptura col·laborativa per aprendre filosofia i analitzar-ne el funcionament en dos grups conformats per equips heterogenis de 3 estudiants.

Concretament, aquesta primera activitat pretenia sintetitzar el tema *Societat i Estat* - estudiat durant el tercer trimestre del curs 2006-07- i promoure la reflexió filosòfica sobre un tema d'actualitat relacionat amb els esclats de violència d'un barri suburbial de Clichy (Estat francès). Consideràvem que aquest tema permetria connectar i posar en pràctica els continguts filosòfics estudiats a l'aula per reflexionar sobre una notícia d'actualitat.

Per motivar els equips i promoure l'aprenentatge significatiu, vam crear una situació comunicativa autèntica, és a dir, real i funcional. Els textos que complissin amb uns criteris de qualitat –exposats prèviament als estudiants- es publicarien a la revista de l'escola.

Les dades recollides en aquest primer moment feien referència a les converses d'aquests dos grups al llarg del procés d'escriptura col·laborativa (registre en àudio), i també a les seves percepcions i la del professor pel que fa a l'activitat (entrevistes).

Els resultats d'aquesta primera intervenció (Corcelles, 2008) ens van fer reflexionar sobre diferents aspectes:

En primer lloc, de l'anàlisi de les entrevistes amb els estudiants i dels resultats obtinguts vam concloure que l'activitat havia estat útil per potenciar com a mínim tres tipus d'aprenentatge: aprendre a treballar en equip, aprendre noves maneres d'expressar-se filosòficament i aprendre a escriure millor.

Tanmateix, ens vam adonar que, malgrat que es tractava d'una activitat molt interessant, la seva posada en marxa implicava un nivell de complexitat elevat, ja que requeria activar procediments, com ara l'escriptura filosòfica i el treball en equip, que no s'havien ensenyat explícitament a l'aula. Per aquest motiu, els resultats, tot i ser satisfactoris, es van revelar també com clarament millorables.

En síntesi, l'observació de les dificultats dels estudiants per complir amb la demanda i la valoració dels resultats obtinguts d'aquesta primera experiència ens va fer reflexionar sobre les qüestions següents:

En primer lloc, la importància de delimitar teòricament *què vol dir un text argumentatiu filosòfic*, ja que calia distingir els textos argumentatius habituals (com ara els que es realitzen a l'aula de llengua) d'aquells que són filosòfics. L'anàlisi dels textos elaborats pels estudiants mostrava mancances, ja que els estudiants no arribaven a aprofundir en els aspectes filosòfics del tema proposat. És a dir, eren textos que no es plantejaven preguntes ni problemes filosòfics i s'hi abordava el tema des d'una visió sociològica més que no pas filosòfica.

Conseqüentment, en segon lloc, en observar aquestes dificultats experimentades pels estudiants, es va posar clarament de manifest la importància d'ensenyar explícitament els estudiants a construir textos argumentatius filosòfics. Calia crear espais a l'aula per poder reflexionar conjuntament sobre quines són les característiques de la reflexió filosòfica i com escriure textos filosòfics, i també per practicar i reflexionar sobre aquesta pràctica per tal d'anar interioritzant, a través de la valoració dels textos escrits, els criteris de qualitat d'un text argumentatiu filosòfic.

En tercer lloc, es va posar de manifest la implicació dels estudiants en el treball en equip, tot i les dificultats per cooperar de forma efectiva es va mostrar les possibilitats que aportava aquesta nova metodologia de treball, la qual permetia observar les dificultats dels estudiants per posar en pràctica els continguts transmesos pel professor a l'aula de filosofia.

En aquest sentit, alguns dels comentaris del professor van ser força reveladors de com el professor va començar a posar en dubte la seva concepció més directa de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la filosofia per donar pas a una visió més constructivista: *“Quan els veus treballar es fan visibles les seves dificultats i et plantejes coses noves; la transmissió del coneixement no és tan directa com et pensaves”*.

En quart lloc, es va mostrar la importància de partir de situacions més funcionals i vinculades a la societat contemporània per tal d'ajudar a establir relacions més funcionals amb la filosofia, d'una manera més pràctica i significativa.

Per últim, la valoració global de l'activitat, tal com es descriu a l'article que vam publicar (Corcelles, 2008), va ser molt positiva per als estudiants i per això, amb l'acord del professor, vam considerar la possibilitat de realitzar una activitat d'escriptura col·laborativa cada trimestre, com una activitat de síntesi que permetés, d'una manera pràctica, integrar els continguts treballats a l'aula.

Així doncs, a partir d'aquesta primera experiència pilot es va iniciar un procés d'assessorament i de treball conjunt entre el professor i la investigadora per intentar transformar l'aula de filosofia “tradicional” en una autèntica comunitat d'aprenentatge que potenciés l'aprenentatge actiu i participatiu de la filosofia. Estàvem convençuts que calia millorar el context d'aula, fer-lo més participatiu i introduir l'ensenyament dels procediments. I teníem algunes idees, però calia compartir-les, contextualitzar-les a la realitat de l'aula, posar-les en pràctica i avaluar-les.

Descripció del segon estudi pilot al llarg del curs 07-08

Aquestes intencions es van poder concretar gràcies a la invitació del professor a la investigadora per compartir la seva docència a l'aula de filosofia de 1r de Batxillerat al llarg del curs 2007-2008.

Així doncs, a l'inici del curs 2007-08, s'inicia el segon estudi pilot que va tenir per objectiu analitzar i reflexionar sobre l'impacte d'algunes mesures per promoure aquest context dialògic d'ensenyament i d'aprenentatge de la filosofia.

A través de la reflexió conjunta sobre la pràctica real de l'aula i a partir de l'intercanvi d'opinions diverses, fruit de l'experiència del professor com a docent d'aula i de l'experiència de la investigadora com a assessora psicopedagògica, vam anar dissenyant i posant en pràctica, de manera progressiva al llarg del curs, activitats més dialògiques, que van suposar canvis també progressius en la manera com el professor organitzava el treball a l'aula.

En síntesi, els canvis progressius introduïts van ser els que comentem a continuació:

Taula 5.1 Canvis en el context d'ensenyament i d'aprenentatge de la filosofia del curs 2007-2008.

Introducció de les aules multivocals per iniciar els temes
Es va introduir una activitat prèvia a l'inici d'un nou tema, anomenada <i>aula multivocal</i> . L'activitat pretenia, a partir de la participació dels alumnes en un fòrum al <i>moodle</i> , recollir les seves idees prèvies i utilitzar-les a classe per crear debats inicials que permetessin encetar el nou tema a partir de dubtes i conflictes d'idees, treballant així amb els coneixements previs.
Materials més funcionals i autèntics
Al llarg del curs vam fer una recerca per recollir materials, com ara: notícies d'actualitat, documentals o textos filosòfics sobre aspectes d'actualitat que ajudessin els estudiants a connectar la filosofia amb aspectes problemàtics de la societat contemporània.
Activitats col·laboratives de treball en equip
Al primer trimestre del curs 07-08, el treball en equips cooperatius es conceptualitzava com una activitat que només es realitzava al final de cada trimestre a través de l'escriptura col·laborativa. La finalitat era que, a través d'aquesta activitat, els estudiants sintetitzessin les explicacions que havia donat el professor al llarg del trimestre. Els equips d'escriptura col·laborativa es concebien com equips de treball estables al llarg del curs, i per tant, havien elegit un nom d'equip que els donava identitat. Tanmateix, a mesura que avançava el curs i especialment un cop realitzada la primera activitat d'escriptura col·laborativa, a poc a poc i amb el suport de la investigadora, el professor es va anar motivant per introduir de manera més freqüent les activitats de treball en equip que fessin ús de metodologies cooperatives (puzle, treball en grups d'investigació).

Aquest canvi suposava reduir el temps que el professor dedicava a explicar el contingut per deixar-ne més, perquè els estudiants possessin en pràctica aquests continguts, creant així, de manera progressiva, la idea d'aula com a comunitat d'aprenentatge de la filosofia.

Ensenyament de l'escriptura filosòfica

Al llarg de tot el curs, es van anar creant espais per negociar una pauta conjunta sobre els criteris de qualitat d'un text argumentatiu filosòfic. Es van proporcionar guies d'escriptura que ajudaven a la planificació del text conjunt, i finalment, es va introduir l'activitat de coavaluació dels textos (dins de l'escriptura col·laborativa) per tal d'ajudar els estudiants a interioritzar aquests criteris de qualitat.

Escriptura col·laborativa al final de cada trimestre per publicar els textos a la secció comunitat filosòfica de la revista de l'institut

Per últim, com comentàvem, l'activitat d'escriptura col·laborativa es va concebre com una activitat de síntesi de cada trimestre, però, a diferència del curs anterior, es va proporcionar més temps per a l'escriptura col·laborativa (dues sessions inicials, una de coavaluació dels textos i una sessió final), i també es va introduir l'exposició oral a l'aula del text elaborat i l'autoavaluació pública dels equips per tal d'intercanviar processos i aprendre a treballar en equip.

Per esbrinar la percepció respecte d'aquests canvis que havíem anat introduint al llarg del curs, vam realitzar entrevistes als estudiants. Tot seguit presentem algunes d'aquestes valoracions, que posen de manifest la valoració positiva d'aquest nou enfocament i que són representatives de totes les opinions recollides:

“Penso que sí, que he après. He après a relacionar la filosofia amb altres àmbits i a veure fins on pot arribar la filosofia i quins són els seus límits” (Núria).

“El treball amb el meu equip ha estat una mica costós, però ha donat fruits” (Jordi).

“Les activitats d'escriptura que he estat realitzant a l'aula de filosofia ens han permès desenvolupar la nostra capacitat de creativitat i de cooperació. Sobretot la reflexió sobre conceptes, pel fet de ser un text filosòfic” (Albert).

Els estudiants ens van reafirmar en el nostre interès per continuar avançant en aquest nou paradigma de treball, tot i que a la vegada emergien certes dificultats, com ara la dificultat que implica el propi del treball en equip.

De la reflexió conjunta amb el professor sobre els canvis introduïts al llarg del curs 07-08, en vam extreure algunes conclusions:

En primer lloc, les aules multivocals permetien la participació de tots els alumnes i resultaven molt motivadores per iniciar els temes d'una manera més problematitzadora

a partir de la generació de preguntes i la identificació dels problemes filosòfics que plantejava cada tema.

En segon lloc, les activitats d'ensenyament i pràctica de l'escriptura permetien treballar els procediments pràctics i conceptuals. En aquest sentit, vam observar com els estudiants no abandonaven els conceptes apresos, més aviat al contrari, els reelaboraven i els utilitzaven en els diferents textos.

Per últim, pel que fa a la introducció del treball en equip, d'una banda el professor -en comparar amb els cursos anteriors- tenia la sensació que no s'avançava en els continguts, ja que requeria dedicar molt més temps, i per tant, imposava un ritme més lent d'ensenyament i d'aprenentatge. D'altra banda, també considerava que d'aquesta manera es podia realitzar un seguiment molt més acurat del procés dels alumnes (avaluació continuada), ja que a través de l'observació de com treballaven els alumnes en el grup es feien visibles les seves dificultats, i això li permetia de donar ajudes molt més ajustades. També, d'aquesta manera, els estudiants podien ajudar-se a resoldre els dubtes de manera més autònoma i activa.

Fruit d'aquestes reflexions es va prendre la decisió de modificar l'enfocament curricular, passant d'una visió més acumulativa a una visió més selectiva, global i interrelacionada dels continguts, que tingués més en compte l'ensenyament de procediments propis de la disciplina per tal de poder aprofundir en el desenvolupament de les competències filosòfiques, és a dir, la problematització, la conceptualització i l'argumentació. També cal tenir en compte que en el curs 08-09 es va produir la reducció del nombre d'hores lectives de la matèria de filosofia, que va passar de 3 a 2 hores.

En aquest sentit, si comparem els programes de l'assignatura que va elaborar el professor per al curs 07-08 amb els que va elaborar posteriorment per al curs 08-09 (vegeu l'annex núm. 20 i 21), podem observar un canvi notable cap a una visió més col·laborativa de l'ensenyament i de l'aprenentatge, centrada en el desenvolupament d'aquestes competències pròpies de la disciplina¹.

Així doncs, el curs 08-09 ens va servir per a experimentar i posar a prova el disseny i la posada en pràctica d'aquest context dialògic d'aprenentatge, que vam anomenar comunitat filosòfica.

Després d'observar-ne la potencialitat, es va decidir iniciar aquest treball de recerca, que pretén realitzar una anàlisi rigorosa i sistemàtica d'aquesta pràctica d'innovació educativa per extreure conclusions científiques sobre la seva potencialitat per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les competències filosòfiques.

¹ Aquest canvi de concepció del professor també es va evidenciar a l'hora d'organitzar les altres matèries en què imparteix docència (Història de la Filosofia a 2n de Batxillerat i Educació per a la Ciutadania a 3r i 4t d'ESO), les quals es van organitzar, també, seguint el model de comunitat d'aprenentatge.

Descripció del context del present treball de recerca emmarcat en el curs 08-09

D'aquest procés de revisió de l'ensenyament i l'aprenentatge de la filosofia i de les reflexions conjuntes sobre la teoria i la pràctica, sorgeix la necessitat, com comentàvem anteriorment, de planificar en detall el treball a desenvolupar en el context de la comunitat d'aprenentatge al llarg del curs 2008-2009, definint de manera més explícita les activitats vinculades a l'ensenyament de la problematització, l'argumentació i la conceptualització filosòfica, així com les activitats d'ensenyament de l'escriptura filosòfica per tal d'analitzar com els estudiants desenvolupen aquestes competències. Aquest és l'origen de la recerca que presentem.

Al llarg d'aquest curs 2008-2009 el professor es va fer càrrec de dos grups: un de l'itinerari de batxillerat científicotecnològic i l'altre de l'itinerari de ciències socials i humanístic.

Pels objectius de la recerca es va modificar la demanda de l'aula multivocal, la qual va deixar de ser un fòrum al *moodle* i va passar a ser la primera demanda d'escriptura argumentativa filosòfica. Aquest canvi ens permetria dissenyar les activitats d'ensenyament de l'escriptura filosòfica a partir dels textos inicials dels alumnes. També vam introduir l'activitat final de revisió d'aquest text individual al final del bloc temàtic per incorporar canvis i millores, així podríem conèixer si es produïen millores qualitatives en aquests textos individuals.

Recordem que, en el curs 08-09, la matèria de Filosofia a 1r de Batxillerat va passar a anomenar-se *Filosofia i ciutadania*. Globalment, la matèria de Filosofia en el currículum de Batxillerat té un caràcter introductor i s'articula en dos cursos, un primer curs (*Filosofia i ciutadania*) que pretén reflexionar sobre les qüestions essencials que ha desenvolupat el pensament filosòfic al llarg de la història humana, com ara: el coneixement, la realitat, la societat, l'ésser humà i la societat. I un segon curs (*Història de la filosofia*), que s'ocupa de mostrar com s'han abordat aquestes qüestions des dels diferents corrents filosòfics més significatius de la història de la filosofia.

Concretament, el professor de l'IESM Zafra va organitzar la matèria de *Filosofia i ciutadania* en quatre blocs temàtics. A l'annex 21 es pot consultar el programa de l'assignatura per al curs 08-09. A continuació, per contextualitzar la recerca, fem un resum de les característiques principals de cada bloc.

Taula 5.2 Continguts de l'assignatura *Filosofia i Ciutadania* per al curs 08-09.

<i>Bloc 0: Introducció a la filosofia</i>
En aquest bloc temàtic es pretén introduir les característiques de la filosofia com a disciplina i aprendre a definir i a identificar els conceptes propis d'aquesta disciplina.
<i>Bloc I: Evolució i ment humana</i>
En aquest bloc temàtic es pretén abordar la dimensió biològica i sociocultural de l'ésser humà, així com aprofundir en les característiques de l'ésser humà com a animal simbòlic, centrant-se en l'estudi de la ment i les seves funcions. En aquest primer bloc s'inicien les activitats d'ensenyament de l'escriptura filosòfica, que acompanyaran al llarg de tots els blocs següents com a pràctica dels continguts filosòfics.
<i>Bloc II: Realitat, ment i coneixement</i>
En aquest bloc temàtic es pretén reflexionar sobre conceptes problemàtics, com ara el de realitat i la seva relació amb el llenguatge, el coneixement i les seves tipologies, així com el problema de la noció de veritat. S'aprofundirà també en les característiques del coneixement científic i en els dilemes ètics que la ciència planteja.
<i>Bloc III: Individu i societat</i>
En aquest bloc temàtic es pretén reflexionar sobre la relació problemàtica entre l'individu i la societat, abordant especialment els problemes socioculturals, socioeconòmics i polítics del s. XX des del punt de vista de la filosofia política, introduint conceptes com ara legitimitat del poder i justícia.

Un cop descrits els continguts de la matèria de *Filosofia i ciutadania*, tot seguit descriurem, en detall, la seqüència d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge de l'escriptura que es van realitzar durant el curs 2008-2009 (vegeu també el detall de la seqüència didàctica explicada al capítol 4, apartat 4.3).

Taula 5.3 Descripció dels blocs temàtics 0 i I: Recull de les sessions d'ensenyament i d'aprenentatge de l'escriptura filosòfica, curs 2008-2009.

Bloc 0: Introducció a la filosofia. Definició
No es van realitzar activitats explícites d'ensenyament i d'aprenentatge de l'escriptura filosòfica, sinó que les activitats pretenien l'ensenyament de la conceptualització a partir de la definició de conceptes filosòfics (vegeu annex 9).
Bloc temàtic I: Evolució i ment humana (7 sessions d'ensenyament d'escriptura argumentativa filosòfica)
<i>Activitats inicials</i>
Sessió 1: Llegir per escriure (vegeu l'annex núm.10). Té com a objectiu mostrar un possible model de text argumentatiu filosòfic i analitzar-ne l'estructura, les característiques i el contingut filosòfic.

<p>L'activitat consisteix en una lectura conjunta del text argumentatiu filosòfic de Schrödinger. Els estudiants, a través d'una guia, han d'identificar l'estructura del text i reflexionar sobre les característiques i el contingut filosòfic.</p>
<p>Activitat inicial d'escriptura filosòfica individual (es realitza a casa i es porta a l'aula) (vegeu l'annex núm. 17).</p>
<p>Aula multivocal: A partir dels textos individuals inicials i de les preguntes que es formulen els estudiants sobre el bloc temàtic, es promou el debat per encetar els continguts del bloc temàtic.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Activitats de desenvolupament</i></p>
<p>Sessió 2: Elaboració d'una guia conjunta d'escriptura (vegeu l'annex núm. 11). Té per objectiu negociar la definició i les característiques dels textos argumentatius filosòfics, per acabar elaborant una guia conjunta que servirà de guia per a la realització del text conjunt. Els estudiants s'intercanvien els seus textos inicials. Els llegeixen i identifiquen dos aspectes positius i dos a millorar. Es posen en comú els aspectes positius i els aspectes a millorar, i a partir d'aquesta posada en comú s'elabora una llista amb les característiques dels textos argumentatius filosòfics.</p>
<p>Sessions de desenvolupament i ampliació dels continguts: Treball en equip a l'aula (lectures de notícies de diaris, textos filosòfics, vídeos, definicions, etc.).</p>
<p style="text-align: center;"><i>Activitat de síntesi del bloc temàtic</i></p>
<p>Espectura col·laborativa (vegeu l'annex núm.18, pla d'equip 01)</p>
<p>Sessió 3: Planificació del text a l'aula fent ús d'una guia a l'ordinador (veu l'annex núm. 15, Guia 01).</p>
<p>Sessió 4: Textualització a l'aula. Cada membre té un rol. Cada 20 minuts es demana que escrigui un membre diferent.</p>
<p>Sessió 5: Coavaluació dels textos d'equip fent ús d'una guia de coavaluació (vegeu l'annex núm. 16).</p>
<p>Sessió 6 : Textualització a l'aula. Cada membre té un rol. Cada membre té un rol. Cada 20 minuts es demana que escrigui un membre diferent.</p>
<p>Sessió 7: Presentació oral de l'escrit conjunt, autoavaluació de l'equip (vegeu l'annex núm. 4) i publicació a la revista de l'IESM Zafra, Zafra News.</p>
<p>Reescriptura del text individual (es realitza a casa i es porta a l'aula).</p>

Taula 5.4 Descripció del bloc temàtic II: Recull de les sessions d'e-a de l'escriptura filosòfica, curs 2008-2009.

<p>Bloc temàtic II: Ment, realitat i coneixement (11 sessions d'aula per a l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura argumentativa filosòfica)</p>
<p><i>Activitats inicials</i></p>
<p>Activitat inicial d'escriptura filosòfica individual (es realitza a casa i es porta a l'aula). (vegeu l'annex núm. 17).</p>
<p>Aula multivocal: A partir dels textos i de les preguntes es recullen les veus dels estudiants i els seus coneixements previs. Es problematitzen per iniciar el bloc temàtic.</p>
<p><i>Activitats de desenvolupament</i></p>
<p>Sessió 1: Ensenyament de l'escriptura argumentativa filosòfica. Llegir per escriure i parlar sobre l'escriure (vegeu l'annex núm.12). Té com a objectiu treballar el gènere discursiu filosòfic, especialment l'estructura. Es revisa el text dels companys seguint una guia de revisió i es reflexiona sobre aspectes de millora. Es projecta a l'aula un text escrit per un equip. Els estudiants han d'identificar i avaluar si compleix les característiques del text argumentatiu filosòfic. Es discuteix i es parla de les dificultats per escriure aquesta tipologia de textos.</p>
<p>Sessions de desenvolupament i ampliació dels continguts: Treball en equip a l'aula (lectures de notícies de diaris, textos filosòfics, vídeos, definicions, etc.).</p>
<p><i>Activitat de síntesi del bloc temàtic</i></p>
<p>Sessió 2 i 3: Ensenyament de l'escriptura argumentativa filosòfica (vegeu l'annex núm.14). Té com a objectiu reflexionar sobre les característiques dels textos argumentatius filosòfics, especialment pel que fa al significat de les preguntes filosòfiques i dels continguts filosòfics. Es pretén que els estudiants realitzin una síntesi dels continguts treballats a l'aula, identificant els problemes filosòfics abordats i els conceptes filosòfics treballats en relació amb els problemes. Cada equip ha d'eleger un problema i una pregunta filosòfica que vulgui reflexionar en el seu segon text conjunt.</p>
<p>Espectura col·laborativa (annex 18 pla d'equip 02)</p>
<p>Sessió 4: Planificació del text d'escriptura col·laborativa (vegeu l'annex núm. 15 guia 02). Identificació d'un problema i definició dels conceptes.</p>
<p>Sessió 5: Planificació del text d'escriptura col·laborativa (vegeu l'annex núm. 15 guia 02). Intercanvi dels textos inicials individuals per extreure'n idees per realitzar el text conjunt.</p>
<p>Sessió 6: Exposició de la planificació a la comunitat i inici de la textualització. Cada membre té un rol. Cada 20 minuts escriu un membre diferent.</p>
<p>Sessió 7: Textualització a l'aula Cada membre té un rol. Cada 20 minuts escriu un membre diferent.</p>

Sessió 8: Coavaluació dels textos d'equip fent ús d'una guia de coavaluació (vegeu l'annex núm. 16).
Sessió 9: Textualització a l'aula. Cada membre té un rol. Cada 20 minuts escriu un membre diferent.
Sessió 10: Presentació oral de l'escrit conjunt, autoavaluació i publicació a la Revista de l'IESM Zafra, Zafra News (vegeu l'annex núm. 19).
Reescriptura del text individual
Sessió 11: Reescriptura del text individual. Aquest text individual esdevé l'examen del 2n bloc temàtic.

Taula 5.5 Descripció del bloc temàtic III: Recull de les sessions d'e-a de l'escriptura filosòfica, curs 2008-2009.

Bloc temàtic III: Individu i societat contemporània (5 sessions per a l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura argumentativa filosòfica)
<i>Activitats inicials</i>
Activitat d'activació de coneixements previs: a partir de preguntes sobre el tema elaborades als equips.
<i>Activitats de desenvolupament</i>
Sessions de desenvolupament i ampliació dels continguts: treball en equip a l'aula. Lectura de notícies del diari per aprendre a extreure'n el problema filosòfic a què fan referència. Definició col·laborativa de conceptes filosòfics vinculats al bloc temàtic.
<i>Activitat de síntesi del bloc temàtic</i>
Recerca d'una notícia del diari: a l'aula d'informàtica, cada equip va buscar una notícia vinculada al bloc temàtic per elaborar el seu text argumentatiu filosòfic
Espectura col·laborativa
Sessió 1: Planificació del text argumentatiu filosòfic a partir de la notícia.
Sessió 2: Textualització del text argumentatiu filosòfic. Cada membre té un rol. Cada 20 minuts escriu un membre diferent.
Sessió 3: Textualització del text argumentatiu filosòfic. Cada membre té un rol. Cada 20 minuts escriu un membre diferent.
Sessió 4: Presentació oral de l'escrit conjunt, autoavaluació d'equip i publicació a la Revista de l'IESM Zafra, Zafra News.
Reescriptura individual
Sessió 5: Espectura individual d'un text argumentatiu filosòfic vinculat al bloc temàtic.

Com podem observar, aquest tercer bloc temàtic no es va poder desenvolupar seguint la seqüència didàctica per manca de temps.

5.2 Objectius, preguntes d'investigació i supòsits de la recerca

Com ja hem esmentat al marc teòric, l'ensenyament i l'aprenentatge de la filosofia a través de l'escriptura és un àmbit poc explorat en la recerca, i menys encara des d'una visió sociocultural de l'aprenentatge i de l'escriptura.

El nostre estudi pretén aproximar el model teòric de l'aprenentatge a través de la participació a la pràctica educativa en un domini disciplinar com ara la filosofia, amb l'objectiu de cercar evidències empíriques del seu funcionament, així com de les dificultats per dur-lo a terme. Per tant, aquest estudi combina la recerca amb la innovació educativa.

Partim del supòsit que aquest context dialògic d'aprenentatge -que inclou l'ensenyament de l'escriptura i en fa ús com a eina de participació en la comunitat- afavoreix l'aprenentatge de la filosofia i el desenvolupament de les competències filosòfiques de tots els estudiants.

Les nostres preguntes d'investigació responen a tres objectius de recerca que se situen en diferents focus d'investigació. Per això, hem dividit la recerca en tres estudis interrelacionats. Tot seguit presentarem cada un d'aquests estudis, amb l'objectiu general que els guia, les preguntes d'investigació, els objectius específics i els supòsits de la investigació.

- **Estudi 1: Anàlisi de la qualitat dels textos filosòfics escrits individualment i col·lectivament**

L'objectiu general d'aquest primer estudi és conèixer si la intervenció realitzada en aquest context produeix millores en la qualitat dels productes escrits, entenent aquesta qualitat com el domini de les competències filosòfiques en la producció de textos argumentatius filosòfics (d'ara endavant, qualitat filosòfica dels textos).

Les nostres preguntes d'investigació són:

1. Millora la qualitat filosòfica dels textos individuals al llarg de la intervenció?
2. Millora la qualitat filosòfica dels textos d'equip al llarg de la intervenció?

Els objectius específics pel que fa a aquest segon objectiu general són:

1. Analitzar i comparar la qualitat filosòfica dels textos individuals inicials amb els textos finals (els textos inicials revisats).

Per conèixer si hi ha millores en la qualitat filosòfica dels textos escrits individualment compararem els textos inicials amb els finals (els textos inicials revisats)

pel que fa als tres blocs temàtics (el tercer bloc temàtic, per motius de temps, només es va realitzar el text final)

2. Comparar la qualitat filosòfica dels tres textos conjunts realitzats al llarg de la intervenció.

Per conèixer si hi ha millores en la qualitat filosòfica dels textos escrits conjuntament compararem els textos conjunts escrits al llarg de les tres activitats d'escriptura col·laborativa realitzades al curs 08-09.

Partim del supòsit que hi haurà millores en la qualitat dels textos individuals finals en relació amb els textos individuals inicials, i també esperarem que aquests millorin al llarg de la intervenció. De la mateixa manera, esperarem que també millori la qualitat dels textos col·lectius al llarg de la intervenció.

- **Estudi 2: Relacions entre els processos d'escriptura col·laborativa i aprenentatge de la filosofia**

L'objectiu general d'aquest segon estudi és analitzar els processos d'escriptura col·laborativa i la seva relació amb els processos d'aprenentatge de la filosofia. Volem conèixer com, a través de la interacció entre iguals per escriure un text conjunt, es desenvolupen les competències filosòfiques, i per tant, analitzar la qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa.

Les preguntes d'investigació es poden formular de la manera següent:

1. A través dels processos d'escriptura col·laborativa els estudiants desenvolupen les competències filosòfiques? Problematitzen? Argumenten? Defineixen i fan ús de conceptes filosòfics? Quines evidències posen de manifest l'aprenentatge de les competències filosòfiques? Quins aspectes específics de la interacció entre iguals en el procés d'escriptura col·laborativa es poden relacionar amb aquest aprenentatge?
2. Hi ha diferències en els processos d'escriptura col·laborativa dels equips a l'hora d'escriure els textos? De quin tipus? Tenen relació amb diferències en l'aprenentatge de les competències filosòfiques? Com es relacionen els processos d'escriptura col·laborativa amb la qualitat dels textos escrits?

Els objectius específics són:

1. Analitzar la qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa de cada equip al llarg de les sessions d'escriptura col·laborativa.

Per tal de poder relacionar els processos d'escriptura col·laborativa amb els processos d'aprenentatge de la filosofia, cal analitzar la qualitat filosòfica d'aquests processos d'escriptura col·laborativa.

Per valorar la qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa analitzarem el grau de problematització, d'argumentació i de conceptualització presents en aquests processos d'escriptura col·laborativa.

2. Comparar la qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa dels equips per tal d'identificar factors que la dificulten o l'afavoreixen i relacionar-la amb la qualitat filosòfica dels escrits elaborats pels equips.

Per explicar quins factors promouen la qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa, cal comparar els processos d'escriptura col·laborativa dels equips a partir d'una anàlisi intergrups i relacionar-los amb la qualitat dels escrits produïts pels equips.

Partim del supòsit que l'escriptura col·laborativa com a eina epistèmica promourà la problematització, l'argumentació i la conceptualització dels continguts filosòfics. També esperem trobar diferències pel que fa a la qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa i dels textos entre els equips, i relacions positives entre la qualitat d'aquests processos i la qualitat dels textos elaborats pels equips.

- **Estudi 3: Anàlisi de les percepcions dels participants**

Per últim, volem conèixer les percepcions dels participants pel que fa a aquest context d'ensenyament i d'aprenentatge. I per tant, la pregunta d'investigació que ens formulem és la següent:

1. Quines són les percepcions dels participants pel que fa a la comunitat d'aprenentatge de la filosofia?

L'objectiu específic és:

1. Descriure i analitzar les percepcions pel que fa al context d'ensenyament i d'aprenentatge de la filosofia de tots els participants de la comunitat d'aprenentatge de la filosofia.

Partim del supòsit que les percepcions dels estudiants i del professor pel que fa a la comunitat d'aprenentatge de la filosofia seran positives.

5.3 Descripció de la mostra

La intervenció s'ha dut a terme en dues aules de 1r de Batxillerat que comparteixen el mateix professor de filosofia al llarg del curs 2008-09.

En total han participat de la intervenció 48 estudiants i un professor. D'aquests estudiants, 12 realitzaven el batxillerat humanístic i 36 el batxillerat científicotecnològic. S'organitzaven en equips heterogenis de 3 o 4 membres. En total, conformaven 12 equips (4 equips de batxillerat humanístic i 8 de batxillerat científicotecnològic). Els estudiants de 1r de Batxillerat tenien unes edats compreses entre els 16 i 17 anys.

Com hem explicat al capítol 4, per garantir l'heterogeneïtat de l'equip es van realitzar els agrupaments a partir dels resultats d'un qüestionari previ a la intervenció, on es mesurava el grau d'afinitat respecte al treball en equip, la filosofia i l'escriptura (vegeu l'annex núm. 2). Els equips es van mantenir estables al llarg del curs.

El professor que va participar en la recerca, com ja hem comentat, és docent de filosofia a l'IESM Joan Manuel Zafra i té més de 20 anys d'experiència com a professor de filosofia a secundària. Al llarg de la seva trajectòria, ha estat també professor de català. La seva concepció de la filosofia és molt pràctica i poc intel·lectualista o elitista. Considera que tots els éssers humans practiquem la filosofia quan ens preguntem per les qüestions essencials o pel sentit que guia les nostres decisions i el nostre projecte de vida. La filosofia, per tant, s'ha de presentar de manera pràctica i funcional als estudiants, els ha d'ajudar a pensar en les seves vides.

A continuació detallarem la mostra per cada estudi que hem dut a terme.

En primer lloc, per l'estudi 1, que analitza la qualitat filosòfica dels textos individuals i d'equip, es van recollir la totalitat de textos elaborats pels 48 estudiants. Tanmateix, per tal de delimitar la recerca, ens vam centrar en l'anàlisi dels textos individuals i col·lectius realitzats per 4 equips al llarg de la intervenció. Aquests 4 equips es van seleccionar a l'atzar (2 de batxillerat humanístic i 2 de batxillerat científicotecnològic) i prèviament es va demanar llur consentiment per formar part de l'estudi.

L'equip G1 està format per dues noies i un noi, i el G3 per dos nois i dues noies. Tots ells/elles cursen batxillerat humanístic, tenen edats compreses entre els 16 i 17 anys i són nascuts a Barcelona, excepte a l'equip G3, on en el segon bloc temàtic va unir-se a l'equip una noia nouvinguda de Portugal.

L'equip G7 està format per tres nois i una noia i el G10 per dos nois i dues noies, els quals cursen batxillerat científicotecnològic, tenen edats compreses entre els 16 i 17 anys i tots ells són nascuts a Barcelona, excepte en el grup G7, on hi ha un noi argentí.

En total disposem de 12 textos conjunts elaborats per aquests 4 equips (un text conjunt per cadascun dels 3 blocs temàtic) i de 69 textos individuals (dos d'inicials i tres finals), elaborats pels 15 estudiants -que conformen els 4 equips- al llarg dels tres blocs temàtics (no tots els participants van lliurar els 5 textos individuals totals, per això la mostra total és 69).

En segon lloc, per a l'estudi 2, que analitza la qualitat dels processos d'escriptura col·laborativa en relació amb l'aprenentatge de la filosofia, vam enregistrar la interacció dels mateixos 4 equips al llarg de les tres activitats d'escriptura col·laborativa. Tanmateix, per al present estudi exploratori, es va decidir delimitar l'anàlisi a dos equips i a les dades que corresponen a la segona activitat d'escriptura col·laborativa.

L'elecció d'analitzar l'activitat corresponent al segon bloc temàtic es va realitzar perquè vam considerar que, en la primera activitat, els estudiants no haurien tingut

temps suficient per familiaritzar-se amb la metodologia de treball emprada a l'aula. Tampoc no vam elegir la tercera activitat d'escriptura col·laborativa perquè, com ja hem comentat, no es va disposar de prou sessions per realitzar el text conjunt.

L'elecció dels equips es va fer a partir de criteris de qualitat del text elaborat al llarg d'aquesta segona activitat d'escriptura col·laborativa. Per tant, vam decidir centrar-nos en l'anàlisi de dos equips d'una mateixa aula (batxillerat humanístic) i amb un nivell diferent pel que fa a la qualitat filosòfica del text elaborat. L'equip G1 va obtenir una puntuació mitja i l'equip G3 una puntuació alta (en el capítol 7 en l'apartat 7.3 s'analitzen els resultats de la qualitat dels textos elaborats per aquests dos equips)

Així doncs, vam centrar l'anàlisi en l'activitat d'escriptura col·laborativa del segon bloc temàtic, anomenat *Ment, realitat i coneixement* en dos equips de batxillerat humanístic (5 sessions per cada equip), amb un total de 7 estudiants. A l'annex núm.21 es poden consultar els continguts en detall per a aquest bloc temàtic.

Per últim, per a l'estudi 3, que analitza les percepcions dels implicats en el context d'ensenyament i d'aprenentatge, disposem d'una mostra de 48 estudiants i un professor, és a dir, de la totalitat dels subjectes que van participar en la intervenció.

La taula 5.6 resumeix la mostra que conforma l'estudi d'investigació:

Taula 5.6 Descripció de la mostra de la investigació.

Mostra de l'estudi 1 Anàlisi de la qualitat dels textos individuals i col·lectius	Mostra de l'estudi 2 Relacions entre els processos d'escriptura col·laborativa i d'aprenentatge	Mostra de l'estudi 3 Anàlisi de les percepcions dels estudiants i del professor
4 equips (2 de batxillerat tecnològic i 2 de batxillerat humanístic) seleccionats a l'atzar 15 estudiants 12 textos conjunts 69 textos individuals	2 equips (batxillerat humanístic) 7 estudiants 5 sessions d'aproximadament una hora per cada equip	48 estudiants i un professor

Una vegada presentada la mostra, els objectius i els supòsits de treball, detallarem a continuació el disseny de la investigació i els procediments i instruments de recollida i d'anàlisi de les dades per a cadascun dels estudis.

5.4 Disseny metodològic de la investigació

D'acord amb els objectius i l'enfocament teòric de la recerca, s'ha realitzat un estudi descriptiu i exploratori amb un disseny d'anàlisi de cas en el qual es combinen diferents mètodes d'anàlisi qualitativa i quantitativa. La recerca d'anàlisi de cas és un tipus de disseny qualitatiu que implica que l'investigador explori un sistema acotat (d'un o més casos) al llarg del temps i mitjançant diferents tipologies de dades que es recullen i s'analitzen en detall (Creswell, 2007).

El disseny es basa en l'anàlisi de l'aprenentatge i en la producció escrita dels estudiants -tant a escala intrasubjecte com inter i intragrupal-, immersos en una intervenció educativa específicament dissenyada per promoure l'adquisició de les competències filosòfiques. Les dades s'han recollit a l'entorn habitual de classe, és a dir, al context natural de l'aula.

5.5 Procediment i instruments de recollida de les dades

Com hem comentat, la investigadora ha estat col·laborant amb el professor de filosofia des del maig del 2007 per aconseguir transformar l'aula de filosofia *tradicional* en una autèntica comunitat d'aprenentatge de la filosofia. Després de dos estudis pilots, duts a terme al llarg del curs 06-07 i 07-08, per al curs 08-09 es va dissenyar un context col·laboratiu d'ensenyament i d'aprenentatge de la filosofia basat en equips heterogenis estables d'alumnes que treballen habitualment de manera cooperativa per aprendre junts filosofia.

El nostre estudi se situa en aquest context, i concretament la recollida de dades no es va iniciar fins al començament del bloc temàtic I: *Evolució i ment humana*.

Per motius contextuals, quan es va iniciar la recollida de dades, els alumnes ja havien iniciat el primer bloc amb unes activitats prèvies (visionatge d'un vídeo sobre l'evolució humana, treball de conceptes bàsics i lectura prèvia d'un text de Schrödinger). Tanmateix, es van portar a terme totes les activitats previstes en la seqüència d'ensenyament i d'aprenentatge de l'escriptura filosòfica, si bé el text inicial d'aquest primer bloc temàtic, en comptes de tenir la finalitat de treballar els coneixements previs dels estudiants sobre el tema, va servir per a integrar coneixements previs ja treballats a l'aula.

A continuació descriurem amb més detall els procediments de la recollida de dades per a cadascun dels estudis desenvolupats.

En relació amb l'estudi 1 es van recollir els textos individuals (inicials i finals) elaborats pels estudiants i els textos conjunts elaborats pels equips en cadascun dels tres blocs temàtics.

Com hem comentat anteriorment, la demanda que es realitzava als estudiants era la mateixa, tant per als textos individuals com per als conjunts. Es proporcionava el títol del bloc temàtic i es demanava que els estudiants es formulessin tres preguntes

filosòfiques, n'escollissin una i desenvolupessin un text argumentatiu filosòfic (vegeu l'annex núm. 17 i 18) a partir de la pregunta escollida. En el cas del text conjunt, els estudiants sabien que la finalitat era publicar el text a la revista de l'institut, *Zafra News*. En el cas dels textos individuals, la finalitat era treballar els coneixements previs i posteriorment, en acabar el bloc temàtic, revisar el text inicial a partir dels coneixements treballats a l'aula.

D'una banda, els textos individuals inicials es podien realitzar a casa amb ordinador i s'havien de lliurar al professor el dia acordat. En el cas dels textos individuals finals, els que corresponen al primer bloc temàtic, els alumnes podien també elaborar-los a casa amb l'ordinador. En canvi, els que fan referència al segon i tercer bloc temàtic, van realitzar-los a l'aula de filosofia sense fer ús de l'ordinador.

Per realitzar el text conjunt, el professor va proporcionar als equips una guia que tenia com a finalitat ajudar a planificar aquest text (vegeu l'annex núm.15).

En relació amb l'estudi 2, es van recollir els processos d'escriptura col·laborativa de dos equips corresponents al bloc temàtic II: *Realitat, ment i coneixement*, ubicat en el segon trimestre.

Prèviament a la recollida de dades, es va demanar el consentiment de tots els participants per enregistrar l'activitat d'escriptura col·laborativa.

La demanda que es realitzava als equips era construir un text filosòfic en relació amb el tema *Realitat, ment i coneixement*, per publicar-lo a la revista de l'institut, *Zafra News* (vegeu l'annex núm.18; pla d'equip 02). A través del pla d'equip, cada estudiant s'assignava un rol (coordinador, supervisor, secretari i portaveu) que tenia com a finalitat potenciar la regulació de l'equip. També es van assignar unes responsabilitats per tal d'aconseguir una millor qualitat del text (coordinador: control de l'estructura del text; supervisor: control de la problematització; secretari: control de l'ús de conceptes filosòfics i de la redacció del text; i portaveu: control de l'argumentació). En el procés d'escriptura col·laborativa es demanava als equips realitzar torns d'escriptura cada 10-20 minuts per tal d'afavorir la participació de tots els membres de l'equip en l'escriptura del text.

Finalment, es proporcionava una guia per planificar el text conjunt (vegeu l'annex núm.15; guia 02). Cada equip disposava d'un ordinador portàtil amb connexió a Internet per realitzar l'activitat d'escriptura col·laborativa.

Per dur a terme l'enregistrament dels processos d'escriptura col·laborativa, vam utilitzar el programa *Camtasia*, que permet recollir la interacció entre iguals en àudio i vídeo i captar el procés de composició, gràcies a la captura de pantalles a l'ordinador. Tanmateix, al final de cada sessió de treball, també es van recollir els esborranys del text elaborat per l'equip, així com el text final, que es va presentar a l'exposició oral del text conjunt a l'aula.

Per aquest segon bloc temàtic, *Ment, realitat i coneixement*, en comparació amb l'anterior, *Evolució i ment humana*, es van incrementar les sessions d'escriptura col·laborativa per promoure la planificació del text conjunt. Així doncs, es van enregistrar un total de 6 sessions per cada equip:

Sessió 1: Planificació del text a partir de la guia.

Sessió 2: Planificació del text a partir de la guia.

Sessió 3: Inici textualització del text.

Sessió 4: Textualització del text.

Sessió 5: Coavaluació dels textos escrits per altres equips.

Sessió 6: Textualització del text.

Un cop realitzat l'enregistrament es van transcriure les converses dels dos equips, fent ús del programa de transcripció *f4 media*.

Per últim, en relació amb l'estudi 3, per conèixer les percepcions dels alumnes al llarg de la intervenció, es van recollir les seves valoracions a través de tres autoinformes que els estudiants van respondre de manera individual després de cada activitat d'escriptura col·laborativa.

Els autoinformes de les dues primeres activitats consistien en preguntes quantitatives, tot seguint una escala *likert* (vegeu l'annex núm. 22). El tercer autoinforme, atès que representava la valoració global de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge, es va elaborar amb preguntes qualitatives (vegeu l'annex núm. 23).

La percepció del professor es va recollir a través d'un autoinforme qualitatiu al final de la intervenció (vegeu l'annex núm. 24).

5.6 Dimensions, procediments i instruments per a l'anàlisi de les dades

A continuació presentarem les dimensions, els procediments i els instruments d'anàlisi de les dades recollides en els tres estudis que conformen el treball de recerca.

En primer lloc, en relació amb l'estudi 1, les dimensions d'anàlisi pretenen avaluar, d'una banda, la qualitat filosòfica del text, i d'altra banda, la qualitat de la redacció del text.

Pel que fa a la qualitat filosòfica del text, les dimensions d'anàlisi van sorgir de la revisió de la literatura per definir les competències filosòfiques (vegeu el capítol 2) i concretament de la definició del gènere argumentatiu-filosòfic (vegeu el capítol 4).

A partir de la definició de la dimensió problematització vam elaborar tres categories (pregunta filosòfica inicial, plantejament del problema i pregunta filosòfica final). De la mateixa manera, a partir de la definició de la dimensió argumentació,

l'hem dividida en cinc categories (tesi, arguments, exemples, contraarguments i conclusió).

D'altra banda, pel que fa a la qualitat de la redacció, vam considerar la dimensió de *coherència i cohesió*.

Per últim, també vam elaborar una darrera dimensió basada en una anàlisi global del text, anomenada *valoració global del text*, que ens serveix com a indicador de la validesa de les valoracions més analítiques de les dimensions anteriors (Castelló i Monereo, 1996).

Volem precisar que no hem considerat unes categories específiques per a la dimensió conceptualització (encara que aquesta sigui una competència filosòfica), perquè entenem que la conceptualització d'un text es valora a través de la problematització, de l'argumentació i de la valoració global, ja que per obtenir bons resultats en aquestes tres dimensions cal conceptualitzar i fer ús de llenguatge filosòfic.

A continuació descrivim amb més detall les dimensions i categories d'anàlisi dels textos:

Taula 5.7 Descripció de les dimensions i categories d'anàlisi dels textos.

DIMENSÍO VALORACIÓ GLOBAL	
Valoració global del text	En aquesta dimensió valorem la qualitat filosòfica global del text. Considerem que un text de bona qualitat filosòfica es caracteritza per mostrar una reflexió filosòfica ben argumentada i problematitzadora, que fa ús de conceptes filosòfics i en definitiva fa reflexionar el lector. En el text es pot observar una progressió discursiva i conceptual adequada.
DIMENSÍO PROBLEMATITZACIÓ	
Problematització: pregunta filosòfica inicial	Planteja una pregunta filosòfica ben formulada (que no té una resposta tancada i fent ús de conceptes filosòfics) que dóna sentit a la reflexió. La pregunta és més problematitzadora si crea tensions dialògiques entre dos conceptes o dues perspectives.
Problematització: planteja un problema filosòfic	Planteja de manera clara un problema filosòfic. Aquest problema és més explícit si crea tensions dialògiques entre conceptes o perspectives.
Problematització: pregunta filosòfica final	Després de presentar la reflexió argumentada, genera una nova pregunta filosòfica que es desprèn de la tesi (que no té una resposta tancada i fa ús de conceptes filosòfics) per tal que el lector continuï reflexionant

DIMENSIÓ ARGUMENTACIÓ	
Argumentació: tesi	El punt de vista de l'autor queda clar, i per tant, la tesi filosòfica és clara i ben explicada.
Argumentació: arguments	Ofereix raons clares i suficients per donar suport al propi punt de vista (tesi).
Argumentació: exemples	Ofereix exemples que donen força als arguments
Argumentació: contraarguments	Té en compte els arguments contraris, és a dir, els cita, fa concessions i els refuta correctament des de la pròpia perspectiva.
Argumentació: conclusió	Acaba amb una conclusió clara, ben explicada i coherent amb la tesi i els arguments.
DIMENSIÓ COHERÈNCIA I COHESIÓ	
Coherència i cohesió	En el text les idees s'organitzen seguint un ordre lògic (sense salts) i evidenciant un eix organitzador de la informació.

Així doncs, el procediment seguit per l'anàlisi dels textos individuals i conjunts, va ser el següent:

1. En primer lloc, vam definir prèviament les dimensions d'anàlisi i les categories d'anàlisi.
2. A partir d'aquestes dimensions i categories vam dissenyar una pauta amb exemples per a la valoració de la qualitat filosòfica dels textos. Aquesta pauta avalua les 4 dimensions qualitatives, considerant la seva presència en els textos en una escala *likert* d'1 a 5.

A l'annex núm. 26 es pot consultar la pauta d'avaluació amb la definició de les dimensions, les categories i exemples de textos per cada puntuació de l'1 al 5. A l'annex núm. 27 s'han seleccionat 5 textos de diferent valoració global com a mostra de diferents nivells de qualitat del text. També, a l'annex 25 es mostren exemples de conceptes filosòfics que utilitzen els estudiants en els textos del bloc temàtic II: *Realitat, ment i coneixement*.

3. Es van formar tres avaluadors en la comprensió i l'ús dels criteris de la pauta d'avaluació dels textos. Per això, es van mostrar exemples de cada categoria de la pauta, que es van discutir fins que tots els avaluadors van tenir clar a què es referien.
4. Posteriorment, es va procedir a realitzar l'anàlisi interjutges, amb un 40% del total dels textos analitzats. És a dir, 3 jutges (la investigadora i dos jutges més) van analitzar un total de 30 textos, aconseguint un grau d'acord de 87%. La codificació en desacord es va discutir fins que es va arribar a un consens.

5. Un cop analitzats els textos, es van passar les puntuacions a un document Excel per realitzar l'anàlisi quantitativa de les dades. S'han elaborat diferents tipologies d'anàlisi: anàlisis més globals a partir de les dimensions d'anàlisi i més específiques recollint les dimensions i també les categories. Per últim, també s'han realitzat anàlisis dels textos individuals i conjunts a escala intragrup i intergrup.

En segon lloc, en relació amb l'estudi 2, que pretén conèixer i analitzar les relacions entre els processos d'escriptura col·laborativa i el desenvolupament de les competències filosòfiques, les dimensions i categories d'anàlisi són similars a les dimensions que s'han avaluat als textos, ja que responen a les característiques del gènere discursiu de l'argumentació filosòfica, però, en aquest cas, ajustades al context d'escriptura col·laborativa i evidenciades a través del discurs dels estudiants quan negocien el contingut del seu text.

Malgrat que coneixem i valorem la utilitat de diferents propostes d'anàlisi de la interacció o la interactivitat (per exemple; Coll, Colomina, Onrubia i Rochera, 1995; Kumpulainen i Mutanen, 1999; Duran, 2002; entre d'altres) l'objectiu de la nostra anàlisi són les evidències de construcció del discurs filosòfic i per aquest motiu hem cregut oportú centrar-nos en les dimensions i categories específiques per aquesta tipologia d'anàlisi, més que no pas dur a terme una anàlisi de la interacció en termes genèrics. El nostre interès no rau en l'anàlisi de l'activitat sinó en l'anàlisi de com aquesta activitat d'escriptura col·laborativa promou les competències filosòfiques.

Així doncs, les dimensions i categories d'anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa són les següents:

D'una banda, pel que fa referència a la valoració de la qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa, les dimensions responen a les competències filosòfiques extretes de la definició teòrica que hem realitzat al capítol 2. En cadascuna d'aquestes dimensions, hem establert diferents categories d'anàlisi vinculades al gènere discursiu de l'argumentació filosòfica. A continuació les comentem.

En primer lloc, pel que fa a la dimensió problematització, vam extreure les següents categories d'anàlisi: pregunta filosòfica, plantejament del problema, detecció d'ambigüitats i contradiccions i posar en dubte/qüestionar.

En segon lloc, pel que fa a la dimensió conceptualització, vam extreure les següents categories: definició o aclariment d'un concepte i precisió en l'ús dels conceptes.

En tercer lloc, pel que fa a la dimensió argumentació, vam extreure les següents categories: argumentació de la importància del problema, definició de la tesi, arguments i exemples, discussions i conclusió.

D'altra banda, degut a les característiques complexes que suposa analitzar la interacció i l'escriptura en petit grup, hem hagut de considerar una dimensió que no està directament relacionades amb les competències filosòfiques. Tal i com apunta

Milian (1999) els processos d'escriptura col·laborativa es caracteritzen per l'extraordinària imbricació de processos i elements que apareixen simultàniament a la conversa i a la tasca. Així, totes aquelles dades que no s'inclouen en les categories mencionades s'han adscrit a dues categories emergents que permeten interpretar les diferències en els processos d'escriptura i d'aprenentatge dels diferents equips.

En primer lloc, la categoria que hem anomenat *altres*, ens permet categoritzar interaccions que tenen com a finalitat gestionar altres aspectes més vinculats específicament als processos d'escriptura (no els de contingut). Aquesta dimensió engloba aspectes diversos com ara la planificació, revisió, l'organització dels rols i la recerca d'informació. També hem creat la categoria *interrupció*, per distingir la interacció que fa referència a altres continguts no relacionats amb la filosofia ni amb els processos d'escriptura.

Per últim, hem creat una última dimensió anomenada *professor*, per distingir la interacció entre iguals d'aquella que està mediada pel professor

A continuació presentarem aquestes dimensions i definirem les categories d'anàlisi per a aquelles que fan referència a les competències filosòfiques (els exemples es poden consultar a l'annex núm. 28).

Taula 5.8 Descripció de la dimensió problematització en l'anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa.

DIMENSÍO PROBLEMATITZACIÓ	
Categories	Definició
Pregunta filosòfica	La conversa dels participants gira a l'entorn de l'elaboració/negociació de la pregunta filosòfica.
Plantejament del problema	La conversa dels participants gira a l'entorn de la identificació, definició o anàlisi del problema filosòfic (punts de vista en conflicte).
Detecció d'ambigüitats i contradiccions	La conversa dels participants gira a l'entorn de la detecció d'una ambigüitat o contradicció.
Posar en dubte/qüestionar	Un participant, o més d'un, posen en dubte o qüestionen les afirmacions dels companys.

Taula 5.9 Descripció de la dimensió conceptualització en l'anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa.

DIMENSIÓ CONCEPTUALITZACIÓ	
Categories	Definició
Conceptualització: Definició o identificació de conceptes filosòfics	La conversa dels participants gira a l'entorn de la identificació o definició o explicació de conceptes filosòfics.
Definició de conceptes	Els participants demanen la definició d'un concepte o defineixen un concepte o l'expliquen.
Precisió de conceptes	Els participants demanen precisió en l'ús dels conceptes.

Taula 5.10 Descripció de la dimensió argumentació en l'anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa.

DIMENSIÓ ARGUMENTACIÓ	
Categories	Definició
Argumentació de la importància del problema/tema	La conversa dels participants gira a l'entorn d'argumentar la importància del problema, del tema o de la pregunta filosòfica.
Definició de la tesi	La conversa dels participants gira a l'entorn de la identificació, definició de la tesi.
Definició dels arguments i/o exemples	La conversa dels participants gira a l'entorn de la definició dels arguments o exemples.
Definició de la conclusió	La conversa dels participants gira a l'entorn de la definició de la conclusió.
Discussió	Els participants discuteixen.

Taula 5.11 Descripció de la dimensió no relacionada amb les competències filosòfiques

DIMENSIÓ NO FILOSÒFICA	
Categories	Definició
Altres	La conversa dels participants gira a l'entorn d'aspectes vinculats específicament al procés (esclariment de la demanda, planificació, recerca d'informació, organització, rols, etc.).
Interrupció	Hi ha una interrupció de l'activitat o es produeixen converses no relacionades amb els continguts de l'activitat.

Taula 5.12 Descripció de la dimensió professor

DIMENSIÓ PROFESSOR	
Categories	Definició
Professor	La conversa dels participants està mediada per la intervenció del professor.

Així doncs, d'acord amb els nostres objectius de recerca i les dimensions d'anàlisi descrites anteriorment, **els procediments i instruments per a l'anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa** van ser els següents

1. Vam transcriure les dades provinents de l'enregistrament dels processos d'escriptura col·laborativa mitjançant el programa *f4 media*, el qual permet recollir la dimensió temporal (hora, minuts i segons) dels torns d'interacció.
2. De les 6 sessions enregistrades per cada equip, vam excloure de l'anàlisi la sessió 5 de coavaluació, ja que en aquesta sessió els estudiants no realitzaven el seu text, sinó que avaluaven un text escrit per un altre equip. Així doncs, per a cada equip hem analitzat 5 sessions d'escriptura col·laborativa (un total de 10 sessions).
3. Vam introduir al programa d'anàlisi de dades qualitatives Atlas.ti les transcripcions de la interacció de cada equip per tal de procedir a la seva segmentació i posterior codificació. Per a cada equip vam construir una *Unitat hermenèutica*.
4. Vam definir tres nivells d'anàlisi:

Un 1r nivell: es descriu, a nivell temporal, l'organització de l'activitat d'escriptura col·laborativa. Hem identificat, per cada sessió de treball, el temps que utilitza cada equip per realitzar les subactivitats que conformen l'activitat d'escriptura col·laborativa (planificació a partir de la guia, textualització de l'escrit, coavaluació i revisió de les correccions).

Ens interessava conèixer les diferències entre els equips en quan al temps dedicat a cadascuna d'aquestes subactivitats en cada sessió d'escriptura col·laborativa.

A més a més, per tal de conèixer si es produïen diferències també en la dinàmica d'interacció dels diferents equips, vam considerar important tenir en compte la quantitat de participació de cada membre de l'equip en el seu equip per cada sessió de treball. Per aquest motiu, vam calcular el nombre de torns de conversa de cada participant en cada sessió d'escriptura col·laborativa.

Així doncs, tenint en compte que els dos equips disposaven del mateix temps i nombre de sessions, amb aquest primer nivell d'anàlisi preteníem observar les diferències entre els dos equips en quan al temps dedicat a cada subactivitat de l'activitat d'escriptura col·laborativa, així com al nombre de torns d'interacció que realitza cada participant en cada sessió.

Un 2n nivell: es descriu l'organització dels processos d'escriptura col·laborativa dins de cada sessió, en funció d'episodis d'interacció. La segmentació en episodis té com a objectiu obtenir una descripció de les accions i/o temàtiques que porten a terme els participants en cada sessió (Milian, 1999).

En el nostre estudi, un *episodi d'interacció* es caracteritza per l'activació predominant d'una categoria de les establertes dins de cada dimensió (les dimensions fan referència a les tres competències filosòfiques, a la dimensió no filosòfica i a la dimensió professor). El canvi d'episodi es produeix per un canvi d'operacions i/o un canvi en el tema que els estudiants estan realitzant.

La duració d'aquests episodis es comptabilitza en nombre de torns i i la ubicació cronològica d'aquest episodi en la conversa a partir del número de torn dins d'aquesta conversa.

Un 3r nivell: es descriu una anàlisi més detallada dels processos i accions que s'activen dins dels episodis (les categories). Aquest nivell és el més detallat, i hem fet ús de l'anàlisi del discurs que vehicula la interacció per tal de comprendre més en profunditat les característiques d'aquests processos d'escriptura col·laborativa.

5. El procediment per la segmentació i codificació de les transcripcions va ser el següent:
 - a. Vam elegir segmentar les transcripcions a partir dels torns d'interacció (seguint els torns que assigna el programa Atlas-ti) ja que ens interessava conèixer el nombre d'interaccions mesurat en torns de conversa entre els participants respecte cada categoria. A més, el programa Atlas-ti recull les cites de les transcripcions ubicant-les cronològicament a partir dels torns. Així doncs, tot i que en la transcripció es pot observar el minut i el segon en què ocorre aquella intervenció (fruit de la transcripció a partir del programa *f4 media*), nosaltres hem basat les nostres anàlisis en els torns de conversa.
 - b. La investigadora, mitjançant el programa d'anàlisi qualitatiu de les dades Atlas-ti, va segmentar totes les transcripcions de cada sessió codificant cada torn o torns de conversa en una de les categories pertanyents a les dimensions d'anàlisi (problematització, conceptualització, argumentació, la dimensió no filosòfica i la dimensió del professor), les quals, en un procés d'anada i tornada propi de l'anàlisi qualitativa, s'han anat ajustant i reajustant a les característiques de les dades analitzades. Després, va agrupar aquestes categories en episodis d'interacció (a partir de la categoria predominant). Cada

episodi d'interacció descriu la categoria predominant activada en aquella interacció.

- c. A partir d'aquesta primera segmentació, es va elaborar la pauta d'anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa, amb els exemples de cada categoria (vegeu annex núm. 28) i de cada episodi. Aquesta pauta ha permès formar dos avaluadors externs en les categories d'anàlisi, les quals van discutir cada categoria fins que tots els avaluadors van tenir clar a què es referien.
 - d. Posteriorment es va procedir a realitzar l'anàlisi interjutges, amb un 40% del total de les sessions. És a dir, 3 jutges (la investigadora i dos jutges més) van analitzar un total de 4 sessions de manera independent i posteriorment es va sotmetre a discussió, aconseguint un grau d'acord de 83%. La codificació en desacord es va discutir fins que es va arribar a un consens.
6. A partir de la categorització, es van elaborar diferents tipologies d'anàlisi.

a. *Pel que fa al primer nivell d'anàlisi:*

Pel que fa a l'organització de l'activitat d'escriptura col·laborativa, vam recollir, mitjançant els vídeos, el temps que utilitzava cada equip per realitzar les subactivitats planificades per cada sessió d'escriptura col·laborativa (la planificació a partir de la guia, la textualització de l'escrit, la coavaluació i revisió de les correccions).

Per valorar la participació de cada membre de l'equip dins del seu equip, mitjançant la transcripció, es va comptabilitzar el nombre de torns d'interacció de cada participant en cada sessió i els totals de les cinc sessions. D'aquesta manera podíem conèixer el tipus de dinàmica establerta dins de l'equip.

b. *Pel que fa al segon nivell d'anàlisi:*

En primer lloc, vam quantificar el nombre de torns que feien referència a cada categoria d'anàlisi i a cada dimensió (a nivell global i per cada sessió). És a dir, el nombre de torns que feien referència a la dimensió problematització (i a les seves categories), el nombre de torns que feien referència a la dimensió conceptualització (i a les seves categories) i el nombre de torns que feien referència a l'argumentació (i a les seves categories). Així com també el nombre de torns que feien referència a les altres dues dimensions (dimensió no filosòfica i dimensió professor). Després, es va agrupar aquestes categories en episodis d'interacció (a partir de la categoria predominant) per tal d'obtenir una visió seqüencial del procés seguit per cada equip al llarg de les sessions i poder-lo descriure i representar gràficament. Cada episodi d'interacció descriu la categoria predominant activada i el nombre de torns totals d'aquesta. En aquest sentit, per elaborar el mapa cronològic dels episodis d'interacció, identificàvem el torn en què s'iniciava l'episodi i el torn en què s'acabava i es calculava el nombre de torns d'interacció que contenia aquell episodi.

c. Pel que fa al tercer nivell d'anàlisi:

Per conèixer més detalladament les categories incloses en cada episodi, vam realitzar un segon mapa cronològic detallant les categories que apareixen de manera successòria així com també el nombre de torns per cada categoria.

Per últim, per comprendre el significat dels processos d'escriptura col·laborativa, hem realitzat una anàlisi qualitativa del discurs dels participants identificant i comentant exemples de les categories i de les dimensions d'anàlisi (vegeu l'annex núm.28)

7. D'altra banda, per avaluar la qualitat dels esborranys i els canvis introduïts en aquests en cada sessió es va fer ús de la pauta d'avaluació de la qualitat filosòfica dels textos (vegeu l'annex núm. 26). Conèixer la qualitat dels esborranys ens va permetre comparar els esborranys amb la qualitat de la interacció de cada sessió.

Per últim, pel que fa a l'estudi 3: Anàlisi de les percepcions dels estudiants i del professor vam recollir tres autoinformes individuals, un després de cada activitat d'escriptura col·laborativa, i vam analitzar les freqüències de les respostes quantitatives mitjançant el programa SPSS. Les respostes qualitatives del tercer autoinforme dels estudiants les vam classificar en cinc categories:

1. Percepció d'aprenentatge de la filosofia.
2. Avantatges de l'escriptura individual i col·laborativa.
3. Inconvenients de l'escriptura individual i col·laborativa.
4. Avantatges del treball en equip.
5. Inconvenients del treball en equip.

Pel que fa al professor, les respostes de l'autoinforme qualitatiu final les hem agrupades en les següents dimensions:

1. Millores del projecte.
2. Dificultats percebudes.
3. Valoració global del projecte.

5.7 Implicacions ètiques

Qualsevol recerca que implica recollir dades sobre les persones en un entorn d'ensenyament i aprenentatge suposa estar amatents a un seguit de consideracions que, des d'un punt de vista ètic, han de presidir la presa de decisions (Tójar, 2006).

Un dels elements que va presidir la recerca va ser l'explicitació i esclariment dels objectius per part de la investigadora, així com la petició del consentiment informat a tots els participants, ja que cal garantir que totes les persones implicades en la recerca coneguin el significat i el sentit de la demanda que se'ls formula i el tipus de participació que se'ls demana.

Un altre dels elements imprescindibles és la confidencialitat de les dades i òbviament dels membres de la mostra. D'altra banda, tenim en compte que cal retornar els resultats de la recerca als interessats i elaborar els documents que en recullin les conclusions.

Per últim, només recordarem que, sobre la base del que acabem d'argumentar i tenint present el disseny adoptat i les seves limitacions, l'estudi de recerca és consistent amb els principis ètics per a la recerca en psicologia establerts en el codi ètic de l'APA (hem adoptat aquest codi a causa del seu elevat grau d'exigència i a la seva gran acceptació internacional).

6. Resultats de l'estudi 1: anàlisi de la qualitat filosòfica dels textos escrits individualment i col·lectivament

6.1 Canvis en la qualitat filosòfica dels textos escrits en equip

- 6.1.1 Canvis en la qualitat dels textos a escala global
- 6.1.2 Canvis en la qualitat dels textos per equips
- 6.1.3 Comparació intergrups de la qualitat dels textos conjunts

6.2 Canvis en la qualitat filosòfica dels textos individuals

- 6.2.1 Canvis en els textos individuals a nivell global
- 6.2.2 Canvis en el textos individuals per equips

6.3 Comparació dels textos conjunts i individuals

- 6.4 Discussió dels resultats de l'estudi 1: anàlisi de la qualitat filosòfica dels textos escrits individualment i col·lectivament.

6. Resultats de l'estudi 1: anàlisi de la qualitat filosòfica dels textos escrits individualment i col·lectivament

En aquest capítol presentarem els resultats obtinguts de l'anàlisi de la qualitat filosòfica dels textos conjunts i individuals.

Volem respondre la següent pregunta d'investigació: *Millora la qualitat filosòfica dels textos d'equip i dels textos individuals al llarg de la intervenció?*

Per aquest motiu hem dividit el capítol en dos apartats.

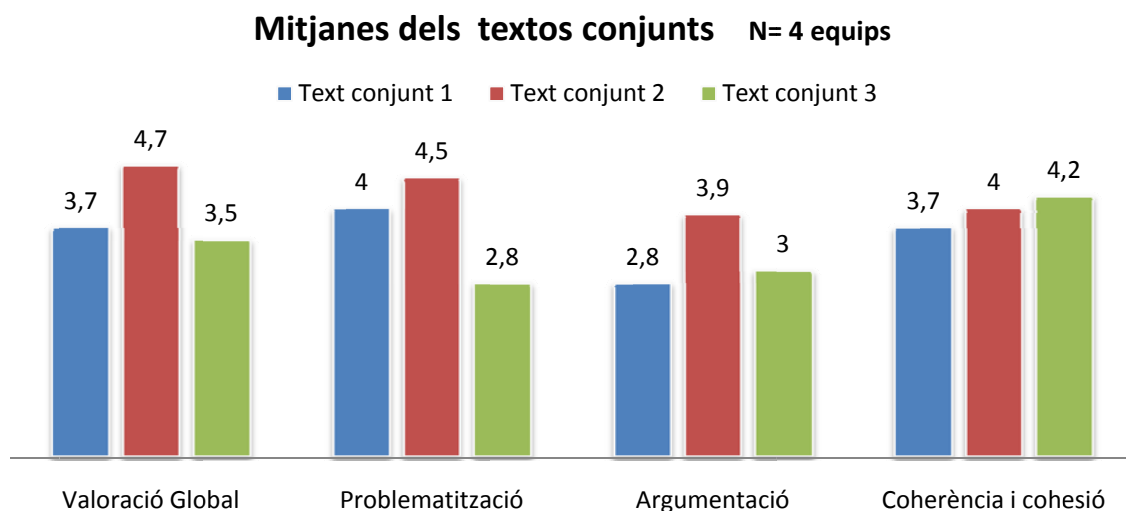
En primer lloc, explicarem els resultats que fan referència a la qualitat dels textos escrits en equip, i en segon lloc, ens centrarem en els resultats dels textos individuals.

6.1 Canvis en la qualitat filosòfica dels textos d'equip

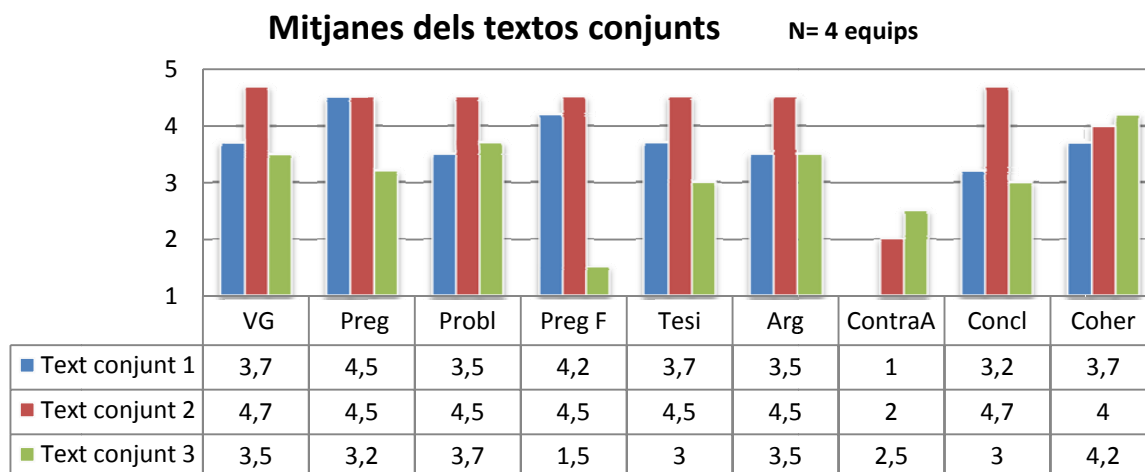
Pel que fa als resultats dels textos escrits en equip, primerament exposarem els resultats globals (obtinguts a partir de la mitjana dels quatre textos en cadascuna de les tres activitats d'escriptura col·laborativa) i en segon lloc, realitzarem una anàlisi intragrup, i finalment, una anàlisi intergrup.

6.1.1 Canvis en la qualitat dels textos a escala global

A partir de les mitjanes dels tres textos conjunts per cada equip, hem analitzat si hi ha canvis en la qualitat dels textos conjunts en les quatre dimensions d'anàlisi (gràfica 6.1), així com, a un nivell més específic, en les categories d'anàlisi (gràfica 6.2).



Gràfica 6.1. Canvis en les dimensions dels textos conjunts



Gràfica 6.2. Canvis en les categories de cadascuna de les dimensions dels textos conjunts

Com podem observar a les gràfiques 6.1 i 6.2, els resultats mostren millores sobretot en la qualitat del segon text conjunt. Tanmateix, el tercer text obté puntuacions inferiors en totes les dimensions excepte en la dimensió *coherència i cohesió* i en la categoria *contraargumentació*, si bé no assoleix puntuacions inferiors al primer text en la dimensió *argumentació*.

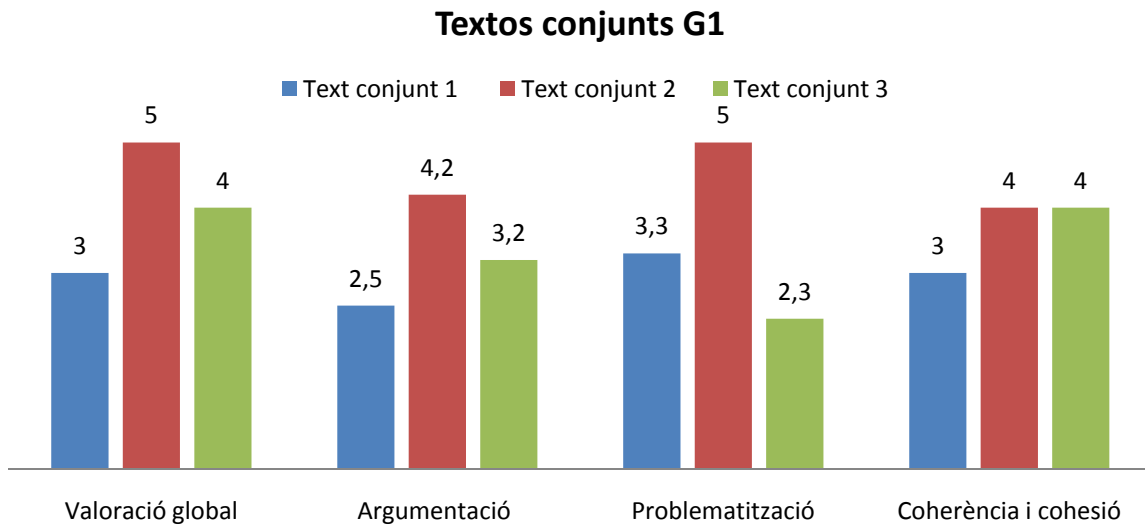
Així doncs, el segon text és clarament el que aconsegueix les millors puntuacions especialment en les dimensions *valoració global, problematització i argumentació*.

Per últim, volem destacar que els resultats obtinguts dels textos conjunts no indiquen una mitjana baixa, i per tant, la qualitat dels textos conjunts ha estat elevada.

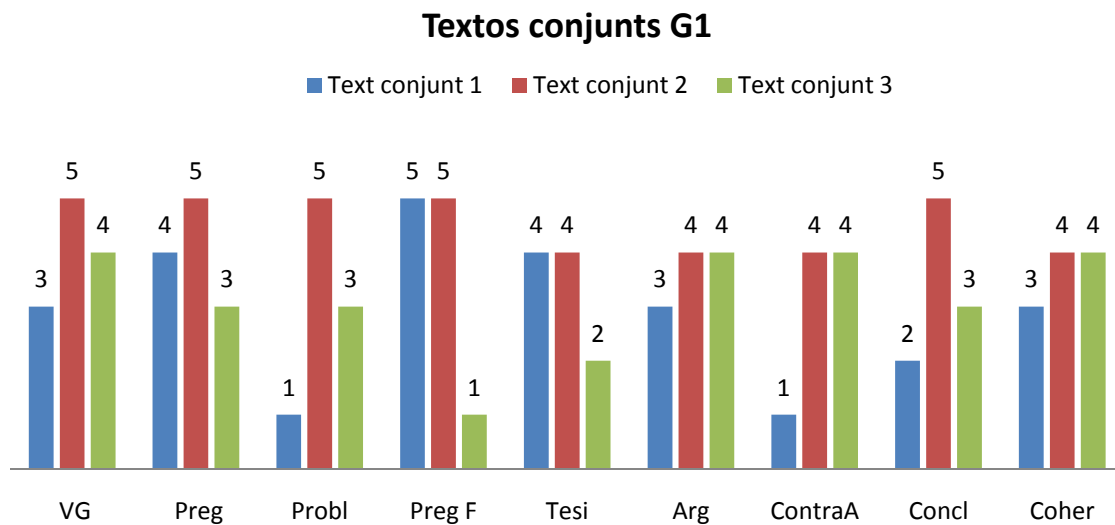
6.1.2 Canvis en la qualitat filosòfica dels textos per equips

A l'apartat anterior hem pogut observar els resultats de la qualitat dels textos conjunts a escala global, és a dir, per tota la mostra. Tot seguit, ens centrarem en l'anàlisi intragrups per tal de conèixer amb major profunditat la progressió dels textos de cada equip.

a) Equip G1



Gràfica 6.3. Comparació de la qualitat dels textos conjunts del G1

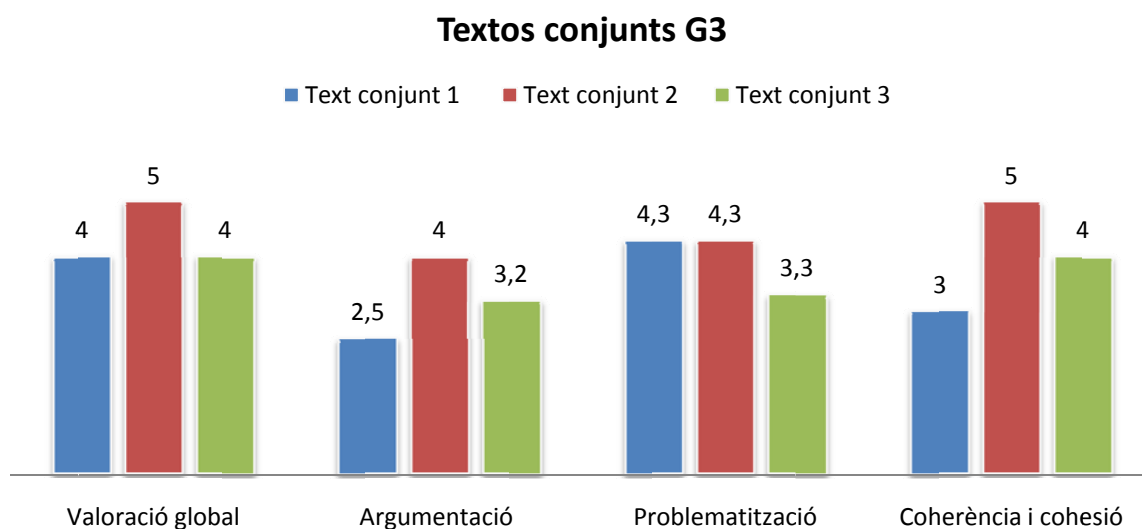


Gràfica. 6.4. Comparació en detall de la qualitat dels textos conjunts del G1

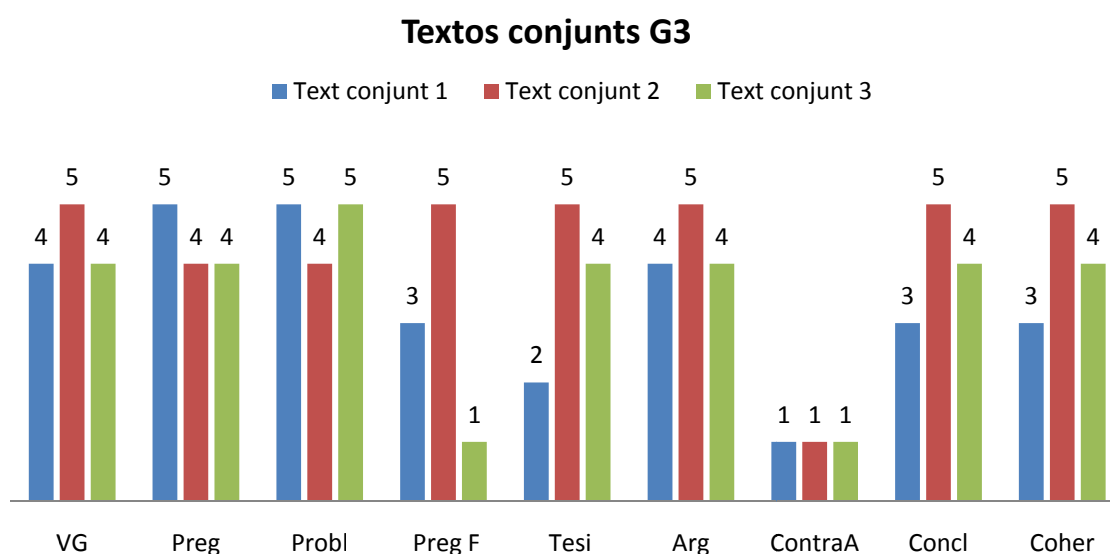
Com podem observar a les gràfiques 6.3 i 6.4, hi ha una millora molt considerable en el segon text, però, similar als resultats anteriors. Al tercer no s’hi observen millores, tot i que la *valoració global*, *l’argumentació* i *la coherència i cohesió* es mantenen amb puntuacions superiors respecte al primer text.

El segon text conjunt és clarament el de qualitat filosòfica més alta. Obté les puntuacions més elevades i supera les del primer text en quasi totes les dimensions i especialment en les subdimensions *problematització*, *contraargumentació* i *conclusió*.

b) Equip G3



Gràfica 6.5. Comparació de la qualitat dels textos conjunts del G3



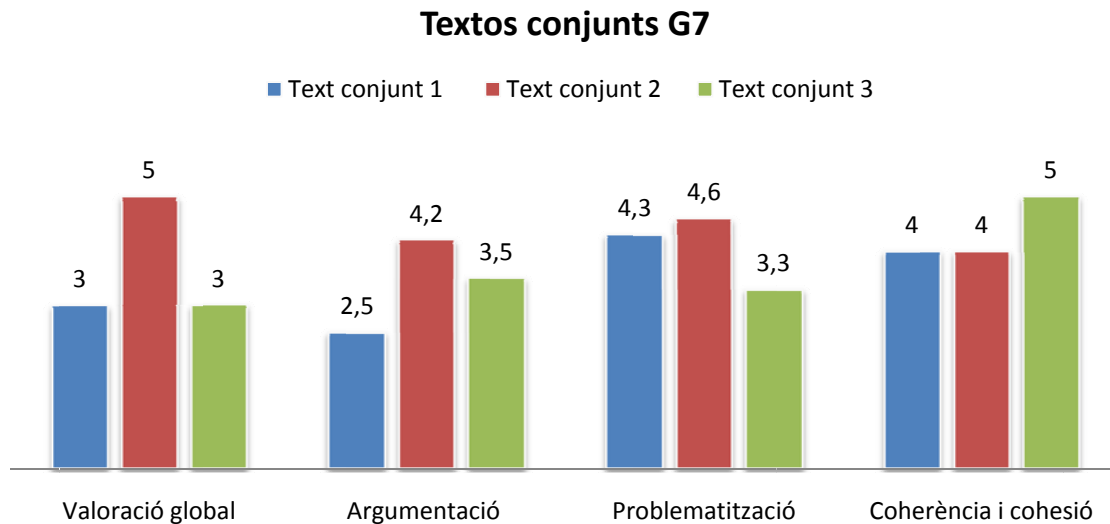
Gràfica 6.6. Comparació en detall de la qualitat dels textos conjunts del G3

Com podem observar a les gràfiques 6.5 i 6.6, el segon text conjunt obté puntuacions més altes que el primer en les dimensions *valoració global*, *l'argumentació* i la *coherència i la cohesió* i resultats similars en la *problematització*.

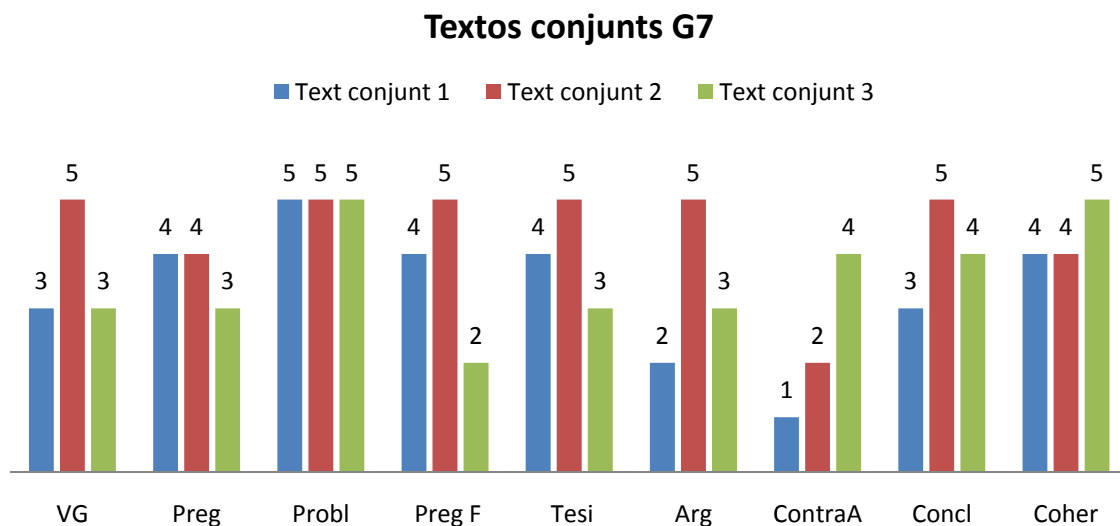
El tercer text conjunt obté puntuacions més altes que el segon text només en la categoria *plantejament d'un problema*. Tanmateix, obté puntuacions més altes que el primer text en les dimensions *argumentació* (categoria *tesi*) i *coherència i cohesió* i puntuacions similars en la dimensió *valoració global*.

Per últim, el primer text, només és de major qualitat en la categoria *pregunta filosòfica*. Cal destacar que cap dels tres textos millora en la categoria *contraargumentació*.

c) **Equip G7**



Gràfica 6.7. Comparació de la qualitat dels textos conjunts del G7



Gràfica 6.8. Comparació en detall de la qualitat dels textos conjunts del G7

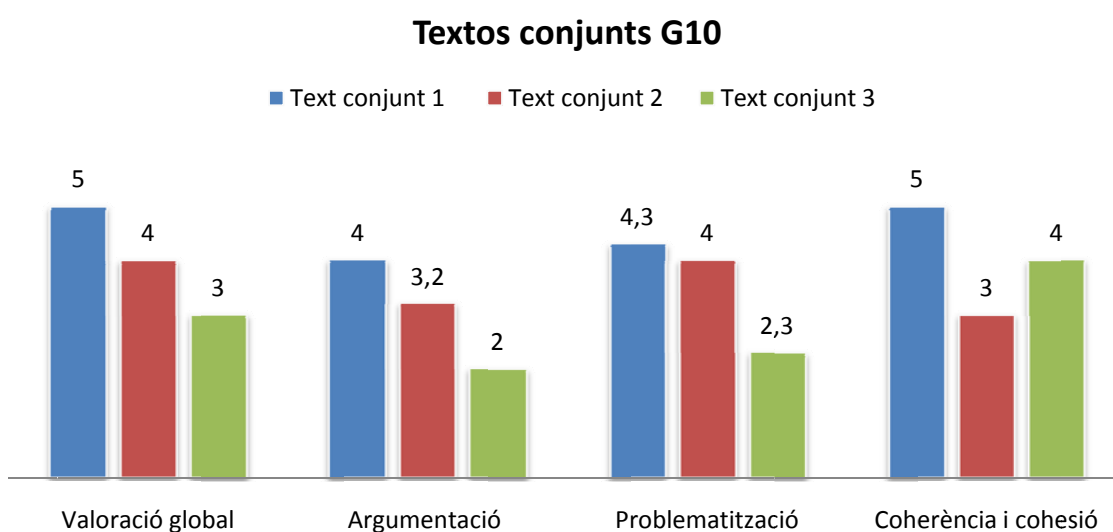
Pel que fa a l'equip G7, a partir de les gràfiques 6.7 i 6.8, el segon text conjunt obté una puntuació més alta en totes les dimensions. En canvi, en el tercer text només s'observen millores en la *coherència i cohesió*. A una escala més detallada, observem un millora considerable en la dimensió *contraarguments*. També millora en la dimensió

coherència i cohesió. En la dimensió *plantejament d'un problema* es manté la puntuació elevada en els tres textos.

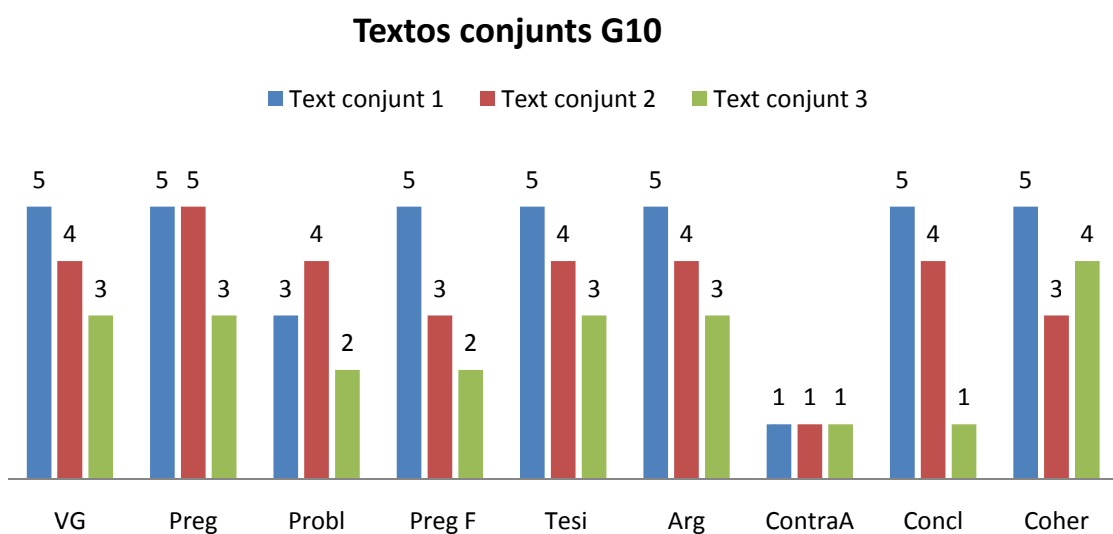
El tercer text puntuacions més altes que el primer text en la dimensió *argumentació i coherència i cohesió*.

El segon text és també el de més qualitat que el primer en totes les dimensions, excepte en la dimensió *coherència i cohesió* que obté puntuacions similars a les del primer text.

d) Equip G10



Gràfica 6.9. Comparació de la qualitat dels textos conjunts del G7



Gràfica 6.10. Comparació en detall de la qualitat dels textos conjunts del G10

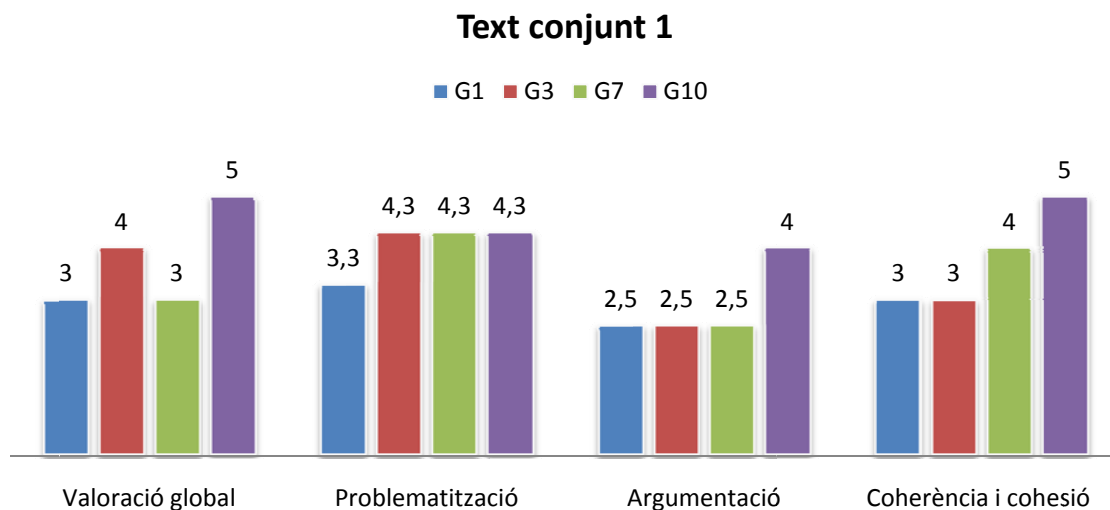
Per últim, pel que fa a l'equip G10, a partir de les gràfiques 6.9 i 6.10, observem una progressió negativa.

El primer text és el de més qualitat filosòfica, ja que obté puntuacions molt elevades en totes les dimensions. El segon text conjunt és el segon de major qualitat, ja que obté puntuacions més elevades que el tercer en totes les dimensions, excepte *coherència i cohesió*. Per últim, el tercer text és el de més baixa qualitat, encara que, com hem dit, assoleix puntuacions més elevades que el segon en la dimensió *coherència i cohesió*.

Cal esmentar que cap dels tres textos no aconsegueix puntuar en la dimensió *contraargumentació*.

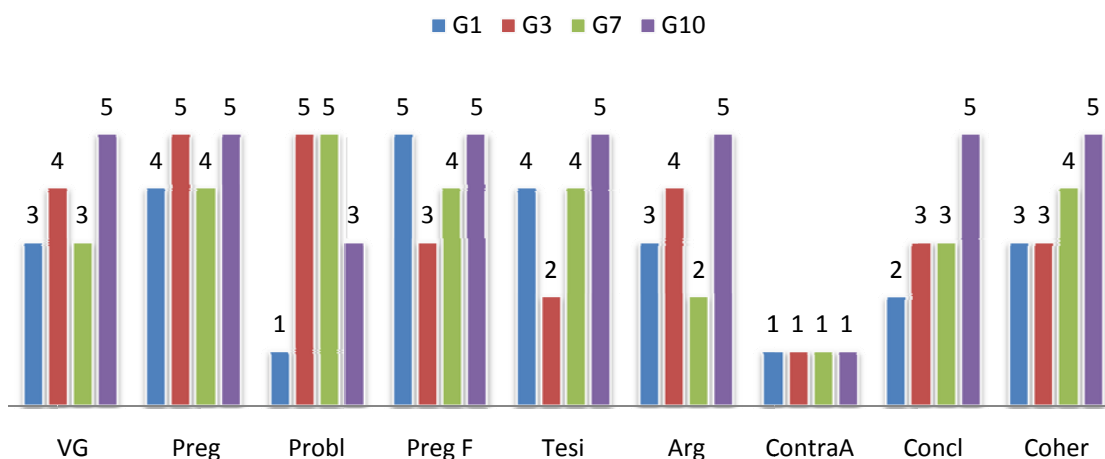
6.1.3 Comparació intergrups de la qualitat dels textos conjunts

A l'apartat anterior hem pogut observar els resultats de la qualitat dels textos conjunts per cada equip. A continuació, ens centrarem en l'anàlisi intergrups i compararem la qualitat dels textos conjunts dels diferents equips.



Gràfica 6.11. Comparació intergrups del text conjunt 1

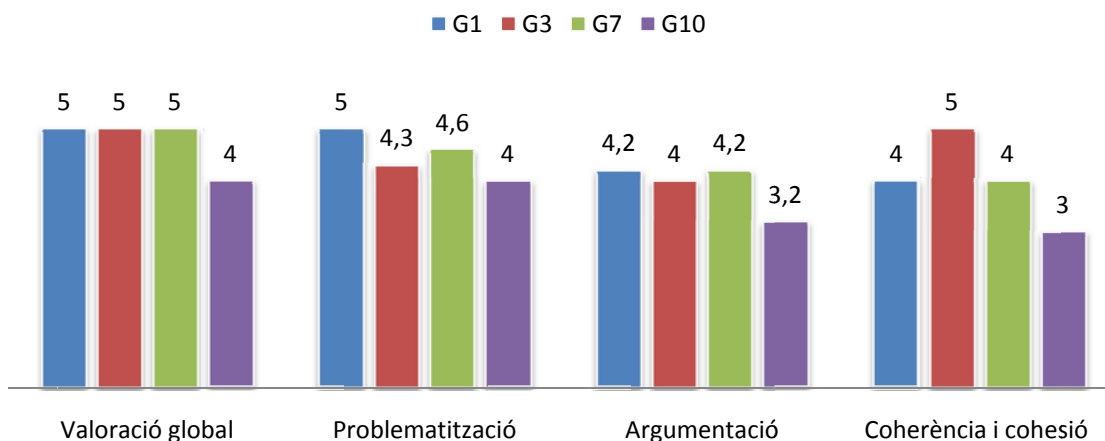
Text conjunt 1



Gràfica 6.12. Comparació detallada intergrups del text conjunt 1

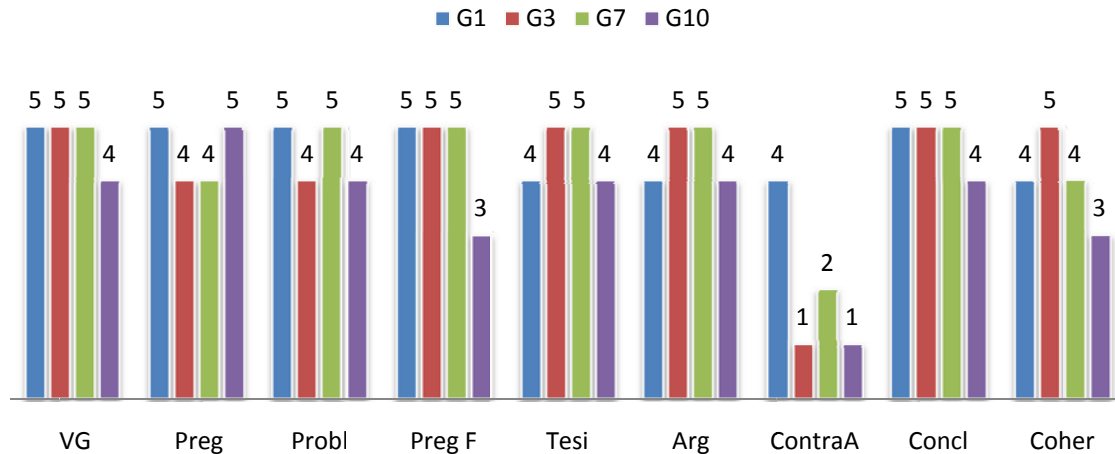
Els resultats de la comparació intergrups respecte al primer text conjunt (gràfiques 6.11 i 6.12) evidencien que l'equip G10 és el que obté puntuacions més altes en totes les dimensions, excepte en la *problematització*, que obté puntuacions similars a les dels equips G3 i G7. Per contra, l'equip G1 és el que obté les puntuacions més baixes quant a la qualitat del seu text.

Text conjunt 2



Gràfica 6.13. Comparació intergrups del text conjunt 2

Text conjunt 2

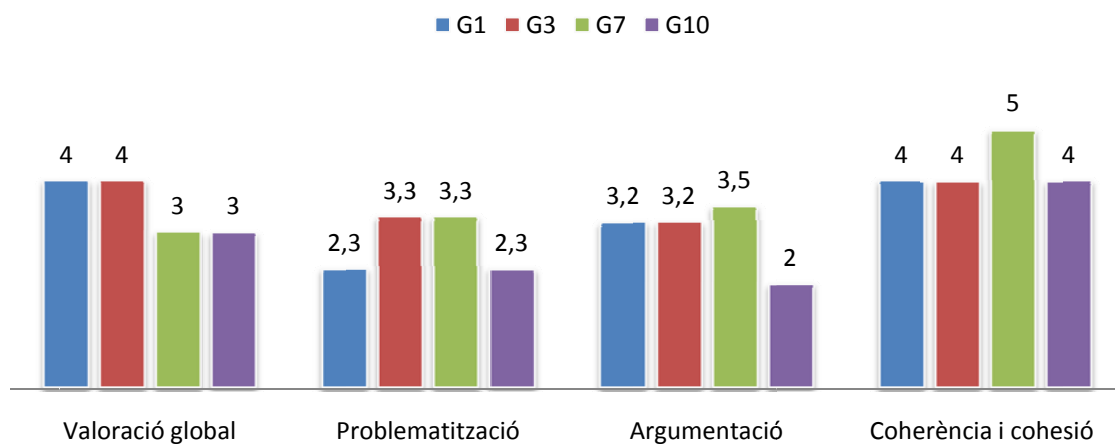


Gràfica 6.14. Comparació detallada intergrups del text conjunt 2

En referència al segon text conjunt (gràfiques 6.13 i 6.14), s'observen poques diferències en la qualitat del text, especialment entre els equips G1, G3 i G7. L'equip G10 és el que obté puntuacions més baixes. Tanmateix, en aquest segon text conjunt, els quatre equips obtenen puntuacions elevades

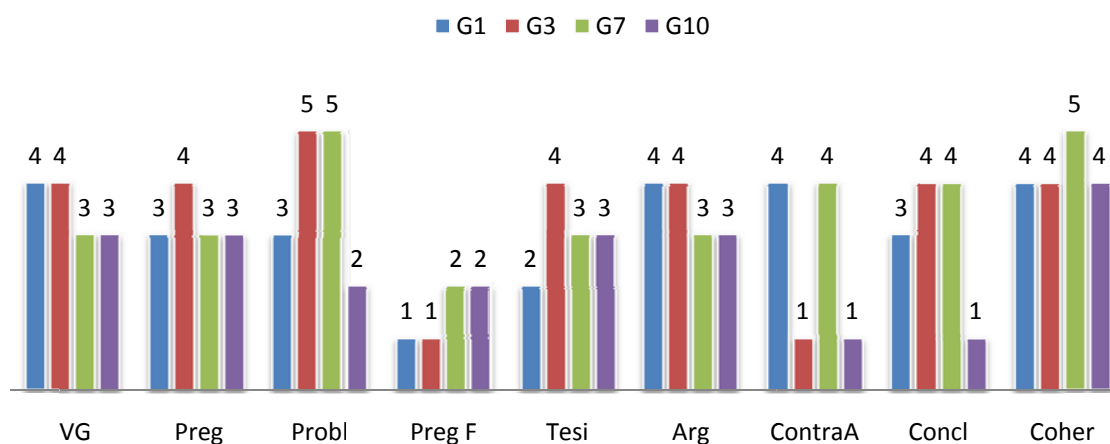
Els equips G1, G3 i G7 obtenen la màxima puntuació en la *valoració global*. Quant a la *problematització*, l'equip G1 obté la puntuació més alta, el segueix el G7, en tercer lloc el G3, i per últim, el G10. Pel que fa a l'*argumentació*, els grups G1 i G7 són els que obtenen puntuacions més altes, seguits del G3, i per últim, del G10. Quant a la *coherència i cohesió*, l'equip G3 és el que obté més puntuació, el segueixen els equips G1 i G7 que obtenen puntuacions similars, i per últim, l'equip G10 amb menys puntuació. Més detalladament, cal destacar que l'equip G1 obté una puntuació molt superior en la dimensió *contraargumentació*.

Text conjunt 3



Gràfica 6.15. Comparació intergrups del text conjunt 3

Text conjunt 3



Gràfica 6.16. Comparació detallada intergrups del text conjunt 3

Per últim, pel que fa al tercer text conjunt, (seguint les gràfiques 6.15 i 6.16), tampoc no s'hi observen diferències molt clares entre els equips.

Quant a la dimensió *problematització* hi destaquen els equips G3 i G7, amb les puntuacions més altes. Quant a *argumentació* i *coherència i cohesió*, també destaca l'equip G7. Més detalladament, volem destacar que els equips G7 i G1 obtenen puntuacions molt més elevades en la *contraargumentació* que la resta d'equips. En aquest tercer text es posa de manifest que l'equip G3 que manté puntuacions elevades en gairebé totes les dimensions.

A continuació, per concloure l'anàlisi dels resultats dels textos conjunts, mostrem un exemple on es comenten els canvis en els textos conjunts de l'equip G1. Hem subratllat els conceptes filosòfics que es fan servir en el text.

Taula 6.1 Exemple dels textos conjunts en l'equip G1

	VG	Preg	Probl	Preg F	Tesi	Arg	ContraA	Concl	Coher	Extensió
TI	3	4	1	5	4	3	1	2	3	222
TEXT CONJUNT BLOC I (G1-D1T1)										
ÉS L'INCONSCIENT QUI CONTROLA LES NOSTRES EMOCIONS?										
<p>L'inconscient ocupa aproximadament un 80% del nostre cervell i per això és el que dirigeix gran part de les nostres decisions i sovint les emocions. L'inconscient és com una espècie de caixa tancada en la qual guardem tots els nostres records i experiències viscudes.</p> <p>Sense adonar-nos l'inconscient controla les nostres emocions, sentiments i accions en cada moment.</p> <p>Encara que l'inconscient domina la gran part de les nostres emocions, gràcies a la intel·ligència emocional les podem arribar a controlar, aleshores, quan estem davant d'una situació negativa aconseguim superar-la.</p> <p>Un exemple clar seria quan és mor una persona propera, plorem d'una manera espontània ja que en sentim malament, aleshores, gràcies a la intel·ligència emocional ho arribem a superar.</p> <p>Existeix el que anomenem l'inconscient col·lectiu que és l'experiència acumulada de l'espècie i l'evolució de tots els éssers vius.</p> <p>També tenim la capacitat d'empatitzar amb altres persones i arribem a entendre els seus sentiments i pensaments. Com per exemple, quan un amic nostre ens explica que ho està passant malament sentim la necessitat d'ajudar-lo ja que ens em ficat en la seva situació per tal de comprendre'l millor.</p> <p>Finalment, deduïm que l'inconscient (tant l'individual com el col·lectiu) ens controla en tots els aspectes de la nostra vida quotidiana.</p> <p>Tenint en compte tot això... com podem neutralitzar el nostre inconscient?</p>										
	VG	Preg	Probl	Preg F	Tesi	Arg	ContraA	Concl	Coher	Extensió
TF	5	5	5	5	4	4	4	5	4	391
TEXT CONJUNT BLOC II (G1-D2T1)										
LA BIOÈTICA HA DE TRENCAR ELS PARADIGMES DE LA CIÈNCIA?										
<p>Quins aspectes raonables té la bioètica per contradir els paràmetres de la ciència?</p> <p>Fa poc, en una notícia de la Vanguardia va sortir el cas d'una dona Italiana que es deia Eluana i estava en estat vegetatiu des de feia 17 anys. La polèmica va sorgir quan el seu pare va voler desconnectar-la de les màquines que la mantenien en vida. Ell insistia que la voluntat de Eluana, arribats a aquells extrems, hagués estat ser desconnectada.</p> <p>En canvi el Vaticà, i gran part del govern de Berlusconi, estaven en contra de la decisió del pare d'Eluana, ells deien que no era moralment lícit desconnectar-la ja que es tractava d'una persona que clínicament estava viva.</p>										

Aquest tema ens sembla d'actualitat ja que ens ajuda a reflexionar sobre la importància que té la bioètica (àmbit de la filosofia que decideix quins són els marges on es pot moure la ciència), com per exemple el fet d'escollir la vida o la mort d'una persona. Hem de tenir en compte les circumstàncies en que es troba la persona en qüestió, és a dir mesurar el grau d'incapacitat d'aquesta persona.

Nosaltres creiem que cada persona ha de tenir autodeterminació sobre la seva vida i mort, per això estem d'acord amb la decisió que va prendre el pare d'Eluana ja que va respectar el que la seva filla hagués volgut (no continuar amb aquelles condicions de vida).

La bioètica s'hauria de tenir en compte en alguns camps de la ciència com podria ser la decisió de mantenir algú en vida quan està en estat vegetatiu o la investigació en transgènics.

En altres camps, la ciència podria investigar fins que afectés o alterés la realitat o la vida de l'ésser humà ja que la ciència ha de ser un coneixement estable que s'ha d'aproximar a la realitat.

En poques paraules, podem dir que la ciència hauria d'ajudar-se de la bioètica, ja que, la ciència pot fer que una persona sense vida cerebral continuï vivint, però no podem dir que visqui en unes condicions de vida òptimes. Com hem dit anteriorment cada persona té dret a decidir quina es la seva última voluntat, viure o morir.



Ara be, els límits que posa la bioètica, són sempre correctes?

(La notícia d'Eluana la trobareu explicada més detalladament a la pàgina web:

<http://www.lavanguardia.es/ciudadanos/noticias/20090209/53636694798/fallece-eluana-englaro-despues-de-tres-dias-sin-ser-alimentada.html>)

	VG	Preg	Probl	Preg F	Tesi	Arg	ContraA	Concl	Coher	Extensió
TF	4	3	3	1	2	4	4	3	4	371

TEXT CONJUNT BLOC III (G1-D3T1)

QUINA INFLUÈNCIA TÉ UNA RELIGIÓ TANT DOGMÀTICA COM POT SER LA DELS TESTIMONIS DE JEHOVÀ?

Des d'un principi, la religió ha donat les explicacions que no podia donar la ciència. Poc a poc, la ciència ha anat responent aquestes preguntes i per a la societat han sigut més creïbles que no creure en aspectes intangibles. Per això, ara per ara la creença en la religió ha disminuït considerablement.

Buscant una notícia sobre les religions extremes a l'actualitat, hem trobat els testimonis de Jehovà. Aquesta religió ens ha sorprès ja que té uns principis religiosos un tant curiosos. A continuació explicarem un d'aquests principis: la transfusió de sang.



Un dels manaments dels testimonis de Jehovà, diu que cap membre de la seva religió pot fer-se una transfusió de sang perquè el que volen és agradar a Déu.

No poden sotmetre's a una transfusió de sang ja que la seva interpretació de la Bíblia diu que la pròpia sang és la puresa i per això no es pot barrejar amb la sang d'altres persones.

Aquest és un clar exemple de **la manipulació** que pot exercir **el poder ideològic** sobre la població. Podríem dir **que la ideologia té un gran poder** ja que els alts càrrecs dels testimonis de Jehovà influeixen sobre els **mitjans de persuasió** i això els permet **manipular el pensament** dels altres.

Els testimonis de Jehovà estan d'acord amb el **poder imposat**, això significa que estan sotmesos a **un poder legitimitat**, ja que estan totalment conforme amb els manaments.

Fins que la ciència no va descobrir la sang artificial, molts testimonis de Jehovà van morir per culpa del manaments, que van contra **la integritat humana**.

Aquest tema ens fa reflexionar sobre aquest grup o secta, perquè creiem que els testimonis de Jehovà estan estancats en una societat molt més avançada científicament que no pas aquest grup religiós, ja que la societat continua avançant, mentre que els testimonis de Jehovà queden apartats del desenvolupament que pateix la societat.

Respecte a aquest tema, les nostres opinions són totalment oposades, cadascú té una opinió sobre les metodologies que utilitzen els membres dels testimonis de Jehovà, sobretot hi ha diverses discrepàncies amb la intenció dels alts càrrecs, ja que aquests volen crear una **societat aliena**.

Valoració global Exemple 1

Pel que fa a la valoració global, en el primer text conjunt podem observar que els estudiants realitzen una reflexió filosòfica sobre l'inconscient i el control de les emocions fent ús de conceptes filosòfics treballats a l'aula, com ara el d'inconscient (*l'inconscient és com una espècie de caixa tancada en la qual guardem tots els nostres records i experiències viscudes*) i inconscient col·lectiu (*és l'experiència acumulada de l'espècie i l'evolució de tots els éssers vius*), però manca argumentar millor la tesi, ja que la conclusió sembla incoherent. Tampoc no es problematitza, ja que s'inicia amb una afirmació (*l'inconscient ocupa aproximadament un 80% del nostre cervell i per això és el que dirigeix gran part de les nostres decisions i sovint les emocions*). Per aquest motiu l'hem valorat amb un 3.

Pel que fa al segon text conjunt, observem que es fa ús de llenguatge filosòfic (*definició de bioètica, reflexió sobre els paràmetres de la ciència, dret a l'autodeterminació, respecte a la voluntat, etc.*) i hi ha millores en la *problematització* (es planteja clarament el problema de mantenir en vida una persona en estat vegetatiu i s'analitza creant tensions entre dues perspectives). A *l'argumentació* també hi ha millores ja que s'hi ofereixen raons des de les dues perspectives introduint els *contraarguments*, tot i que es podrien explicar o es podria aprofundir més en les raons que defensen i *la conclusió* és coherent amb la tesi defensada. Per això obtenen un 4.

Pel que fa al tercer text, observem que també es s'hi fa ús de llenguatge filosòfic (*religió, ciència, poder legítim, ideologia, poder, mitjans de persuasió, poder imposat*) i els estudiants realitzen una reflexió sobre la influència de la religió en l'ésser humà.

Tanmateix, el punt de vista que defensen és una mica confús i caldria aprofundir una mica més en l'argumentació. L'hem valorat amb un 3 perquè es podria plantejar més clarament el problema i no està prou argumentat.

Problematització Exemple 1

Pel que fa a la problematització del primer text conjunt, la pregunta inicial (*és l'inconscient qui controla les nostres emocions?*) l'hem valorada amb un 4 perquè és una pregunta filosòfica però no crea tensions. **En el segon text conjunt**, la pregunta és filosòfica i crea tensions entre ciència i bioètica (*La bioètica ha de trencar els paradigmes de la ciència? Quins aspectes raonables té la bioètica per contradir els paràmetres de la ciència?*). Per això l'hem valorada amb un 5. Per últim, **en el tercer text** observem que la pregunta inicial (*Quina influència té una religió tant dogmàtica com pot ser la dels Testimonis de Jehovà?*) ja que des d'un inici titlla una religió de dogmàtica, per això l'hem valorada amb un 3, perquè no està del tot ben formulada.

Pel que fa al plantejament del problema, en el primer text conjunt no s'explica el problema sinó que es realitzen afirmacions. Per aquesta raó obté un 1. En canvi, en el **segon text conjunt**, s'explica clarament el problema de mantenir en vida una persona en estat vegetatiu posant en conflicte la perspectiva del pare de l'Eluana i la perspectiva del Vaticà, i analitzant les raons de les dues. Per això ho hem valorat amb un 5. Per últim, **en el tercer text conjunt**, es planteja un problema (*la manipulació per part d'una religió*) però de manera confusa per això l'hem valorat amb un 3.

Quant a la pregunta final, tant el primer text conjunt (*com podem neutralitzar el nostre inconscient?*) **com el segon** (*els límits que posa la bioètica, són sempre correctes?*) els hem valorat amb un 5 perquè generen una nova pregunta que es desprèn de la tesi. Per últim, **el tercer text**, acaba sense pregunta final, per això obté un 1.

Argumentació Exemple 1

Quant a la tesi, tant en el primer text conjunt (*Encara que l'inconscient domina la gran part de les nostres emocions, gràcies a la intel·ligència emocional les podem arribar a controlar*) **com al segon** (*Nosaltres creiem que cada persona ha de tenir autodeterminació sobre la seva vida i mort, per això estem d'acord amb la decisió que va prendre el pare d'Eluana.....- al final- ... la ciència hauria d'ajudar-se de la bioètica*), la tesi és clara i filosòfica però es podria explicar una mica millor, per exemple, definint intel·ligència emocional al primer text, i explicant de manera més clara la seva posició quant a la ciència i la bioètica, ja des de l'inici en el segon. Per això obtenen un 4.

En el tercer text, no queda clara la tesi ja que a l'inici afirmen que és un exemple de manipulació (*Aquest és un clar exemple de la manipulació que pot exercir el poder ideològic sobre la població*) i posteriorment afirmen que les seves opinions són oposades (*Respecte a aquest tema, les nostres opinions són totalment oposades, cadascú té una opinió sobre les metodologies que utilitzen els membres dels testimonis de Jehovà, sobretot hi ha diverses discrepàncies amb la intenció dels alts càrrecs, ja*

que aquests volen crear una societat aliena), per això l'hem valorat amb un 2, perquè el punt de vista és confús.

Pel que fa als arguments, en el primer text l'hem valorat amb un 3 perquè considerem que les raons que s'hi ofereixen són una mica simples i es podrien explicar millor. En canvi, **en el segon i tercer text conjunt**, s'ofereixen prou raons per argumentar la pròpia perspectiva, per exemple en el segon text (*Respectar la voluntat de la persona, dret a l'autodeterminació, mantenir unes condicions de vida òptimes*) i en el tercer (*ideologia, manipulació, poder legítimat, poder imposat, etc.*), però es podrien explicar millor per fer més clar el text i més convincent, per això ho l'hem valorat amb un 4.

Pel que fa als contraarguments, en el primer text, no se n'ofereixen. Per contra, **al segon i al tercer text conjunt s'explica el punt de vista oposat** (el del Vaticà, i el dels Testimonis de Jehovà), que després intenten contrarestar des de la pròpia perspectiva, per això els hem valorat amb un 4.

Per últim, **pel que fa a la conclusió, en el primer text**, és incoherent amb la tesi que defensen, per això l'hem valorat amb un 2. En canvi, **en el segon text**, la conclusió reafirma i esclareix la tesi per això l'hem valorat amb un 5, perquè resumeix el text i ajuda a comprendre'l. **En el tercer text**, la conclusió és coherent, però cal inferir alguns aspectes per entendre com s'hi arriba (*... Creiem que els Testimonis de Jehovà estan estancats en una societat molt més avançada científicament...*) per això l'hem valorat amb un 3.

Coherència i cohesió Exemple 1

Pel que fa a la coherència i la cohesió, el primer text conjunt l'hem valorat amb un 3 perquè observem que hi ha salts (per exemple, quan s'introdueix el concepte d'inconscient col·lectiu) i no s'hi evidencia un eix organitzador. **Al segon i tercer text conjunt** també observem algun salt o idea poc cohesionada però la majoria d'idees s'organitzen seguint un ordre lògic, per això, els hem valorat amb un 4.

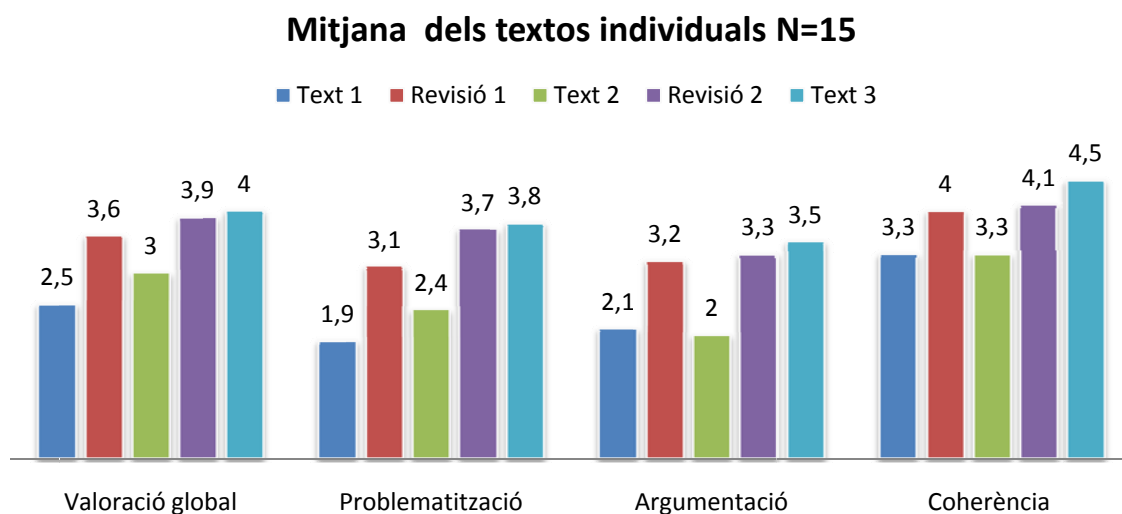
6.2 Canvis en la qualitat filosòfica dels textos individuals

A continuació presentarem els resultats obtinguts en la qualitat dels textos individuals.

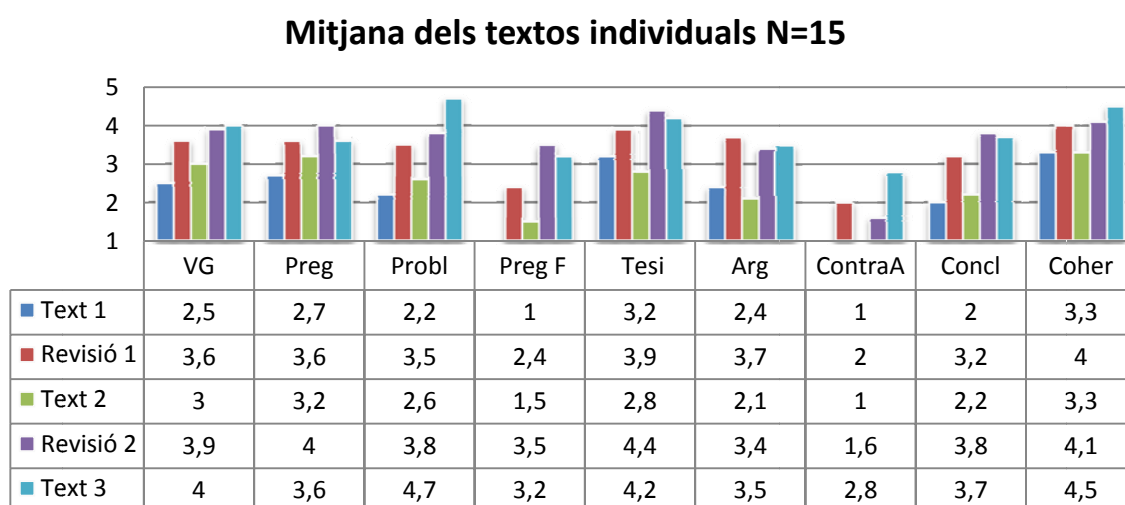
Iniciarem l'apartat amb la presentació dels resultats globals (obtinguts a partir de les mitjanes dels textos individuals dels 15 subjectes en les cinc activitats d'escriptura) i després aprofundirem en cada equip per veure els canvis en la qualitat dels textos individuals, comentant també exemples d'aquests canvis.

6.2.1 Canvis en la qualitat dels textos individuals a escala global

A continuació presentem les gràfiques globals dels promitjos dels textos individuals.



Gràfica 6.17. Canvis en les dimensions d'anàlisi dels textos individuals



Gràfica 6.18. Canvis en les categories d'anàlisi dels textos individuals

Com podem observar a les gràfiques 6.17 i 6.18, si comparem els textos inicials de cada bloc temàtic (text 1 i text 2) amb les revisions d'aquests al final del bloc (revisió 1 i revisió 2), tots els estudiants mostren millores en totes les dimensions filosòfiques. Se segueix una progressió bastant positiva a través dels cinc textos.

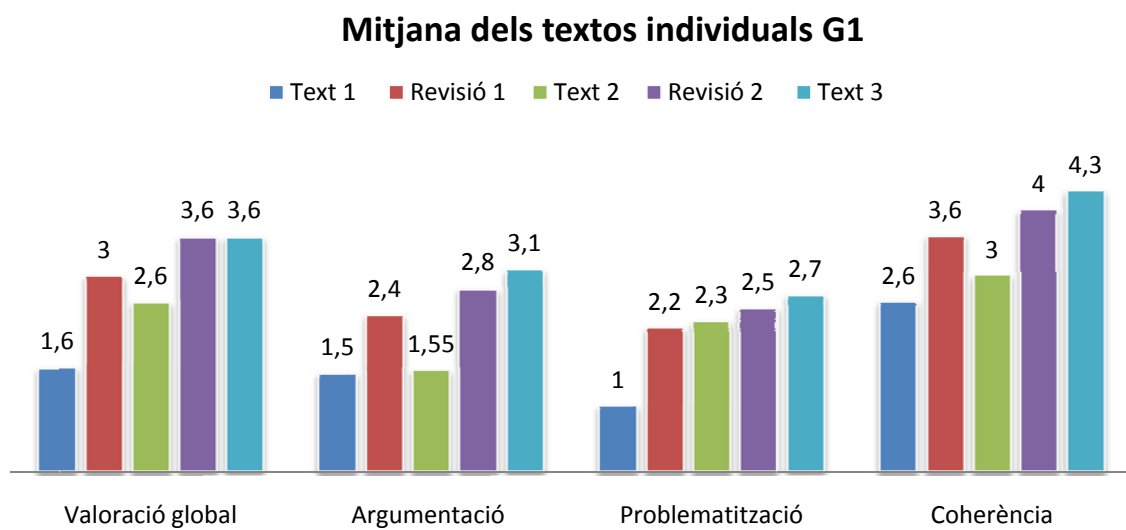
Tanmateix, crida l'atenció la disminució de la qualitat en el text 2 fins a arribar, - en determinades dimensions com ara la *tesi* i els *arguments* -, a una puntuació lleugerament inferior respecte al text 1. Tot i així, l'últim text (text 3) és clarament superior al primer en totes les dimensions.

Pel que fa a la progressió de la qualitat dels textos al llarg del curs, especialment observem millores en la dimensió *plantejar un problema filosòfic* - que passa de 2,2 punts a 4,7 punts- , així com també en la dimensió de *contraarguments*- que passa de 1 a 2,8 punts. També quant a la valoració global del text, que passa d'una mitjana de 2,5 punts a 4 punts.

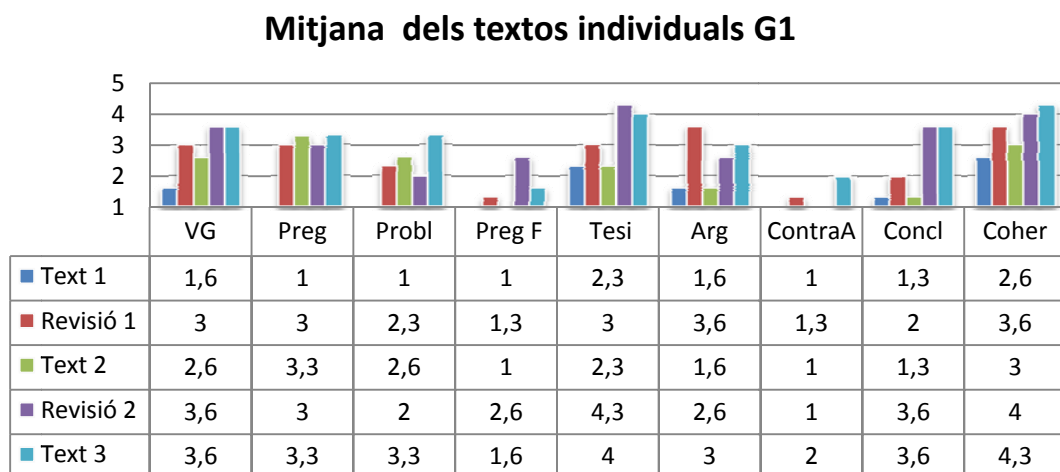
6.2.2 Canvis en la qualitat dels textos individuals per equip

A continuació presentem els canvis en els textos individuals respecte les mitjanes dels membres de cada equip.

a) Equip G1



Gràfica 6.19. Canvis en les dimensions d'anàlisi dels textos individuals dels membres de l'equip G1



Gràfica 6.20. Canvis en les categories d'anàlisi dels textos individuals dels membres de l'equip G1

Pel que fa a l'equip G1, (a partir de les gràfiques 6.19 i 6.20) si comparem els textos inicials (text 1 i text 2) i els revisats (revisió 1 i revisió 2) observem una clara millora en les mitjanes dels textos individuals. Tanmateix, s'observa que el text 2, en comparació amb la revisió 1, disminueix la puntuació. Tanmateix, el text 2 obté millor puntuació que el text 1. Per últim, el text 3 és el que obté una mitjana més elevada.

A continuació il·lustrem aquesta millora a través d'un exemple d'un participant de l'equip G1.

Taula 6.2 Text individual inicial i revisat de un membre de l'equip G1

	VG	Preg	Probl	Preg F	Tesi	Arg	ContraA	Concl	Coher	Extensió
TI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	91
TEXT INICIAL BLOC I (G1-2D1T1)										
<p>Al llarg de milions d'anys l'espècie humana ha anat evolucionant. L'evolució por ser tant favorable com desfavorable, això vol dir que potser sobreviuen els humans més tontos ja que s'han sapigut adaptar millor al medi . Durant segles els humans han adquirit totes aquelles habilitats que necessiten per realitzar una acció concreta.</p> <p>El ésser humà no sempre ha tingut la mateixa capacitat depèn de l'època i les necessitats de sobreviure . La gran majoria d'una societat sempre és qui fa el treball més forçós i això comporta un desenvolupament d'unes capacitats.</p>										
	VG	Preg	Probl	Preg F	Tesi	Arg	ContraA	Concl	Coher	Extensió
TF	3	3	3	1	2	4	1	1	3	200
REVISIÓ TEXT INICIAL BLOC I (G1-D1T2)										
L'evolució i la ment										
<p>Com van pogué desenvolupar-se els éssers humans?</p> <p>Al llarg de milions d'anys l'espècie humana ha anat evolucionant. Com que l'evolució de l'ésser humà és molt lenta ja que el coneixement i l'experiència no es pot transmetre de generació a generació. Sinó amb l'ús molt continuat de l'òrgan. Per això l'espècie humana mai ha tingut la mateixa capacitat.</p> <p>Aleshores a partir del desenvolupament del cervell la ment ha anat creant diferents mecanismes per poder-nos adaptar al medi per sobreviure. Un d'aquests mecanismes podria ser el llenguatge. El llenguatge en un principi eren uns sons sense sentit. Això vol dir que els homínids van tenir un afan de superació perquè aquells sons els poguessin organitzar, articular, etc. per així poguer-nos comunicar amb els homínids de la mateixa espècie.</p> <p>Passat milions d'anys el llenguatge ens ha fet estructurar la ment perquè hem anat etiquetant allò que viem.</p> <p>Generació darrera generació s'ha anat transmetent oralment tot allò que aprenien. Fins que va arribar en un punt que el home va haver de transmetre tots aquells coneixements que sabia en una altre mitjà que no fos el llenguatge. El mètode que es va inventar per transmetre la informació va ser escrivint.</p>										

Exemple 1 Valoració global

Pel que fa a la valoració global, observem que al text inicial el llenguatge és col·loquial, està poc argumentat i és poc problematitzador (no hi ha preguntes ni planteja cap problema). Es fa poc ús de conceptes filosòfics (*espècie humana, evolució, sobreviure, adaptació*). Per això l'hem valorat amb un 1, ja que és més explicatiu que no pas argumentatiu. En canvi, la **revisió del text** inclou una pregunta filosòfica (*Com van poder desenvolupar-se els éssers humans?*), la reflexió és filosòfica i interessant, perquè fa ús de conceptes filosòfics més complexos que el text anterior (*evolució, espècie humana, llenguatge, transmissió de l'experiència, cervell, ment, adaptació al medi, comunicació, llenguatge com a estructura de la ment, llenguatge, etc.*), però l'hem valorat amb un 3, perquè li manca problematitzar i mostrar més clarament la seva posició i els seus arguments.

Exemple 1 Problematització

Pel que fa a la problematització, en primer lloc, el text inicial no planteja cap pregunta, per això l'hem valorat amb un 1. En canvi, la **revisió** planteja una pregunta filosòfica (*Com van poder desenvolupar-se els éssers humans?*) relacionada amb la condició humana, tot i que, possiblement, es podria precisar i ser més filosòfica si la formulació fos amb un *per què...?* i fes ús de la paraula *evolució*. Per això l'hem valorat amb un 3.

En segon lloc, **el text inicial** no planteja cap problema, per això obté un 1. La **revisió** planteja el problema de la *transmissió de l'experiència*, però de manera confusa, per això l'hem valorat amb un 3.

Quant a la pregunta final, cap dels dos textos no en formulen, de preguntes finals, per això obtenen un 1.

Exemple 1 Argumentació

Pel que fa a l'argumentació, en primer lloc, al text inicial queda poc clara la tesi que es vol defensar, per això l'hem valorat amb un 1. La **revisió** continua estant poc clara. De la tesi, però, s'infereix que la seva resposta a la pregunta podria ser que el llenguatge permet el desenvolupament humà. Per això l'hem valorat amb un 2.

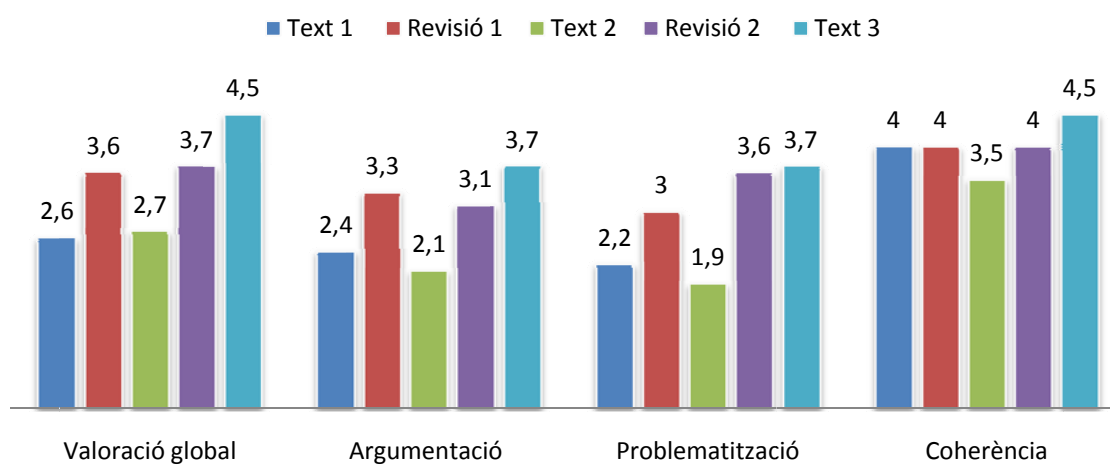
Quant als arguments, al **text inicial** no n'hi ha, són afirmacions. Per això obté un 1. En canvi, a la **revisió**, argumenta que el llenguatge serveix per a comunicar-nos, per a estructurar la ment (*etiquetant el que ens envolta*) i per a transmetre els coneixements de generació en generació. Creiem que aquests arguments són interessants, adequats a la filosofia i convincents, però es podrien explicar millor. Per això l'hem valorat amb un 4. Pel que fa als contraarguments, cap dels dos textos no en té, per això els hem valorat amb un 1. Igualment, cap dels dos textos no té conclusió, per això obtenen un 1.

Exemple 1 Coherència i cohesió

Quant a la **coherència i la cohesió**, observem que al **text inicial** hi ha molts salts i costa d'entendre el que vol dir l'autor. No hi ha un ordre lògic de les idees ni és visible un eix organitzador, per això obté un 1. A la **revisió** té més cohesió i coherència, però també hi ha alguns salts i no hi ha un eix organitzador, per això l'hem valorat amb un 3.

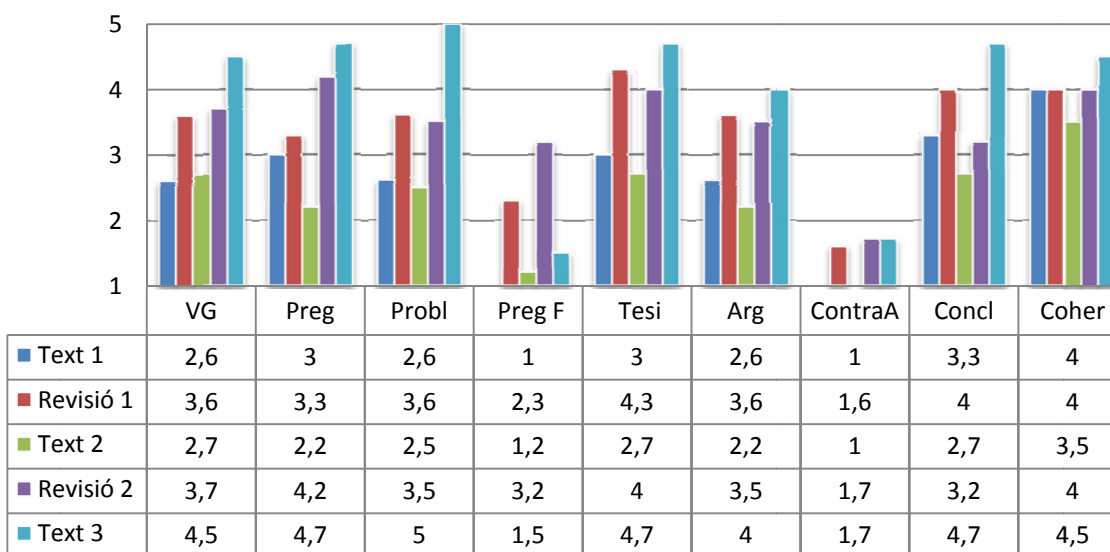
b) Equip G3

Mitjana dels textos individuals G3



Gràfica 6.21. Canvis en les dimensions d'anàlisi dels textos individuals dels membres de l'equip G3

Mitjanes dels textos individuals G3



Gràfica 6.22. Canvis en les categories d'anàlisi dels textos individuals dels membres de l'equip G3

Pel que fa a l'equip G3, (a partir de les gràfiques 6.21 i 6.22) observem que els textos individuals també milloren si comparem el text inicial amb la seva revisió. Tanmateix, el segon text també està per sota de la revisió 1. També destaca que el tercer text és el de més qualitat.

A continuació, il·lustrarem aquests canvis a través d'un exemple d'un dels participants. Hem subratllat l'ús de conceptes filosòfics.

Taula 6.3 Text individual inicial i revisat de un membre de l'equip G3

	VG	Preg	Probl	Preg F	Tesi	Arg	ContraA	Concl	Coher	Extensió
TI	3	4	2	1	4	2	1	3	4	142
TEXT INICIAL BLOC I (G3-8D1T1)										
L'evolució de l'ésser humà i la ment										
<p>Seguint els coneixements de Darwin l'evolució es produeix només quan hi ha selecció natural. És a dir, quan només els més preparats a la supervivència puguin arribar a l'estat adult i reproduir-se. Seguint aquesta teoria evolutiva em plantejo, l'ésser humà està evolucionant?</p> <p>Ara mateix l'objectiu de la societat no és arribar a adult i tenir molta descendència, sinó que actualment l'objectiu dels éssers humans és tenir diners per poder viure bé i poder consumir. Aquest fet l'únic que fa, des del meu punt de vista, és no deixar pas a la selecció natural ja que no té més descendència ni més facultats per sobreviure el més ric, ni el més pobre, ni el més llest, ni el més estúpid.</p> <p>Seguint el meu pensament i contestant la pregunta, els humans no evolucionem ni física ni psicològicament.</p>										
	VG	Preg	Probl	Preg F	Tesi	Arg	ContraA	Concl	Coher	Extensió
TF	4	4	5	1	5	4	1	4	5	278
REVISIÓ TEXT INICIAL BLOC I (G3-8D1T2)										
L'evolució de l'ésser humà i la ment										
<p>Seguint els coneixements de Darwin l'evolució es produeix només quan hi ha selecció natural. És a dir, quan només els més adaptats al medi poden reproduir-se transmetent a la seva descendència les habilitats o característiques favorables per la supervivència. Actualment l'ésser humà està evolucionant?</p> <p>Els estudis més recents sobre l'evolució humana corroboren que els humans venim dels simis. Vam evolucionar el cervell, donant lloc a la ment racional que més endavant donarà lloc al llenguatge que ens va portar al raonament.</p> <p>Actualment els humans gràcies al progrés científicotecnològic hem pogut combatre des dels depredadors fins a les malalties que més afectaven a la població. Aquests avenços, òbviament ens han beneficiat com a individus, degut a que tenim més esperança i qualitat de vida. Per altra banda ha fet desaparèixer la selecció natural. Per exemple, comparem un</p>										

home ric i sa amb un home pobre i malalt: el primer tindrà més qualitat de vida però pot tenir tants fills com l'home pobre i malalt que els seus fills heretaran els gens que la natura amb **selecció natural** no hauria deixat reproduir-se.

Això ens dona lloc a pensar que no hi ha **selecció natural** perquè **els humans** no modifiquem per **d'adaptar-nos al medi** sinó que **modifiquem l'entorn per adaptar-lo a nosaltres**: per exemple des de el començament de **la humanització** vam començar **a manipular la natura** (pedres, fustes...) per afavorir les condicions de vida , fins ara que estem destruint tota la vegetació i els recursos naturals per satisfer unes **necessitats superficials**.

En conclusió i responent a la pregunta inicial actualment **no hi ha evolució** ja que no hi ha **selecció natural**.

Exemple 3 Valoració global

Com podem observar a l'exemple 1, els dos textos plantegen una reflexió filosòfica vinculada a la condició humana. En aquest cas, s'intenta argumentar que els éssers humans no evolucionem perquè ha desaparegut la selecció natural.

La **valoració global del text inicial** és de 3, perquè encara que tracti d'un tema filosòfic, caldria argumentar-hi millor el punt de vista. En canvi, si observem la **revisió**, obté un 4, perquè aquest segon text està més ben argumentat. En els dos casos es fa ús de llenguatge filosòfic: en el primer text a partir de conceptes com ara *Darwin, evolució humana, supervivència, selecció natural, evolució física i psíquica*, etc., i en el segon s'afegeixen conceptes més complexos i apropiats a la disciplina: *ment racional, llenguatge, raonament, progrés científicotecnològic, desaparició de la selecció natural, adaptació dels humans al medi, adaptació del medi a nosaltres*, etc.

Exemple 3 Problematització

Quant a la problematització, els dos textos plantegen la mateixa pregunta filosòfica: *l'ésser humà està evolucionant?*. És una pregunta filosòfica perquè tracta, com ja hem dit, d'un tema filosòfic vinculat a la condició humana i cal argumentar la resposta, per això l'hem avaluat amb un 4. Si aquesta pregunta creés relacions dialògiques, es valoraria amb un 5, perquè faria més explícites les tensions que planteja el problema.

Pel que fa al plantejament del problema, el text inicial l'hem valorat amb un 2 (*Ara mateix l'objectiu de la societat no és d'arribar a adults i tenir molta descendència, sinó que actualment l'objectiu dels éssers humans és tenir diners per poder viure bé i poder consumir*), perquè considerem que el planteja de manera implícita, realitzant afirmacions que es podrien explicar millor. En canvi, a la revisió l'hem valorat amb un 5, perquè planteja un problema ben explicat amb un exemple (home ric i home pobre) i crea tensions dialògiques (*Aquests avenços, òbviament, ens han beneficiat com a individus, ja que tenim més esperança i qualitat de vida. Per altra banda, ha fet desaparèixer la selecció natural...*).

Quant a la pregunta final, en cap dels dos textos no apareix una pregunta final, i per tant, la puntuació és 1.

Exemple 3 Argumentació

Quant a l'argumentació, en primer lloc, en els dos casos queda clara la tesi i és filosòfica. A la revisió, però, està més ben explicada, i per això obté una puntuació de 5.

En segon lloc, pel que fa als arguments, podem observar que al text inicial s'ofereixen poques raons i poc explicades (*actualment l'objectiu dels éssers humans és tenir diners per poder viure bé i poder consumir*), per això l'hem valorat amb un 2. En canvi, la **revisió** ofereix un argument molt potent que l'il·lustra amb un exemple (*Això ens dona lloc a pensar que no hi ha selecció natural, perquè els humans no modifiquem per adaptar-nos al medi, sinó que modifiquem l'entorn per adaptar-lo a nosaltres: per exemple des del començament de la humanització vam començar a manipular la natura (pedres, fustes...) per afavorir les condicions de vida, fins ara, que estem destruint tota la vegetació i els recursos naturals per satisfer unes necessitats superficials*), per això l'hem valorat amb un 4, perquè s'ofereixen raons suficients i filosòfiques, però se'n podria oferir alguna més per complementar i donar força al punt de vista.

Pel que fa als contraarguments, com veiem no n'apareixen ni en el text inicial ni en el final.

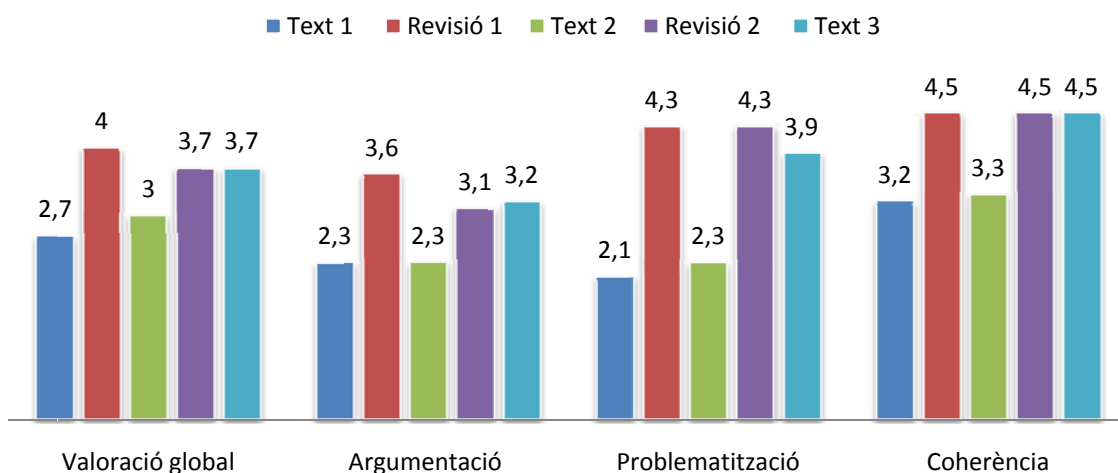
Per últim, pel que fa a la conclusió, els dos textos plantegen una conclusió coherent amb la tesi, però el text inicial és una mica confús i per això l'hem valorat amb un 3 i a la revisió amb un 4, ja que és clara, però es podria explicar una mica més.

Exemple 3 Coherència i cohesió

Quant a la dimensió coherència i cohesió, creiem que els dos textos són clars i coherents. Malgrat això, al text inicial hi ha un salt respecte als paràgrafs 1 i 2, però s'hi evidencia cohesió (*Seguint el meu pensament i contestant la pregunta*) entre els paràgrafs i coherència de les idees, per això l'hem valorat amb un 4. Al segon text, tot i que és un text molt més complex i llarg, millora la cohesió i la coherència de les idees, ja que s'hi afegixen connectors, i per això l'hem valorat amb un 5.

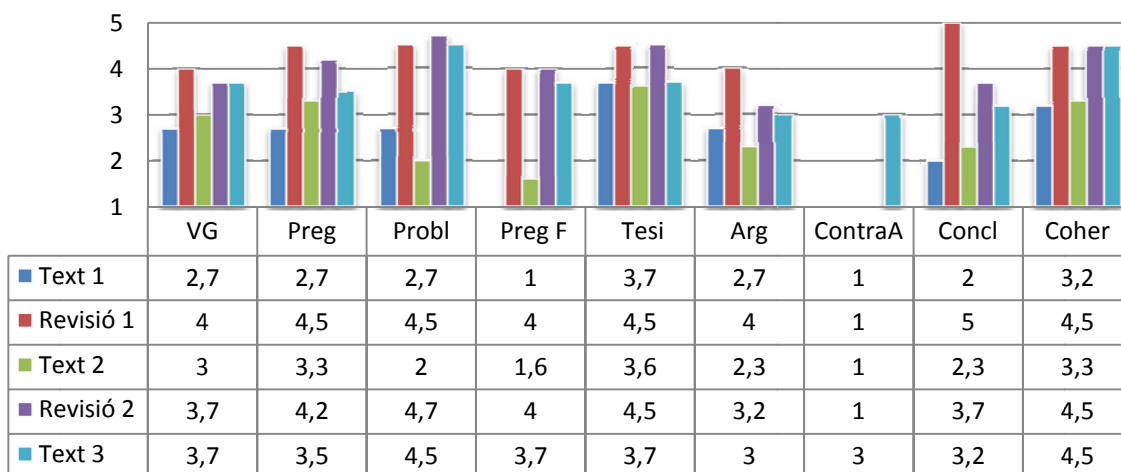
c) Equip G7

Mitjanes dels textos individuals G7



Gràfica 6.23. Canvis en les dimensions d'anàlisi dels textos individuals dels membres de l'equip G7

Mitjanes dels textos individuals G7



Gràfica 6.24. Canvis en les categories d'anàlisi dels textos individuals dels membres de l'equip G7

Pel que fa a l'equip G7, (a partir de les gràfiques 6.23 i 6.24), també s'hi observen millores si comparem els textos inicials amb la revisió en totes les dimensions. Tanmateix, el text 2 puntua més baix que la revisió del text 1, tot i que no se situa amb puntuacions per sota del text 1. Destaca que el text 3 és el que obté millors puntuacions en contraargumentació. Globalment, les revisions del text 2 i del text 3 són les de millor qualitat.

A continuació, mostrarem un exemple d'un participant d'aquest equip per il·lustrar aquests canvis.

Taula 6.4 Text individual inicial i revisat de un membre de l'equip G7

	VG	Preg	Probl	PregF	Tesi	Arg	ContraA	Concl	Coher	Extensió
TI	3	4	3	1	3	2	1	1	3	136
TEXT INICIAL BLOC II (G7-26D2T1)										
<p>Si pensem en alguna cosa, podria passar?</p> <p>El nostre destí esta escrit segons les coses que pensem?</p> <p>A mi m'ha passat molts cops. Quan penso alguna cosa que normalment no penso, passa allò que penso. Jo em pregunto perquè passa allò i si és coincidència o no. Un exemple d'això que va passar va ser que vaig pensar en una persona que no veia des de fa molts anys que no em queia molt bé, va aparèixer per el carrer següent i la vaig haver de saludar. Però si penso que em tocarà la loteria mai em toca... per què?</p> <p>Normalment hem passa quan penso coses "estranyes" i coses que no penso mai.</p> <p>En aquest trimestre intentaré descobrir si tot això es coincidència o si té alguna cosa que veure amb el "unus mundus" de Jung.</p>										
	VG	Preg	Probl	Preg F	Tesi	Arg	ContraA	Concl	Coher	Extensió
TF	4	5	5	2	4	3	1	3	3	331
REVISIÓ TEXT INICIAL BLOC II (G7-26D2T2)										
Destí o coincidència?										
<p>El nostre destí està decidit segons el nostre pensament?</p> <p>Molts cops quan vaig pel carrer escoltant música esperant arribar al lloc desitjat, penso en els records que tinc de quan era petit. Normalment, quan penso alguna cosa que gairebé no penso, en un futur no llunyà passarà allò. No sé ben bé com explicar-ho però utilitzo un exemple que demostra allò que vull dir. Un dia, mentre picava a un amic per anar junts a l'institut vaig recordar-me d'una persona que no veia des de fa molts anys i que no em queia gaire bé. Aquesta mateixa persona va aparèixer pel carrer següent i per cortesia vaig haver de saludar. Si penso en coses que no penso habitualment ocorren. Ara bé, si penso que em tocarà la loteria o alguna cosa agradable no passa mai. Per això mateix, d'alguna manera m'agradaria saber si el destí està lligat al futur de les persones o si pot ésser canviat.</p> <p>Un altre dia vaig comentar a uns amics un capítol d'una sèrie que feia molt de temps que no emitien. A la mateixa setmana, per no dir el dia següent, va sortir. En part és divertit perquè et fa certa gràcia veure coses que penses i sembla que els productors ho hagin fet per tu, però per altra banda, comences a reflexionar sobre lo que acaba de passar. Penses en que si no haguessis pensat allò, hagués passat? Jo he arribat a la conclusió de que si no ho haguessis pensat hagués passat igualment per això crec que el destí ja està escrit.</p> <p>Potser no és un tema d'actualitat que importi a moltes persones però crec que hi ha un petit nombre d'aquestes que sí.</p> <p>Com ja he dit, no és un tema d'importància però crec que és un petit detall que et fa reflexionar i qüestionar-te.</p> <p>Per acabar, l'últim dubte que s'hem planteja sobre aquest tema del destí o del pensament és saber si és coincidència o destí decidit?</p>										

Exemple 4 Valoració global

Quant a la valoració global, el text inicial proposa una reflexió filosòfica sobre la relació entre la ment, la realitat i el destí. La pregunta és interessant (*El nostre destí està escrit segons les coses que pensem?*), planteja un problema, però no l'argumenta prou i fa servir un llenguatge col·loquial. Per això l'hem valorat amb un 3. En canvi, la **revisió** reformula la pregunta i crea tensions dialògiques (*Destí o coincidència?, El nostre destí està decidit segons el nostre pensament?*), planteja de manera clara el problema a partir d'exemples problemàtics, però li manca argumentar-ho millor, per això li hem posat un 4.

Exemple 4 Problematització

Quant a la problematització, observem que el text inicial planteja una pregunta filosòfica (*El nostre destí està escrit segons les coses que pensem?*) que fa referència al destí de la condició humana i la pregunta comporta argumentar una resposta. Per això l'hem valorat amb un 4. A la **revisió** es reformula la pregunta i es fan més explícites les tensions (*Destí o coincidència? El nostre destí està decidit segons el nostre pensament? // ... m'agradaria saber si el destí està lligat al futur de les persones o si pot ésser canviat*). Per això l'hem valorat amb un 5.

En segon lloc, pel que fa al **plantejament del problema**, observem que els dos textos plantegen el mateix problema, però el **text inicial**, tot i que crea tensions, ho fa de manera més confusa, per això obté un 3. En canvi, a la **revisió** es plantegen de manera més clara i explícita les tensions dialògiques. Posa dos exemples problemàtics. Es mostra clarament el pas de la situació concreta a la reflexió abstracta. Per això obté un 5.

Per últim, pel que fa a la **pregunta final**, només el text final acaba amb una pregunta (*és coincidència o destí decidit?*). L'hem valorat amb un 2, perquè genera la mateixa pregunta inicial reformulada.

Exemple 4 Argumentació

Pel que fa a l'argumentació, observem que els dos textos plantegen una situació problemàtica però els manca argumentar més la seva postura respecte a perquè passa aquesta situació. Així doncs, en el **text inicial** respecte la tesi hem valorat que és una tesi filosòfica encara que expressada en llenguatge col·loquial (*Quan penso alguna cosa que normalment no penso, passa allò que penso*). Per tant, l'hem valorat amb un 3. En la **revisió**, inicia el text amb llenguatge més col·loquial (*Normalment, quan penso alguna cosa que gairebé no penso, en un futur no llunyà passarà allò*) però al final reformula la tesi (*Jo he arribat a la conclusió de que si no ho haguessis pensat hagués passat igualment per això crec que el destí ja està escrit*) per això li hem posat un 4, perquè hi ha un punt de vista a defensar, queda clar, és filosòfic però es podria explicar millor.

Pel que fa als arguments, en el primer text només ofereix un exemple per tant, raons insuficients, per això l'hem valorat amb un 2. **Respecte la revisió**, ofereix més exemples però caldria oferir més raons, per això l'hem valorat amb un 3.

Cap dels dos textos no presenta contraarguments, per això obtenen un 1.

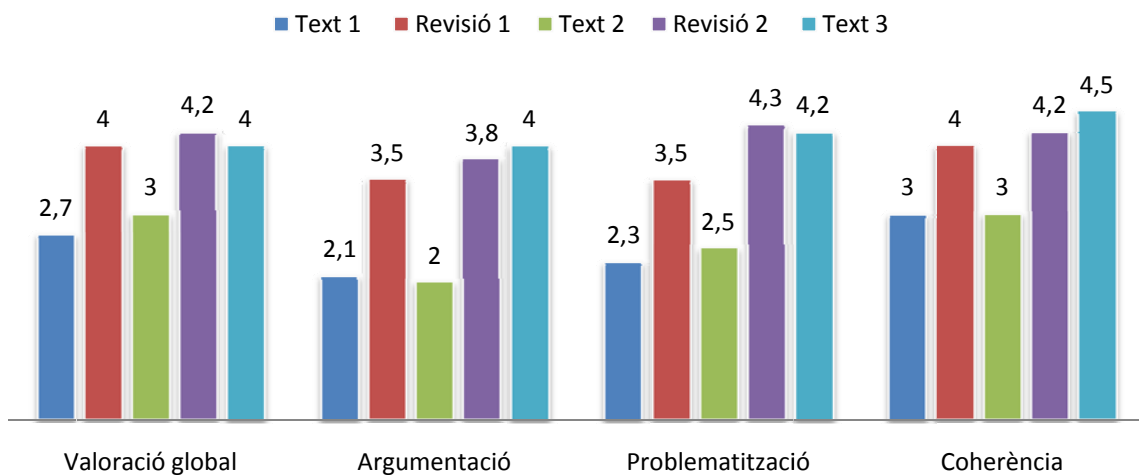
Per últim, **pel que fa a la conclusió, el text inicial** no presenta conclusió, per això obté un 1. **La revisió**, presenta una conclusió però caldria explicar-la millor, per això l'hem valorat amb un 3.

Exemple 4 Coherència i cohesió

Quant a la coherència i cohesió, l'hem valorat els dos textos amb un 3 ja que algunes idees s'organitzen seguint una seqüència lògica, però hi ha alguns salts i no s'evidencia un eix organitzador.

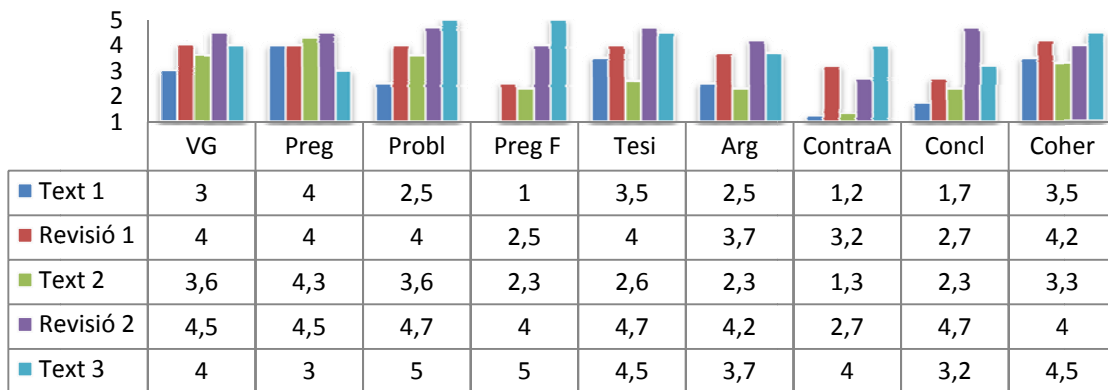
d) Equip G10

Mitjana dels textos individuals G10



Gràfica 6.25. Canvis en les dimensions d'anàlisi dels textos individuals dels membres de l'equip G10

Mitjana dels textos individuals G10



Gràfica 6.26. Canvis en les categories d'anàlisi dels textos individuals dels membres de l'equip G10

Quant a l'equip G10, (a partir de les gràfiques 6.25 i 6.26), també observem millores en la qualitat dels textos si comparem els textos inicials amb les revisions d'aquests. També destaca la millora de la qualitat del tercer text en comparació amb la qualitat del text inicial, especialment en les dimensions *plantejament d'un problema*, *pregunta final*, *argumentació*, *contraarguments*, i *coherència i cohesió*.

A continuació mostrarem un exemple d'un participant de l'equip G10 per il·lustrar aquests canvis.

Taula 6.5 Text individual inicial i revisat d'un membre de l'equip G10

	VG	Preg	Probl	Preg F	Tesi	Arg	ContraA	Concl	Coher	Extensió
TI	3	4	1	1	2	1	1	1	2	198
TEXT INICIAL BLOC II (G10-39D2T1)										
Ment, realitat i coneixement										
<p>Què volem dir quan diem que coneixem alguna cosa?</p> <p>Des de que l'èsser humà existeix, la seva vida ha estat repleta de preguntes que s'ha anat plantejant. El pensament humà en les diferents fases evolutives de l'home, sempre s'ha preguntat d'on prové el coneixement d'aquest. Hem de tenir en compte que l'èsser humà és l'únic animal entre tots els essers vius que té consciència de si mateixa. És provable que l'origen del coneixement humà estigui no sols en l'evolució biològica del seu cervell sinó també en la capacitat de reconèixer com a individu i com a grup. El coneixement es pot entendre en un sentit general i ampli com l'ampliació de la raó, de la capacitat de raonar de l'home, i en sentit més concret com quelcom que sabem, que coneixem la seva existència, la seva utilitat, com està fet, etc.</p> <p>El coneixement des d'un punt de vista psicològic és el mateix que parlar del contingut de la ment, per tant, el coneixement s'obté a partir d'un procés d'aprenentatge que també compren les experiències viscudes durant la vida, les creences com els valors, etc.</p>										
	VG	Preg	Probl	Preg F	Tesi	Arg	ContraA	Concl	Coher	Extensió
TF	5	4	4	5	5	5	3	5	4	341
REVISIÓ TEXT INICIAL BLOC II (G10-39D2T2)										
Ment, realitat i coneixement										
<p>Què volem dir quan diem que "coneixem"?</p> <p>Des que l'èsser humà existeix, ha sentit sempre una irresistible curiositat que es podria definir com "el desig de conèixer" que l'ha portat a intentar explicar la realitat des de punts de vista molt diferents al llarg de la seva història. Ara bé, què significa "conèixer"?</p> <p>El coneixement és quelcom que sabem de la seva existència a través dels cinc sentits i de l'ús que fem de la raó. Tot i així, no podem estar segurs que el nostre coneixement és l'autèntic reflexe de la realitat. La percepció ens pot donar un coneixement de la realitat subjectiu, per tant, la realitat no és única.</p> <p>Com més gran és el coneixement que tenim, més consciència de la realitat obtindrem però mai arribarem a una realitat absoluta.</p>										

La consciència de sí mateix que té l'home, el seu reconeixement com a individu i com a grup, l'ha dotat de raó i capacitat de pensament. Per això, l'ésser humà ha desenvolupat diferents tipus de coneixement: el coneixement ordinari i el científic (entre d'altres)

El coneixement ordinari és aquell que coneixement simple i directe que s'aprèn socialment i que es transmet de generació en generació i que forma part de la supervivència. Per exemple, tots hem après que hem de menjar amb coberts.

El coneixement científic és una construcció de la realitat que respon a la necessitat humana de comprendre el món i explicar-lo. És un coneixement objectiu. Com per exemple, saber com es transmet un virus i dissenyar una vacuna. Però la ciència fa contraposició a la meua tesi ja que a través d'aquesta es pot arribar al coneixement absolut.

Conèixer implica un procés d'aprenentatge. És impossible conèixer sense aprendre. Els aprenentatges dels individus venen condicionats per les seves característiques psicosocials, és a dir, cada individu reconeixerà una mateixa realitat de manera diferent en funció de les seves experiències viscudes, el seu estat emocional... etc. Un exemple seria el conte de la caputxeta vermella. El conte parla d'un conflicte entre ella i el llop. Si el llop tingués la oportunitat d'explicar la història des de la seva perspectiva, tots veuríem el seu punt de vista.

Arribo a la conclusió de que la realitat pot tenir mil cares però la percepció és única: només veiem una part segons la personalitat, les experiències, els desitjos, la cultura, l'estat afectiu... etc. per tant, el coneixement no és absolut.

Com hem dit al principi, el desig de conèixer ens fa plantejar-nos preguntes i buscar respostes, però què passa quan les preguntes no es poden respondre des del coneixement científic ni ordinari?

Exemple 4 Valoració global

Pel que fa a la valoració global, el primer text fa ús de conceptes filosòfics i defineix *coneixement* però no queda clara la tesi que es defensa: sembla més aviat una reflexió filosòfica expositiva que no pas argumentativa, li manca argumentar. Per això l'hem valorat amb un 3. En canvi en la revisió, es fa ús de llenguatge complex, introduint conceptes filosòfics i definicions (*coneixement, coneixement ordinari, coneixement científic, realitat absoluta, aprenentatge etc.*). La reflexió està ben argumentada i problematitza i fa reflexionar el lector. Per això l'hem valorat amb un 5.

Exemple 4 Problematització

Quant a la problematització, podem observar que els dos textos parteixen d'una pregunta similar (*Què volem dir quan diem que "coneixem"?*) que és filosòfica perquè planteja la reflexió sobre un concepte propi dels éssers humans, el coneixement. Per això l'hem valorat amb un 4.

Tanmateix, pel que fa al plantejament del problema, observem diferències entre el text inicial, el qual no es planteja cap problema, i la revisió que sí que planteja el problema de les diferents visions del món al llarg de la història humana i per tant, el problema de la fiabilitat del coneixement. Per aquest motiu, l'hem valorat amb un 4.

Pel que fa a la pregunta final, observem que el text inicial no té pregunta final, per això obté un 1. En canvi, **la revisió** té una nova pregunta final que es desprèn de la tesi (*però què passa quan les preguntes no es poden respondre des del coneixement científic ni ordinari?*) per això obté un 5.

Exemple 4 Argumentació

Quant a l'argumentació, el text inicial obté un 2, perquè no queda clara la tesi que hom hi defensa i es pot inferir que defensa que el coneixement és la capacitat de raonar. En canvi, **a la revisió**, queda clara la tesi que defensa (*el coneixement no és absolut*), per això obté un 5.

Quant a l'argumentació, observem que al text inicial no hi ha arguments, són afirmacions, per això l'hem valorat amb un 1. Per contra, **a la revisió** està prou argumentat, amb exemples que donen força a aquests arguments. Per això l'hem valorat amb un 5.

Quant a la contraargumentació, observem que només a la revisió s'intenta tenir en compte el punt de vista contrari, però no es contraresta des de la pròpia perspectiva o es fa de manera confusa, per això l'hem valorat amb un 3.

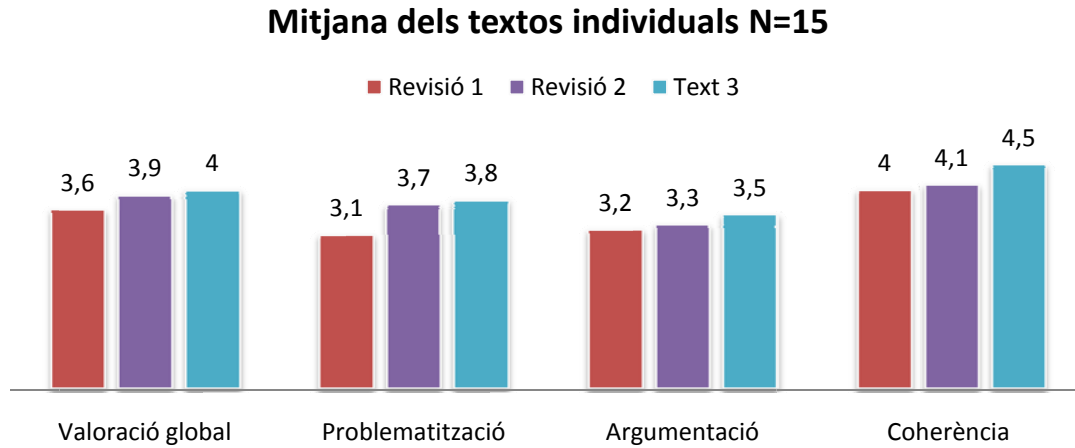
Per últim, pel que fa a la conclusió, al text inicial no hi ha conclusió. En canvi, a la revisió, hi ha una conclusió clara, coherent i ben explicada. Per això obté un 5.

Exemple 4 Coherència i cohesió

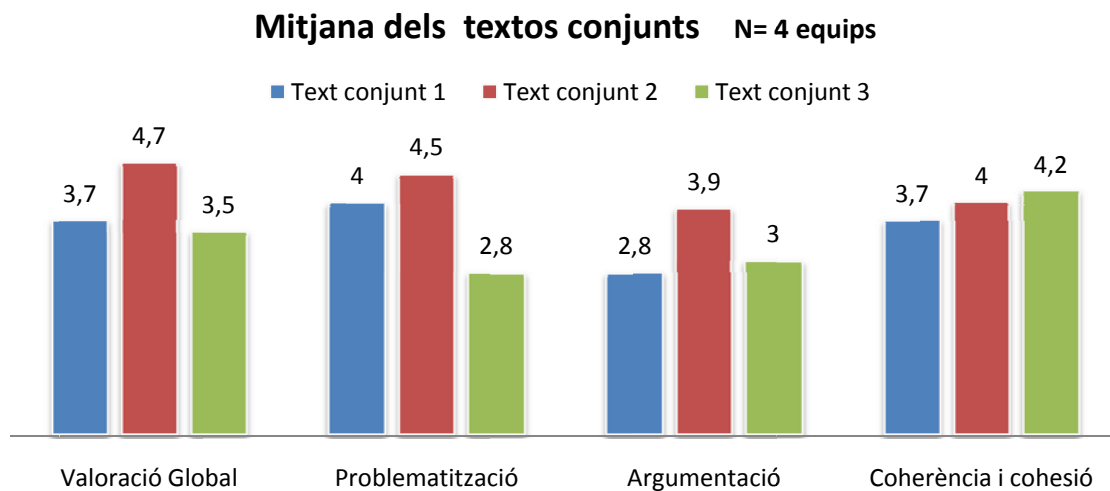
Quant a la coherència i la cohesió, observem que al text inicial hi ha diversos salts i no s'hi evidencia un eix organitzador, per això l'hem valorat amb un 2. En canvi, **a la revisió**, la majoria de les idees s'organitzen seguint un ordre lògic i hi ha pocs salts, per això obté un 4.

6.3 Comparació dels textos conjunts i dels individuals

Per últim, presentem els resultats de la comparació de la mitjana dels textos individuals i els d'equip.



Gràfica 6.27 Canvis en les dimensions d'anàlisi dels textos individuals



Gràfica 6.28 Canvis en les dimensions d'anàlisi dels textos conjunts

Tal i com es pot observar en les gràfiques 6.27 i 6.28 els resultats de la comparació de les mitjanes dels textos individuals revisats amb les mitjanes dels textos conjunts ens mostren que el primer text conjunt, obté millors puntuacions respecte el primer text individual en la dimensió de problematització. El segon text conjunt obté majors puntuacions que el segon text individual en totes les dimensions, excepte en la dimensió coherència i cohesió, que assoleix puntuacions similars. El tercer text conjunt, en canvi, no assoleix millors puntuacions en cap de les dimensions.

6.4 Discussió dels resultats de l'estudi 1: l'anàlisi de la qualitat filosòfica dels textos individuals i col·lectius

L'objectiu general d'aquest primer estudi era conèixer si la intervenció realitzada en el context d'aprenentatge de la filosofia, - en el que s'introduïa l'ensenyament de l'escriptura filosòfica i la pràctica de l'escriptura col·laborativa com a eines d'aprenentatge -, produïa millores en la qualitat dels productes escrits individualment i en equip, entenent aquesta qualitat com el domini de les competències filosòfiques en la producció de textos argumentatiu-filosòfics.

Partíem del supòsit que s'assolirien millores en la qualitat dels textos tant a escala individual com col·lectiva al llarg de la intervenció.

Organitzarem la discussió i les conclusions en aquest ordre: en primer lloc, comentarem els resultats que fan referència als textos individuals; en segon lloc, els que fan referència als textos conjunts, i per últim, comentarem els resultats de la comparació entre els textos conjunts i els individuals.

6.4.1 Discussió dels resultats de l'anàlisi dels textos individuals

Pel que fa referència a les millores en els textos escrits individualment, els resultats de l'estudi confirmen el supòsit previ a la recerca. Si comparem els textos inicials de cada bloc temàtic (text 1 i text 2) amb les revisions d'aquests al final del bloc (revisió 1 i revisió 2) es mostren millores en totes les dimensions filosòfiques, i també en la dimensió coherència i cohesió.

Així doncs, mitjançant la participació en aquest context d'aprenentatge, els estudiants han après a construir les seves veus filosòfiques, és a dir, han après a realitzar-se preguntes més filosòfiques i a plantejar i analitzar un problema filosòfic. També han après a argumentar millor les seves idees, és a dir, a plantejar clarament la seva postura respecte a un tema filosòfic, a buscar arguments, exemples i contraarguments per defensar-la i per arribar a una conclusió clara i coherent. Especialment, destaquem els dos últims textos (del segon i tercer bloc temàtic) que són els que, majoritàriament han obtingut millors puntuacions en totes les dimensions, i per tant, els que mostren més clarament les millores assolides al llarg de la intervenció.

Tanmateix, dels resultats també es desprèn que, un dels principals problemes dels estudiants ha estat posar en pràctica els procediments de contraargumentació. Aquest resultat confirma les apreciacions d'estudis anteriors, com ara els de Wolfe, Britt, i Butler (2009), les quals mostraven la dificultat dels estudiants per realitzar textos argumentatius de *doble sentit* - en els quals s'inclouessin contraarguments - a causa, principalment, que aquests requerien de processos mentals molt més complexos. En aquest sentit, seria important tenir en compte aquest resultat pel disseny de la futura intervenció educativa, la qual hauria d'incloure activitats específicament dissenyades per a l'aprenentatge d'aquests processos complexos de contraargumentació.

Pel que fa referència a la progressió dels textos individuals al llarg de la intervenció, lògicament, els textos inicials respecte a cada bloc temàtic van obtenir puntuacions inferiors als textos finals del bloc temàtic anterior. Aquest resultat es pot explicar per l'efecte dels coneixements previs en la qualitat del text. Els estudiants, quan van iniciar el bloc temàtic disposaven d'un nivell baix de coneixements previs, i aquest fet ha afectat la qualitat dels seus textos inicials. Així doncs, la millora en la puntuació obtinguda en els textos finals és una clara mostra de l'increment d'aquests coneixements previs respecte al domini disciplinar de la filosofia.

Conseqüentment, dels resultats de l'anàlisi dels textos individuals podem concloure que la millora de la qualitat dels textos individuals indica que els estudiants han après a participar dels discursos proposats en la comunitat d'aprenentatge de la filosofia i per tant, han après a fer ús del gènere discursiu propi d'aquesta disciplina. Tenint en compte les aportacions d'autors com Lemke (1997), Prior (1998) o Berkenkotter, i Huckin, (1995), aprendre a dominar aquest gènere discursiu significa també, aprendre una nova manera de pensar i de fer ús dels significats de les paraules. Així doncs, els estudiants han après a raonar filosòficament i mitjançant l'escriptura han esdevingut pensadors actius de la filosofia.

A més a més, els resultats reafirmen el que apuntava Chapman (1999), és a dir, les millores en la qualitat filosòfica dels textos individuals també indiquen que els estudiants han ampliat el seu repertori de pràctiques discursives (aprenent un nou gènere discursiu), s'han apropiat les particularitats d'aquest gènere (les característiques, -prèviament negociades-, dels textos argumentatius filosòfics) i a la vegada, han après a fer ús dels continguts filosòfics a través d'aquest gènere.

Així doncs, els resultats obtinguts posen de manifest la repercussió positiva, a escala individual, d'aquest context dialògic i col·laboratiu en el qual es fa ús de l'escriptura i de la interacció entre iguals com a eines d'aprenentatge de la filosofia.

Aquests resultats, d'una banda, també reafirmen les aportacions de Dysthe (1996; 2000) i Dysthe et al. (2006), en les quals s'apuntava que l'escriptura podia oferir oportunitats a tots els estudiants per participar activament en la comunitat, per negociar els significats dins d'aquesta, i en definitiva, per aprendre. D'altra banda, també es reafirmen les teories socioculturals que defensen la naturalesa social de l'aprenentatge i la importància de la participació activa del subjecte en la comunitat (Lave i Wenger, 1991; Sfard, 1998, Rogoff et al., 1996, entre d'altres) ja que aquest context ha primat la col·laboració amb els altres mitjançant les pràctiques conjuntes i aquestes han repercutit positivament en els estudiants.

Per últim, els resultats també avalen l'ensenyament de l'escriptura mitjançant el model de la seqüència didàctica proposat per Castelló, 2002 i Milian i Castelló, 1997. La millora dels textos individuals indica que la seqüenciació progressiva d'activitats d'ensenyament de l'escriptura han proporcionat els instruments i les ajudes necessàries per la cessió gradual del control i per la progressiva de autonomia dels estudiants (Bruner, 1997).

6.4.2 Discussió dels resultats de l'anàlisi dels textos conjunts

Pel que fa als textos conjunts, en primer lloc, en relació amb les millores en la qualitat dels textos conjunts, els resultats posen de manifest millores notables del segon text conjunt respecte al primer, però contràriament a allò esperat, en el tercer text conjunt s'obtenen puntuacions inferiors al segon text i, fins i tot, alguns textos obtenen puntuacions més baixes que el primer text conjunt.

Aquest fet evidencia el que ja apuntava la recerca prèvia d'estudis com els de Milian (1999) o d'Arvaja et al. (2000), és a dir, la importància del *context de producció* del text escrit. Des d'un posicionament socioconstructivista, el context físic i social és una part integral i explicativa de l'activitat cognitiva individual (Rogoff i Lave, 1984; Brown, Collins, i Duguid, 1989; Lave i Wenger, 1991; Hewitt i Scardamalia, 1998), i per tant, cal tenir en compte la complexitat d'aquest context i a la tipologia d'interaccions que s'hi produeixen per explicar els processos d'aprenentatge.

El segon text conjunt és el que es va dedicar més temps a classe per planificar-lo mitjançant la guia de planificació (vegeu annex núm. 15) així com també, es van proporcionar més sessions i ajudes per realitzar-lo i per revisar-lo (sessió de coavaluació). Es va seguir la seqüència d'activitat prèviament planificada, i aquest fet va repercutir positivament en la qualitat final del text ja que assoleix puntuacions superiors a la resta, especialment en la valoració global, la problematització i l'argumentació. En canvi, la qualitat del tercer text decau perquè, com ja vam comentar, els estudiants no van tenir prou temps per planificar ni per realitzar la coavaluació, i no es va seguir la seqüència d'activitats planificades prèviament. El text es va realitzar de manera ràpida i amb les preses dels darrers dies del curs. Per tant, podem concloure que per garantir la qualitat del text és important seguir la seqüència d'activitats dissenyada per l'escriptura col·laborativa, i dedicar temps a planificar el text mitjançant la guia de planificació, deixar temps per escriure el text i per últim, afavorir la revisió del text oferint espais per rebre la retroalimentació dels companys i del professor.

Pel que fa als resultats de la comparació dels textos produïts pels diferents equips, aquests indiquen que, a l'inici de la intervenció, els nivells dels equips eren diferents ja que es van obtenir puntuacions diverses en la qualitat del text. En aquest sentit, destacaven les puntuacions elevades de l'equip G10 i les més baixes de l'equip G1. A mesura que va anar avançant la intervenció, aquests nivells van tendir a homogeneïtzar-se cap a un nivell elevat de qualitat. Així doncs, en el segon text conjunt ja no s'observen tantes diferències entre els equips. L'equip G10 va baixar lleugerament la qualitat del seu text (es valora globalment amb un 4 en comptes d'un 5) i l'equip G1 la va incrementar considerablement (passant d'un 3 a un 5 de valoració global). Tanmateix, pel que fa al tercer text conjunt, com ja hem comentat, tots els equips van baixar la seva puntuació. Només l'equip G3, i en menys proporció l'equip G7, es mantenen en algunes dimensions.

Així doncs, exceptuant el tercer text conjunt (que com ja hem esmentat va estar molt influenciat per les condicions contextuais), els resultats de l'anàlisi de les millores en la qualitat dels textos conjunts, també posen de manifest la potencialitat del context

d'aprenentatge per oferir les ajudes escaients per promoure la millora en la qualitat dels textos conjunts dels quatre equips que hem analitzat. Coincidint aquests resultats amb els resultats obtinguts de la progressió dels textos individuals, podem concloure que el context d'ensenyament i d'aprenentatge dialògic i col·laboratiu afavoreix l'aprenentatge de l'escriptura filosòfica no només a les persones individualment sinó també a escala col·lectiva, millorant els resultats dels textos elaborats pels equips.

6.4.3 Discussió dels resultats de la comparació dels textos conjunts i dels individuals

Per últim, pel que fa a la comparació de les mitjanes dels textos individuals revisats amb les mitjanes dels textos conjunts, els resultats indiquen que el primer text conjunt, obté millors puntuacions que el primer text individual revisat només en la dimensió de problematització. Però, a mesura que avança la intervenció, els resultats evidencien que el text col·lectiu obté majors puntuacions en totes les dimensions filosòfiques excepte en la dimensió coherència i cohesió, que assoleix puntuacions similars. Tot i que, pel que fa al tercer text conjunt, els resultats mostren que els textos individuals revisats són els que obtenen millors puntuacions.

Així doncs, d'aquests resultats poden extreure dues conclusions.

En primer lloc, possiblement el dialogisme entre els participants, característic de l'escriptura col·laborativa, ha afavorit especialment, la competència de qüestionament i d'anàlisi del problema filosòfic ja que en els dos primers textos conjunts sempre s'han obtingut puntuacions més altes que a escala individual. Així doncs, el treball a l'equip en aquest cas, ha ajudat a elaborar textos més problematitzadors que no pas a escala individual.

En segon lloc, els millors resultats obtinguts en el segon text conjunt confirmen les aportacions de la recerca prèvia (per exemple: O'Donnell et al.,1985; Ede i Lunsford, 1990; Noël i Robert, 2004 o Storch, 2005), en la qual s'evidencia la potencialitat del treball en equip per aconseguir una millor qualitat del text. D'una banda, a causa de la contribució de participants amb diversitat de perspectives. D'una altra, perquè els companys poden oferir el *feedback* necessari per millorar el text tenint en compte el context específic i l'audiència a la qual es dirigeix.

En aquest sentit, aquest resultat també posa de manifest, d'acord amb l'estudi previ de Dysthe et al. (2006), la potencialitat de les activitats grupals de discussió i revisió de l'escriptura per millorar la qualitat dels textos. En el context de la comunitat d'aprenentatge de la filosofia, concretament per al primer i segon text conjunt (no per al tercer), es va realitzar una sessió de coavaluació dels textos conjunts entre els equips amb la finalitat d'aportar indicacions per a la millora de la seva qualitat. Així doncs, les ajudes oferides pels companys i pel professor poden ser també un dels factors que permeten explicar aquests resultats més positius.

7. Resultats de l'estudi 2: anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa en relació amb els processos d'aprenentatge de la filosofia

7.1 Resultats de l'anàlisi de la qualitat dels esborranys elaborats pels dos equips

7.1.1 Resultats de l'anàlisi qualitativa dels canvis en el contingut dels textos

7.1.2 Resultats quantitius pel que fa a la qualitat filosòfica dels textos

7.2 Resultats del primer nivell d'anàlisi

7.2.1 Resultats de l'anàlisi pel que fa l'organització de l'activitat en cada sessió

7.2.2 Resultats de l'anàlisi de la participació dels membres en el seu equip

7.3 Resultat del segon nivell d'anàlisi

7.3.1 Presentació del procés d'escriptura col·laborativa seguit per cada equip: els episodis d'interacció.

7.3.2 Presentació dels resultats de l'anàlisi del desenvolupament de les competències filosòfiques

7.4 Resultats del tercer nivell d'anàlisi: característiques dels processos d'escriptura col·laborativa que es relacionen amb els processos d'aprenentatge de la filosofia.

7.5 Discussió dels resultats obtinguts en l'estudi 2: anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa en relació amb els processos d'aprenentatge de la filosofia

7. Resultats de l'estudi 2: anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa en relació amb els processos d'aprenentatge de la filosofia

En aquest capítol presentarem els resultats obtinguts de l'anàlisi del desenvolupament de les competències filosòfiques mitjançant l'escriptura col·laborativa de dos equips (el G1 i el G3). Recordem que l'objectiu d'aquesta anàlisi era conèixer com mitjançant dels processos d'escriptura col·laborativa es desenvolupen els processos d'aprenentatge de la filosofia, és a dir, les competències filosòfiques de problematitzar, conceptualitzar i argumentar i, especialment, analitzar els processos que les dificulten o les afavoreixen. També volíem conèixer si la qualitat d'aquests processos d'escriptura col·laborativa es relacionava positivament amb la qualitat filosòfica del text elaborat.

Per aconseguir aquests objectius, hem comparat els processos d'escriptura col·laborativa de dos equips que han obtingut diferències en la qualitat del text filosòfic¹, l'equip G1 amb una valoració mitjana i l'equip G3 amb una valoració alta de la qualitat filosòfica del text (en l'apartat 7.1 detallarem les qualificacions obtingudes per cada equip).

Així doncs, organitzarem el capítol a partir dels següents apartats:

D'una banda, presentarem els resultats de les diferències en la qualitat dels esborranys elaborats pels equips en cada sessió. L'anàlisi de la qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa ens permetrà saber si es relaciona positivament amb la qualitat del text escrit.

D'altra banda, presentarem els resultats de l'anàlisi de la qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa.

En primer lloc, analitzarem les diferències entre els equips pel que fa als resultats del primer nivell d'anàlisi. Recordem que aquest primer nivell descriu l'organització temporal de l'activitat d'escriptura col·laborativa i també el grau de participació de cada membre en el seu equip.

En segon lloc, exposarem els resultats obtinguts del segon nivell d'anàlisi. Primerament, presentarem els mapes cronològics del procés seguit per cada equip en de cada sessió a partir de l'anàlisi dels episodis d'interacció (les categories predominants al llarg de tota la conversa amb el nombre de torns per cadascuna d'elles). Aquesta anàlisi ens permetrà obtenir una visió general de les diferències en el procés seguit per cada equip en diferents sessions. Seguidament, presentarem els resultats obtinguts de l'anàlisi més global - sense tenir en compte la dimensió temporal- del grau de desenvolupament de les competències filosòfiques per cada equip (el nombre de torns de conversa que s'han categoritzat en cada dimensió d'anàlisi) pel que fa a cada sessió, i en general (a partir de la suma de les cinc sessions).

¹ En aquest cas, hem valorat la qualitat de l'últim esborrany produït a l'aula durant la sisena sessió d'escriptura col·laborativa. Cal tenir en compte que en l'estudi 1 (capítol 6) hem valorat la qualitat del text final que van lliurar els estudiants el dia de l'exposició oral.

En tercer lloc, ens centrarem en els resultats del tercer nivell d'anàlisi, que és el més qualitatiu, per comprendre més detalladament, amb exemples extrets de l'anàlisi del discurs dels participants, com els processos d'escriptura col·laborativa es relacionen amb els processos d'aprenentatge de la filosofia. Acabarem aquest apartat identificant algunes de les característiques dels processos d'escriptura col·laborativa que són explicatives de l'aprenentatge de la filosofia i argumentarem perquè.

Per últim, discutirem els resultats obtinguts en aquest segon estudi.

7.1 Resultats de l'anàlisi de la qualitat dels esborranys elaborats pels dos equips

En aquest apartat exposarem els resultats obtinguts de l'anàlisi de la qualitat filosòfica dels esborranys elaborats per cada equip en les darreres tres sessions d'escriptura col·laborativa. Recordem, que aquests resultats són importants per relacionar-los posteriorment amb la qualitat dels processos d'escriptura col·laborativa.

En primer lloc, presentarem els resultats qualitius de l'anàlisi dels canvis en el contingut dels esborranys, i en segon lloc, mostrarem els resultats de la valoració quantitativa de la qualitat d'aquests canvis.

7.1.1 Resultats de l'anàlisi qualitatiu dels canvis en el contingut dels textos

Com hem dit, a continuació presentem els canvis introduïts en els textos elaborats pels equips en cada sessió d'escriptura. Els textos originals es poden consultar en l'annex núm. 29.

Equip G1

En el primer esborrany l'equip G1 (sessió 3) realitza una pregunta filosòfica dialògica ja que intenta establir relacions entre la bioètica i la ciència (*La bioètica ha de trencar els paradigmes de la ciència?*).

En el text es cita el plantejament del problema però no es desenvolupa (*Exemple del conflicte que va suposar l'eutanàsia d'una noia italiana que es trobava en estat de coma irreversible durant 17 anys, l'any 2008*). S'argumenta la importància del tema (*El tema que hem tractat ens ajuda a reflexionar sobre la importància que té la bioètica, com per exemple el fet d'escollir la vida o la mort d'una persona*) i finalment es mostra la opinió general dels autors respecte el tema de la bioètica, tot i que aquesta respon de manera poc clara la pregunta filosòfica inicial (*La bioètica s'hauria de tenir en compte en alguns camps de la ciència com podria ser la decisió de mantenir algú en vida quan té una malaltia terminal o la investigació en transgènics. En altres camps, la ciència podria investigar fins que afectés o alterés la realitat o la vida de l'ésser humà ja que la ciència ha de ser un coneixement estable que s'ha d'aproximar a la realitat*).

En el segon esborrany (sessió 4) l'equip G1 introdueix d'una manera més clara el plantejament del problema (*Fa poc, en una notícia de la Vanguardia va sortir el cas d'una dona Italiana que es deia Eluana i estava en estat vegetatiu des de feia 17 anys*).

La polèmica va sorgir quan el seu pare va voler desconnectar...) tot i que manca desenvolupar la posició contrària. També s'afegeix la definició de bioètica (*àmbit de la filosofia que té a veure amb el comportament humà*), i l'actualitat del problema (*Aquest tema l'hem escollit perquè ens sembla una notícia d'actualitat*).

En el tercer esborrany (sessió 6) s'introdueixen clarament les dues posicions en conflicte (*En canvi el Vaticà, i gran part del govern de Berlusconi, estava en contra de la decisió del pare d'Eluana, ja que deien que no era moralment lícit ja que es tractava d'una persona que clínicament estava viva*) i es planteja de manera més clara i concisa la posició dels autors respecte aquest conflicte (*Nosaltres creiem que cada persona ha de tenir autodeterminació sobre la seva vida i mort, per això estem d'acord amb la decisió que va prendre el pare d'Eluana ja que va respectar el que la seva filla hagués volgut (no continuar amb aquelles condicions de vida)*) tot i que continuen mancant arguments i exemples per defensar la tesi, així com la conclusió i la pregunta final.

Equip G3

En el primer esborrany de l'equip G3 (sessió 3), abans d'iniciar el text, trobem una frase que sembla una tesi (*Les persones poden tenir diferents punts de vista sobre una mateixa idea, en funció de la manipulació de la ment a la que han estat sotmesos*) però queda totalment deslligada del posterior text col·lectiu.

El text col·lectiu s'incia amb el plantejament del problema de la manipulació de les persones, il·lustrant aquest problema amb dos exemples històrics: el primer, sobre els romans i està ben elaborat; en canvi, el segon, sobre la discriminació de la dona manca elaborar-lo més (*Des del principi de la història humana, sempre hi ha hagut individus que han manipulat a uns altres per obtenir un benefici propi. A l'edat antiga ja podem trobar casos en els quals es donaven aquestes circumstàncies; els romans varen imposar un sistema jeràrquic on es classificaven les persones segons els principis clàssics. La dona fa 50 anys era discriminada per la societat*).

Així doncs, en el primer esborrany apareix una tesi però totalment desconnectada al plantejament del problema, no s'aporten arguments amb exemples, ni conclusió ni tampoc pregunta final de reflexió.

En el segon esborrany (sessió 4) es desenvolupa de manera més precisa i contextualitzada el plantejament del problema filosòfic ja que s'explica amb més detall l'exemple de la discriminació de la dona (s'afegeix: *... Però no cal anar tant lluny, per exemple; la dona fa cinquanta anys a Espanya era discriminada per la societat i estipulava que devia complir les tasques domèstiques, educar els fills, cuidar el marit, etc.*)

També s'afegeix la pregunta filosòfica (*Pot una societat influir en les persones i condicionar així la seva percepció de la realitat?*), la tesi dels autors que contesta la pregunta filosòfica i un argument (*Nosaltres creiem que aquests casos es compleixen, ja que sempre hi ha uns pocs que sotmeten a uns altres a actuar d'una manera en concret,*

encara que aquests no s'adonen de la manipulació a la qual estan lligats) amb un exemple (Per exemple tots nosaltres estem molt influenciats i manipulats pels mitjans de comunicació com ara la televisió, la radio, la premsa i amb menys quantitat l'internet.) Tanmateix, manca desenvolupar més arguments i exemples, la conclusió i la pregunta final.

En el tercer esborrany (sessió 6) s'afegeixen més exemples concrets d'actualitat per justificar la tesi dels autors (*Concretament, quan ens transmeten les notícies a la televisió ens informen sobre els esdeveniments que ells consideren que poden tenir més audiència i això comporta una manipulació permanent. Va ocórrer el mateix als EEUU quan el govern de Bush no va permetre mostrar a la població les imatges dels soldats morts a la guerra d'Iraq, ja que li era més profitós que la gent desconeixes el que estava passant.*)

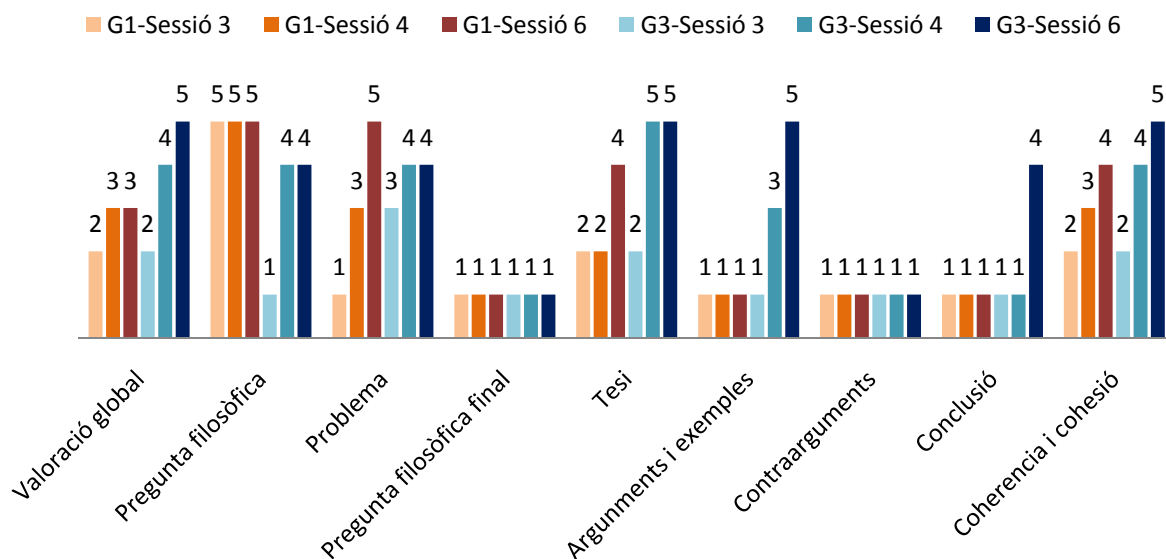
També s'elabora millor la tesi (*També creiem que, encara que pensem que nosaltres som lliures d'escollir, en realitat això no és així.*) i s'ofereix un exemple que il·lustra aquesta ampliació de la tesi (*Per exemple, si una persona entra a una botiga d'electrodomèstics i li diuen que agafi tots els aparells que funcionin amb una bateria, ell sent la capacitat d'escollir, però en realitat està agafant allò que els propietaris de la tenda han volgut.*)

Per últim, s'arriba a una conclusió (*En conclusió i després d'haver realitzat una profunda reflexió pensem que tots nosaltres som manipulats pels nostres polítics i per la societat.*) Mancaria acabar amb una nova pregunta filosòfica per promoure la reflexió del lector.

7.1.2 Resultats quantitius de les dimensions de la qualitat filosòfica dels textos

A continuació mostrem els resultats obtinguts a partir de les dimensions de la pauta d'avaluació de la qualitat filosòfica dels textos (vegeu annex núm. 26)

Canvis en la qualitat filosòfica dels textos



Gràfica 7.1 Anàlisi de la qualitat dels canvis en els esborranys de l'equip G1 i G3

Els resultats de la comparació dels dos equips pel que fa a la qualitat filosòfica dels seus esborranys són els següents:

En la sessió 3, l'equip G1 obté una puntuació més alta en la qualitat de *la pregunta filosòfica*, i l'equip G3 més puntuació en el *plantejament del problema*.

En la sessió 4, l'equip G3 obté una puntuació més alta en la *valoració global* del text, el *plantejament del problema*, la *tesi*, els *arguments* i la *coherència i cohesió* del text.

En la sessió 6, l'equip G3 obté una puntuació més alta en la *valoració global del text*, els *arguments i exemples*, la *conclusió* i *coherència i cohesió*.

Com a síntesi dels resultats, podem afirmar que l'equip G1 realitza un text amb una pregunta filosòfica més dialògica i una problematització que mostra els punts en conflicte. La tesi és clara i concreta pel que fa al problema que planteja però manca aportar arguments i exemples, així com una conclusió clara i coherent amb la tesi i una pregunta final.

L'equip G3, en canvi, realitza un text amb una pregunta filosòfica no dialògica, planteja un problema filosòfic clar, una tesi clara i s'aporten arguments i exemples per acabar amb una conclusió clara i coherent amb la tesi. Especialment a les sessions 4 i 6 les puntuacions en varies de les dimensions avaluades són més elevades. Tanmateix, mancaria la pregunta final per continuar la reflexió.

En conclusió, la qualitat filosòfica dels textos i la progressió en els canvis és més adequada a l'equip G3.

7.2 Resultats del primer nivell d'anàlisi

Aquest primer nivell d'anàlisi ofereix una imatge de l'evolució i organització temporal de l'activitat en cada sessió, i del grau de participació individual de cada membre en el seu equip i en cada sessió.

7.2.1 Resultats de l'anàlisi pel que fa l'organització de l'activitat en cada sessió

Pel que fa als resultats del primer nivell d'anàlisi, que fan referència a l'organització de l'activitat de l'escriptura col·laborativa, la taula 7.1 mostra un resum de les sis sessions d'escriptura col·laborativa .

En la primera sessió d'escriptura col·laborativa, els dos equips van planificar el text a partir de la guia (annex núm. 15, guia 02). Al minut 28 van realitzar la posada en comú, en la que els equips explicaven al altres equips de la comunitat filosòfica el tema, la pregunta i el problema que faria referència el seu text.

En la segona sessió, els dos equips van continuar amb la planificació del text a partir de la guia, tal i com estava previst en la seqüència didàctica.

En la tercera sessió, l'equip G1 a l'inici de la sessió ja començar la textualització del text, en canvi l'equip G3 no el va iniciar fins el minut 13.

En la quarta sessió, els dos equips al llarg de tota la sessió van escriure el seu text.

En la cinquena sessió, es va realitzar la coavaluació dels textos a partir d'una guia d'avaluació dels textos argumentatius filosòfics (vegeu annex núm.16).

Per últim, en la sisena sessió, els dos equips van revisar les correccions dels companys i del professor (l'equip G3 va iniciar més tard la tasca) i després, van continuar treballant amb els seus textos.

Taula 7.1 Resultats del 1r nivell d'anàlisi

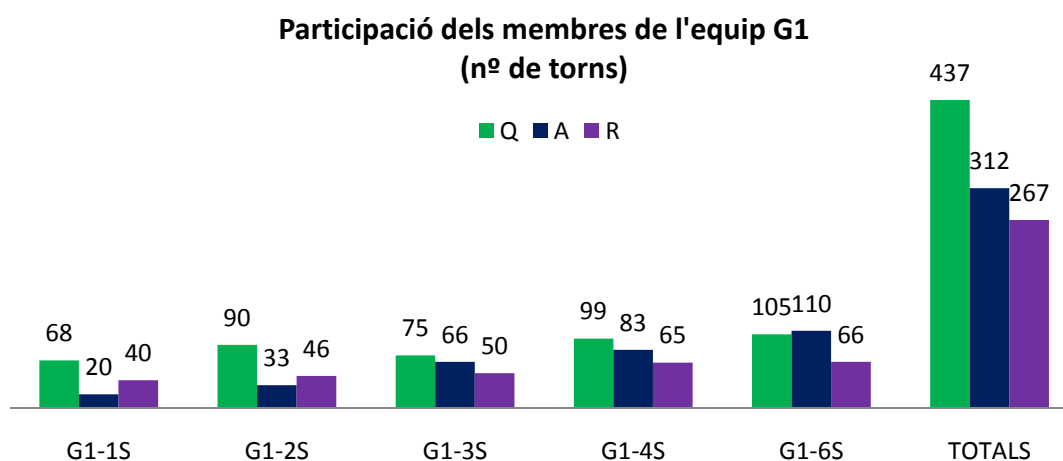
Resultats del 1r nivell d'anàlisi (1r n)				
1r n	minuts	G1		G3
S1	0:00:00	PLANIFICACIÓ		PLANIFICACIÓ
	0:28:00			
	0:45:00	POSADA EN COMU		POSADA EN COMU
S2	0:00:00	PLANIFICACIÓ		PLANIFICACIÓ
	0:45:00			
S3	0:00:00	TEXTUALITZACIÓ		PLANIFICACIÓ
	0:45:00		0:13:00	TEXTUALITZACIÓ
S4	0:00:00	TEXTUALITZACIÓ		TEXTUALITZACIÓ
	0:45:00			
S5		CO-AVALUACIÓ		CO-AVALUACIÓ
S6	0:00:00	REVISIÓ CORRECCIONS		
	0:03:00		0:10:00	REVISIÓ CORRECCIONS
	0:45:00	TEXTUALITZACIÓ	0:15:00	

En conclusió, s'oberven diferències entre els dos equips, pel que fa a aquest primer nivell d'anàlisi. L'equip G1 inicia abans la textualització del text en la tercera sessió, en canvi l'equip G3 dedica més temps a la planificació mitjançant la guia. També l'equip G3 inicia més tard la sessió 6 i dedica més temps a la revisió de les correccions dels companys, i menys temps a la textualització del text - d'aquesta sisena sessió- que l'equip G1.

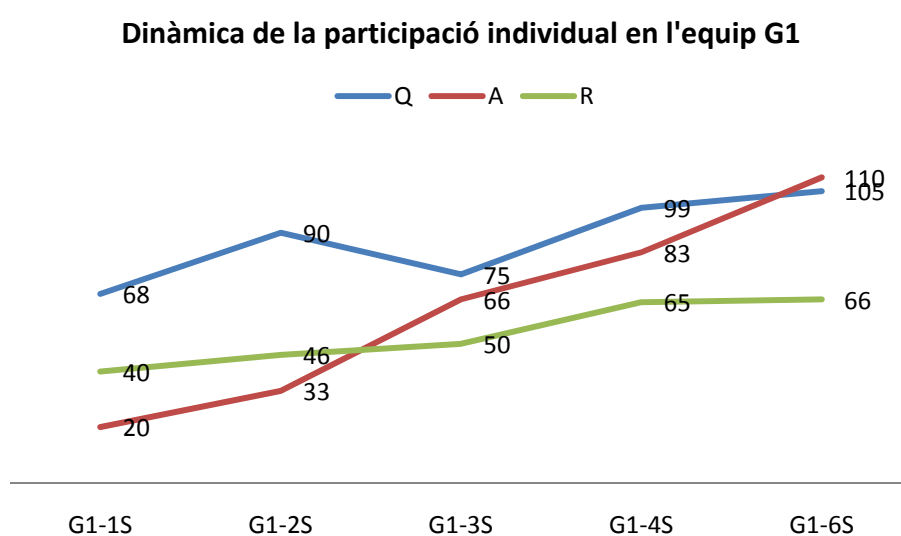
7.2.2 Resultats de l'anàlisi de la participació dels membres en el seu equip

A continuació, analitzarem les diferències entre els equips G1 i G3 en relació a la participació dels membres a l'equip. Ens interessa conèixer si hi ha diferències en la dinàmica d'interacció entre els dos equips, per això analitzem la participació individual en l'equip a partir del càlcul del nombre de torns per cada participant.

Recordem, en primer lloc, que **l'equip G1** estava compost per dues noies (A i R) i un noi (Q). Els equips estables de l'aula es van formar seguint criteris d'heterogeneïtat en quant a nivell acadèmic i motivacions vers la filosofia i l'escriptura (vegeu el qüestionari inicial en l'annex núm. 2).



Gràfica 7.2 Nombre de torns d'interacció de cada participant de l'equip G1



Gràfica 7.3 Dinàmica de la participació individual a l'equip G1

Pel que fa als resultats de la participació dels membres de l'equip G1, tal i com podem observar en les gràfiques 7.2 i 7.3 - que valoren el nombre de torns de cada participant en cada sessió -, els resultats globals de les 5 sessions mostren la dominància de la interacció per un dels membres de l'equip (el Q).

Més detalladament, els resultats obtinguts de cada sessió, mostren que tots els membres de l'equip van participar per elaborar el text conjunt. Tanmateix, en les sessions 1 i 2 la interacció va ser dominada per un dels membres de l'equip, el Q que acapara el major

nombre de torns (68 i 90). A partir de la tercera sessió –que és quan s'inicia la textualització i els torns d'escriptura - aquesta dominància va anar disminuint a mesura que avançaven les sessions. També destaca la participació de l'A que ha anat incrementant a mesura que avançaven les sessions, passant d'una puntuació molt baixa en la primera sessió (20), a obtenir els resultats més elevats en nombre de torns en la darrera sessió (110). Per últim, la participació del tercer membre, la R ha sigut més constant, tot i que també ha anat incrementant a mesura que avançaven les sessions.

En segon lloc, l'**equip G3** era també un equip heterogeni compost per dos nois (el M i N) i dues noies (la C i la R). La R era una estudiant portuguesa nouvinguda que es va incorporar al segon trimestre. No parlava català i tenia dificultats per entendre el castellà. En aquest sentit, va participar molt poc en les converses verbals (tal i com es pot observar en la gràfica 7.2) però va assistir a totes les sessions i els companys la van animar-la a participar en moltes ocasions, com mostren els següents exemples:

Sessió 1

111 N: R... coméntanos... (riu) <00:10:56>

112 R: XX

113 M: No, pero estas dentro del grupo!

Sessió 2

118 N: Ja està- <00:19:44>... Ja està (amb accent portuguès), R. dinos, coméntanos que opinas sobre...

119 C: Ah, después enseñame esto que al final no me lo has podido enseñar. <00:19:57>

120 R: ..gracias, eh!.(riu)

Sessió 3

36 M; ... R... Qué dices R?

37 R: Nada (rient) <00:04:24>

38 C: Te lo habrá parecido pero no ha dicho nada , eh? (rient)

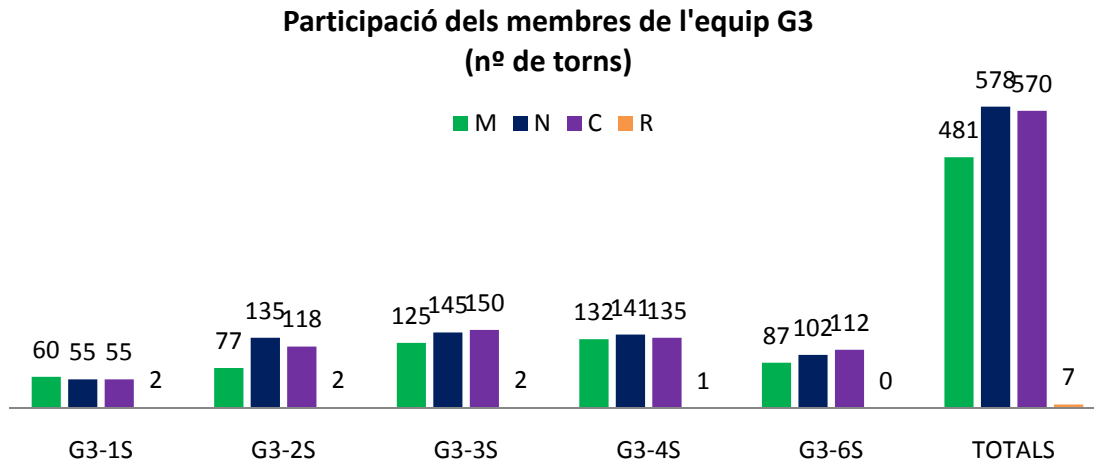
39 M: A veure si s'animava...

40 C: Ah!

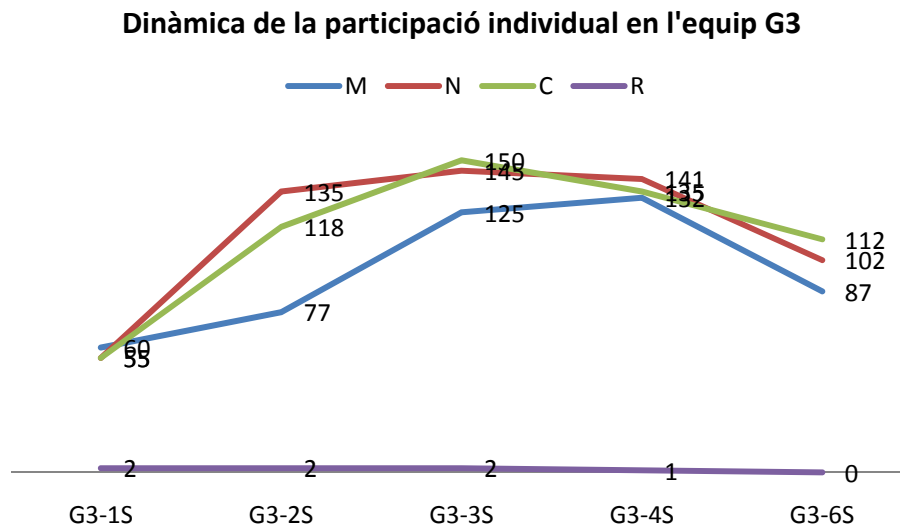
173 C: Bueno, entonces, qué ponemos? <00:15:47>

174 N: Venga R, di algo. Qué crees? <00:15:58>

Tot i que, com hem dit, no va realitzar aportacions verbals, en els vídeos s'observa que està atenta i interessada en les converses dels companys (en moltes ocasions riu, especialment quan l'animen a participar). Revisant els seus autoinformes, s'ha de tenir en compte que va valorar positivament l'activitat d'escriptura col·laborativa i de treball en l'equip.

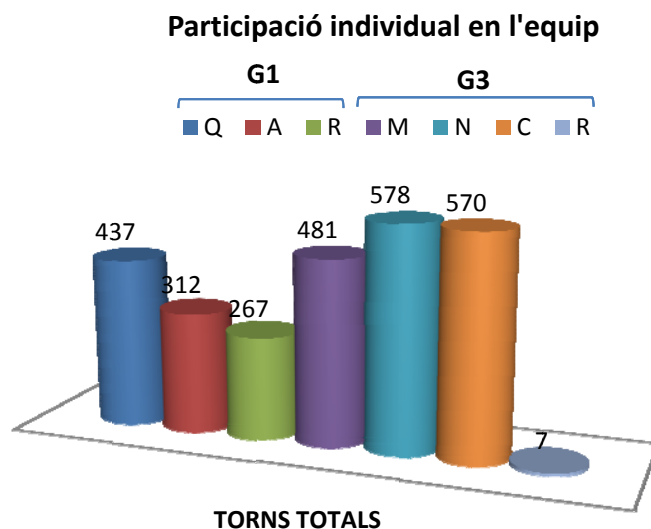


Gràfica 7.4 Nombre de torns d'interacció de cada participant de l'equip G3



Gràfica 7.5 Dinàmica de la participació individuals a l'equip G3

Pel que fa a la participació dels quatre membres de l'equip G3, tal i com es pot observar en les gràfiques 7.4 i 7.5, va ser molt elevada i molt dinàmica, excepte la de R. Els tres membres (M, N i C) es van implicar de manera bastant equitativa en totes les sessions, especialment en la quarta sessió. En les altres sessions, el N i la C són els que més participen. Es destaca que tots els membres, excepte la R, incrementen la seva participació fins la sessió 4, que és la sessió més dinàmica ja que és més elevada la participació d'aquestes tres membres de l'equip. En la última sessió, al tenir menys temps, la participació decau però es manté per sobre dels nivells de la primera sessió.



Gràfica 7.6 Participació individual en la dinàmica de l'equip (nombre de torns)

En conclusió, pel que fa a l'anàlisi de les diferències en relació a la participació individual observem que els membres de l'equip G3 (exceptuant la R) participen més i de manera més equitativa, i per tant, la interacció és més dinàmica i fluida. En canvi, els membres de l'equip G1, la dinàmica és més lenta (ja que se'n produeixen menys torns de conversa) i no tant equitativa ja que està predominada per un dels membres de l'equip.

7.3 Resultats del segon nivell d'anàlisi

En aquest apartat, presentarem els resultats del segon nivell d'anàlisi. Amb aquesta anàlisi pretenem conèixer el grau de desenvolupament de les competències filosòfiques mitjançant el procés d'escriptura col·laborativa dels dos equips.

Per aquest motiu, en aquest apartat, presentarem una descripció cronològica del procés d'escriptura col·laborativa seguit per cada equip, per tal de conèixer si hi ha diferències qualitatives entre aquests.

Recordem que vàrem segmentar totes les transcripcions de cada sessió codificant cada torn o torns de conversa en una de les categories pertanyents a les dimensions d'anàlisi (problematització, conceptualització, argumentació, la dimensió no filosòfica i la dimensió del professor). Després, vàrem agrupar aquestes categories en episodis d'interacció (a partir de la categoria predominant) per tal d'obtenir una visió seqüencial del procés seguit per cada equip al llarg de les sessions i poder-lo descriure i representar gràficament.

Així doncs, en primer lloc, presentarem el procés cronològic d'escriptura col·laborativa seguit per cada equip en cada sessió mitjançant el mapa cronològic dels

episodis d'interacció en cada sessió. Aquest mapa permet identificar diferències entre els equips respecte la seqüència temporal del procés seguit.

En segon lloc, presentarem una anàlisi més global i no cronològica. Mostrarem, primerament, els resultats obtinguts de l'anàlisi del nombre de torns per cada sessió que s'han codificat en cadascuna de les categories relacionades amb les competències filosòfiques, així com també, presentarem els mateixos resultats però a nivell global, és a dir, els resultats obtinguts de la suma de les cinc sessions. Aquests resultats ens permeten analitzar les diferències entre els equips respecte el grau de desenvolupament de les competències filosòfiques mitjançant l'escriptura col·laborativa.

7.3.1 Presentació del procés d'escriptura col·laborativa seguit per cada equip: els episodis d'interacció

En aquest apartat, descriurem el procés d'escriptura col·laborativa seguit per cada equip a partir dels episodis d'interacció. En el nostre estudi, un *episodi d'interacció* es caracteritza per l'activació predominant d'una categoria de les establertes dins de cada dimensió (recordem que les dimensions fan referència a les tres competències filosòfiques, a la dimensió no filosòfica i a la dimensió professor). El canvi d'episodi es produeix per un canvi d'operacions i/o un canvi en el tema que els estudiants estan realitzant. Així doncs, presentarem per cada sessió el mapa de l'ordre cronològic dels episodis junt amb el nombre de torns assignats a cada episodi.

Per tal de conèixer les categories que també conformen l'episodi però no hi són predominants, a sota de cada mapa cronològic dels episodis d'interacció hem representat el mapa cronològic de totes les categories activades al llarg de la sessió (que representa el tercer nivell d'anàlisi ja que és l'anàlisi més detallada del procés seguit pels estudiants en cada sessió, incloent el detall de la categorització de cada torn o torns que fan referència a una de les categories d'anàlisi) també amb el nombre de torns assignats a cada categoria.

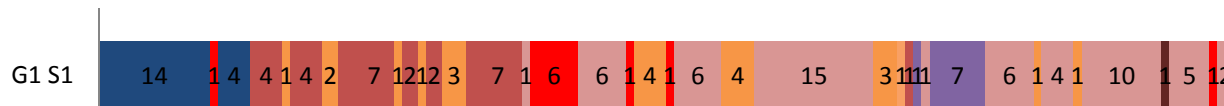
7.3.1.1 Presentació del procés seguit en la sessió 1

A continuació, presentem en les gràfiques 7.7 i 7.9 el mapa del procés seqüencial d'escriptura col·laborativa seguit per cada equip en la sessió 1. En aquest mapa es visualitzen els episodis d'interacció en l'ordre en el que s'han produït i els torns que contenen (segon nivell d'anàlisi). Sota de cada mapa, les gràfiques 7.8 i 7.10 mostren les categories activades en cada episodi d'interacció amb el nombre de torns que conté cada categoria.

G1 S1 = 142 torns totals



Gràfica 7.7 Sessió 1 equip G1: episodis d'interacció per desenvolupament cronològic (142 torns)

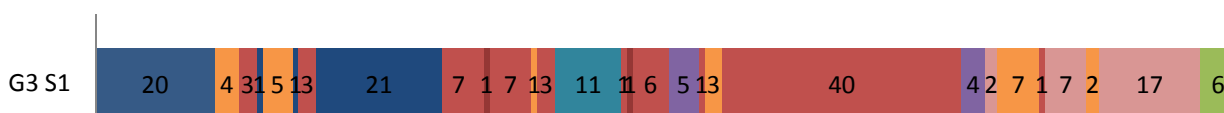


Gràfica 7.8 Sessió 1 equip G1: categories per desenvolupament cronològic (142 torns)

G3 S1 = 191 torns totals



Gràfica 7.9 Sessió 1 equip G3: episodis per desenvolupament cronològic (191 torns)



Gràfica 7.10 Sessió 1 equip G3: categories per desenvolupament cronològic (191 torns)

LLEGENDA ²		P: Ambigüitat / contradicció
Al: Planificació / Org.	A: Imp. problema	A: Discussió
P: Pregunta Filosòfica	A: Tesi	A: Conclusió
P: Analitzen problema	A: Arguments i exemples	C: Conceptualització
P: Dubte / qüestiona	I: Interrupció	P: Professor

Pel que fa al procés d'escritura col·laborativa de la primera sessió, en relació a l'activació d'episodis, observem en les gràfiques 7.7 i 7.9 que el procés que han seguit els dos equips consisteix, en primer lloc, organitzar-se i llegir els textos individuals dels companys (episodi *altres*), en segon lloc, s'han centrat en la pregunta filosòfica i per últim, han procedit a *identificar i plantejar el problema filosòfic*. Per tant, el procés ha estat molt guiat per l'ordre proposat per la guia de planificació (vegeu l'annex núm.15, guia 02).

² Aquesta llegenda serveix per interpretar totes les gràfiques que fan referència als episodis d'interacció i a les categories que conformen aquests episodis. A continuació, especificuem les abreviacions que hem usat en la llegenda: Al: Altres / P: Problematització / A: Argumentació / C: Conceptualització / I: Interrupció / P: Professor

Tanmateix, s'observen diferències entre els equips no tant en l'ordre però sí en relació al nombre de torns emprats en cada episodi. L'equip G3 en un inici dedica més torns de conversa a la categoria *altres* (llegir els textos dels companys i organitzar-se els rols), així com també dedica més torns a l'activació de l'episodi *pregunta filosòfica*. Seguidament, se centra en *l'anàlisi del problema* i arriba a plantejar-se *la importància de reflexionar sobre el problema*. *El professor* intervé en dos episodis de pocs torns (5 i 4).

En canvi, l'equip G1 no dedica tant temps a l'episodi de negociació de *la pregunta filosòfica*, la major part del torns de les sessió els dedica a identificar i plantejar el *problema filosòfic* (punts en conflicte). *El professor* intervé en un episodi (11 torns).

En referència a l'activació de categories en cada episodi (gràfica 7.8 i 7.10; tercer nivell d'anàlisi) observem, a nivell global, que la major part dels episodis van acompanyats de l'activació de categories relacionades amb la *conceptualització*.

7.3.1.2 Presentació del procés seguit en la sessió 2

A continuació, presentem en les gràfiques 7.11 i 7.13 el mapa del procés d'escriptura col·laborativa seguit per cada equip en la sessió 2. En aquest mapa es visualitzen els episodis d'interacció en l'ordre en el que s'han produït i els torns que contenen (segon nivell d'anàlisi). Sota de cada mapa, les gràfiques 7.12 i 7.14 mostren les categories activades en cada episodi d'interacció amb el nombre de torns que conté cada categoria.

G1 S2 = 202 torns totals

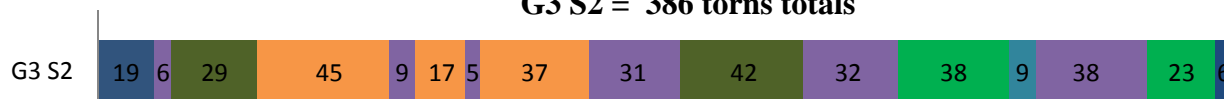


Gràfica 7.11 Sessió 2 equip G1: episodis per desenvolupament cronològic (202 torns)

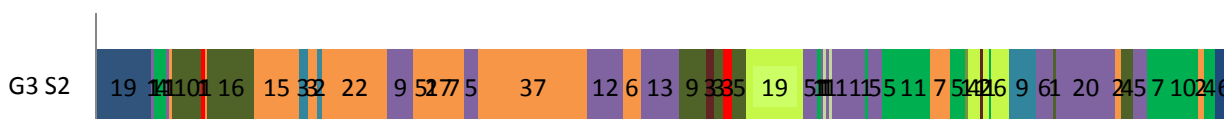


Gràfica 7.12 Sessió 2 equip G1: categories per desenvolupament cronològic (202 torns)

G3 S2 = 386 torns totals



Gràfica 7.13 Sessió 2 equip G3: episodis per desenvolupament cronològic (386 torns)



Gràfica 7.14 Sessió 2 equip G3: categories per desenvolupament cronològic (386 torns)

Pel que fa al desenvolupament cronològic del procés d'escriptura col·laborativa de la segona sessió, en relació a l'activació d'episodis, observem, en les gràfiques 7.11 i 7.13, que el procés que han seguit els dos equips és similar a l'inici però diferent cap al final. L'equip G3 supera amb escreix el nombre de torns en els mateixos minuts de temps. La dinàmica és molt més activa que a l'equip G1.

L'ordre cronològic dels episodis ha estat el següent: a l'inici, els dos equips s'han *organitzat i planificat* la sessió (*episodi altres*).

En segon lloc, van procedir a l'argumentació (en el cas de G1 sobre *la importància del problema* i en el cas de G3 s'han centrat en *la tesi*) seguint la guia de planificació. Després, també seguint la guia, han iniciat *l'identificació de conceptes filosòfics* per emprar en el seus textos. Observem aquí una diferència entre els equips ja que el G3 realitza més torns de conversa sobre aquest tema. En acabar, han procedit a la *elaboració de la tesi*. L'equip G1 acaba el seu procés d'interacció en aquest moment, però l'equip G3 avança més, ha interactuat més en relació a la *competència argumentativa*. Concretament, pel que fa als *arguments i exemples*. En aquesta sessió, el professor ha intervingut en quatre episodis breus en cada grup.

En referència a l'activació de categories en cada episodi (gràfica 7.12 i 7.14) observem principalment l'activació de categories relacionades amb *la dimensió d'argumentació i conceptualització* en els dos equips.

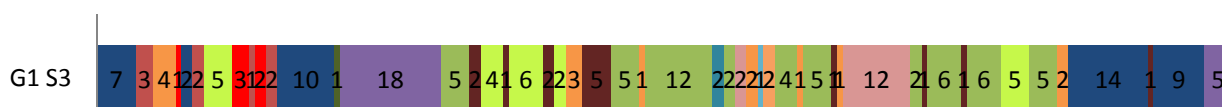
7.3.1.3 Presentació del procés seguit en la sessió 3

A continuació, presentem en les gràfiques 7.15 i 7.17 el mapa del procés seqüencial d'escriptura col·laborativa seguit per cada equip en la sessió 3. En aquest mapa es visualitzen els episodis d'interacció en l'ordre en el que s'han produït i els torns que contenen (segon nivell d'anàlisi). Sota de cada mapa, les gràfiques 7.16 i 7.18 mostren les categories activades en cada episodi d'interacció amb el nombre de torns que conté cada categoria.

G1 S3 = 201 torns totals



Gràfica 7.15 Sessió 3 equip G1: episodis per desenvolupament cronològic (201 torns)

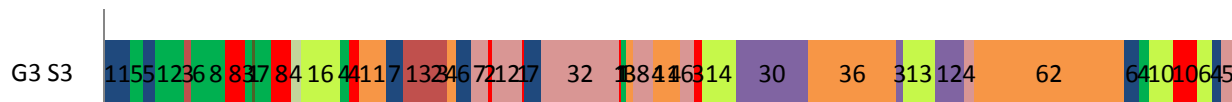


Gràfica 7.16 Sessió 3 equip G1: categories per desenvolupament cronològic (201 torns)

G3 S3 = 465 torns totals



Gràfica 7.17 Sessió 3 equip G3: episodis per desenvolupament cronològic (465 torns)



Gràfica 7.18 Sessió 3 equip G3: categories per desenvolupament cronològic (465 torns)

LLEGENDA		
Al: Planificació / Org.	P: Ambigüitat / contradicció	A: Discussió
P: Pregunta Filosòfica	A: Imp. problema	A: Conclusió
P: Analitzen problema	A: Tesi	C: Conceptualització
P: Dubte / qüestionat	A: Arguments i exemples	P: Professor
	I: Interrupció	

Pel que fa al desenvolupament cronològic del procés d'escriptura col·laborativa de la tercera sessió, en relació a l'activació d'episodis (segon nivell d'anàlisi), observem en les gràfiques 7.15 i 7.17 que el procés que han seguit els dos equips ha sigut diferent.

L'equip G1 decideix iniciar el text sense acabar la guia de planificació. Comença amb la *planificació del títol (episodi altres)*. Després, intervé *el professor* i seguidament, se centra a argumentar *la importància del problema*, i per últim, realitza una *recerca d'informació sobre el cas d'Eluana (episodi altres)*.

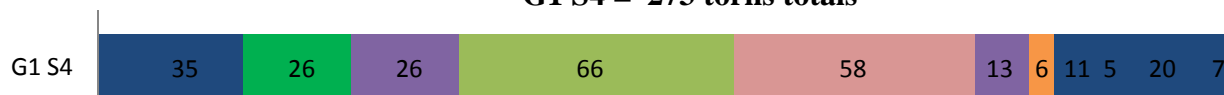
Com dèiem, en el cas de l'equip G3, el procés ha estat diferent. Ha iniciat la sessió continuant amb la guia de planificació, cercant els *arguments i exemples, la conclusió i la pregunta final*. Després, inicia el text plantejant un problema (la manipulació de les persones). En el cas de G3 el professor ha intervingut en un episodi més llarg en relació a *l'anàlisi del problema filosòfic*.

En referència al tercer nivell d'anàlisi, respecte l'activació de categories en cada episodi (gràfiques 7.16 i 7.18) observem, diferències respecte les anteriors sessions fruit de l'activació de moltes més categories en els diferents episodis en relació a les tres competències filosòfiques (problematització, conceptualització i argumentació)

7.3.1.4 Presentació del procés seguit en la sessió 4

A continuació, presentem en les gràfiques 7.19 i 7.21 el mapa del procés seqüencial d'escriptura col·laborativa seguit per cada equip en la sessió 4. En aquest mapa es visualitzen els episodis d'interacció en l'ordre en el que s'han produït i els torns que contenen. Sota de cada mapa, les gràfiques 7.20 i 7.22 mostren les categories activades en cada episodi d'interacció amb el nombre de torns que conté cada categoria.

G1 S4 = 273 torns totals



Gràfica 7.19 Sessió 4 equip G1: episodis per desenvolupament cronològic (273 torns)

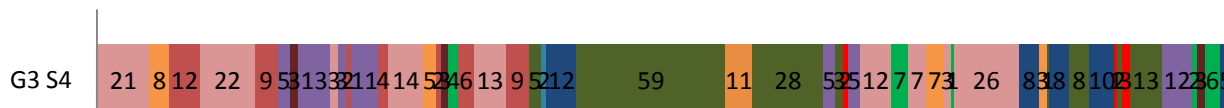


Gràfica 7.20 Sessió 4 equip G1: categories per desenvolupament cronològic (273 torns)

G3 S4 = 452 torns totals



Gràfica 7.21 Sessió 4 equip G3: episodis per desenvolupament cronològic (452 torns)



Gràfica 7.22 Sessió 4 equip G3: categories per desenvolupament cronològic (452 torns)

Pel que fa al desenvolupament del procés d'escriptura col·laborativa de la sessió 4, en relació a l'activació d'episodis (segon nivell d'anàlisi), observem en les gràfiques 7.19 i 7.21 que el procés que han seguit els dos equips també ha sigut diferent.

L'equip G1 ha iniciat la sessió planificant com integrar la notícia del cas d'Eluana en el text (*episodi altres*), després s'ha centrat en *argumentar l'exemple* (descriure el cas). Seguidament ha intervingut *el professor*, i després ha iniciat *l'argumentació de la importància del problema*. Després, s'ha centrat a *analitzar aquest problema* (punts de vista en conflicte). Després, ha intervingut el professor que ha demanat la definició de bioètica, per això el següent episodi és de *conceptualització* (definició de bioètica). Finalment, ha acabat la sessió *revisant el text i organitzant el temps de les sessions restants (episodi altres)*.

Pel que fa al procés de l'equip G3, s'ha iniciat la sessió amb *l'anàlisi del problema*; aquesta anàlisi l'ha portat a replantejar-se i a revisar les *preguntes filosòfiques* i seguidament, ha intervingut *el professor* i ha retornat a *l'anàlisi del problema*. Després, majoritàriament s'ha centrat en *l'elaboració de la tesi*, la qual, amb la intervenció del *professor*, l'ha fet retornar a *l'anàlisi del problema*, ha *revisat els rols (episodi altres)* i un altre cop *a la tesi*. Finalment, ha iniciat un breu episodi *d'argumentació* cercant *exemples* per defensar la seva *tesi*. L'equip mostra el treball *al professor* i retorna a la generació d'*exemples* i *planifiquen* les sessions restants.

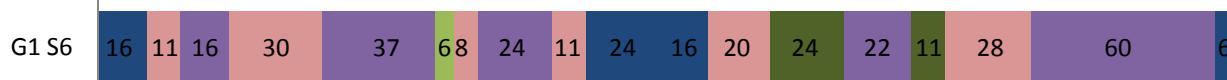
Així doncs, podem observar les diferències de procés a nivell de recursivitat. L'equip G3 és molt més recursiu alhora de procedir.

En referència a l'activació de categories (tercer nivell d'anàlisi) en cada episodi (gràfiques 7.20 i 7.22) observem també diversitat de categories també relacionades amb les tres competències.

7.3.1.5 Presentació del procés seguit en la sessió 6

A continuació, presentem en les gràfiques 7.23 i 7.25 el mapa del procés seqüencial d'escriptura col·laborativa seguit per cada equip en la sessió 6. En aquest mapa es visualitzen els episodis d'interacció en l'ordre en el que s'han produït i els torns que contenen (segon nivell d'anàlisi). Sota de cada mapa, les gràfiques 7.24 i 7.26 mostren les categories activades en cada episodi d'interacció amb el nombre de torns que conté cada categoria.

G1 S6 = 370 torns totals



Gràfica 7.23 Sessió 6 equip G1: episodis per desenvolupament cronològic (370 torns)



Gràfica 7.24 Sessió 6 equip G1: categories per desenvolupament cronològic (370 torns)

G3 S6 = 323 torns totals



Gràfica 7.25 Sessió 6 equip G1: episodis per desenvolupament cronològic (323 torns)



Gràfica 7.26 Sessió 6 equip G3: categories per desenvolupament cronològic (323 torns)

LLEGENDA		
P: Ambigüitat / contradicció		
A1: Planificació / Org.	A: Imp. problema	A: Discussió
P: Pregunta Filosòfica	A: Tesi	A: Conclusió
P: Analitzen problema	A: Arguments i exemples	C: Conceptualització
P: Dubte / qüestionada	I: Interrupció	P: Professor

Pel que fa al desenvolupament cronològic del procés d'escriptura col·laborativa de la sisena sessió, en relació a l'activació d'episodis (segon nivell d'anàlisi), observem, en les gràfiques 7.23 i 7.25, que el procés que han seguit els dos equips ha sigut també diferent, tot i que els dos equips han iniciat la sessió llegint els comentaris de millora que van realitzar els companys i el professor en la sessió de coavaluació (*episodi altres*).

L'equip G1 després de corregir els comentaris, s'ha centrat en *l'anàlisi del problema* la major part de la sessió amb l'ajuda *del professor*. Els membres d'aquest equip han elaborat *la seva tesi* en un episodi breu i han retornat molt breument a argumentar la importància del problema, a *analitzar el problema* i amb l'ajuda del *professor*, han retornat a *la tesi* i per acabar, han tornat a *l'anàlisi del problema* i han acabat la sessió amb la intervenció *del professor* i *corregint el text (episodi altres)* Destaquem que una gran part de la sessió, en cinc episodis en diferents moments del procés, ha intervingut el professor.

L'equip G3, en canvi, després de corregir els comentaris dels companys i professor, s'ha centrat en la cerca *d'arguments i exemples*, seguidament ha intervingut *el professor*, després s'ha centrat en *l'anàlisi del problema* i un altre cop el professor ha intervingut. Posteriorment, s'han produït molts torns de conversa per *organitzar-se i a buscar imatges per Internet (episodi altres)* que il·lustressin el problema filosòfic. Finalment l'últim episodi correspon a la *reelaboració de la conclusió*. El professor ha intervingut en tres episodis al llarg del procés, un dels quals ha estat més llarg.

En referència a l'activació de categories en cada episodi (gràfica 7.24 i 7.26) observem també la mobilització de diferents categories relacionades amb les tres competències filosòfiques.

En conclusió, en base a l'anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa dels equips G1 i G3 al llarg de les cinc sessions, observem diferències en els processos i en els episodis activats per cada equip.

A l'inici, en les dues primeres sessions els dos equips han seguit la guia de planificació la qual cosa ha promogut processos similars, tot i que també s'han mostrat diferències. L'equip G3, a diferència de l'equip G1, en la primera sessió va emprar més torns de conversa en la negociació de la *pregunta filosòfica* i en va dedicar menys a *l'anàlisi del problema*. En canvi l'equip G1, dedica menys torns a la negociació de la *pregunta filosòfica* i més a *l'anàlisi del problema*.

En la segona sessió, també s'observen diferències, especialment pel nombre de torns que és molt més elevat a l'equip G3. D'aquesta sessió, destaquem que l'equip G1 dedica bona part de la sessió a *argumentar la importància del problema*, i després, un cop ha identificat els *conceptes filosòfics*, es centra en la tesi. En canvi l'equip G3, ja des de l'inici de la sessió es planteja la *tesi* que vol defensar, seguidament identifica els *conceptes filosòfics*, retorna a l'elaboració de la *tesi*, i finalment, se centra a *argumentar la importància del problema filosòfic* (seguint la guia).

En la tercera sessió, s'observen també diferències ja que l'equip G1 inicia el text sense acabar la guia de planificació. En canvi, l'equip G3 continua planificant amb la guia. També destaca la diferència en nombre de torns, que, en el cas de G3, és molt més elevat. Respecte el procés seguit, crida l'atenció que l'equip G1, en l'inici de la textualització, empra bona part de la sessió a *argumentar la importància del problema* i a cercar informació a Internet perquè decideix iniciar el text amb l'explicació d'un cas (sobre bioètica) extret d'una notícia del diari. En canvi, l'equip G3, al seguir la guia de planificació, negocia els *arguments i exemples* així com també la *conclusió*. Un cop ha acabat la guia, inicia el text retornant a la pregunta filosòfica, al que aquest cop hi dedica menys torns, i seguidament a *l'anàlisi del problema*, al qual es dedica la major part de la sessió ja que es decideix iniciar el text amb una introducció que plantegi el problema filosòfic (de la manipulació de la ment) mitjançant exemples (exemple dels romans).

En la sessió 4, es continuen mostrant les diferències en nombre de torns: l'equip G3 es situa per sobre amb una interacció més dinàmica. Respecte el procés, l'equip G1 cerca *exemples i arguments* i retorna un altre cop a l'argumentació de la importància del problema. Sembla que té dificultats en aquesta part ja que en cada sessió hi ha dedicat torns de conversa. Després es planteja *l'anàlisi del problema*. En canvi, l'equip G3 continua amb *l'anàlisi del problema* (en la introducció del text a partir de dos exemples), després retorna a la *pregunta filosòfica*, a *l'anàlisi del problema*, i especialment, a replantejar la *tesi*, retornen a *l'anàlisi del problema* i un altre cop a la *tesi*, a la qual dediquen la part de la sessió restant.

Per últim, en la sessió 6, el nombre de torns en aquesta sessió canvia. L'equip G1 interactua més, tot i que cal tenir en compte que bona part de la sessió ha estat mediada per la conversa amb el *professor*. L'equip G1 analitza el problema al llarg de la sessió. En canvi, l'equip G3, se centra en buscar *arguments i exemples*, després a buscar una imatge pel seu text i per últim, a realitzar la *conclusió* del text.

Així doncs, podem observar com el procés que ha seguit l'equip G3 es caracteritza per la recursivitat i l'activació de tots els episodis necessaris per escriure un text argumentatiu filosòfic (*pregunta, anàlisi problema, argumentació de la importància del problema, tesi, arguments i exemples i conclusió*). A més a més, tots els episodis s'han activat varis cops en diferents moments del procés.

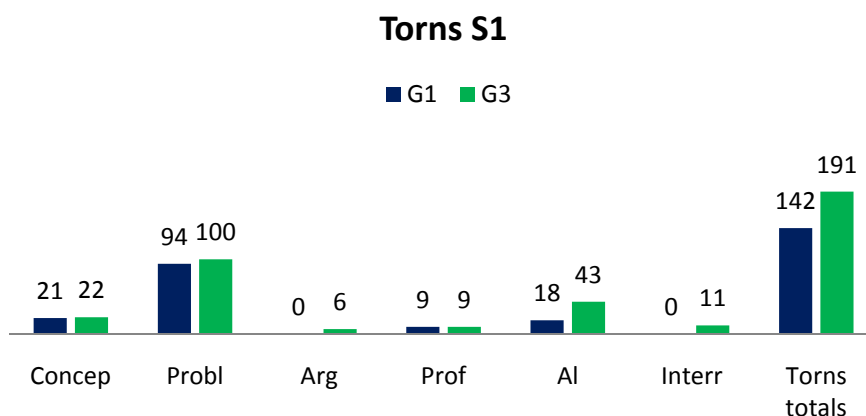
En canvi, a l'equip G1, el procés ha estat menys recursiu, han dedicat molts torns a *l'argumentació de la importància del problema* i no han avançat cap a l'argumentació de la tesi ni la exemplificació per donar força als arguments, així com tampoc cap a la conclusió. Aquest equip es focalitza en la part introductòria del text on es planteja el problema i s'argumenta la seva importància.

Un cop hem descrit el procés cronològic que han seguit els dos equips i el desenvolupament seqüencial de les competències filosòfiques, a continuació analitzarem a nivell més global el grau de desenvolupament de les competències filosòfiques de cada equip al llarg del procés d'escriptura col·laborativa, en primer lloc, per cada sessió i seguidament els resultats totals (de la suma de totes les sessions).

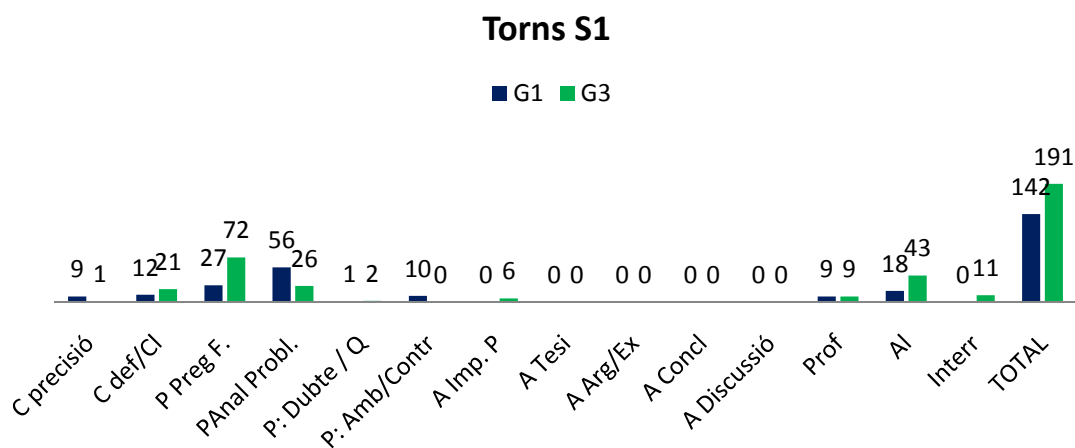
7.3.2 Presentació dels resultats del desenvolupament de les competències filosòfiques per sessions

A continuació, presentem els resultats per cadascuna de les cinc sessions pel que fa al nombre de torns que ha emprat cada equip en relació a cada categoria i dimensió d'anàlisi (vegeu l'annex núm.28). Seguidament, presentarem els resultats globals de la suma de les cinc sessions.

7.3.2.1 Sessió 1



Gràfica 7.27 Sessió 1: Nombre de torns per cada dimensió d'anàlisi

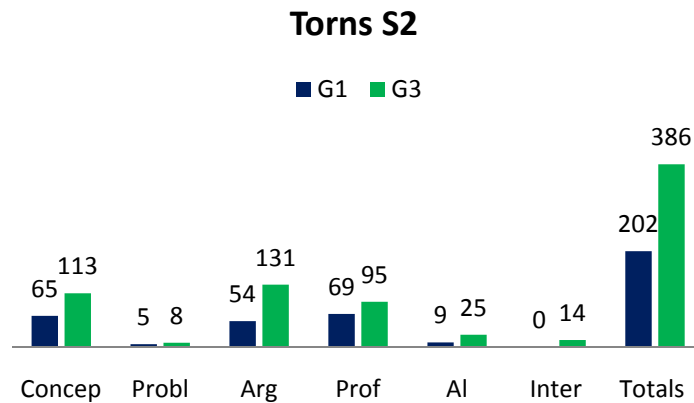


Gràfica 7.28 Sessió 1: Nombre de torns per cada categoria d'anàlisi

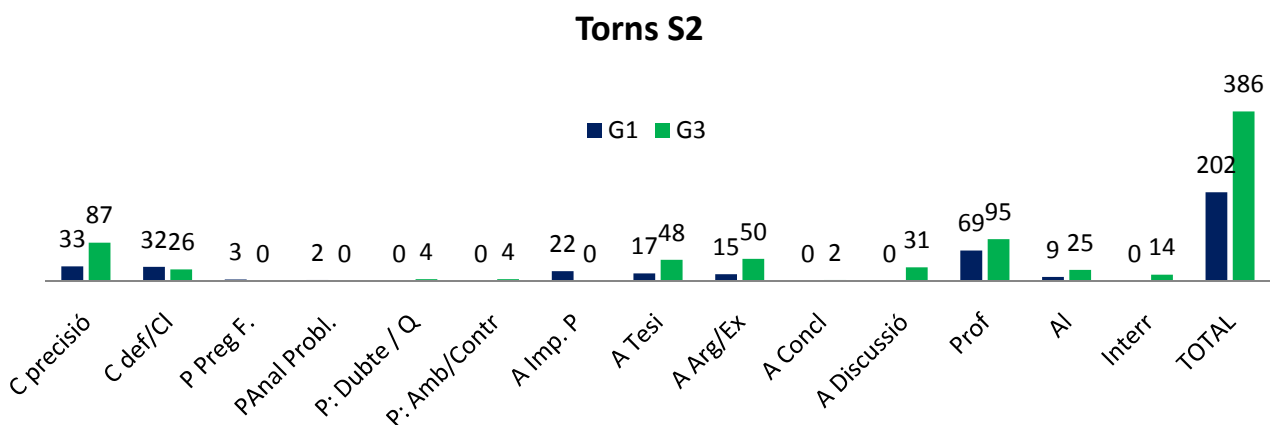
En la sessió 1, a nivell global (gràfica 7.27) els torns de conversa dels equips giren a l'entorn de la *problematització* i en menys proporció a la *conceptualització*. Si comparem els equips a nivell global no es troben diferències molt elevades entre els equips. L'equip G3 destaca en la competència de *problematització*, i els dos equips obtenen puntuacions similars en *conceptualització*.

Tanmateix, quan analitzem les categories més detalladament (gràfica 7.28), observem que l'equip G3 dedica més torns de conversa (45 més) en relació a la *pregunta filosòfica*. En canvi, l'equip G1 realitza més torns de conversa en relació al *plantejament i anàlisi del problema filosòfic* (30 més). També es posa de manifest que l'equip G3 dedica més torns a definir *conceptes* (9 més) i a la dimensió *altres* (25 més)

7.3.2.2 Sessió 2



Gràfica 7.29 Sessió 2: Nombre de torns per cada dimensió d'anàlisi

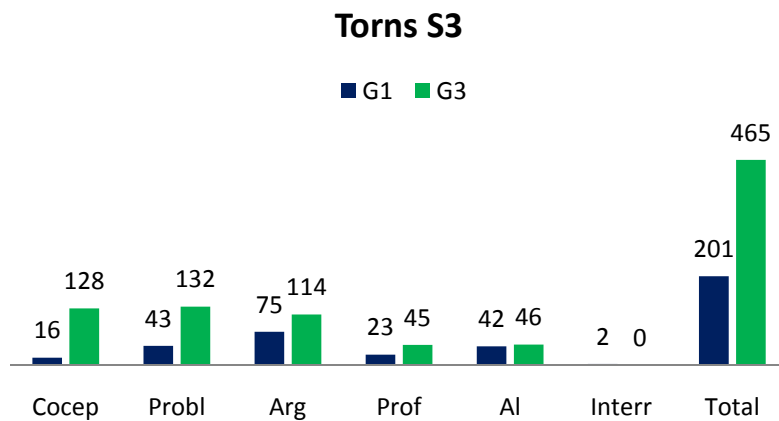


Gràfica 7.30 Sessió 2: Nombre de torns per cada categoria d'anàlisi

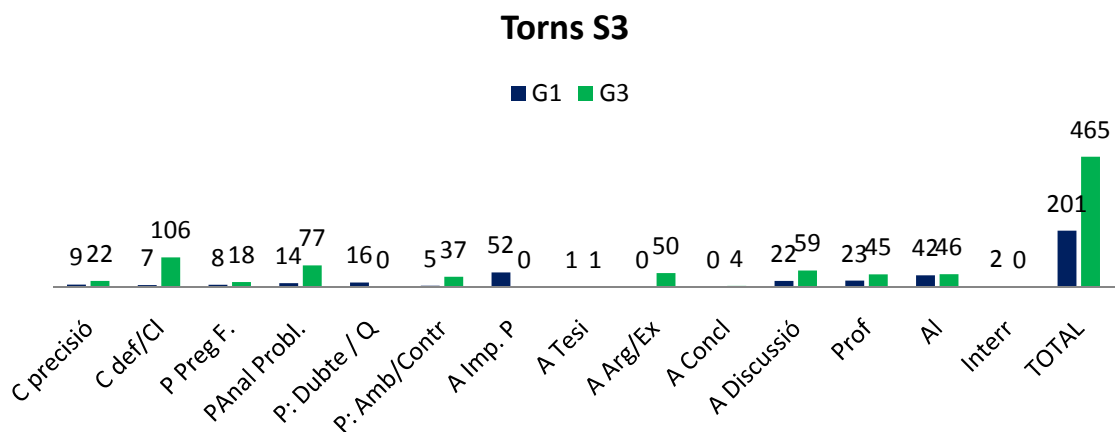
En la sessió 2, a nivell global (gràfica 7.29) els torns de conversa dels dos equips giren a l'entorn *l'argumentació i a la conceptualització*. L'equip G3 obté puntuacions majors en aquestes dues competències.

A nivell més detallat (gràfica 7.30), observem similituds i diferències entre els equips. Els dos equips es preocupen per *la precisió en l'ús del llenguatge*, tot i que l'equip G3 en major grau. Els dos equips dediquen torns de conversa a *definir de conceptes filosòfics*. Tanmateix, l'equip G3 dedica més torns de conversa a la *tesi i els arguments*, així com també *discuteix més*. L'equip G1 destaca per dedicar més torns de conversa a *l'argumentació del problema*.

7.3.2.3 Sessió 3



Gràfica 7.31 Sessió 3: Nombre de torns per cada dimensió d'anàlisi

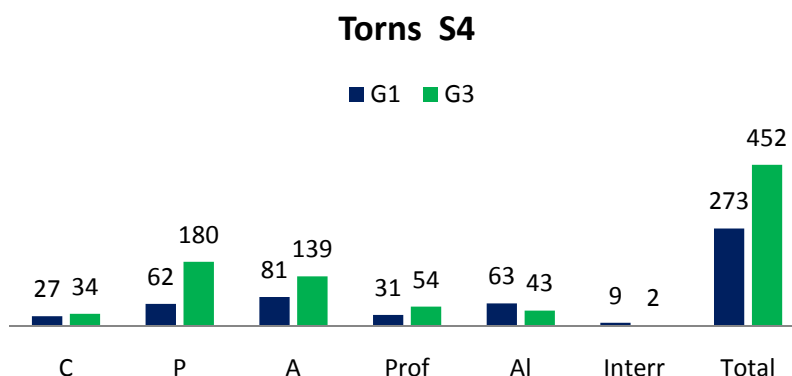


Gràfica 7.32 Sessió 3: Nombre de torns per cada categoria d'anàlisi

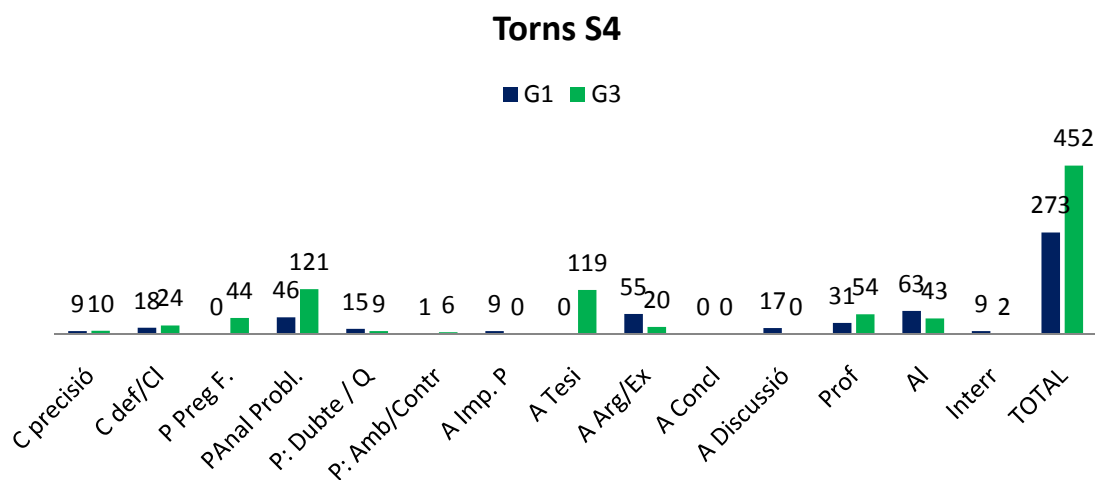
En la sessió 3, a nivell global (gràfica 7.31) a diferència de les anteriors sessions els dos equips activen les tres competències filosòfiques. Tanmateix, l'equip G3 obté puntuacions superiors que l'equip G1 en totes les dimensions excepte la *d'altres* que

obtenen puntuacions similars. A nivell més detallat (gràfica 7.32), observem que l'equip G3 obté més puntuacions en la *definició o aclaració de conceptes*, així com també en *l'anàlisi del problema*, *la discussió*, *l'argumentació* i *la detecció d'ambigüitats i contradiccions*. Per contra, l'equip G1 continua destacant en majors puntuacions en *l'argumentació de la importància del problema*.

7.3.2.4 Sessió 4



Gràfica 7.33 Sessió 4: Nombre de torns per cada dimensió d'anàlisi

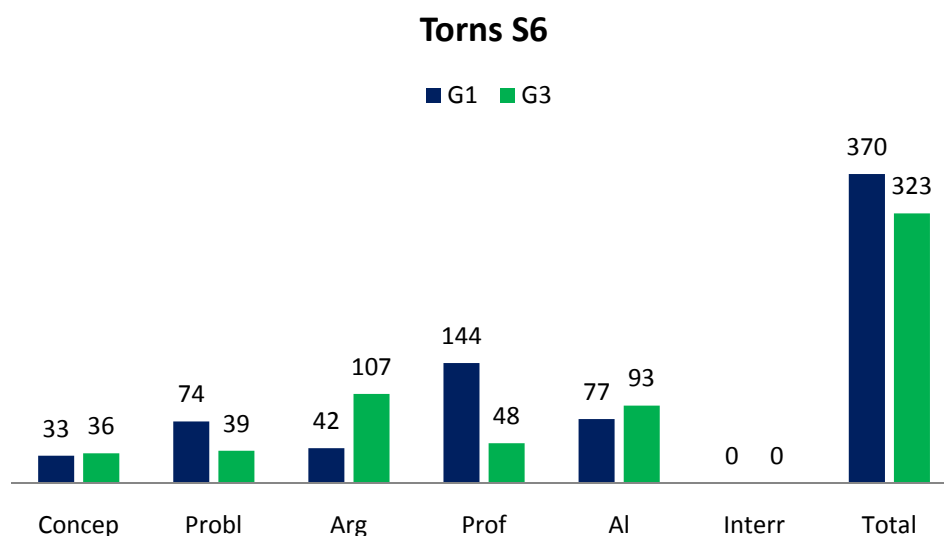


Gràfica 7.34 Sessió 4: Nombre de torns per cada categoria d'anàlisi

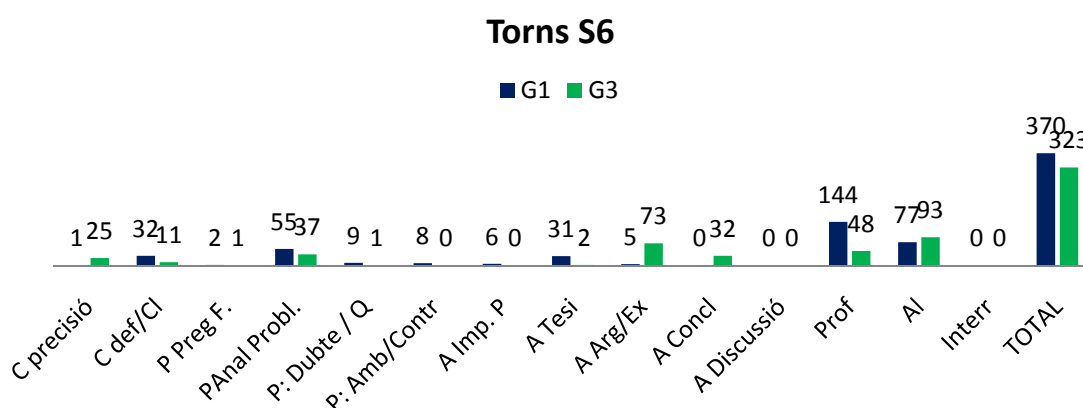
En la sessió 4, a nivell global (gràfica 7.33) podem observar que també es desenvolupa principalment *la competència de problematització i argumentació*, i en menys proporció *la competència de conceptualització* però també les tres amb diferències notables entre els dos equips. Més detalladament (gràfica 7.34), l'equip G3 també obté puntuacions superiors especialment en la *dimensió problematització – en l'anàlisi del problema* - i també en la *dimensió argumentació – en la tesi* -.

L'equip G1 destaca en la categoria *d'argumentació i exemples* (30 torns més).

7.3.2.5 Sessió 6



Gràfica 7.35 Sessió 6: Nombre de torns per dimensió d'anàlisi



Gràfica 7.36 Sessió 6: Nombre de torns per cada categoria d'anàlisi

Per últim, en la sessió 6, tal i com s'observa en la gràfica 7.35 s'activen també les tres competències filosòfiques tot i que a diferents nivells.

En aquest cas, contràriament a les altres sessions, l'equip G1 realitza una participació més elevada que l'equip G3 (47 torns més). Més detalladament (gràfica 7.36), l'equip G1 destaca el major nombre de torns en relació a la interacció amb el professor així com en la dimensió problematització –*anàlisi del problema*- i en la categoria *tesi*. Pel que fa a l'equip G3 obté major puntuació en la dimensió argumentació – *arguments i exemples, i conclusió*-.

En conclusió, l'anàlisi del desenvolupament de les competències filosòfiques, en els dos equips al llarg de les cinc sessions, ens mostra que els processos d'escriptura col·laborativa de l'equip G3, a partir de la segona sessió i fins la última, han permès desenvolupar en major grau (en quantitat de torns de conversa) les competències filosòfiques que l'equip G1.

En la primera sessió els processos han estat similars en els dos equips els quals ambdós han activat de manera similar principalment la competència de problematització.

En la segona sessió, ja s'han mostrat més diferències entre els dos equips, predominant l'equip G3 per sobre de l'equip G1 en l'activació de la competència d'argumentació i conceptualització.

En la tercera sessió, es mostren de manera molt més pronunciada aquestes diferències entre l'equip G1 i G3. L'equip G3 obté puntuacions significativament superiors en l'activació de les tres competències (problematització, conceptualització i argumentació).

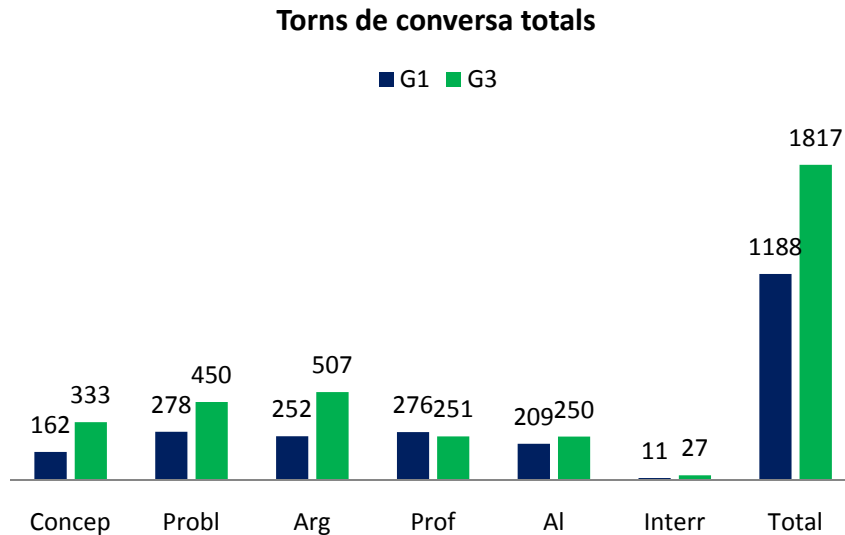
En la quarta sessió, també es mantenen les diferències entre els equips. L'equip G3 obté puntuacions superiors en l'activació de les competències de problematització i argumentació.

Per últim, en la sisena sessió, la tendència canvia una mica. L'equip G1 obté puntuacions superiors en la competència de problematització i l'equip G3 obté puntuacions superiors en la competència d'argumentació.

Així doncs, observem clarament que els processos d'escriptura col·laborativa de l'equip G3 han permès desenvolupar en major grau – mesurada en nombre de torns emprats - les competències filosòfiques al llarg de les cinc sessions, tot i que a la sessió 6 aquest l'equip G1 obté puntuacions superiors en la competència de problematització (*anàlisi del problema*).

7.3.2.6 Presentació dels resultats globals de l'anàlisi del desenvolupament de les competències filosòfiques en les cinc sessions

A continuació, presentem els resultats de les cinc sessions pel que fa al nombre de torns que ha emprat cada equip en relació a cada categoria i dimensió d'anàlisi (vegeu l'annex núm.28).

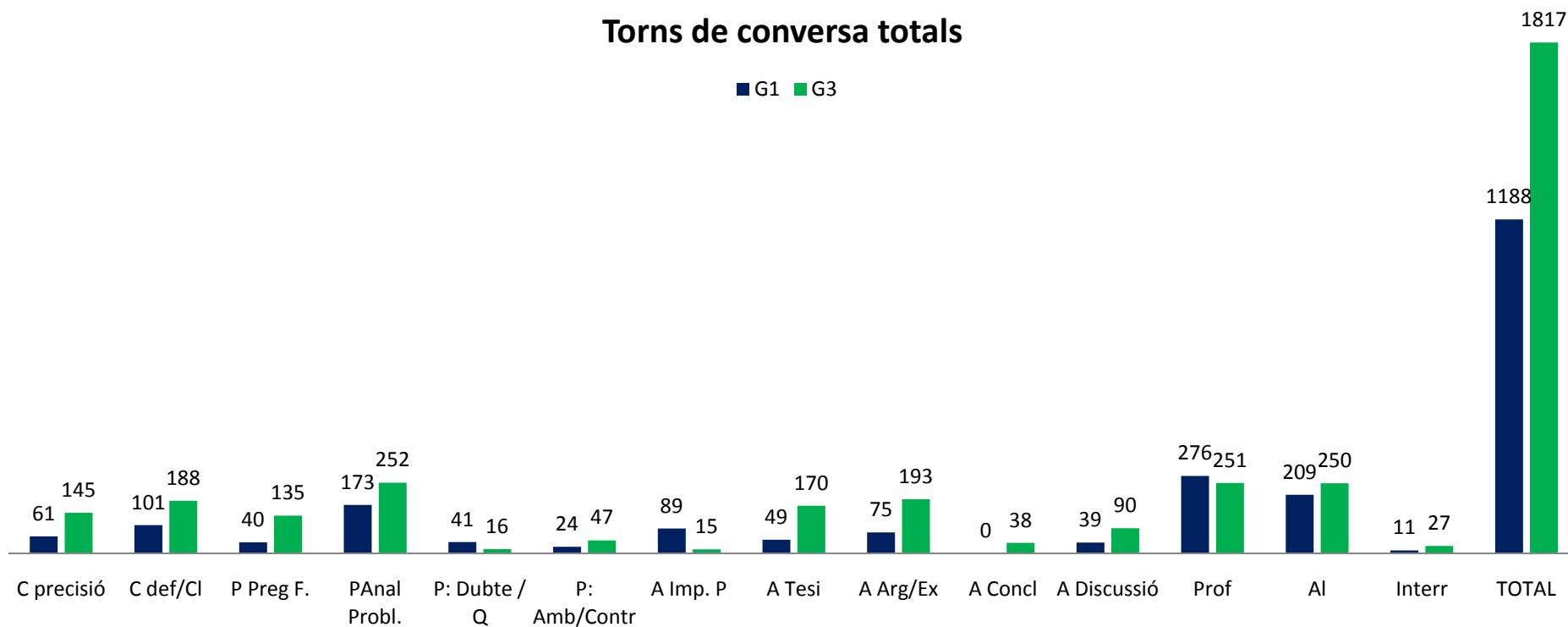


Gràfica 7.37 Resultats totals de les 5 sessions: nombre de torns en relació a les dimensions d'anàlisi

A nivell global (gràfica 7.37), observem que l'equip G3 interacciona més que l'equip G1. També obté puntuacions més elevades en totes les dimensions. Especialment, en la dimensió *argumentació* (255 torns d'interacció més), en la *problematització* (172 torns més), i també en la *conceptualització* (més del doble de torns; 171). En menor proporció en la dimensió *Altres* (41 torns més) que fa referència a processos com la planificació, la organització de rols o la recerca d'informació.

Per últim, crida l'atenció la dedicació equitativa en nombre de torns que va realitzar *el professor* en el seu rol de mediador dels dos equips (només hi ha una diferència de 25 torns a favor de l'equip G1). També volem posar de manifest el baix nivell de torns categoritzats com *interrupcions* en els dos equips, la qual cosa ja ens evidencia el nivell de concentració i de treball que van assolir els dos equips, tot i que a l'equip G3 es produeixen més interrupcions que a l'equip G1 (16 més).

Torns de conversa totals



Gràfica 7.38 Resultats totals de les 5 sessions en nombre de torns per cada categoria d'anàlisi

Més detalladament, a nivell de les categories d'anàlisi, podem observar, en la gràfica 7.38, que l'equip G3 obté puntuacions més elevades en les següents categories: la *tesi* (a 121 torns), l'*argumentació i els exemples* (a 118), les *preguntes filosòfiques* (95 torns més), la *definició i/o aclariment de conceptes filosòfics* (87 per sobre) , la *precisió del llenguatge filosòfic* (84 torns més) , el *plantejament i l'anàlisi del problema filosòfic* (79 per sobre) , la *discussió* (51 torns més), la *detecció d'ambigüitats i contradiccions* (23 torns per sobre) i per últim, en la categoria *conclusió* (38 més).

L'equip G1, en canvi, obté majors puntuacions en la categoria *qüestionar o plantejar dubtes* (25 torns per sobre) i *argumentació de la importància del problema* (74 torns per sobre).

Així doncs, els resultats mostren clarament que l'equip G3 ha desenvolupat més la competència d'argumentació (la tesi, els arguments i exemples, la conclusió i ha discutit més), també ha emprat més torns de conversa en relació a la competència de conceptualització (ha definit i ha precisat més conceptes filosòfics) i també ha emprat més torns per desenvolupar la competència de la problematització (concretament per negociar la pregunta filosòfica, i al detectar més ambigüitats i contradiccions). Aquest resultat es correlaciona positivament amb la qualitat del seu text ja que el text elaborat, com hem analitzat en l'apartat 7.1, és de major qualitat que el de l'equip G1.

L'equip G1 també ha desenvolupat les competències filosòfiques però en menys proporció i això també s'ha vist reflectit en la qualitat del seu text.

Per tant, la qualitat dels processos d'escriptura col·laborativa dels equips G1 i G3 – mesurada en nombre i tipus de torns en cada cas – correlacionen positivament amb la qualitat dels seus textos elaborats.

En el següent apartat, a partir de l'anàlisi del discurs que vehicula la interacció ens centrarem en més detall en les característiques dels processos de cada equip per tal de comprendre quins són els processos d'escriptura col·laborativa que promouen l'aprenentatge de la filosofia.

7.4 Resultats del tercer nivell d'anàlisi: característiques dels processos d'escriptura col·laborativa que es relacionen amb els processos d'aprenentatge de la filosofia.

Un cop hem evidenciat les diferències en la qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa de l'equip G1 i de l'equip G3, i la seva relació positiva amb la qualitat filosòfica dels textos, presentarem els resultats qualitius del tercer nivell d'anàlisi que és el més detallat ja que analitza el discurs que caracteritza la interacció dels estudiants. L'objectiu és poder comprendre en major profunditat quins processos d'escriptura col·laborativa promouen l'aprenentatge de la filosofia.

A continuació, presentem els resultats sintetitzats en unes taules que descriuen i sintetitzen el procés seguit per cada equip, en cada sessió, amb exemples del seu discurs que hem trobat rellevants i explicatius d'aquests processos (per més detall podeu consultar l'anàlisi del discurs de l'annex núm. 32, així com també les transcripcions de les sessions de l'annex núm. 30 i 31). D'aquesta anàlisi hem extret unes característiques que considerem que podem ser explicatives de l'aprenentatge de la filosofia mitjançant l'escriptura col·laborativa d'un text argumentatiu filosòfic. Al final de l'apartat, presentarem aquestes característiques argumentant, amb exemples, els motius pels quals es relacionen amb l'aprenentatge de la filosofia.

7.4.1 Sessió 1: anàlisi del discurs de l'equip G1 i G3

Com es pot observar a la taula següent (taula 7.2), a l'equip G1, la primera sessió es caracteritza per la necessitat de definir la pregunta – que s'elabora ràpidament- i per la dificultat d'identificar i analitzar el problema, el qual es planteja de manera molt abstracte. Es mostra molta preocupació per fer ús d'un llenguatge precís i poc genèric. Predominen les converses col·laboratives més acumulatives, en les què les aportacions dels participants es complementen mútuament, especialment en la definició de conceptes. Es demanen explicacions, s'expliquen i es defineixen, de manera recíproca, conceptes com *pregunta filosòfica*, *bioètica*, *ciència*, *paradigma* i *paràmetre*.

Taula 7.2 Sessió 1: Equip G1

G1 Sessió 1
<ul style="list-style-type: none">• Planificació fent ús de la guia (Pregunta Filosòfica i anàlisi problema)• Acceptació ràpida de la pregunta proposada pel Q. Poca negociació de la pregunta filosòfica.• Recorden característiques de la pregunta filosòfica. Bloqueig. Es reformulen les preguntes realitzades majoritàriament pel mateix membre de l'equip. <i>La bioètica o la ciència ha de tenir límits?; S'hauria de trencar els paradigmes de la ciència? Com està relacionada la ciència amb la nostra vida quotidiana? fins arribar a la pregunta filosòfica definitiva: La bioètica, ha de trencar els paradigmes de la ciència?.</i> Acceptació ràpida de la pregunta proposada pel Q. Poca discussió per negociar la pregunta filosòfica.• Dificultats en l'anàlisi del problema. Acaben amb un anàlisi molt abstracte del problema i dels punts en conflicte: <i>La ciència no ha de ser qüestionada, la bioètica pot marcar i qüestionar tots els aspectes de la ciència i, un punt mig: la ciència i la bioètica s'han de complementar entre sí.</i>

- Defineixen conceptes filosòfics com: bioètica, pregunta filosòfica, ciència, paradigma i paràmetre. Ensenyament entre iguals a partir de dubtes i explicacions.

68 R: *O sea, els paradigmes de la ciència són ... XXX*

69 Q *No! Els paradigmes era .. o sigui...*

70 R: *Com unes normes. <00:16:32>*

71 Q: *Sí, com el marc que... jo que sé... estàs raonant sobre una cosa quan et fas una pregunta que ja no és d'aquell àmbit sinó que ja traspassa a una altra cosa és trencar el paradigma, saps?*

<00:16:45>

72 R: *No, però aleshores és al revés. La bioètica, ha de trencar els paradigmes de la ciència?*

<00:16:53>

132 A: *Però la ciència no li aporta res a la bioètica?*

133 Q: *Com?*

134 A: *Que la ciència no li aporta res a la bioètica?.*

135 Q: *O sigui, la bioètica ha de complementar la ciència...*

136 R: *...de manera que la ciència ... escolti a la bioètica.. o la tingui en compte.*

- Preocupació per precisar les idees i no escriure en termes genèrics.

117 A: *...No ha de ser qüestionada <00:23:45>*

118 Q: *No seria més... la ciència ... és que clar... fa lo que ella vol,... la ciència... és que més precís.*

- Converses acumulatives que complementen les idees dels companys.

74 R: *La bioètica...*

75 Q: *Quins aspectes... "Identifiqueu el problema" ... raonables..*

76 R: *Per a decidir algun fet, no? <00:17:32>*

77 Q: *.. té la ciència,.. per ... ai! Té la bioètica per <00:17:47>*

78 R: *Davant les decisions quotidianes, no? <00:17:52>*

79 Q: *No, quins aspectes raonables té la bioètica per contradir..., no? <00:18:07>*

80 R: *Sí, La ciència, no? per contradir els arguments de la ciència? o les normes...*

81 Q: *Els paràmetres...*

82 R: *Pues els paràmetres. <00:18:20*

Com es pot observar a la taula següent (taula 7.3), a l'equip G3 la primera sessió també es caracteritza per la necessitat de definir la pregunta filosòfica però, en aquest cas, els estudiants tenen molts bloquejos i dificultats perquè volen trobar una pregunta significativa i profunda. Per aquest motiu, el procés de negociació de la pregunta filosòfica és més llarg i més col·laboratiu, en el què apareixen converses exploratòries atesa la gran dificultat per precisar la pregunta filosòfica. Finalment, mitjançant una pluja de preguntes sorgeix, de l'esforç conjunt i de l'intent per connectar el contingut amb experiències personals, una pregunta que consideren interessant i significativa. Després, també tenen dificultats per l'analitzar el problema, el qual també s'inicia d'una manera molt abstracte. Observem la necessitat de definir i d'explicar-se de manera recíproca diferents conceptes com *tangible, ment creativa, coneixement racional*, o fins i tot el significat de *problematització filosòfica*. Es mostra molta motivació quan, de manera conjunta, aconsegueixen formular una pregunta filosòfica interessant per ells. També observem, a l'inici de la sessió, la presència dels rols de cada membre de l'equip.

Taula 7.3 Sessió 1: Equip G3

G3 Sessió 1	
<ul style="list-style-type: none"> Planificació fent ús de la guia (Pregunta filosòfica i anàlisi problema, argumentació de la importància del problema) Activació dels rols 	<p>54 M: <i>Eh que jo sóc el supervisor i he de supervisar que tot funciona.</i> <00:06:19></p> <p>55 Va.</p> <p>56 C: <i>Y yo la coordinadora, así que si os pasáis un cachete.</i> <00:06:22></p> <p>57 N: <i>Y yo ...</i></p> <p>58 M: <i>Tu només escrius i parles.</i> <00:06:26> (riu) ... <i>I la R la que observa i analitza.</i> <00:06:31></p>
<ul style="list-style-type: none"> Molta negociació de la Pregunta Filosòfica (PF). Dificultats. Identifiquen les PF de la lectura dels textos individuals dels companys: <i>Per què hi ha diferents interpretacions de la realitat?; I què ens diu que els que nosaltres veiem és la realitat?;</i> i generen més preguntes perquè volen trobar-ne una de profunda: <i>El que nosaltres veiem és la realitat?; El coneixement racional és l'únic que ens dona una imatge apropiada de la realitat?; Qui ens diu que el que nosaltres veiem és la realitat?; La realitat, la percepció de la realitat és equivalent al coneixement?; Què té a veure el coneixement amb la realitat?; Per què és necessari pensar?; És real el que observem?; Real, en quin sentit?; Existim?; Som el somni d'un ésser espiritual?; Físicament existeixo o solament sóc un pensament?; Podria estar ara somiant?; Quins límits té la realitat?; No, quins límits té el pensament en la realitat?; Quins límits té la ment?.</i> Els costa trobar la pregunta adequada ja que tenen dificultats per posar en dubte, les respostes ja són conegudes o consideren que les preguntes no són prou profundes: 	<p>75 M: <i>El que nosaltres veiem és la realitat?</i></p> <p>76 N: <i>No , ja ho sabem. Tothom ho sap.</i> <00:07:36></p> <p>77 C: <i>Con las clases del T todo el mundo lo dejo claro, esto ya lo saben.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> Es generen converses exploratòries que qüestionen i demanen explicacions, es detecten dificultats. 	<p>92 C: <i>A veure, la que tu has dicho está bien però ...</i> <00:08:40> <i>Què és el coneixement racional? O sigui Què inculca?</i> <00:08:41></p> <p>93 N: <i>La raó.</i></p> <p>94 M: <i>La raó és lo únic?</i></p> <p>95 N: <i>No, clar que no.</i> <00:08:47></p> <p>96 CN: <i>És difícil plantejar-se una pregunta filosòfica</i></p> <p>----</p> <p>103 N: <i>La realitat, la percepció de la realitat és equivalent al coneixement?</i></p> <p>104 M: <i>Què té a veure el coneixement amb la realitat?</i> <00:10:07></p> <p>105 N: <i>Hem d'explicar el coneixement...</i></p> <p>106 M: <i>No.. fem la ment, o la realitat o el coneixement. No avarca tot! No té prou relació! Simplement el coneixement és el que fa la ment i la ment la realitat i ja està</i> <00:10:24></p> <p>108 N: <i>Va, una pregunta.</i> <00:10:34> <i>Bloqueig</i></p> <p>109 M : <i>La realitat...</i> <00:10:51> <i>Què preguntaries sobre la realidad? (a la R)</i></p>
<p>També s'observa l'esforç per connectar la filosofia amb experiències dels participants, i la motivació per la construcció conjunta de significats:</p>	<p>129 M: <i>O estic en un somni... jo quan somio a vegades tinc sensacions, vull dir, toco una taula noto la taula, si somio que nado, noto l'aigua .. podria estar ara somiant?</i> <00:12:30></p> <p>130 C: <i>I que vas a hacer el trabajo... de si verdad existimos? o si somos pensamientos de otra persona?</i> <00:12:38></p> <p>131 N: <i>Quins límits té la realitat?</i> <00:12:39></p> <p>132 M: <i>No, quins límits té el pensament en la realitat?</i> <00:12:45></p>

<p>133 N: <i>Quins límits té la ment? ; perquè estem ...</i></p> <p>134 M: <i>.. en la realitat? <00:12:50></i></p> <p>135 N: <i>... en la nostra realitat?</i></p> <p>136 M: <i>.. o en la percepció de la realitat? <00:12:52></i></p> <p>137 N: <i>.. en la percepció de la realitat? <00:12:54> ... Quins límits té la ment en la percepció de la realitat? <00:12:55></i></p> <p>138 C: <i>Bueno, va venga... esta ya está. <00:12:58></i></p> <p>139 N: <i>Has visto en un momento la inspiración que nos ha llegado? <00:13:00></i></p> <p>140 C: <i>Va escribe!</i></p> <p>141 M: <i>I tot ha sortit del soroll que fa això! <00:13:03> (Riuen)</i></p> <p>142 N: <i>Gràcies. ... Quins límits té la ment en la percepció de la realitat? <00:13:08></i></p> <p>143 M: <i>Xaval! Vaya preguntaza! Vaya preguntaza! <00:13:11> Vaya pregunta, vaya pregunta <00:13:19> Una pregunta.. Uff!</i></p> <p>144 C: <i>Ahora para que nos diga: Uff no m'agrada!</i></p> <p>145 N: <i>.. més filosòfica no pot ser! <00:13:27></i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Arriben a una pregunta filosòfica que és significativa per ells: <i>Quins límits té la ment en la percepció de la realitat?</i> • Intenten connectar les preguntes amb vivències personals (<i>somnis</i>). • Defineixen problematització i analitzen els punts de vista en conflicte però d'una manera molt abstracte: <i>La realitat és tal i com la percebem; la realitat no està definida, depèn de l'individu de com la interpreta; la realitat és tot el que veiem però tot i així té límit.</i> • Defineixen conceptes filosòfics com: <i>tangible, ment creativa, coneixement racional i problematització filosòfica.</i> • S'incia a l'argumentació del problema (última part de la sessió) però també des d'un punt de vista abstracte (<i>Per què és important? Perquè ens condiciona... .. ens condiciona com pensem i com veiem la realitat, la vida</i>).
--

7.4.2 Sessió 2: anàlisi del discurs de l'equip G1 i G3

En aquesta sessió, tal i com mostra la taula 7.4, l'equip G1 es troba amb la dificultat de precisar el problema perquè és massa abstracte. Apareixen indicis d'interdisciplinarietat i molta preocupació per fer ús del llenguatge precís que els pot ajudar a concretar. Destaquen les explicacions per definir conceptes de manera conjunta.

Taula 7.4 Sessió 2: Equip G1

G1 Sessió 2
<ul style="list-style-type: none"> • Planificació guia (argumentació importància problema, identificació conceptes filosòfics i tesi) • L'equip G1 es posiciona en un punt mig però el problema és molt abstracte. Intenten argumentar la importància i l'actualitat del problema. Esforç per concretar idees i precisar, passar del pla general al concret. Bloqueig. <p>18 R: <i>Perquè ens ajuden a reflexionar... <00:04:39></i></p> <p>19 Q: <i>És que això és molt general, ja ho he dit jo. <00:04:44> BLOQUEIG <00:05:26></i></p> <p>20 Q: <i>Aquest tema ens ajuda a prendre decisions... ah... escriu.... <00:06:02>...us sembla bé?</i></p> <p><i>Llegeix: Aquest tema ens ajuda a prendre decisions en les quals has de tenir en compte els conceptes de ciència i bioètica <00:06:11></i></p> <p>21 A: <i>Correcció ortogràfica <00:06:16> <00:06:24></i></p> <p>22 Q: <i>Què et sembla R? <00:06:26></i></p> <p>23 R: <i>Sí però més específicament... <00:06:32></i></p> <p>24 Q: <i>Per això! Ajudeu-me a especificar més <00:06:38> BLOQUEIG PAUTA <00:06:51></i></p>

25 R: Però és que s'escriu en general! <00:06:54>

- Interdisciplinarietat: activació del context d'aprenentatge de la matèria de ciències

28 Q: Fiquem lo dels transgènics que ho tenim molt recent de ciències? <00:07:25>

29 R: Vale. <00:07:27>

30 Q: Mhm... BLOQUEIG <00:08:21> ... Vale què fico a l'exemple? Un exemple pot ser el consum d'aliments de transgènic <00:08:31> o és que clar... <00:08:32>

31 A: Sí però ara què ficarem? <00:08:35>

32 Q Però és que per això. Ajudeu-me!!! <00:08:41>

- Identificació de conceptes filosòfics: revisen del dossier i dels apunts. Necessitat d'esclarir molts conceptes (bioètica, ètica, terminal, paràmetre, tetraplègic... es demana posar nom a les idees).
Explicacions / complementarietat

45 Q: Sí però clar.. dintre de la bioètica està la ètica <00:10:51> ... En l'actualitat... <00:10:54>

46 R: És molt important per l'esser humà <00:11:09> la bioètica? <00:11:27>

47 Q: La bioètica és la ètica que s'aplica a la ciència. <00:11:42>

48 R: Pon la bioètica... <00:11:43>

49 Q: Escriu: En l'actualitat és molt important... la bioètica <00:11:53>

50 R: Escriu: Ja que ... ens ajuda ... a ... determinar en alguns casos ... una decisió sobre una malaltia en concret pel fet que hem de decidir si ha de seguir vivint o no. <00:12:41>

80 Q: Però filosòfics són ciència i bioètica. <00:17:24>

81 R: i ètica <00:17:26>

82 Q: Ètica <00:17:29> ... Com era allò que sempre... vol tenir raó? Il·lustrat racionalitzadora, no? O algo així? <00:17:43>

83 A: Il·lusió racional... però això és que vol racionalitzar tot ... <00:17:50>

84 R: Ah sí, era.... <00:17:53>

85 A: On és el teu dossier? <00:17:59> (Ve el professor)

- Preocupació per l'ús precís del llenguatge i per concretar.

54 Q: Com es diu el ...? <00:14:07>

55 R: Es que es lo que no sé <00:14:10> Vegetal no! <00:14:18>

56 Q: Ja ja per això! <00:14:22> Quan no et mors però no pots moure res d'això... <00:14:23>

57 A: Tetraplègic <00:14:25>

71 Q: Busqueu situacions de la vostra vida quotidiana que estiguin relacionats amb aquest problema <00:16:14>

72 A: Així, ho concretem... <00:16:14>

- Concreten la seva tesi fent ús del concepte paràmetre

129 Q: Enfoquem la bioètica com que ha de ficar uns paràmetres a la Ciència perquè no és passi. <00:27:07> ... em puc imaginar el text... <00:27:15>

- En l'argumentació del problema sorgeix un altre problema i una pregunta filosòfica respecte el pensament en estat vegetal. Explicacions mútues.

61 R: No pensa quan està vegetal? <00:14:59>

62 Q: Si és un vegetal, no és conscient de res... no els has vist? No has vist pelis que estan els iaios sentats a les cadires i traient-li la baba així? que només poden menjar ni res? només poden menjar però no parlen ni res... és com una planta... no fa res. <00:15:23>

63 A: Doncs llavors no et poden prendre el pel? No? <00:15:24> <00:15:40>

64 R: Perquè llavors no pots decidir sobre la seva vida. Bueno, si que pots potser... <00:15:27>

65 Q: Sí, clar perquè potser el senyor no volia arribar a aquest extrem abans d'arribar a aquest extrem es volia morir i per morir-se dignament, no com una persona que està allà assentada per més que la puguin conservar, saps? Fins que duri el seu cos. <00:15:45>

66 R: Vale

- Concentració en la tasca i esforç per treballar.

En el cas de G3, tal i com mostra la taula 7.5, apareixen més clarament els rols adoptats pels estudiants, s'esforcen per definir filosòficament els conceptes, i al llarg de tota la sessió la discussió gira al voltant de precisar la tesi, obrint la reflexió als exemples de la vida quotidiana i sobretot a l'eliminació de contradiccions. La conversa exploratòria va acompanyada de dubtes, preguntes i sobretot de negociacions fins que s'avança en l'elaboració de la tesi. Observem com els estudiants integren la veu del professor introduint en el seu discurs la idea de la manipulació. També destaca la necessitat d'elaborar una tesi més precisa.

Taula 7.5 Sessió 2: Equip G3

G3 Sessió 2	
<ul style="list-style-type: none">Planificació guia (tesi, identificació conceptes filosòfics, tesi i arguments)	
<ul style="list-style-type: none">Activació dels rols:<ul style="list-style-type: none">9 C: <i>Como la C es la secretaria.....</i>10 N: <i>No, que soy yo...</i>11 M: <i>Jo sóc el supervisor...</i>	
<ul style="list-style-type: none">Esforz per posar exemples de la vida quotidiana<ul style="list-style-type: none">22 C: <i>Amb els somnis...</i>23 N: <i>La credibilitat de les coses, per exemple, aquests límits de la percepció de la realitat és diferent en un nen que en un adult</i> <00:08:02>	
<ul style="list-style-type: none">De la interacció amb el professor extreuen la idea de la <i>manipulació de la ment</i>. Fan una progressió temàtica, <i>dels límits de la ment en la percepció de la realitat</i> a la <i>manipulació de la ment per la societat</i>. Apareixen contradiccions entre aquestes dues idees. S'intenten establir relacions entre les dues idees.<ul style="list-style-type: none">37 N: <i>No, però esto es "Manipulación"</i> <00:11:50>38 C: <i>Però, aquí, lo de la manera de veure la realitat?</i> <00:11:54>39 M: <i>No, no, és un altre punt. Això és simplement que amb una manipulació, ... o sigui la manipulació és un dels límits que té la percepció de la realitat... l'estat d'ànim també</i> <00:12:08>	
<ul style="list-style-type: none">Esforz per concretar les idees:<ul style="list-style-type: none">27 N: <i>Vale. ... sigui... pongo .. pongo... Es verdad esto, podemos trabajar eso pero concretando. ESCRIBI: "Manipulación de la ment i ... manera..."</i> <00:10:56>28 N: <i>Com condicionar...</i>	
<ul style="list-style-type: none">Identificació de conceptes filosòfics: revisen el dossier i els apunts. Crida l'atenció el gran nombre de conceptes identificats (<i>ment, realitat, manipulació, percepció, vivències, límits, limitacions, coneixement</i>) Descobreixen que al diccionari comú no serveix per definir els conceptes filosòfics.<ul style="list-style-type: none">187 N: <i>és vulgar.. És una definició que et quedés igual</i>188 C: <i>Fem la nostra..</i>----196 C: <i>Si pues és la RAE</i>198 M: <i>Sí però bueno...</i>198 N: <i>Pues podem anar donant voltes!</i> <00:27:26>.... <i>Haurien de fer un diccionari filosòfic.</i>	
<ul style="list-style-type: none">La C Asssumeix el rol d'organitzadora:<ul style="list-style-type: none">204 C: <i>Venga! saltamos ya esto y ya lo haremos...</i> <00:28:10>.... <i>La tesi..</i>	
<ul style="list-style-type: none">Dificultat per concretar la tesi. Contradiccions amb la pregunta prèvia. El nou concepte comporta discussions i converses exploratòries. Negocien la tesi fins arribar a l'acord. Dubtes, preguntes i explicacions entre els companys. Exemples concrets. Aquesta interacció promou la elaboració de la tesi (<i>ment i realitat estan lligades</i>) Inclouen el concepte de manipulació.	

218 C: Vale. Però ara quina és la tesi que voleu defensar? <00:29:29>
219 N: Que si la ment és manipulable, la percepció de la realitat també <00:29:34>
220 M: Disch..
221 C: No, perquè aquí te està preguntant Què límits té la ment? <00:29:37>
222 N: Vaya pregunta...
223 M: Hem d'agafar una d'aquestes tres.

227 M: Però la nostra tesi és un punt de vista, no? <00:29:48>
228 N: Nosaltres defensem que la realitat no és tot el que veiem.. però .
229 C: Però esto son los diferentes puntos de vista que puede tener una persona...
230 N: Nosotros somos partidarios... Para empezar, nos tenemos que poner todos de acuerdo . Punt de vista tres, no? <00:30:01>
231 M: A veure?
232 C: Si
233 N: "La realitat no és tot el que veiem però tot i així té límits." Més o menys veiem el mateix.. Bueno, a veure, tampoc és que cadascú...
234 C: Bueno, cada uno ve lo que ve. y punto. No vamos a entrar en eso.

•Es genera una discussió sobre el grau d'acord en la percepció de la realitat. Converses exploratòries.

235 N: No cada uno ve lo que ve no, perquè hi ha algunes coses que les persones les veiem igual
236 C: Ah! I tu eso, cómo lo sabes? Has entrado en mi cabeza? <00:30:20>
237 N: Tu qué ves allí? Yo veo una estufa
238 C: Bueno pero a lo mejor tu el color que estás viendo no es el que yo estoy viiendo ahora <00:30:26>
239 N: El color da igual... Pero vemos lo mismo
240 C: Ah! Pero entonces ya está no es lo mismo. A lo mejor para tí...
241 M: No, però quan parlem de realitat no parlem d'objectes sinó més de conceptes, d'interpretació...
242 N: Ja però hi ha moltes coses ... que les veiem "igual", més o menys
243 C: Però no es demostrable, això
244 N: Però no podem dir que la realitat depèn de l'individu, ni del punt de vista com la mira.. Si però també hi ha...

254 N: Hem arribat a la conclusió que la realitat es pot manipular <00:32:18>

•Argumenten la tesi. Dubtes, preguntes i explicacions recíproques Exemples en relació a la vida quotidiana (mort familiar, depressió..)

282 N: Argument 1: "La ment i la realitat, no són... es complementen... no, no es complementen perquè la realitat no varia en funció de la ment. Però la ment si que pot variar la percepció de la realitat. <00:36:22> ... La ment i la realitat es complementen.

291 M: I què vol dir que es complementen? <00:37:05>
292 N: Es decir, tu manipules la ment i condicions la forma d'interpretar la realitat
293 C: Si <00:37:12>
294 N: Si es manipula la realitat, condiciona la ment.
295 M: Condiciona la forma de veure

298 N: No, però tu per exemple, ponemos el caso, se muere un familiar, es una cosa que pasa en la realidad. La realidad cual es? Se ha muerto . Tu lo ves, ... la mente se afecta...
299 C: Si, y te da el impulso de llorar
300 N: Por ejemplo. <00:37:48> O sea, la mente reacciona.
301 M: Fins i tot a trastorns físics. <00:37:48>
302 N: O gente con depresiones, o con no sé qué... o sigui, lo que ocurre en la realidad tiene repercusión en la mente y lo que ocurre en la mente tiene repercusión ... <00:38:03>
303 M: (repeteix el que ha dit el N)... repercussió en la percepció de la realitat <00:38:04>
304 N: ... en la percepció de la realitat. <00:38:06>.... O sea, por ejemplo, hem de posar, "la ment i la

realitat es complementen mútuament" <00:38:18>

- Es posa en dubte i es qüestiona al company (conversa exploratòria)
305 M: *No perquè la ment... depèn de la percepció.*
306 N: *Però quan vull parlar de..*
307 M: *Pots parlar que la ment i la percepció estan relacionades.*
308 N: *Però la realitat i la ment o la percepció i la ment <00:38:34>*
309 M: *Percepció i la ment sí.*
310 N: *No però pel caso este que he puesto? <00:38:35>.. el que se haya muerto no es una percepción ... es la realidad.*
- Exemple: Porten la filosofia a la vida diària
311 M: *Ya però tu igualment... la vida et pot passar i tu... Es un pavo, vale? i tu el perceps dient és el meu tiet, és el meu pare, és el meu germà, .. saps? Tal i cual.. LLavors és la percepció de com ho llegeixes. Pots llegir-lo tant com , s'ha mort ja li tocava, o s'ha mort, no passa res que la meva vida segueix,o puc llegir, s'ha mort, quina merda de vida i em mato. <00:39:07>*
- Negocien la tesi per arribar a un acord: *La ment i la percepció de la realitat estan intimament lligades*
- El professor realitza una intervenció molt crítica amb els estudiants respecte la seva tesi. És massa genèrica i òbvia. Això descol·loca als estudiants. El professor introdueix la idea de la mediació del cervell i de la cultura. Demana precisar.
- Integren la veu del professor per construir els arguments de la tesi
368 C: *Bueno Va! Lo que ha dicho el T, que la informació ..*
369 M: *... sempre està processada pel cervell*
- Així com també, s'observa com s'esforcen per precisar les idees:
378 N: *pero pel cervell és molt genèric! <00:47:48>*
- Regulació del temps
383 C: *Va! Venga! Que nos falta el segundo argumento! y los ejemplos! <00:49:07>*
384 *Que no tendremos más tiempo...*
- Concentració en la tasca i esforç per treballar.

7.4.3 Sessió 3: anàlisi del discurs de l'equip G1 i G3

En aquest cas, com recull la taula 7.6, l'equip G1 inicia la textualització durant la que posen de manifest la poca claredat i concreció del problema definit en la sessió anterior. Les discussions fan que el procés d'escriptura sigui lent i que l'atenció dels estudiants se centri en aspectes formals del text per expressar adequadament les seves idees. Això implica un procés continuat d'avaluacions i crítiques sobre el que s'està escrivint. També s'observa un esforç constant per conceptualitzar i precisar els conceptes filosòfics així com l'interès per vincular el tema del text amb les seves experiències prèvies.

Taula 7.6 Sessió 3: Equip G1 i Equip G3

G1 Sessió 3
<ul style="list-style-type: none"> No acaben la guia. Inicien el text discutint sobre el títol, activen la definició de títol i de pregunta filosòfica. Preocupació per l'audiència, es discuteix sobre l'ús del concepte <i>bioètica</i> en el títol. Després se centren tota la sessió a argumentar l'actualitat del problema. Activen coneixements de ciència però amb poca profundització. <p>42 A: <i>Tornen al text. L'A. dicta: Que la bioètica l'hauríem de tenir en compte en alguns camps de la ciència com podria ser la investigació en transgènics... i la decisió de mantenir algú en vida quan té una malaltia terminal . Punt. En altres camps la ciència podria investigar fins que afectés o alterés la realitat o la vida de l'esser humà. ja que la ciència ha de ser un coneixement estable que s'ha d'aproximar a la realitat <00:14:19> El Q fa correccions ortogràfiques ajunten el text <00:14:51></i></p> <ul style="list-style-type: none"> El Q domina els torns d'escriptura. Escriu el Q i molt poc la R i la A Decideixen que iniciaran el text a partir del cas d'Eluana. Busquen informació a Internet. Destaca el gran nombre de torns emprats per assolir acord en l'argumentació de la importància del problema. Es mostra la dificultat per expressar adequadament les idees. Lentitud. En aquesta textualització, també hi són presents els qüestionaments respecte el text escrit, els dubtes, les demandes d'explicació i l'exemplificació (fent ús d'exemples propers a les realitats dels estudiants). Així com també es mostra la dificultat per expressar adequadament les pròpies idees en el text. <p>66 A: <i>No té sentit aquesta frase <00:21:36></i> 67 Q: <i>Clar. És que no està el text a dalt (l'exemple) però quan estigui.. <00:21:38></i> 68 A: <i>No, no... és que no és que no té sentit ella sola <00:21:40></i> 69 Q: <i>Per què? <00:21:40></i> 70 A: <i>Perquè està rara. <00:21:41> LLEGEIX LA FRASE "El tema que hem tractat ens ajuda a reflexionar sobre la importància que té la bioètica en les decisions precises d'escollir la mort o la vida, de prendre decisions precises..... de les circumstàncies en que estigui aquella persona en qüestió" <00:21:58></i> 71 Q: <i>Sí. <00:21:59></i> 72 A: <i>No té sentit. <00:21:59></i> 73 Q: <i>Per què, no? <00:22:02></i> 74 A: <i>Perquè és rara. <00:22:05></i></p> <p>---</p> <p>81 A: <i>Seria... "que té la bioètica en prendre algunes decisions com seria escollir la mort o la vida...</i> 82 R: <i>... d'una persona" <00:22:38></i> 83 Q: <i>Però és que són "decisiones precises" <00:22:40></i> 84 A: <i>No. <00:22:41></i> 85 Q: <i>Sí. Perquè són puntuals. <00:22:43></i> 86 A: <i>Però que no té sentit això!!! O sigui, lo que estàs dient... No. <00:22:49></i> 87 Q: <i>Sí, si que té sentit. A veure. <00:22:51></i> 88 A: <i>No, no té sentit <00:22:52></i> 89 Q: <i>SÍ <00:22:53></i></p> <p>---</p> <p>94 A: <i>És que seria... "Que té la bioètica com per exemple en escollir segons quines decisions com serien la mort o la vida " o alguna cosa així <00:23:09></i> 95 R: <i>Sí. Porqué la bioètica no me hace escollir la vida o la mort ... <00:23:13></i> 96 Q: <i>No, però és un ... un instrument que ens ajuda a precisar... <00:23:17></i> 97 A: <i>Per això! Que falten punts, comes i "com per exemples"i coses així! <00:23:20> És el que t'estàvem dient... i tu has dit que no <00:23:23></i> 98Q: <i>Però, tu has dit que en general que estava malament. <00:23:26></i></p> <ul style="list-style-type: none"> Es generen alguns dubtes i s'ofereixen explicacions.

116 A: Vale. I amb això, què vols dir? <00:26:28>

117 Q: O sigui... depèn de les condicions... <00:26:31>

118 A: Ja però "Això és mesura en el grau que té la persona de..."? <00:26:34>

119 R: Vale. O sigui de la malaltia <00:26:39>

120 A: De incapacitat <00:26:40>

121 Q: Sí, de Incapacitat. <00:26:42>

131 A: Però... la bioètica no mesura... (posa exemple) ... si aquest té el grau 5, pues aquest no pot decidir... <00:27:32>

132 Q: No, però, a veure. (LA BIOÈTICA) No mesura com una regla que et diu "5 cm" sinó és més ... la bioètica no et mesura així. O sigui et mesura reflexionant i pensant en la vida de l'ésser humà i si aquell ésser humà havia fet una carta dient que volia que el matessin si es trobés en aquelles circumstàncies que no podia fer res... o sigui, que era un vegetal, que només tenia de vida ... només vida cerebral i ja està.. <00:28:04>

- Es generen preguntes sobre les persones en estat terminal. Es vincula el tema de la bioètica amb experiències prèvies

133 R: Però... No escolten o si? <00:28:09>

134 Q: O sigui.. <00:28:12>

135 A: Escuchan y haban... como <00:28:14>

136 R: Y ven, no? <00:28:15>

137 A: Sí. <00:28:16>

138 Q: O sigui... ves tu un dia amb una ... si voleu anem un dia amb una d'aquestes ... i veureu la gent que se li cau la baba i no fa res... <00:28:31>

139 R: Però a on vols anar? <00:28:33>

140 Q: Doncs... <00:28:34>

141 R: Estaria bé, eh? <00:28:36>

- Aportacions complementaries les quals permeten coconstruir de manera col·laborativa les frases del text. Tot i que també hi ha avaluacions crítiques respecte el text escrit

149 A: O "La bioètica té molt en compte el grau d'incapacitat de la persona ...el grau d'incapacitat que té per viure una vida normal" o algo així. <00:29:13> <00:29:16>Llegeixen en veu baixa la pantalla .

150 R: Vale. A ver. Yo.... diria... per tal de descobrir-ho ... "hem de tenir en compte les circumstàncies en que es troba la persona en qüestió", coma, "és a dir, mesurar el grau que té la persona de incapacitat" na ...na..nao sigui, quan posem un "és a dir" lligar-ho a la frase anterior ... porqué más o menos és lo mismo.... "les circumstàncies en què es troba, és a dir, mesurar el grau que té la persona d'incapacitat". No sé. <00:30:02>

151 A: Sí. <00:30:06>

152 R: Os parece bien? <00:30:10>

153 A: Però a mi "mesurar" em sobra ... és que... <00:30:13>

154 R: Ja. Però, no... en verdad, tiene sentido. <00:30:16>

Escriu el text "es a dir, mesurar el grau que té la persona d'incapacitat."

155 A: "La incapacitat de la persona", no, seria? <00:30:39>

- Conceptualització mitjançant les reformulacions del text, les explicacions sobre la funció de la bioètica o l'ús de conceptes filosòfics definits en l'anterior sessió (paràmetre, bioètica i paradigmes),
- Concentració en la tasca i esforç per treballar.

En el cas del G3, tal i com mostra la taula 7.7, continua amb la guia de planificació fins que acaben de planificar tots els apartats propis característics del gènere argumentatiu filosòfic. Després, inicien la textualització, seguint la rotació del torn d'escriptura i l'estricta observança dels rols, alhora que també continua la discussió oberta i elaborativa en aquest cas per trobar exemples rellevants que il·lustrin el plantejament de la tesi i del problema filosòfic. Novament, la recerca de la coherència i l'esforç per evitar contradiccions amb la formulació de la tesi i la pregunta dominen la conversa, que cada vegada esdevé menys acumulativa i més constructiva, evidències d'assoliment d'un procés de raonament conjunt ple de reformulacions i exploracions conjuntes. Observem l'activació de coneixements previs que permeten una aproximació a la història des d'una mirada filosòfica, indicis, també en aquest cas, de la interdisciplinarietat pròpia de la disciplina.

Taula 7.7 Sessió 3: Equip G3

G3 Sessió 3	
<ul style="list-style-type: none"> • Acaben la guia de planificació (arguments, exemples, conclusió i pregunta final) Després inicien el text fent una introducció on plantegen el problema filosòfic de la manipulació de la ment a partir d'un exemple de manipulació en la societat romana, i al final de la sessió plantegen un segon exemple més actual sobre la situació de la discriminació de la dona. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Activació dels rols 8 C: <i>Vale. Pues entonces escribes tu. Que eres la secretaria</i> <00:01:30> 9 M: <i>Falta una minifalda.</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • Hi ha una rotació equitativa de l'escriptura (es canvien els torns cinc cops) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Es busquen exemples per donar força als arguments 17 N: <i>"La ment i la percepció de la realitat estan íntimament lligades ja que la informació sempre és processada pel cervell" Penseu-ne més d'un</i> <00:02:21> 18 C: <i>Vale. Un ejemplo tenemos que poner.</i> <00:02:22> 	
<ul style="list-style-type: none"> • Exemple guerra: sorgeix una pregunta filosòfica 26 M: <i>Per exemple davant d'un conflicte, un ho veu d'una manera i l'altra de l'altra. I hem de posar un exemple.</i> <00:03:32> 27 C: <i>Pues una guerra, no? EXPLICACIÓ</i> 28 M: <i>Vale, una guerra, uns es decideixen per un bàndol i altres per un altre ... i ningú té la raó perquè...</i> 29 N: <i>Vale, quan hi ha una guerra cada bàndol...</i> -- 32 N: <i>... "cada bàndol creu que està en el sitio correcto", no?</i> 33 M: <i>Clar</i> <00:03:50> PREGUNTA.. Però quin és el correcte? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Exemple mitjans de comunicació: visió crítica 45 C: <i>Por ejemplo en los medios de televisión depende de cada cadena una misma noticia .. bueno claro, es que te lo cambian ellos... no es que tu la percibas de otra manera.</i> <00:05:20> 	
<ul style="list-style-type: none"> • Exemple religió 62 M: <i>Pues un nen que ha tingut una educació catòlica tindrà una visió diferent...</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • Contradiccions entre les idees de la primera sessió i les actuals: progressió temàtica. Esforç per establir relacions entre les idees. 81 M: <i>No, no pot ... no volem defensar això! La nostra conclusió no és que cada persona pot tenir</i> 	

diferents punts de vista...

-
91 M: *Aviam, no volíem defensar que si manipules la ment entens una cosa diferent que una altra?*
92 C: *si*
93 M: *Pues aquí no diu això. <00:08:48>*
...
95 N: *En funció ESCRIU: "Les persones poden tenir diferents punt de vista sobre una mateixa idea, .. en funció... a el tipus de manipulació de la ment a la que han estat sotmesos"*
- Exemples de manipulacions religiosa i sexista:
98 N: *O sea, educar a una persona religiosament,... i que tiene que ... sobretodo los musulmanrnes que no pueden beber que tienen que comer pesacado y yo qué sé... <00:09:44>*
....
104 N: *No ploris! Que seràs una nena! Per exemple...*
- Precisió en l'ús del llenguatge. Es demana definició del "tipus" de manipulació: demanen explicacions
105 M: *ja però tenen un nom... manipulació...*
107 M: *Per això, no parlem de tipus...*
108 N: *No sé, manipulació religiosa?, no sé , per exemple...*
109 C: *Pues ja està, en funció de la manipulació de la ment*
110 M: *Sí, no del tipus.*
111 N: *Val*
112 M: *siguem precisos!*
- Pluja de preguntes per trobar una pregunta final significativa: *Qui decideix com ha de ser la nostra manipulació de la ment, si aquells que decideixen també han sigut manipulats per un altre?* i es planteja un problema filosòfic (la manipulació és una cadena successòria). Els participants es mostren motivats i satisfets d'haver arribat a aquesta idea. Mitjançant la col·laboració s'han construït noves idees.
137 N: *Qui decideix com ha de ser la nostra manipulació de la ment, si aquells que decideixen també han sigut manipulats per un altre? <00:13:00>*
138 M: *Per això que és com una cadena ... vull dir... el primer mono.. <00:13:07>*
139 N: *... nos manipuló a todos, no? Uala! Buena! Buena! Posem... <00:13:12>*
140 M: *El primer banquer...*
141 N: *La paraula "cadena" l'has clavat. Ho podem dir <00:13:17>*
142 " *La manipulació de la ment és una cadena ... successòria..*
143 M: *Successiva*
144 N: *... successiva de generació en generació <00:13:27>*
- S'inicia el text, amb una introducció on es planteja el problema de la manipulació de la ment al llarg de la història.
 - Es fa ús del concepte "humanitat" i posteriorment, es precisa a història de la humanitat. En l'exemple sorgeix una nova pregunta.
187M: *No, "Des del principi de la humanitat uns han manipulat a altres" <00:16:56>*
188 N: *ESCRIU: "Des dels principis de la humanitat ... CORRECCIÓ*
189 C: *No, des dels principis no! Des del principi-... <00:17:00> TEXTUALITZACIÓ*
190 M: *Des del principi de la història, història, de la història! No de la humanitat <00:17:05>*
191 N: *Però quin és el principi de la història? Que jo no el coneixo? <00:17:07>*
192 M: *El principi de la història és els Romans... perquè la història és a partir de quan hi ha textos...*
193 C: *Si*
194 N: *ESCRIU: "Des del principi de la història ...*
196 M: *Humana*
197 N: *ESCRIU humana... "*
198 M: *Uns individus han manipulat als altres... per obtenir benefici... " <00:17:31>*
- Es coconstrueix coneixement d'història des d'una mirada filosòfica. Dinamisme de la conversa, es generen moltes idees i exemples. Aquests plantegen preguntes diverses i es relacionen amb més

problemes filosòfics (converses exploratòries)

214 C: *Pero tu sabes algo de los romanos?*

215 M: *Jo sé que imposaven la seva cultura dient que era millor. Feien una manipulació. Manipulaven dient que eren els millors <00:18:55> Tenim molta més tecnologia, som millors. Per exemple, els íbers se'ls van carregar així. "Som els millors" però eren els millors? Ah! Qui sap? <00:19:08>*

.....

217 C: *Igualmente, manipulaven a la societat perquè deien... tu perteneces a esto, y tu a esto... tu eres esclavo para toda tu vida, y ya está. Y se lo tenían que creer y callar <00:19:19>*

218 N: *Val. És a dir*

219 C: *LLEGEIX " Des del principi de la història humana, sempre hi ha hagut individus que han manipulats uns als altres per obtenir un benefici propi. ...*

- Continuen fent reformulacions i precisions: observem com mitjançant l'escriptura es concreta molt més el problema, i es relaciona amb altres problemes com l'esclavitud, la igualtat gènere, les guerres, els prejudicis sexistes

308 C: *Si., doncs que deien a la societat qui pertanyia a un grup i qui a un altre. I els manipulaven i els altres doncs tenien que acceptar-ho <00:26:27>*

309 N: *Ah, si? Eso hacian? <00:26:27>*

310 C: *si.*

311 N: *no sé...*

312 C: *Si no hubiesen empezado, no habría esclavos ni esto...*

- Es genera una discussió sobre els romans i la barreja ètnica en aquella època. Es posa de manifest l'activació del context d'aprenentatge de la història en una situació d'aprenentatge de la filosofia En la conversa hi ha desacord i es donen arguments per defensar les pròpies idees. (Converses exploratòries)

390 N: *Però en aquella època no hi havia raça ni ètnia...*

391 M: *Què no? Si tot el mediterrani estava més barrejat xaval!! <00:39:00> Tot de perses, grec i romans i ibers.. si eren tots diferents!*

- També es discuteix l'adequació de paraules com "ideologia", "principis", "idees" , "principis clàssics". Aquesta conversa exploratòria es una mostra de l'intent de concretar i precisar fent ús dels conceptes adequats.

406 N: *Sí. Clasificaven a les persones "segons" ... saps el que vull dir?*

407 C: *Claro <00:40:40>*

408 M: *Home. Es que classifiquen a les persones.*

409 N: *Ya pero no me entendéis <00:40:45>*

410 C: *A ti te decian: tu eres esclavo i punto*

411 N *No no m'enteneu pero da igual*

....

414 N: *Pero si tu pones, "clasificaven a les persones según la raza ... ests refiriendo al tipo de persona. Pero si tu... Lo que quiero poner yo es: "Els romans varen imposar un sistema jeràrquic on clasificaven a les persones..." i entonces... ¿cómo lo digo yo lo que quiero decir és , els romans estos a base de qué clasificavan a las personas?*

415 M: *Vale, pues aquest a base de què-. es pot ficar..*

416 C: *Bueno pero también lo podemos poner., lo podemos poner directamente "Els romans varen imposar un sistema jeràrquic on es clasificave les persones segons els seus propis principis" I no hace falta poner ni un punto ni nada. <00:41:55>*

417 N: *Com? com?*

418 M: *Val, ja sé el que vols dir. ESCRIU: "On es classificaven les persones segons els principis clàssics" Si posem clàssics ja fem referència als romans.. perquè no podem posar romans perquè ja ho hem posat abans ... els principis clàssics o els principis llatins també.*

- Es proposa contrastar la manipulació dels romans amb el tema de la discriminació de la dona. Es fa palès que el problema filosòfic plantejat a partir dels romans és un problema que perdura en l'actualitat (propi de la condició humana)

467 C: *Fa 50 anys*

468 M *ESCRIU: La dona fa 50 anys*
469 N: "Ja era discriminada ..."
470 C: "per.."
471 N "la societat ..."

- Concentració en la tasca i esforç per treballar.

7.4.4 Sessió 4: anàlisi del discurs de l'equip G1 i G3

Tal i com s'observa en la taula 7.8, el G1 en aquesta sessió segueix preocupat per formular el text de manera correcta. Això implica nombroses interrupcions, tant de la conversa com de l'escriptura, per tal de revisar expressions, frases i formulacions que no es consideren del tot adients. La majoria d'aquestes revisions són formals i poc precises, amb la qual cosa el seu impacte en el text és baix. Destaca també la dificultat per connectar l'exemple o cas escollit amb el problema i la tesi, aspecte poc debatut en les sessions anteriors que, per motius de manca de temps, no s'acaba de resoldre. També es fa evident la dificultat per seguir la rotació en els torns d'escriptura.

Taula 7.8 Sessió 4: Equip G1

G1 Sessió 4
<ul style="list-style-type: none">• Inicien la sessió amb el problema de com integrar la informació del cas en el text. Planificació del text. Busquen a Internet el cas, enganxen el link. <p>44 Q: <i>LLEGEIX EN VEU ALTA " En quant a la vida de la jove Eluana ens pot servir d'exemple sobre la qüestió que tractem... " No com ho fem? <00:12:20></i> 45 R: <i>Està bien <00:12:27></i> 46 Q: <i>ESCRIU: " El pare d'aquesta jove ... va demandar ..." Com fem això? <00:13:07></i> 47 A: <i>Una cosa i no podríem ficar... "Un exemple sobre aquest ... bueno, sobre aquest debat el podríem trobar..." <00:13:14></i> 48 Q: <i>Bueno però això o ficarem a dalt <00:13:16></i> 49 A: <i>Per això, després d'explicar això, no? <00:13:19></i></p> <ul style="list-style-type: none">• El Q domina els torns d'escriptura (tot i que s'intenta seguir les indicacions de canviar cada 10 minuts). Escriu el Q i en molta menys proporció R i A 222 R: <i>Bueno, va, deixa'm a mi el teclat que ja portes més de 10 minuts! Venga, Q<00:36:46></i>• Continuen amb l'argumentació de la importància del problema.• L'equip G1 se centra molt en aspectes formals i lingüístics vinculats a la textualització i a la descripció del cas més que no pas a reflexionar sobre el contingut del text que escriuen i a posar en dubte o a plantejar preguntes sobre el problema del cas que descriuen. Conversa acumulativa. Destaquem la dificultat per avançar de manera dinàmica fruit de les correccions formals en el text. <p>93 Q: <i>ESCRIU: "Aquest tema l'hem escollit perquè ens sembla una notícia d'actualitat"</i> 89 Q: <i>ESCRIU: "Aquest tema l'hem escollit" Així?</i> 90 A i R: <i>Sí.</i> 91 Q: <i>Queda molt cutre.</i> 92 A: <i>Però com vols escriure-ho? <00:21:59></i> 93 Q: <i>ESCRIU: "Aquest tema l'hem escollit perquè ens sembla una notícia d'actualitat"</i> 94 A: <i>CORRECCIÓ ORTOGRÀFIA <00:22:26></i> 95 Q: <i>Ja ho sé <00:22:27> (riu)</i> 96 A: <i>I perquè no ho fiques? <00:22:28></i> 97 R: <i>Pero..eso no lo puedes poner porque no tiene sentido. No puedes poner "aquest tema l'hem</i></p>

- escollit perquè ens sembla una notícia" <00:22:35>*
- 98 Q: *...d'actualitat <00:22:36>*
- 99 R: *Seria, "Aquesta notícia l'hem escollit ... " Sabes? <00:22:42>*
- 100 Q: *Ja però ara ja estem fent la reflexió.. <00:22:44>*
- 101 R: *Però, no té sentit aquest d'això <00:22:48>*
- 102 Q: *És igual..*
- 103 A: *No, no,..no té sentit. <00:22:51>*
- 06 Q *Vale. Comencem des del començament.*
- 107 A: *Que no escrius bé, Q <00:23:02>*
- 108 Q: *Riu. No m'ajudeu!*
-
- 115 R: *"En una notícia a la Vanguardia... va aparèixer el cas ... <00:23:43>*
- 116 Q: *Home "Va aparèixer" queda una mica... <00:23:49>*
-
- 120 Q: *"Fa poc a una notícia... va sorgir... o va sortir" O com ho fem? <00:23:59>*
- ESCRIU EL Q " *Fa poc en un notícia de la Vanguardia va sortir el cas" <00:24:08>*
- 121 R: *"... d'una noia... o d'una dona, no? 38 anys... <00:24:15>*
- Seguidament, quan acaben d'explicar el cas d'Eluana, inicien la problematització del cas mitjançant l'explicació de la polèmica i dels punts en conflicte:
- 149 A: *"La polèmica va sorgir quan el seu pare volia desconnectar-la " o alguna cosa així, no?*
- Apareix un dubte sobre el cas, i el company l'aclareix:
- 150 R: *Pero lo que habían dicho es que no quería darle de comer pero porqué? ... <00:26:36>*
- 151 A: *Claro. Entonces, así se moría <00:26:37>*
- 152 R: *Para que se muriera? <00:26:40>*
- 153 A: *Claro por qué si no te alimentas por los tubos que es lo único que le hace estar en vida si le sacas el alimento se muere <00:26:45>*
- 154 Q: *O sigui, el seu pare... perquè clar la voluntat de la noia , deia el pare, que si estava en aquelles circumstàncies volia que es morís, perquè no, no estava conscient ni res, encara que hi ha la remota possibilitat que es desperti. <00:27:02> ... i la polèmica està en que el Vaticà deia que encara era un ésser viu, o sigui encara estava viva que no podem matar a una persona així com així. <00:27:10>*
- Es detenen en molts detalls formals i posen poc en dubte el contingut filosòfic del text.
- 170 Q: *LLEGEIX "La polèmica va sorgir quan :.. " TEXTUALITZACIÓ afegeix "el seu pare va voler-la ... " <00:28:40> Això està bé? A: CORRECCIÓ*
- 171 Q: *..va voler-la... O com ho fem? <00:28:46>*
- 172 R: *"Volgué" no "Voler" (riuen).. Volgué... <00:28:52> TEXTUALITZACIÓ*
- 173 A: *... voler desconnectar la seva filla...*
- 174 Q: *.ESCRIU "voler desconnectar de les màquines " riuen LLEGEIX "La polèmica va sorgir quan el seu pare va voler desconnecta´la " .. TEXTUALITZACIÓ " de les màquines? <00:29:22> ESCRIU".... de les màquines que la mantenien en vida" <00:29:39>*
- 175 A: *Accent? perquè no el fiques?*
- 176 R: *El posa després... <00:29:39> LLEGEIX*
- S'acaba la sessió revisant les correccions lingüístiques en el text i clarificant l'organització de les següents sessions amb el professor:
- 29 R: *No, en Catalán sí. És esdrúixola <00:37:59> (riu) Espera... Corregeix...*
- 230 A: *"En el comportament humà" no seria "amb"? <00:38:16>*
- 231 R: *És lo mismo...*
- 232 A: *Però, allí no queda bien el "en". Digo yo... <00:38:21>*
- Poca regulació del temps: Només esciuen la posició del pare d'Eluana, no els dona temps d'escriure la posició contrària.
 - Concentració en la tasca i esforç per treballar.

En el cas de G3, tal i com es mostra en la taula 7.9, segueix la tònica de qüestionament conjunt del contingut i la recerca de coherència en cadascuna de les formulacions del text. Això els porta a reformular la pregunta inicial, per tal d'ajustar-la a l'exemple desenvolupat i als nous aspectes problemàtics detectats. L'ensenyament recíproc, en l'explicació d'idees i conceptes, es manté durant bona part de la sessió fins que un bloqueig paralitza l'avanç del text. La superació del bloqueig es fa per vies complementàries: missatges d'ànims i l'obertura d'un nou procés de renegociació de la postura conjunta de l'equip respecte la qüestió que els ocupa. Això fa que augmentin de manera exponencial els torns de conversa i que s'avanci en la resolució del problema i l'establiment d'un acord al que s'arriba a través de la construcció conjunta de coneixement i de crítica constructiva. L'escriptura esdevé cada vegada més recursiva i totes les crítiques serveixen per aprofundir, aclarir i en darrer terme, assolir una nova formulació conjunta. Destaca la consciència del seu avanç i d'aquesta construcció conjunta. Es segueix fent ús de la guia i mantenint els rols i els torns d'escriptura preestablerts.

Taula 7.9 Sessió 4: Equip G3

G3 Sessió 4	
<ul style="list-style-type: none">• Inicia la sessió 4 assignant qui escriu el text (rotació) i revisant el text escrit (han arribat de les vacances i han d'activar els coneixements).	
<ul style="list-style-type: none">• Acaben la introducció del text afegint, en el plantejament del problema, l'exemple de la discriminació de la dona. Aquest exemple mostra que el problema és encara avui dia un problema present	
<p><i>M: No, llavorens..." però no cal anar tant lluny, sinó tal , tal.. ", no? Crec jo? <00:08:31> ESCRIU: "Però o cal anar tant lluny, per exemple, la dona fa cinquanta anys era discriminada"</i></p>	
<ul style="list-style-type: none">• Es canvia el torn d'escriptura de manera equitativa (tots escriuen excepte R)	
<ul style="list-style-type: none">• Consideren que cal explicar bé els exemples	
<p><i>16 C: Pero ara tenemos que poner la pregunta filosòfica <00:09:51></i></p>	
<p><i>17 M:No, però hem d'explicar bé aixó! <00:09:52></i></p>	
<p><i>18 "LA dona fa 50 era dscriminada per la societat " Ho deixem així?</i></p>	
<p><i>19 C: Porqué no la dejavan salir de casa ..</i></p>	
<p><i>20 M: Ah! Venga ja m'estas traient d'aquí!(riuen)</i></p>	
<p><i>21 N: ESCRIU "... societat estipulava..</i></p>	
<ul style="list-style-type: none">• Es generen preguntes, s'ofereixen explicacions entre els companys	
<p><i>22 M: Què vol dir estipulava?</i></p>	
<p><i>24 N: "Que devia complir unes normes ... o sigui, et dic la idea i l'escrivim. "Que devia complir unes normes com ara educar els fills, les tasques domèstiques...</i></p>	
<p><i>25 M ESCRIU".. que devia complir unes normes com ara educar els fills, les tasques domèstiques...</i></p>	
<p>PUNTUACIÓ</p>	
<p><i>26 N: Domèstiques, coma <00:10:53> Educar els fills, ...</i></p>	
<p><i>27 C: Anar a missa</i></p>	
<p><i>28 N: Cuidar al marit... i ahora, coma, etc.</i></p>	
<p><i>29 M: ficarem tres punts <00:11:49></i></p>	
<ul style="list-style-type: none">• Després inicien la pregunta filosòfica i es troben amb el conflicte de que ells han avançat les idees i en la pauta encara hi ha la primera pregunta. No volen trure-la perquè la consideren interessant però també s'adonen de la incoherència.	
<p><i>41C: Punt, no, dos punts"Quins límits té la ment..." Ah! la tenemos que cambiar, no?</i></p>	

42 M: *La canviem?*

56 M: *Però canviem la pregunta! <00:14:11>*

57 N: *A mi m'agrada!*

58 M: *Però si no té res a veure amb el parlem!*

- El professor demana que precisin l'exemple de la discriminació de la dona a nivell de context sociohistòric. També emfatitza la importància de la cohesió del text

P: ja pero quan parlem de fa 50 anys amb la dona, també parlem de a on? <00:16:42> Val la pena precisar, perquè sinó no és el mateix la situació de Catalunya de com ha canviat la història 50 que si ens anem a Kenia o Egipte o a EEUU. <00:16:52>

--- Cohesió--

És com conduir un nen petit, donar-li maneta perquè no caigui.

- El N explica al professor que el problema que tracten és d'ara i d'abans, propi dels problemes filosòfics

95 N: *Era per.. dir que ... és una cosa que no passa ara ni que ha passat sempre, que no és nou, que no és del segle vint.*

- Es genera una nova pregunta filosòfica per substituir l'anterior i ser més coherents amb el problema que plantegen

2N: *Pregunta filosòfica.. el canvi... Podem.. Es pot condicionar la percepció de la realitat de l'individu?*

113 M: *Què com? (riuen) <00:20:24>*

114 C: *si yo la he entendido...*

115 M: *Jo no, torna-ho a dir.*

- Ensenyament recíproc: s'expliquen les idees fent ús de conceptes filosòfics com "realitat única" i "manipulació societat", es mostra l'esforç per connectar dues idees, fins que sorgeix una nova pregunta significativa pels estudiants (*Pot una societat pot influir en les persones i condicionar així la seva percepció de la realitat?*):

116 N: *O sea, la realidad es una y todos vemos la realidad... pero des de nuestro punto de vista <00:20:25>*

117 M: *Si això està clar.*

118 N: *Más o menos va por ahí lo que decimos, no?*

119 C: *Si*

120 N: *Pero hay que decirlo en función para la manipulación de la sociedad, que es lo que estamos hablando, no?*

121 C I M: *Si*

122 N: *Pues hay que relacionarlo, con..*

123 C: *No, si está bien. pienso que está bien la pregunta <00:20:44>*

124 M: *Vale, Y como..*

125 C: *Vuélvela a repetir <00:20:46>*

126 C: *En funció de què..*

127 N: *Però relacionar el què? a la societat? <00:21:05>*

128 M: *Sí clar, estem parlant aquí de la dona o dels romans. <00:21:05>*

129 N: *Pon: "Pot una societat pot influir en les persones i condicionar així la seva percepció de la realitat?"*

- Més explicacions recíproques i dubtes: Un dels estudiants demana que expliqui a què es refereix quan diu *societat*. Així doncs, demana una definició més concreta i precisa del concepte "societat".

130 M: *Ho escriu "Pot una societat pot influir en les persones i condicionar així la seva percepció de la realitat? (Llegeix la pregunta) ... però una societat.. quan dius societat, a què et refereixes? <00:22:02>*

131 N: *Los que dirigen al pueblo ... digo sociedad .. incluye la cultura, el pueblo.. todo.. <00:22:16>*

- Seguint la guia de planificació, l'equip avança cap al plantejament dels punts de vista en tensió

respecte el problema, però es tornen a trobar amb la contradicció de que han canviat la pregunta i per tant, s'han de reelaborar els punts de vista

154 C: *Ara se tiene que poner el problema...* <00:24:24>

155 M: *Si*

156 C: *El primer punto de vista, es que la realitat és tal i com la percebem...*

157 M: *Bueno. però com que hem canviat la pregunta..* <00:24:34>

- Intenten reelaborar el seu punt de vista però es produeix un bloqueig. El N anima a l'equip. Es fa evident el sentiment d'equip i la motivació per continuar avançant conjuntament en l'elaboració de les idees en el text:

174 C: *Ah! Podemos poner... o sea, "Nosotros, tenemos..."* <00:26:39>

175 C: *Podemos poner que "nosotros tenemos distintos puntos de vista"* <00:26:59> *Pero...*

176 N: *Espera, espera que lo diga todo!* <00:27:05>

177 C: *No però és que... jo que sé!* <00:27:07> **BLOQUEIG**<00:27:13>

191 N: *Ja está! Vale.. Despertamos equipo, despertamos! Así no avanzamos!* <00:28:55>

- Per superar el bloqueig l'equip s'adona que cal negociar què pensen ells com equip i arribar a un acord conjunt. S'inicia una discussió (conversa exploratòria) sobre el punt de vista a defensar en el text (*Sempre hi ha hagut un que ha manat envers l'altre (sempre estem manipulats) / Sí, però això no significa... que esa persona siempre lo vea así... porque hay la gente que se revoluciona que dice ... oh! Eso que me han enseñado, eso no va bien. Tiene que haver algo mejor...*), s'argumenten les idees, es negocien i es co-construeixen. S'observa la qualitat filosòfica de la discussió pel seu alt grau de crítica. Assoleixen un acord.

245 M : *ESCRIU: "sempre hi ha uns pocs que sotmeten a uns altres a les seves ideologies"*

- Observem la recursivitat dels processos de textualització de l'escriptura col·laborativa, l'equip utilitza molts torns de conversa per concretar de manera adequada les seves idees en el text degut a les nombroses reformulacions en relació a l'ajust dels conceptes (per exemple: "idees", verb "sotmetre". "ideologia", "pensaments"; "doctrina"; "realitat única").

252 M: *A la ideologia ...*

253 C: *Conservadora*

254 M: *... conservadora* <00:32:41> *A la ideologia machista.* <00:32:46>

255 N: *Pero no, es más..*

256 C: *XXX CONCEPTE DOCTRINA*

257 M: *A unes doctrines?* <00:32:55>

258 N: *"actuar d'una forma concreta"*

259 C: *"actuar de la mateixa forma que ells oferien, no?"* <00:32:59>

260 M: *"actuar de la seva..."*

261 N: *Espera! Espera! "Actuar de la forma que ells creuen correcte però que-..." pon no sé...*

262 C: *de la mateixa forma...*

I es torna a reformular la tesi anterior: *"Nosaltres creiem que aquest casos es compleixen ja que sempre hi ha uns pocs que sotmeten a uns altres a actuar d'una manera en concret, tot i que , desconeixem si és el correcte"*

- Dubtes i explicacions recíproques

298 N: *O sigui, el que farien ells si actuessin de forma lliure..*

299 M: *No ho entenc* <00:37:11>

300 P *Una mica confús, eh?*

301 M: *Veus? veus?* <00:37:11>

302 N: *Pues a mi em sembla molt fàcil d'entendre* <00:37:17>

...

309 N: *Os lo explico?*

310 M: *si, explica-ho perquè...* <00:38:08>

311 N: *Hay unos pocos que someten a unos otros. Entonces, los sometidos actúan de una manera en concreto.*

..

317 N:.... Entonces esas personas, al final, ya no saben si están actuando correctamente o no. O si ellos realmente actuarían así si no hubiera sido por la influencia del otro.

- El N argumenta la seva tesi sobre la inconsciència de la pròpia manipulació fent ús d'un exemple, una pel·lícula sobre les joventuts hitlerianes. Així doncs, es torna a connectar la filosofia amb les experiències dels estudiants:

319 N: Vale. Pero es que.. si te fijas, por ejemplo la película de las Juventudes Hitlerianas" : Que al principio el tío está en contra de los nazis y de las juventudes. Se pone dentro de las juventudes, y al final ... le comen la cabeza y ya no distingue. Y cree que el otro amigo, el minusválido, hace mal <00:39:03>

320 C: Pero si te fijas, él no piensa que le están comiendo la cabeza sino que ..

321 N: No se da cuenta. Claro. <00:39:08>

322 C: Por eso mismo. Estas personas no saben si actúan bien o actúan mal porque no saben que están sometidas a esto. Por lo tanto, ..

- M posa en dubte i qüestiona, demana més explicació per part del seu company:

323 M: No té sentit. <00:39:20> A veure. Amb aquesta frase ja estic d'acord amb això.

324 "Nosaltres creiem que aquests casos es compleixen ja que sempre hi ha uns pocs que sotmeten a uns altres a actuar d'una manera en concret"

325 C: Si

326 M: ...Fins aquí, estava molt bé. I això de que "tot i que desconeixen si és el correcte o el que farien ells si actuessin amb total llibertat" <00:39:35>

327 C: Jo creo que eso no se ha de poner, porque estas personas..

- Reformulen la tesi introduint la idea de N

333 N: "En concret" Jo pondria... la palabra "desconeixement" la posaria

334 C: Vale, Sí <00:40:01> I entonces ponemos que "estos desconocen que tienen una manipulación"! O sea que estan manipulados. <00:40:07> O sea no llegan a ver la manipulación..

335 N: "... d'una manera en concret... i no son conscients ..

336 C: "I no son conscients a la manipulació de la manipulació que estan sotmesos."

...

339 C: No! Estamos volviendo a lo de antes... Ellos no pueden valorar si es correcto o no.. O nosotros tampoco lo podemos valorar... Porqué ellos no saben que están manipulados... bueno nosotros

340 N: Por eso! "No són conscients que estan manipulats i no són conscients de jutjar si estan actuant de manera correcte" <00:40:45>

- Es busquen exemples d'aquesta última idea per donar proximitat

- Seguint la guia l'equip revisa si han fet ús dels conceptes filosòfics i s'adona que, de tots els que van apuntar prèviament, només han utilitzat el concepte de *manipulació*. Argumenten aquesta decisió pel fet de voler utilitzar un llenguatge més pròxim al lector.

378 C: Va venga! <00:44:20>

379 C: Estamos utilizando, ment, realitat i manipulació? Ai, mira, manipulació sí. <00:44:34> Significat, significant, pensament, irracionaltat, arbitrariedad, .. todo este?

381 M: No però estem utilitzant un llenguatge més pròxim a ... <00:44:49>

- Es planifica el text amb la intencionalitat de produir un conflicte al lector a través de la frase "Tots nosaltres estem manipulats". L'equip s'emociona amb la idea de N:

390 N: Lo que quiero decir es que... LLEGEIX "Creiem que hi ha uns pocs.. " Ara tenemos que entrar en el punto de debate, vale? Es decir, la gente, en general está de acuerdo, entonces tenemos que poner algo que la gente diría. Bueno, a ver como es esto. Explícamelo Sabes? <00:45:31>

391 M: Sí, llavors, podem parlar, per fer un punt de.. de.. conflicte... hem de ficar ...

392 N: ... I hem de posar, por ejemplo. "Tots nosaltres estem manipulats..."

393 M: Aquí!!!! Aquí!!!!

394 N: Sí, algo que... sí, a la llaga! <00:45:45>

- Es recorda la tesi i es torna a generar una contradicció amb la idea prèvia (*la ment es condiciona la forma de veure la realitat*) Es fan conscients de que a través del treball conjunt han generat noves

idees i han canviat les seves idees prèvies. Per expressar-ho fan ús del concepte "paradigma", han creat un nou paradigma i estan molt motivats (*Despues de trabajar esto (senyala la part del text), hemos dicho... Ya! Nou paradigma!!!*)

- El professor recorda que ja és hora d'acabar. L'equip fa explícit que en aquests moments estan molt inspirats:

432 N: *Bé. Ens hem inspirat ara. Sempre que se'ns acaba l'hora ens il·luminem. Hem estat mitja hora discutint i ara... ens il·luminem*

- Estan tan motivats amb el text que es volen quedar més estona:

55 N: *Por qué cierras? Nos quedamos más rato, no?*

456 C: *Tenemos que ir a Inglés.*

457 M: *English<00:50:39*

- Concentració en la tasca i esforç per treballar. Molt esforç per treballar

7.4.5 Sessió 6: anàlisi del discurs de l'equip G1 i G3

Tal i com recull la taula 7.10, l'equip G1 en aquesta darrera sessió segueix la dinàmica de canvi de torns d'escriptura i aquesta promou la participació de tots els membres de l'equip. Tanmateix, continua la crítica constant al procés de textualització, que en aquesta sessió esdevé menys compartida i reflexiva encara. S'acaba amb el plantejament de les posicions contràries pel que fa la problema i es reprenen aspectes pendents i s'evidencia una certa dificultat per conceptualitzar algunes de les nocions que volen utilitzar en el text. Tanmateix, la mala gestió del temps fa que no puguin acabar el text. La majoria dels torns de conversa es dediquen a concretar de manera més precisa la seva posició (que ja havien definit però de manera massa abstracta en la primera sessió). S'avança en aquest sentit quan s'introdueixen a la conversa vincles amb problemes propers a la seva vida quotidiana. Tanmateix, la conversa és preferentment acumulativa i s'aprofundeix poc en la qüestió. S'evidencia l'intent dels estudiants per fer ús d'un llenguatge més filosòfic.

Taula 7.10 Sessió 6: equip G1

G1 Sessió 6
<ul style="list-style-type: none"> • Canvi de torn d'escriptura equitatiu (tots tres escriuen de manera més equitativa) • Inicien la sessió llegint les correccions dels companys i del professor. • Després, continuen amb l'anàlisi dels punts en conflicte textualitzant la part contrària al pare de l'Eluana. (El Vaticà i govern). 14 Q: <i>Bueno, ara ens hem de cantar per una postura.</i> 15 A: <i>Primer hem de fer el resum del d'això <00:03:11></i> • Retornen al text i s'adonen que manca redactar la posició contrària al pare de l'Eluana. Comencen a redactar els punts en conflicte (anàlisi del problema): 21 Q: <i>"En canvi, tot el parlament europeu es va posar en contra d'aquesta família"</i> 22 A: <i>Tot el parlament europeu? La religió, no era? No anàvem a posar algo de la religió?</i> <00:04:12>

23 R: *el Vaticà?*

- A continuació, s'observa l'ús dels conceptes filosòfics en un sentit lúdic.

24 Q: *Espera... no discrepis... No és moralment ètic, d'acord? <00:04:21>*

25 A: *Què fico? "En canvi, ..." Qui fico que estaven en contra? ESCRIU " .. estaven en contra de la*

26 Q: *Va ser la càmera de diputats qui va ... estar en contra?*

27 R: *No, va ser el Vaticà.*

28 A: *El Vaticà?*

- Continuen redactant la posició contrària seguint un patró de conversa acumulatiu i centrant-se en corregir aspectes formals del text. Descriuen les posicions però reflexionen poc sobre aquestes.

55 Q: *LLEGEIX: " En canvi, el vaticà i gran part del govern de Berlusconi estava en contra de la decisió del pare de l'Eluana ja que..." <00:08:07>*

56 A: *ESCRIU: "Ja que... pensaven..."*

57 Q: *"JA que ... deien que era il·legítim ... " <00:08:24>*

- El Q ha utilitzat el concepte filosòfic "il·legítim" i l'A demana que l'expliqui. El Q s'adona que no sap explicar-lo. La R li demana que "parli amb paraules normals"

60 A: *Què significa il·legítim? <00:08:24>*

61 Q: *O sigui que... ara no sé com explicar-ho...*

62 A: *Doncs si no saps explicar-ho és que no ho saps. <00:08:32>*

63 Q: *Fica-ho...*

64 A: *Tu saps el que significa il·legítim?*

65 R: *Il·legítim...no sé.. Explica la història... El govern no volia què? <00:08:46>*

66 Q: *Que....*

67 A: *Parla amb paraules normals i després ja ho traduirem al llenguatge filosòfic <00:08:56*

- Se centren en aspectes formals del text. Sorgeix un comentari individualista.

121 A: *No té sentit aquesta frase. <00:15:56>*

122 Q: *Calla un moment que no he acabat, A ! Oh! Que pesada... .. i diu que està força bé. I ho he escrit la majoria jo, tio... <00:16:08>*

123 Q: *.... davant d'una persona que clínicament estava viva" Sí que està ben expressat.*

- Escriuen la posició contrària a la del pare:

153 Q: *... "ja que deien que no era MORALMENT LÍCIT davant d'una persona que estava clínicament viva" <00:19:18>*

- Avaluació crítica respecte aspectes expressius de la frase

154 A: *No té sentit aquesta frase. LLEGEIX "No era moralment lícit davant una persona que clínicament estava viva" <00:19:22>*

155 Q: *Si*

156 A: *Falta algo davant de.. <00:19:28>*

157 Q: *Pues no sé, expresa la teva opinió i marca-la. <00:19:34>*

- Planifiquen fer la conclusió però no tenen suficient temps.

221 R: *Hauríem de fer la conclusió, no?*

222 A i Q: *Si*

223 A: *Sí bueno y tenemos que poner nuestro punto de vista <00:30:10>*

224 Q: *A veure, va. LLEGEIX "Aquest tema ens sembla d'actualitat ja que ... " Abans d'això, entre això i això, fem la nostra opinió, o què? <00:30:57> on fem la nostra opinió?*

225 R: *Sí, fica-la aquí.*

226 A: *Què fico?*

- Concreten la seva posició d'una manera més precisa, utilitzen molts torns per precisar, seguint un patró acumulatiu de conversa

227 A: *"Nosaltres ... "*

228 Q: *No, no, al mig, al mig.* <00:31:07>

229 A: *Què creiem?*

230 R: *Que està bé no, que la dona,... que els pares... que el padre elija...*

231 A: *Podria ser: "Nosaltres creiem que cadascú té dret a escollir quan vol morir, i en cas que un mateix no pugui suïcidar-se és moralment lícit deixar que els altres deixin XX o algo així"*
<00:31:58>

232 Q: *"Nosaltres creiem que cada persona ha de tenir una... " no, "Ha de tenir una "no, ... "... ha de ...*

233 A i R: *"... té dret a escollir... "*

234 R: *"... pot decidir sobre la seva... "* <00:32:21>

- El Q intenta fer ús del concepte "autodeterminació".

235 Q: *No, perquè això és la autodeterminació* <00:32:23>

236 R i A: *... la seva vida i la seva mort* 00:32:28>

237 A: *ESCRIU "Nosaltres creiem que cada persona ha de tenir autodeterminació o sigui ...*

238 R: *No, no, "o sigui" no.*

239 A: *... és a dir, escollir ... "*

- La R també vol fer ús del concepte "autodeterminació"

240 R: *No, no... pon: "... autodeterminació sobre la seva vida i mort"*

241 A: *ESCRIU "... autodeterminació sobre la seva vida i mort"*

242 Q: *"... sobre la seva vida"*

243 A: *i també mort perquè si estem parlant aquí de que la volien matar... <00:33:12>*

--

272 R: *LLEGEIX "Nosaltres creiem que cada persona ha de tenir autodeterminació sobre la seva vida i mort". "*

273 A: *.. coma, i "Per això estem d'acord amb la l'opinió que va prendre..." <00:36:22>*

274 R: *... No; "... amb la decisió que va prendre ...*

275 A: *Això. ESCRIU " Nosaltres creiem que cada persona ha de tenir autodeterminació sobre la seva vida i mort .. per això, estem d'acord amb la que va prendre el pare d'Eluana" Així estaria bien? No, no?*

276 R: *Si , si. <00:36:47> CORRECCIONS ORTOGRÀFIQUES*

- Per primer cop, es problematitzen sobre el tema que han elegit (sorgeix un problema que ells es plantegen de forma més significativa i no tan abstracte), tot i que no s'aprofundeix. Sorgeix el problema de les persones en estat vegetal que no poden opinar ni prendre decisions (*claro ella no podía opinar sobre...*). L'A i la R es pensen que l'Eluana havia deixat per escrit aquesta decisió però el Q nega que ho hagués fet. Va ser el pare que va decidir per ella (*"Va respectar el que la seva filla ... "*)

277 R: *Pero claro, Eluana no dijo... claro ella no podía opinar sobre...*

278 A: *No, pero ella dejó, o sea, ella dijo anteriormente que si a ella le pasaba esto ella prefería que la mataran que no que continuar viviendo sin poder vivir nunca más <00:37:17>*

279 R: *Entonces sí que... (dicta) ... "ja que va respectar la seva ... el que la seva filla havia dit ... "*
<00:37:40>

Es considera que cal explicar millor aquest l'explicació en el text:

285 R: *Claro es que esto lo tendríamos que explicar ... tendríamos que decir ... que ella había dicho que si le pasaba, sabes? <00:38:28>*

286 A: *Sí*

287 Q: *Es que no va dir res, ella , eh? <00:38:32>*

288 A: *Com que no? <00:38:32>*

289 *No era que ella .. o sigui, que el seu pare ja sabia que si ella alguna vegada li passés algo així no volia continuar vivint així. M'entens? <00:38:40>*

290 Q: *No, ell pensava això però , o sigui, la seva filla feia 17 anys ... quan es va estamp...*

- Es posa en relació el cas amb la vida dels estudiants. Els estudiants identifiquen un problema (la presa de decisions en les persones amb estat vegetatiu) i es connecta aquest amb la vida quotidiana dels participants portant doncs, la filosofia a les seves realitats. També s'analitzen les posicions contràries tot i que no s'assoleixen nivells profunds de reflexió.

291 A: *No sé, jo als meus pares els hi he dit que si a mi em passa alguna cosa d'aquestes jo prefereixo que em matin que no que em continuïn enxufant menjar si sabeu que no podré viure més.* <00:38:53>
 292 Q: *Ja però a veure, que quan es va... tenia 20 anys o menys...*
 293 A: *I jo tinc 16 i ja ho sé.* <00:39:03>

- Argumenten la posició del pare de l'Eluana:
 298 A: *ESCRIU "... el que la seva filla hagués volgut" DIU : "Que fessin amb la seva vida"*
 299 R: *O entre parèntesis ... "seguir en vida en aquestes condicions..."*
 300 A: *Como?* <00:39:38>
 301 R: *y entre parèntesis...*
 302 A: *"No seguir en vida... en" ... "no continuar amb aquelles condicions de vida" <00:39:45> no?*
 303 R: *Si, si.*
- Acaba la sessió amb la intervenció del professor. El professor avalua bé el text perquè els estudiants fan ús dels conceptes bioètica i paradigmes, hi ha la tesi però manca cercar arguments per defensar-la, la conclusió i la pregunta final.
- No van seguir la guia i no han pogut acabar el text. Mala gestió del temps
- Concentració en la tasca i esforç per treballar. Molt esforç per treballar.
- És interessant observar com, en diferents ocasions, els estudiants intenten fer ús d'un llenguatge més filosòfic (autodeterminació, il·legítim, lícit, moral, ètica, bioètica) En aquest sentit, s'observa l'esforç per fer ús de les paraules noves apreses en diferents contextos (*Espera... no discrepis... No és moralment ètic, d'acord?*). També els estudiants s'ofereixen explicacions recíproques pel que fa referència a les definicions dels conceptes.
- Es pot observar la dificultat per fer ús d'un llenguatge filosòfic. Desconeixen paraules com "moral" però intenten fer-ne ús (provar-les) de manera reiterada i en diferents contextos

En el cas de l'equip G3, tal i com es mostra en la taula 7.11, continua amb un procés i una dinàmica molt similar a la de la sessió anterior, amb dubtes, preguntes, demanda d'aclariments i explicacions als companys. Es discuteixen els conceptes de manera constructiva, fent èmfasi en la seva definició filosòfica i es continua atent a la seva detecció i solució de les possibles incoherències en el desenvolupament de l'argumentació. Això implica que, fins i tot, en el moment de redactar la conclusió, s'adonen que el plantejament actual els obliga novament a revisar la formulació de la tesi, ampliant-la i precisant-la, i al seu torn, modifica la textualització final en un procés recursiu complex i continuat. Segueixen la guia de planificació per tal d'ajustar-se a les característiques del gènere discursiu. Persisteixen els canvis de torns d'escriptura, i s'evidencia un raonament conjunt amb exemples actuals molt crítics vers la societat contemporània. Integren la veu del professor per cercar la coherència en el text. La regulació del temps al llarg de les sessions els ha permès finalitzar el text quasi en la seva totalitat (només faltaria la pregunta final).

Taula 7.11 Sessió 6: Equip G3

G3 Sessió 6
<ul style="list-style-type: none"> • Canvi de torn d'escriptura equitatiu (tots tres escriuen de manera equitativa, excepte R) • Inicien la sessió llegint les correccions dels companys i professor • Busquen més exemples de l'argument, es genera una pluja d'idees: <p>29 C: <i>Bueno, tenemos que poner ejemplos. Pues los anuncios.</i> <00:17:26></p>

- 30 M: *Qui ens manipula?*
31 C: *Oh, no! no!. Por ejemplo las noticias! Cada uno ..*
32 M: *Ens fiquen les que ells volen, sense poder eleccionar nosaltres les que volem. Ara estem informats de moltes coses que passen al mon i les desconeixem. <00:17:42>*
33 N: *És a dir... LLEGEIX "Per exemple tots nosaltres... internet" <00:17:55> DIU "En el cas de ..." Concretament en el cas de la televisió, ... "*

- El professor intervé i ajuda a reflexionar sobre l'exemple dels mitjans de comunicació

- Visió crítica sobre els mitjans de comunicació

53 C: *A ver. "Concretament quan ens transmeten les notícies a la televisió i ens informen sobre els esdeveniments...*

54 M: *.. "que els editors volen"*

55 N: *"...sobre uns esdeveniments.. sobre els esdeveniments que ells consideren ... importants i que la població XXX <00:20:14>*

- Seguidament, l'N qüestiona: *Lo que la gent li interessa doncs és el que ells posen, no? i posteriorment rectifica: No. Al que a ells els hi interessin per obtenir un benefici. Per obtenir audiència, no?. L'N afegeix la idea –treballada en les darreres sessions- de “la manipulació per obtenir un benefici propi”. Observem també com l'equip recupera el concepte filosòfic “ideologia” discutit en la darrera sessió.*

61M: *El que els hi interessa.*

62C: *... sobre su ideologia. Si te fijas, cada canal tiene más o menos...*

63M: *Un posicionament...*

64N: *Consideren les coses que ... se venden más.. lo que fa que la gent miri més. Lo que la gent li interessa. doncs és el que ells posen, no?*

65C: *si. <00:22:11> LLEGEIX "Sobre uns esdeveniments que ells consideren importants.."*
CORRECCIÓ

66N: *No, " que ells consideren importants." No. Que al que a ells els hi interessin per obtenir un benefici. Per obtenir audiència, no? <00:22:26>*

67M: *Però no totes les notícies estan a la audiència, no? TOTS: SI..*

- Més exemples: el N proposa explicar l'exemple de la guerra d'Iraq i la C ho connecta amb l'explicació que va donar la professora de ciències socials. Interdisciplinarietat i dialogisme de l'escriptura.

81 N: *"Quan el govern no permetia... Quan el govern Bush no permetia ..."*

82 C: *Pero podemos poner lo que explicó la C (professora).*

83 M: *El què?*

84 C: *Lo de que cuando hubo la guerra de Irak, dijo que no permitian que pusieran las imagenes de cuando morian los soldados <00:25:35> Entonces la gente no sabia...*

85 N: *"quan el govern Bush*

86 C: *ESCRIU: "Quan el govern de Bush..*

87 M: *Estava al mando , al comandament..*

88 C: *" ..no permtia mostrar"*

89 N: *"Mostrar... " Has utilizado la palabra "población" aneriormente?*

90 C: *No*

91 N: *"...mostrar a la població, les imatges dels soldats..*

92 C: *ESCRIU I DIU "..Les imatges dels soldats morts a la guerra d'Irak"*

93 N: *Fantàstic! <00:26:08>*

- Es posa en dubte l'ús de la paraula “preocupació”. La reflexió sobre aquest ús, fa que aprofundeixin en la reflexió sobre el “benefici propi”. Visió crítica de la societat.

111 M: *preocupació.. ells no sabien res del que passava a la guerra<00:27:26>*

112 C: *No però preocupació no, sino que la gente se volviera contra el gobierno y les dijera que lo que estaba haciendo está matando a sus familias. <00:27:33> O què? "Perquè no es tornessin en contra d'ell"*

113 N: *Jo posaria*

114 C: *Porqué no lo hizo por la preocupación de la ciudadanía ..*

115 N; *I si en vez de poner eso ponemos.*

116 M: *Però igual va passar amb la guerra de Vietnam*

117 N: *"Ja que és millor tenir una població, tenir a la gent.. sense informació*

118 C: *".. ya que li era més profitós , no?"*

119 N: *Si, que la gent desconegués els fets. que no que la gent estigués informada. O sigui..., que l'interessa més a un Estat que la gent no sigui conscient d'algunes coses... <00:28:18>*

120 C: *"... no sapiguer tota la veritat... "*

- Es posa en dubte l'ús del concepte de veritat (*veritat no hay ninguna. En filosofia, en un texto filosófico no puedes poner toda la veritat*)
- Es detecta un altre cop la incoherència, i la C argumenta les similituds entre els dos exemples, els dos són casos de manipulació de la ment. Així doncs, observem com els estudiants han sigut capaços de reflexionar sobre un problema general i abstracte (la manipulació de la ment) mitjançant dos exemples concrets i diferents (una guerra i els mitjans de comunicació) establint relacions i tensions entre allò general i allò particular.

140 M: *Ja però això que dèieu de la audiència, nosaltres estem parlant de l'audiència i una altra és de la població-*

141 C: *Pero pasa lo mismo. O sea, cuando ponemos va ocorre el mateix és perquè nos manipulan y les manipularon. <00:30:58>*

142 M: *Vale. (ÀNIMS; MOTIVACIÓ)*

143 C: *No? Va venga!*

144 N: *Déjalo así.*

- Busquen imatges per Internet. Apareix la regulació del temps

158 N; *Tenemos que acabarlo hoy*

159 M: *S'ha d'acabar avui? <00:32:43>*

160 C: *Si no quieres hacerlo este fin de semana. <00:32:43> El lunes tenemos que hacer la presentación!*

161 M: *Va! Però mare meva!*

162 C: *Què buscamos? .. (tenen el Google) Ah! Podemos buscar alguien mirando así excessivamente la televisión*

163 N: *ESCRIU al Google: trastorno psicológico*

164 M: *No, no veure què surt. Fica guerra d'iraq Les imatges dels avions quan tornen els cadàvers. <00:33:18>*

....

167 C: *Cual? <00:34:12> Yo pondria lo de la televisión. Que se vea una imagen tipo la de Hitler con la mano alzada y todos con la mano alzada*

168 M: *Títeres, un títere.*

....

73 M: *No, a mi m'agradaria més... a mi m'ha vingut una al cap però ja no me'n enrecordo. Algo d'una tele. ... Ah! Sí! Uns Títeres!!! <00:34:54> Que surti així un titella.*

...

- Generen més idees en relació al contingut del seu text. És interessant observar com el estudiants s'esforcen per identificar una imatge potent que evoqui al lector les idees del seu text (potencialitat del llenguatge visual)

223 N: *Qué bueno... radio, Tv, i tot aixó ens calla la boca! <00:38:54> La guarden.*

...

226C: *Que se vea alguien haciendo una cosa y que todos los demas lo hagan también. <00:39:14>*

227M: *Imitación*

- Segueixen la guia de planificació i arriben a la conclusió. Abans però revisen les correccions que han realitzat els companys i el professor:

249 C: *Bueno ara falta les conclusions. <00:41:25>*

250 N: *no hi ha conclusió. Jolin, que ens doni un consell, no? (en referència a l'equip corrector)*

251 M: *Home es que no hi ha! No l'hem acabat el text!* <00:42:00>

252 C: *Venga, la conclusió!*

- Arriben a la conclusió i s'adonen que la primera que havien realitzat és molt pobre, cal elaborar-la més (*Les persones poden tenir diferents punts de vista...esto se ha de elaborar más, eh?*) Es posa de manifest, doncs, la progressió de l'equip cap a la concreció i precisió del seu pensament:

258C: *Jo también, la verdad.* <00:42:38> *Bueno, va! Pues entonces, les conclusions? La Crisitina agafa la conclusió que ja havien fet i l'enganxa al final del text.* <00:42:58>

259 N: *"En conclusió..."*

260 C: *Va!*

261 C: *LLEGEIX:.. Les persones poden tenir diferents punts de vista..."Esto se ha de elaborar más, eh?* <00:43:33> *I no queda bien, "en conclusió" i "les persones"* <00:43:39> *Va! Venga!*
00:43:33

263 N: *Jo ja estic fart de pensar...!*

- Regulació del temps:

264 M: *queden 20min*

- Realitzar la conclusió els porta a reelaborar la tesi cap a una visió més radical: La tesi que defensen en aquests moments, ja no és que tots tenim diferents percepcions de la realitat (sessió1). Tampoc és només, que la societat manipula la ment (sessió 2), i que molts cops no som conscients de la manipulació (sessió 4) sinó també, que sempre estem manipulats encara que tinguem la sensació de poder elegir (*Però tots aquests estan marcats pels diferents manipuladors, és a dir, nosaltres podem escollir entre varies coses però totes estan manipulades. Es a dir, en veritat no podem escollir. Ens fan donar la sensació de que podem escollir sense fer-ho*) Així doncs, es fa visible la progressió del raonament cap a una posició més crítica al llarg de les sessions gràcies a l'activitat conjunta:

265C: *LLEGEIX "Però aquesta... está manipulada---"* <00:44:27>

266M: *Però tots aquests punts de vista estan marcats per les diferents manipulacions,..*

267N: *No tornis a posar punts de vista..... però tots aquests. esta marcats...*

268 M: *Però tots aquests estan marcats pels difrents manipuladors, és a dir, nosaltres podem escollir entre varies coses però totes estan manipulades* <00:44:45> *Es a dir, en veritat no podem escollir.*

ENS fan donar la sensació de que podem escollir sense fer-ho <00:44:53>

- Observem també la preocupació per utilitzar un llenguatge filosòfic ("Límite"):

269 C: *Entonces, podemos poner que todos estos estan marcados por un límite de la manipulación. Asi utilizamos Limite.* <00:45:06>

- A més a més, il·lustren aquesta nova idea amb un exemple molt interessant (*Per exemple, un nen vol donuts, vale? Però la panaderia no té donuts. I li ofereix tot d'altres coses. Ell agafarà altres coses, però no obtindrà el donut! És lo mateix. Tu podries pensar una altre cosa, però no et deixen et deixen pensar aquestes 4 coses. I tu ets sents lliure perquè pots escollir però igualment...)*
 - El M posa en dubte posar l'exemple a la conclusió, ja que és poc coherent. Recorda la definició de conclusió, i seguidament, es reformula l'exemple contextualitzant-lo en una botiga d'electrodomèstics. Especifiquen la idea clau de l'exemple (*La gràcia és que tenim la sensació de que podem escollir però en veritat no... ens donen a escollir coses manipulades*).
 - Finalment, llegeixen el text en veu alta, i s'autoavaluen. Detecten que cal posar un títol al text i reformular la conclusió
 - Regulació del temps.
- 306 C: *Va! Tenemos que buscar título y cambiar las conclusiones.* <00:54:59> *Venga, TEMPS .. solo falta 9 minutos.*
- 307 C: *Ponle la foto.* <00:55:33> *Posen la foto:* <00:55:40> *Venga.*

308 N: *Acabamos la conclusión y ya tenemos el texto listo. Va!* <00:55:45>

- Recuperen la veu del professor per recordar la importància de la cohesió en el text:
314 M: *Torna-ho a llegir a veure si ens surt la conclusió. Pensa que com va dir el T., ha d'anar tot lligat com si siguéss de la maneta.*
- Reformulen la conclusió: *En conclusió i després d'haver realitzat una profunda reflexió pensem que tots nosaltres som manipulats per tot un conjunt de mitjans polítics i socials i inclús els nostres entorns més propers.* Es precisen els conceptes de la conclusió a partir de la pregunta: *Què és un mitjà polític?* Finalment, la conclusió que acorden és la següent: *En conclusió i després d'haver realitzat una profunda reflexió pensem que tots nosaltres som manipulats pels nostres polítics i per la nostra societat.*
- Fan ús dels conceptes ètica i moral però en tó de broma:
324 N: *En conclusió i després de realitzar una profunda reflexió. ètica i moral... (riu)*
- Acaben la conclusió, només el manca la pregunta final. Bona regulació del temps.
330 C: *LLEGEIX som manipulats per tot un conjunt de mitjans polítics i socials...*
331M: *Polítics i socials, ja està. <01:02:22> Per un conjunt de situacions... no són mitjans polítics.. és un mitjà polític? <01:02:45> no es ben bé... Estem manipulats pels polítics i per la societat.*

7.4.6 Característiques dels processos d'escriptura col·laborativa que es relacionen amb els processos d'aprenentatge de la filosofia

Dels resultats de l'anàlisi del discurs que vehicula la interacció en els dos equips, hem sintetitzat unes característiques que poden ser explicatives de les relacions entre els processos d'escriptura col·laborativa i els processos d'aprenentatge de la filosofia.

A continuació comentem cadascuna d'aquestes característiques i argumentem la seva relació amb l'aprenentatge de la filosofia.

1. Una dinàmica de l'equip participativa, equitativa i democràtica.

Hem observat que a l'equip G3 es generava una dinàmica d'equip diferent de la generada per l'equip G1.

En primer lloc, la dinàmica de l'equip G3 es caracteritzava per una participació més activa i equitativa entre els membres de l'equip (exceptuant la R), en la qual es tenien en compte els rols (secretari, coordinador, portaveu, supervisor) i els torns d'escriptura (canvi de torn cada 10-20 minuts) de manera que tots els participants (excepte la R) van participar en l'escriptura del text. En segon lloc, per una participació més democràtica o consensuada, ja que també es prenia decisions negociades pel que fa al contingut del text (per exemple, es va negociar reiteradament la pregunta filosòfica fins a arribar a una pregunta significativa per a tots els membres, així com també es va negociar en diferents moments la tesi fins a arribar a una tesi compartida per a tots els membres). En tercer lloc, es va regular el temps. En aquest cas, es pot observar el rol de la secretària (la C) que, en diferents moments del procés, va ajudar en la regulació del temps i en l'organització de la tasca per tal d'assolir els objectius. I per últim, també en diferents

moments del procés, s'ha observat la motivació pel treball conjunt i per la creació conjunta de coneixement (ex. sessió 4 en l'elaboració de l'argument - *Después de trabajar esto (senyala la part del text), hemos dicho... Ya! Nou paradigma!-*, o a la sessió 1 en l'elaboració conjunta de la pregunta filosòfica) mostrant un sentiment d'equip i donant-se ànims per avançar conjuntament en la construcció del text. En general hi va haver un bon clima de treball, amb moments de molta motivació i molta concentració en la tasca.

A l'equip G1 la dinàmica era més lenta (ja que no s'observen tants torns de conversa) predominada per un dels membres (el Q), en la que es tenien poc en compte els rols i es seguia poc la rotació de l'escriptura (tot i que van intentar seguir-la). No es va regular el temps ja que no van poder acabar el text. En diferents moments del procés es van ajudar mútuament, i hi va haver un bon clima i molta concentració en la tasca.

2. La planificació i la regulació del text per ajustar-se al gènere argumentatiu filosòfic

En relació amb els processos d'escriptura col·laborativa, hem observat que l'equip G3 va intentar seguir, en tot moment, les característiques del gènere argumentatiu filosòfic, regulant el seu text mitjançant la guia de planificació, tant a l'inici de les sessions, abans d'iniciar el text, com després regulant el procés de producció d'aquest.

En canvi, l'equip G1 no va regular l'escriptura per assolir un text argumentatiu filosòfic. Només va fer ús de la guia en les dues primeres sessions, després va iniciar el text i ja no va tornar a qüestionar-se si complien o no amb les característiques del gènere argumentatiu filosòfic.

3. La negociació i les reformulacions de la pregunta filosòfica fins assolir una pregunta significativa i profunda

L'equip G3 va tenir dificultats i bloquejos pel que fa a la pregunta filosòfica ja que es preocupava per aconseguir una pregunta significativa i profunda. Per això es va negociar i reformular la pregunta filosòfica en diferents moments del procés fins assolir una pregunta significativa per a tots els membres de l'equip.

Observem com al llarg del procés d'escriptura col·laborativa es van anar reformulant les preguntes filosòfiques fruit de la tensió entre diferents preguntes:

“Hi ha diferents interpretacions de la realitat?; I què ens diu que el que nosaltres veiem és la realitat?; El que nosaltres veiem és la realitat?; El coneixement racional és l'únic que ens dona una imatge apropiada de la realitat?; Qui ens diu que el que nosaltres veiem és la realitat?; La realitat,... la percepció de la realitat és equivalent al coneixement?; Què té a veure el coneixement amb la realitat?; Per què és necessari pensar?; És real el que observem?; Real, en quin sentit?; Existim?; Som el somni d'un ésser espiritual?; Físicament existeixo o només sóc un pensament?; Podria estar ara somiant?; Quins límits té la realitat?; No, quins límits té el pensament en la realitat?; Quins límits té la ment?”, fins a arribar a la que consideren més filosòfica i significativa:

“Quins límits té la ment en la percepció de la realitat?”.

Seguidament, amb l’avanç de la textualització i de les idees sobre el tema es va tornar a qüestionar la pregunta filosòfica negociada prèviament:

“Es pot condicionar la percepció de la realitat de l’individu?; Una manera de pensar pot influir a unes persones i condicionar-les a pensar diferent?; Qui decideix com ha de ser la nostra manipulació de la ment, si aquells que decideixen també han sigut manipulats per un altre?” fins a arribar a la pregunta significativa per tots i definitiva: *“Pot una societat influir en les persones i condicionar així la seva percepció de la realitat?”*

La reformulació de les preguntes filosòfiques mitjançant l’escriptura col·laborativa és un indicador de com els estudiants van afinant i precisant el contingut filosòfic del seu text mitjançant l’escriptura col·laborativa. Així doncs, gràcies a la col·laboració entre iguals per escriure el text, s’aconsegueix una pregunta filosòfica que planteja una visió més precisa i crítica del problema de la manipulació de la ment (la relació entre la manipulació de la ment per part de la societat i la interpretació de la realitat per part de les persones).

En canvi, a l’equip G1 només es va negociar i reformular la pregunta filosòfica a l’inici de la primera sessió: *La bioètica o la ciència han de tenir límits?; S’haurien de trencar els paradigmes de la ciència?; Com està relacionada la ciència amb la nostra vida quotidiana?; La ciència ha de trencar els paradigmes de la bioètica?* fins a arribar a la reformulació definitiva de la pregunta: *“La bioètica, ha de trencar els paradigmes de la ciència?”*. En aquest sentit, observem que moltes de les preguntes van estar proposades per un únic membre de l’equip i els altres membres les van acceptar ràpidament, sense discutir-les. Per tant, no s’observa tanta negociació ni problematització pel que fa a la formulació de preguntes filosòfiques.

4. La contextualització d’un problema filosòfic abstracte en una o més situacions problemàtiques concretes

L’equip G3, a l’inici de l’activitat, va plantejar el problema de la *percepció de la realitat* i va identificar el punts de vista en conflicte però d’una manera molt abstracta: *“El primer punt de vista, es que la realidad es lo que veiem; el punt de vista 2, és que no hi ha una realitat definida. Depén de l’individu.; I una tercera, podria ser, bueno que la realidad no és todo lo que vemos, no? Tot el que veiem però tot i així té límits”*. A mesura que van avançar les sessions i a partir de la textualització del text es va començar a plantejar el problema filosòfic des d’una visió més concreta i precisa.

Quan van iniciar el text, en la tercera sessió, van plantejar el problema de la manipulació de la ment³ mitjançant una introducció inicial on s’analitzen dos problemes concrets: el de la manipulació de la ment en la societat romana i el de la discriminació

³ Ja que mitjançant de la discussió entre iguals i amb el professor, així com l’escriptura de les seves idees en la guia de planificació es va generar una primera progressió temàtica passant del problema inicial de la percepció de la realitat al de la manipulació de la ment.

de la dona. Amb aquest contrast, l'equip G3 va mostrar que el tema elegit no era un problema d'un moment puntual en la història humana sinó que es s'anava repetint al llarg del temps (*Era per.. dir que ... es una cosa que no passa ara, que ha passat sempre, que no es nou, que no es del segle vint...*). Així doncs, es va posar de manifest la consciència dels estudiants pel que fa a l'àmbit d'estudi de la filosofia el qual s'ocupa dels problemes universals de la condició humana.

Observem com mitjançant els exemples i la seva textualització per argumentar el problema de la manipulació de la ment al llarg de la història, es van anar concretant i precisant les idees del text (passant de la manipulació de la ment en general a la idea de la manipulació de la ment en benefici propi) i es van generar noves preguntes filosòfiques (per exemple: *en una guerra, quin bàndol és el correcte?; quin tipus de manipulació hi ha?; però eren els millors? (els romans) Ah! Qui sap?; quin és l'origen de la història?*). L'argumentació de les pròpies idees amb exemples va comportar l'activació de noves preguntes i nous problemes filosòfics (*problema esclavitud, problema igualtat de gènere, problema de les guerres, prejudicis sexistes,...*). Al llarg del procés d'escriptura es pot observar un avanç temàtic de tal manera que al problema de la manipulació de la ment s'hi afegeix l'element de la inconsciència de la pròpia manipulació a la qual s'està sotmès (*els sotmesos desconeixen de la seva manipulació*).

Crida molt l'atenció com els estudiants de l'equip G3 activen els seus coneixements d'història però des de la mirada crítica que ofereix la filosofia. Així doncs, s'observa clarament la coconstrucció de coneixement filosòfic en l'esforç per concretar amb exemples un problema universal en relació amb la condició humana i des d'una perspectiva global i interdisciplinària (la història) que, tal com hem argumentat en el capítol dos, són dues de les característiques pròpies del domini de la filosofia.

En el cas de l'equip G1, també van iniciar la primera sessió amb una formulació molt abstracta del problema filosòfic i dels punts en conflicte (*la ciència no ha de ser qüestionada; la bioètica pot marcar i qüestionar tots els aspectes de la ciència; i un punt mig: la ciència i la bioètica s'han de complementar entre sí.*)

La textualització del text els va ajudar a concretar el problema abstracte en un cas concret. L'equip elegeix presentar el problema filosòfic a partir de la notícia del diari sobre un cas d'una noia italiana en estat vegetatiu des de fa 17 anys. Observem que l'equip G1 va tenir dificultats per resumir el cas i integrar-lo en el text. Es va centrar a descriure aquest cas més que no pas a problematitzar-lo. En una ocasió, apareix una pregunta filosòfica respecte al cas (*no pensa quan està vegetal?*). Tanmateix, s'utilitzen molts torns de conversa per explicar el cas i per detallar les posicions en conflicte (la del pare de la noia i la del Vaticà i el Govern) i s'aprofundeix poc en el problema filosòfic ja que hi ha moltes interrupcions crítiques pel que fa a l'expressió lingüística de les idees en el text. Només a l'última sessió, quan es plantegen el seu posicionament respecte al tema apareix el problema filosòfic de fons (la incapacitat de la noia per decidir sobre la seva vida i la seva mort : *claro ella no podía opinar sobre...*) i finalment aquest es discuteix entre els membres de l'equip. Aquesta discussió permet elaborar la seva tesi sobre el dret a l'autodeterminació.

5. La reformulació de la tesi i la conclusió al llarg de les sessions

Similar al que va passar amb les preguntes i el problema filosòfic, la tensió entre diferents tesis fruit de la confrontació amb les idees prèviament escrites (en la guia o en el text) va crear bloquejos que van forçar a l'equip G3 a discutir i a reformular la tesi. Per exemple, en l'elaboració de la conclusió, es va activar la tesi elaborada prèviament a la primera sessió – que, en aquell moment era: “*cada persona pot tenir diferents punts de vista*”- però a la sisena sessió l'equip ja havia avançat cap a altres idees i, es va identificar una contradicció (M: *La nostra conclusió no és que cada persona pot tenir diferents punts de vista... no volíem defensar que si manipules la ment entens una cosa diferent d'una altra?*). Aquesta tensió, va obligar els estudiants a crear noves relacions entre idees i per tant, a generar nou coneixement i més precís (*Les persones poden tenir diferents punt de vista sobre una mateixa idea, .. en funció... al tipus de manipulació de la ment a la qual han estat sotmeses*).

Després, es va tornar a discutir sobre la tesi ja que van apareixer dos punts de vista en tensió: *estem sempre manipulats o només en algunes ocasions?* Finalment, l'equip G3 va acabar negociant una tesi compartida: *Nosaltres creiem que aquest casos es compleixen ja que sempre hi ha uns pocs que sotmeten uns altres a actuar d'una manera en concret, tot i que aquests desconeixen si és el correcte. De fet, els estudiants van explicitar que pretenien crear un conflicte en el lector a partir de l'afirmació “tots nosaltres estem manipulats”.*

Observem com a través de la interacció entre iguals i l'escriptura mitjançant les reformulacions successives, es va anar construint i precisant el propi posicionament respecte al tema filosòfic, el qual va avançar cap a posicions més crítiques vers la societat contemporània.

A l'equip G1 en la segona sessió, amb l'argumentació de la importància del problema, va aparèixer un primer posicionament respecte al problema quan aquest encara és bastant abstracte (*Creiem que la bioètica l'hauríem de tenir en compte en alguns camps de la ciència com podria ser la investigació amb transgènics*). Tanmateix, crida l'atenció que fruit de la seva dinàmica descriptiva del cas –més que no pas problematitzadora-, no torna a aparèixer el seu posicionament respecte al cas concret fins a la sisena sessió (*Nosaltres creiem que cada persona ha de tenir autodeterminació sobre la seva vida i mort*). Justament, quan es van plantejar el seu posicionament, tal com hem comentat anteriorment, es van plantejar també el problema filosòfic de fons (el dret de decidir d'una persona en estat vegetal) i la discussió sobre aquest problema va permetre elaborar la tesi de manera més precisa. Així doncs, es mostra la importància de posicionar-se ja des de l'inici intentant reflexionar sobre el problema i establir relacions entre aquest problema filosòfic i la posició que l'equip defensa.

6. La cerca d'arguments i exemples concrets per defensar la tesi

A l'equip G3, a l'inici de l'activitat, du a terme un gran esforç per concretar i precisar les idees abstractes respecte al primer problema de la percepció subjectiva de la realitat (*la ment i la realitat estan íntimament lligades*) amb molts exemples concrets de la vida quotidiana (per exemple: *els somnis; el Superman i el nen petit que menja per assemblar-se a ell; el problema del grau d'acord en la percepció de la realitat: tothom veu un boli, no aquí?; el problema de les interpretacions culturals: a lo millor un xino no li dones la mà...i s'ofèn; la percepció de la realitat en el dol: se muere un familiar... etc.*). Després, també es van preocupar per relacionar les seves idees amb molts exemples concrets per tal d'argumentar la tesi de la manipulació social de la ment (per exemple: *la guerra d'Iraq i la gestió del conflicte per part del govern de Bush, els mitjans de comunicació i l'audiència, els prejudicis sexistes, la manipulació religiosa, la manipulació en la societat romana, l'esclavitud, la discriminació de la dona, la pel·lícula sobre les joventuts hitlerianes; el nen que vol un donut i acaba comprant el que li ofereix la fornera; el senyor que va a comprar electrodomèstics; etc.*). Aquests exemples, permeten establir aquesta connexió entre una situació concreta i la reflexió universal que s'amaga darrera d'aquest exemple (relació particular/universal), reflexió pròpia de la filosofia.

Aquests exemples, no només van ajudar a activar coneixements d'altres disciplines - i per tant, es van posar en interacció diferents contextos d'aprenentatge en relació a diferents dominis disciplinaris -, sinó que també, i molt important, van permetre fer ús del discurs de la filosofia per reflexionar sobre el context sociohistòric dels propis subjectes aprenents d'aquesta disciplina.

L'equip G1 també va fer ús d'exemples per concretar el problema abstracte de la relació entre la bioètica i la ciència (per exemple: *els transgènics, exemple de casos terminals, cas Eluana*) tot i que no són tant abundants com a l'equip G3. També observem com van connectar el contingut del text amb les seves vides quotidianes donant la seva opinió respecte al tema ("*... jo als meus pares els hi he dit que si a mi em passa alguna cosa d'aquestes jo prefereixo que em matin que no que em continuïn enxufant menjar si sabeu que no podré viure més*"), si bé novament, en moltes menys ocasions.

7. La conceptualització a partir de dubtes, preguntes, i ensenyament recíproc

A l'equip G3, es va posar de manifest, diferents vegades, la necessitat de precisar l'ús dels conceptes (per exemple: *el tipus de manipulació, el concepte d'humanitat o d'història de la humanitat; l'ús del concepte patrons, principis, principis clàssics o ideologia*). Va emprar molts torns de conversa per concretar de manera adequada les seves idees en el text a causa dels dubtes, preguntes i explicacions que forcen a realitzar les nombroses reformulacions en relació amb l'ajust dels conceptes (per exemple, es va discutir l'ús dels conceptes: "*idees*", el verb "*sotmetre*". "*ideologia*", "*pensaments*"; "*doctrina*"; "*realitat única*"). Així doncs, a través de l'escriptura i la interacció es va intentar concretar i precisar l'ús dels conceptes adequats.

Aquest fet comporta que els estudiants es realitzin preguntes i s'expliquin les respostes entre ells. Per exemple, observem com els estudiants s'expliquen i conceptualitzen les seves concepcions prèvies sobre la societat romana per argumentar que aquesta manipulava els individus per imposar la seva cultura (sessió 4 i 5). Crida molt l'atenció com es formulen preguntes, es demanen i s'ofereixen explicacions de manera recíproca i això ho fan de manera reiterada al llarg de les sessions (*No ho entenc; Os lo explico? si, explica-ho perquè...*). Moltes vegades, es va demanar definir i precisar el conceptes (per exemple: el concepte de “societat”, el concepte “estipulava” o demanen precisió: ... *és que més precís!*). També es va demanar aclarir conceptes o arguments als companys (*I què vol dir que es complementen?; definició de ment, definició de manipulació, problematització*). També crida l'atenció el nombre de conceptes que identifiquen com a filosòfics (*límit, realitat, ment, creença, racionalitat, raó, coneixement, manipulació, percepció, ...*) així com també la dificultat per definir els conceptes de manera filosòfica (que no es troba als diccionaris comuns). Tot i que després, seguint la guia, l'equip va revisar si havien fet ús dels conceptes filosòfics i es va adonar que, de tots els que van apuntar prèviament, només havien utilitzat el concepte de *manipulació*. Van argumentar aquesta decisió pel fet de voler utilitzar un llenguatge més pròxim al lector. Així doncs, mitjançant la textualització del text, es fan evidents les reformulacions de les idees, la necessitat d'explicar i concretar aquestes idees mitjançant l'escriptura. L'explicació als companys ajuda a reformular amb altres paraules, a argumentar, i a generar discussions. Així doncs, es mostra la importància de la interacció entre iguals per concretar, identificar contradiccions i reformular les idees.

A l'equip G1 els estudiants també es van oferir explicacions recíproques respecte a les definicions dels conceptes. Observem que es va col·laborar mútuament per definir conceptes, posar noms a les idees, i especialment, es va mostrar la preocupació i la dificultat per concretar i precisar els conceptes (*Ajudeu-me a especificar més; em surt tot general però jo voldria especificar més*). Algunes de les converses van ser col·laboratives i van promoure la coconstrucció conjunta de significats i de conceptes. Per exemple: es van definir de manera col·laborativa els conceptes de *bioètica, ètica, tetraplègic, paràmetres i paradigma* i es va demanar posar nom a les idees en diferents moments del procés (*Com es diu el?*); es van identificar i cercar conceptes com ara *il·lusió racionalitzadora o imperatiu ètic* al llibre, al dossier i als apunts; es van posar exemples, fent ús de conceptes filosòfics definits en sessions anteriors (*paràmetre, funció de la bioètica i paradigmes*). És interessant observar com, en diferents ocasions, els estudiants van intentar fer ús d'un llenguatge més filosòfic (*autodeterminació, il·legítim, lícit, moral, ètica, bioètica*) i especialment, crida l'atenció el comentari de R a Q “*parla amb paraules normals i després ja ho traduirem al llenguatge filosòfic*” ja que dóna la sensació que estiguessin aprenent un nou idioma. En aquest sentit, s'observa l'esforç per fer ús de les paraules noves apreses en diferents contextos (*Espera... no discrepis... No és moralment ètic, d'acord?*).

8. El predomini de la tipologia de conversa exploratòria

En relació amb la competència de conceptualització, però també amb l'argumentativa i a la de problematització, s'observen diferències en la tipologia de converses dels equips.

A l'equip G3 es van produir moltes converses exploratòries (Mercer, 1996) en les que els participants, es van realitzar preguntes, van posar en dubte les afirmacions dels companys, van demanar exemplificacions i aclariments, i van coconstruir conjuntament coneixement filosòfic més precís. Els estudiants van entrar en desacords a nivell de contingut i no només en aspectes formals (*Fins aquí, estava molt bé. I això de que tot i que desconeixen si és el correcte o el que farien ells si actuessin amb total llibertat?*) i van discutir i defensar les seves idees (per exemple, es va discutir sobre el grau d'acord en la percepció de la realitat per arribar a la conclusió: *la ment i la realitat estan íntimament lligades, es complementen*; o es va discutir sobre la barreja ètnica en l'època dels romans). Els estudiants es van preguntar dubtes, es van demanar aclariments i es van oferir explicacions de manera recíproca. També s'observa com es va voler aprofundir en l'exemple de la discriminació de la dona, explicant-lo de manera precisa, seguint les indicacions del professor.

A l'equip G1 també es van produir converses exploratòries però de manera menys habitual. Aquest equip va tendir a una tipologia de conversa més acumulativa (Mercer, 1996) ja que els participants van realitzar aportacions complementaries, les quals van permetre coconstruir de manera col·laborativa les frases del text i els conceptes filosòfics, tot i que hi va haver poca discussió sobre el contingut, en canvi, sí que es van discutir sobre aspectes formals i lingüístics del text.

9. La dialogicitat i la interdisciplinarietat de l'escriptura filosòfica

S'observa com els estudiants de l'equip G3 van introduir en diferents moments del procés, la veu del professor en el seu discurs, mostrant el dialogisme de la construcció de significats. Per exemple, quan es va introduir el concepte de manipulació. Aquest concepte es va extreure de la conversa amb el professor i va generar contradiccions temàtiques amb la pregunta inicial (*Quins límits té la ment en la percepció de la realitat?*) així com amb el plantejament del problema de la sessió 1, obligant a l'equip a establir-hi relacions, i a concretar (*No, no, és un altre punt. Això és simplement que amb una manipulació, ... o sigui la manipulació és un dels límits que té la percepció de la realitat... l'estat d'ànim també*). També, entre els mateixos companys, les idees de l'un i de l'altre van permetre reformular el text (per exemple, la idea de N sobre la inconsciència de la manipulació de les persones manipulades). Més endavant, l'equip G3 va introduir, un altre cop, la veu del professor en l'argument sobre el processament de la realitat pel cervell (idea extreta de la conversa amb el professor). A més a més, van seguir els seus consells quant a precisar les idees (que és un element present en les diferents sessions) així com en la importància de la cohesió del text (el M va utilitzar la mateixa metàfora que el professor *“És com conduir un nen petit, donar-li maneta*

perquè no caigui” per explicar als companys la importància de la cohesió del text). També observem com van activar altres contextos d’aprenentatge (el d’història) però des d’una visió filosòfica promovent la interdisciplinarietat, així com altres veus d’altres professors (l’exemple de la guerra d’Iraq prové de la professora d’història), i també van activar el context de recepció del text (la situació comunicativa) per argumentar perquè no havien emprat més conceptes filosòfics en el seu text. Així doncs, es manifesta la dialogicitat en el procés d’escriptura col·laborativa.

Respecte a l’equip G1, també s’hi observa la dialogicitat pròpia de l’escriptura i de la generació de pensament, també es va preocupar per ser precís en la formulació de les idees, seguint els consells del professor. Va activar el context d’aprenentatge de ciències (sobre els transgènics), però des de la visió de la bioètica, pròpia de la filosofia, i va discutir sobre l’ús del llenguatge més adequat per als futurs lectors (en el títol), activant també el context de recepció i la situació comunicativa.

10. Una textualització recursiva centrada en els aspectes de contingut més que no pas en els aspectes formals del text

Per últim, aquesta característica està implícita en les altres ja que l’escriptura esdevé el mitjà que promou les altres característiques anteriorment explicades i per tant, sintetitza les anteriors.

Pel que fa al procés de textualització, observem en els dos equips clarament dos processos de textualització diferents.

A l’equip G3, va ser un procés molt recursiu en el qual, d’una banda, gràcies a l’escriptura de les seves idees en la guia i en el text, els estudiants s’adonaven de les contradiccions entre les idees prèvies i les noves idees, i aquest fet els va obligar a discutir per reformular la pregunta filosòfica, la tesi, els arguments i els exemples, així com també la conclusió (ex. sessions 4 i 6).

D’altra banda, el fet d’escriure les idees els obligava a precisar-les i a concretar-les i permetia aprofundir en els continguts més precisos, a partir de la generació de dubtes i preguntes o nous problemes. Mitjançant l’esforç conjunt per precisar i concretar les idees, l’equip G3 va avançar en la construcció de coneixement filosòfic compartit més precís i delimitat. Mostra d’aquesta progressió temàtica va ser l’elaboració final de la conclusió - que va comportar una reformulació de la tesi- (sessió 6). La conclusió, va introduir noves idees amb una força argumentativa superior ja que, es va avançar de la idea inicial: *tothom percep la realitat de manera diferent*, a la idea final que analitzava els motius pels quals es produïen aquestes percepcions diferents de la realitat i es plantejava el problema de la manipulació social i política de la ment, així com el problema de la llibertat condicionada. Així doncs, l’escriptura de les idees en el text va generar preguntes, demandes d’explicacions i explicacions recíproques les quals van permetre avançar en la construcció conjunta de la veu filosòfica de l’equip respecte al problema de la manipulació de la ment humana.

A l'equip G1 els estudiants van realitzar un procés menys recursiu i més lent, amb episodis molt llargs centrats en una mateixa temàtica (per exemple, argumentar la importància del problema) dedicant-se gran part del temps a discutir i reformular aspectes formals del text escrit i no tant de contingut. Podem observar el gran nombre de torns de conversa emprats per assolir acord en l'argumentació de la importància del problema, i això mostra la dificultat per passar del text oral a l'escrit i per expressar adequadament les pròpies idees en el text.

Així doncs, aquestes característiques que hem sintetitzats de l'anàlisi del discurs dels estudiants i dels seus processos d'escriptura col·laborativa ens permeten entendre en major precisió els mecanismes pels quals l'escriptura col·laborativa d'un text argumentatiu filosòfic esdevé una eina epistèmica que permet reflexionar i aprofundir en els continguts de la disciplina de la filosofia.

A continuació, abordarem la discussió dels resultats obtinguts d'aquest segon estudi.

7.5 Discussió dels resultats obtinguts a l'estudi 2: anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa en relació amb els processos d'aprenentatge de la filosofia (el desenvolupament de les competències)

Els objectius d'aquest segon estudi eren, en primer lloc, conèixer si mitjançant l'escriptura col·laborativa d'un text filosòfic conjunt, per publicar-lo a la revista de l'institut, els estudiants posaven en pràctica les tres competències filosòfiques: la problematització, la conceptualització i l'argumentació filosòfica.

En segon lloc, aprofundir en l'anàlisi de les relacions entre els processos d'escriptura col·laborativa i els processos d'aprenentatge de la filosofia (el desenvolupament de les tres competències filosòfiques) per tal de comprendre per què els processos d'escriptura col·laborativa ajuden a aprendre filosofia.

Per aconseguir aquests objectius, hem analitzat en profunditat els processos d'escriptura col·laborativa de dos equips que han obtingut resultats diferents en la qualitat filosòfica dels seus textos. Ens hem centrat en l'anàlisi de les diferències entre aquests dos equips per tal de conèixer quins aspectes específics d'aquests processos d'escriptura col·laborativa ajuden a promoure els processos d'aprenentatge de la filosofia (el desenvolupament de les tres competències) i quins els dificulten.

Partíem del supòsit que l'escriptura col·laborativa com a eina epistèmica promouria la problematització, l'argumentació i la conceptualització dels continguts filosòfics. També esperàvem trobar diferències en la qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa, i relacions positives entre la qualitat d'aquests processos i la qualitat dels esborranys elaborats pels dos equips.

En primer lloc, abans d'iniciar la discussió sobre els resultats, volem precisar, que l'estratègia d'escriptura col·laborativa que han emprat els dos equips ha estat una estratègia de construcció integrada (Onrubia i Engel, 2009) o també anomenada

estratègia reactiva (Lowry et al., 2004) o d'escriptura conjunta (Posner et al., 1996) ja que han construït un únic text i de manera sincrònica i conjunta i, tots els membres, s'han corresponsabilitzat de l'elaboració i la presa de decisions sobre aquest text.

En segon lloc, també volem destacar el baix nombre de torns categoritzats com a *interrupcions* en els dos equips, la qual cosa ja ens evidencia el nivell de concentració i de treball que van assolir aquests dos equips.

Un cop precisades aquestes dues consideracions prèvies, a continuació, discutirem els resultats de la recerca.

Pel que fa al primer objectiu, en relació amb el desenvolupament de les competències filosòfiques (problematització, conceptualització i argumentació) mitjançant l'escriptura col·laborativa d'un text filosòfic, els resultats de l'anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa dels dos equips posen de manifest que, tot i que aquests dos equips mostren diferències en el grau de desenvolupament d'aquestes competències, ambdós han emprat la major part dels torns de la conversa per desenvolupar les tres competències filosòfiques.

Aquest resultat, confirma el supòsit que ens plantejàvem inicialment. Mitjançant l'escriptura col·laborativa d'un text argumentatiu filosòfic els estudiants han desenvolupat la problematització – els dos equips s'han plantejat preguntes filosòfiques i han analitzat un o diversos problemes filosòfics identificant els punts en conflicte -, també l'argumentació – els dos equips han reflexionat sobre quina tesi defensaven, amb quins arguments i especialment amb els exemples, han discutit i han defensat les pròpies idees -, i per últim, el desenvolupament de la conceptualització – els dos equips s'han preocupat per precisar les seves idees i definir conceptes filosòfics -.

Així doncs, l'estratègia d'escriptura col·laborativa de construcció integrada (que és la que han emprat els dos equips) ha esdevingut una eina per aprendre filosofia, és a dir, per a construir la veu filosòfica de l'equip ja que els estudiants han posat en pràctica les tres competències filosòfiques.

Aquest resultat confirma l'estudi realitzat prèviament d'Onrubia i Engel (2009) que, malgrat centrar-se en el context d'escriptura col·laborativa virtual, també es va posar de manifest que aquesta estratègia d'escriptura col·laborativa es relacionava amb els processos de construcció de coneixement i d'aprenentatge.

En segon lloc, també es confirma el segon supòsit. Els resultats mostren diferències en la qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa dels dos equips analitzats i aquestes es relacionen amb la qualitat dels esborranys elaborats.

Els resultats de l'anàlisi del desenvolupament de les competències filosòfiques, mostren que l'equip G3 obté una millor qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa ja que ha desenvolupat més la competència d'argumentació (la tesi, els arguments i exemples, la conclusió i ha discutit més), també ha emprat més torns de conversa en relació amb la competència de conceptualització (a definir o esclarir i a precisar conceptes filosòfics) i també n'ha emprat més per desenvolupar la competència de la problematització (concretament per negociar la pregunta filosòfica, i ha detectat

més ambigüitats i contradiccions). Aquests resultats es correlacionen positivament amb els resultats de la qualitat del seu text. Per tant, podem concloure que una major qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa s'ha relacionat amb una major qualitat filosòfica del text elaborat per l'equip.

Per últim, pel que fa al segon objectiu, que pretén analitzar els motius pels quals els processos d'escriptura col·laborativa d'un text argumentatiu filosòfic –per publicar-lo a la revista de l'institut- es relacionen amb els processos d'aprenentatge de la filosofia, els resultats de l'anàlisi dels episodis d'interacció així com de l'anàlisi del discurs dels estudiants ens permeten identificar unes característiques dels processos d'escriptura col·laborativa que es relacionen amb els processos d'aprenentatge de la filosofia.

En primer lloc, s'evidencia que la planificació i la regulació del text per ajustar-se a les característiques del gènere argumentatiu filosòfic, així com una textualització recursiva centrada en els aspectes de contingut més que no pas en els aspectes formals del text es relacionen amb l'equip G3 que ha obtingut una major qualitat filosòfica en el procés d'escriptura col·laborativa i en el text escrit.

Aquest fet, és congruent amb els resultats de la recerca prèvia sobre escriptura col·laborativa (Beck i Bellotti, 1993; Galegher i Kraut, 1994; Milian, 1999; Castelló, 2002; Flower i Hayes, 1981; entre d'altres) que han demostrat que els processos de planificació i de textualització en l'escriptura són processos complexos i recursius. Aquesta recursivitat és la que permet *transformar* el coneixement (Bereiter i Scardamalia, 1987; Miras, 2000; Castelló, 2002). Els estudiants tenien dificultats per passar del nivell abstracte al nivell concret, i es mostrava com l'escriptura esdevenia el mitjà que permetia, a partir de les successives reformulacions, concretar les idees i reflexionar sobre aquestes, transformant el coneixement abstracte en un coneixement més precís i acotat de la disciplina.

Hem observat, d'una banda, - d'acord amb Castelló (2002), Milian i Camps (2005) i Saunders (1989), entre d'altres autors -, que per obtenir una millor qualitat en el text, la planificació és un procés important i cal que es produeixi de manera recursiva i no pas només a l'inici del text, sinó també al llarg de tot l'escrit. Els processos de planificació de l'equip G3 es van realitzar a l'inici però també al llarg del procés i podem observar com la guia de planificació va generar tensions dialògiques entre allò escrit anteriorment i allò nou que forçaven a realitzar reformulacions, a precisar i aprofundir en el domini disciplinar de la filosofia. La guia de planificació, doncs, ha ajudat a regular el procés d'escriptura i ha permès a l'equip ajustar-se als criteris del gènere discursiu (Ribas, 2001)

D'altra banda, també s'observa la importància dels processos recursius de textualització per construir coneixement i per garantir la qualitat del text. Tal com afirma Saunders (1989) aquests processos són complexos ja que requereixen la concreció de les idees en un discurs escrit. En aquest sentit, segons Milian (1999), passar del text intentat al text escrit, d'una textualització oral a l'escrita és complex perquè implica verbalitzar, decidir les paraules i frases possibles, escriure, llegir, rellegir i discutir.

Els resultats de la recerca mostren les dificultats de l'equip G1 per passar del discurs oral a l'escrit i com aquestes dificultats han repercutit en el seu aprenentatge i en la qualitat del seu text. Aquest equip va realitzar un procés menys recursiu i més lent, amb episodis molt llargs centrats en una mateixa temàtica (per exemple, argumentar la importància del problema) dedicant gran part del temps a discutir i reformular aspectes formals del text escrit i no tant a aspectes de contingut. En canvi, l'equip G3 va seguir un procés més recursiu, que forçava a les reformulacions del contingut, i a la progressió temàtica del seu discurs. L'escriptura de les seves idees en la guia i en el text, ajudava a detectar contradiccions entre les idees prèvies i les idees noves, i aquest fet els va obligar a discutir per reformular la pregunta filosòfica, la tesi, els arguments i els exemples, així com també la conclusió (ex. sessions 4 i 6).

Així doncs, la nostra recerca ofereix més evidències empíriques dels processos complexos d'escriptura col·laborativa i del seu dinamisme i recursivitat imprescindibles per la negociació i reformulació del contingut del document, i per a la generació d'un nou coneixement disciplinar més precís.

D'aquest resultat es desprèn que l'escriptura col·laborativa representa una tasca oberta i complexa vinculada a processos no lineals, heurístics i recursius que requereixen de la col·laboració entre els participants, ja que la tasca s'ha d'anar concretant a través de la interacció al llarg del procés i suposa un esforç cognitiu per abstroure, organitzar, integrar i transformar el coneixement. Els resultats positius envers la competència d'argumentació, problematització i conceptualització mitjançant l'escriptura col·laborativa filosòfica, - per publicar el text a la revista de l'institut-, també són congruents amb els resultats de l'estudi d'Arvaja et al. (2000) ja que, segons aquestes autores, les demandes complexes i ambigües són les que promouen la construcció conjunta de coneixement de manera crítica. En aquest sentit, la demanda que es va realitzar als estudiants era una demanda oberta, ambigua i complexa, que requeria de procediments heurístics per fer front a una situació autèntica (l'escriptura per publicar el text a la revista de l'institut). Així doncs, la nostra recerca també reafirma la importància d'aquesta tipologia de demandes complexes i ambigües per promoure el qüestionament, el raonament, les explicacions i l'argumentació entre els estudiants.

En segon lloc, els resultats de l'anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa dels dos equips, mostren que en ambdós casos l'escriptura esdevé un procés dialògic i interdisciplinar per a la construcció de coneixement disciplinar.

A partir dels resultats de l'anàlisi del discurs, hem observat com en els dos casos, l'escriptura del text filosòfic ha implicat el diàleg amb altres contextos d'aprenentatge ja que els dos equips, en l'esforç per concretar el problema filosòfic en exemples concrets, han activat els seus coneixements previs d'altres disciplines (la història i la ciència) però des d'una mirada crítica pròpia de la filosofia. Així doncs, s'ha fet evident el que comentàvem al capítol dos, la filosofia en ella mateixa requereix de la col·laboració i l'intercanvi amb les altres disciplines per assolir una comprensió global i interrelacionada de la condició humana (Morin, 2001b) i per tant, en l'elaboració del

coneixement filosòfic han interactuat diferents contextos d'aprenentatge en relació amb diferents dominis de coneixement.

En aquest sentit, els resultats de l'anàlisi del discurs i dels episodis d'interacció, també han evidenciat com l'activitat filosòfica no és només una activitat general i abstracta, sinó que se situa en la tensió dialèctica entre la relació particular/universal i, a la inversa, universal/particular (Rubert de Ventós, 1990; Albuлесcu i Albuлесcu, 2008). S'ha mostrat l'esforç dels dos equips per establir connexions entre el contingut filosòfic i qüestions relacionades amb la vida quotidiana dels estudiants. Hem observat en els dos equips com l'anàlisi del problema a l'inici era molt abstracte però al final s'ha pogut concretar. L'esforç per concretar ha revertit en una millora de la qualitat de la reflexió més global emfatitzant aquesta tensió entre allò concret i allò universal, pròpia de la filosofia. S'aprofundeix en els exemples per buscar com, a través d'aquests, es posa de manifest un problema universal humà. I a la inversa, es mostra l'esforç per, des d'una situació concreta o diverses (en el cas dels exemples), generar una reflexió filosòfica més abstracta. Els estudiants han practicat la filosofia i han après passar d'un discurs més superficial a un discurs més profund i filosòfic sobre el tema de la bioètica i la manipulació de la ment humana, a construir les seves veus filosòfiques sobre la societat i la ciència en el món contemporani mitjançant la pràctica filosòfica col·laborativa.

Han establert un diàleg amb altres veus (la professora d'història, el professor de ciències, l'audiència), entre les veus dels mateixos estudiants, i entre la dels estudiants i la del professor. En aquest sentit, tal com afirma Milian (1999) podríem considerar que en els processos d'escriptura col·laborativa hem observat la interacció de diferents contextos: el de recepció (diferents manifestacions respecte la situació comunicativa); el de producció (especialment a l'equip G3 s'ha mostrat la seva preocupació per ajustar-se a les característiques del gènere, els rols, la l'esclariment de la demanda); i el context d'aprenentatge (hem observat com els estudiants a partir de l'escriptura conjunta han aprofundit i intercanviar coneixement sobre la filosofia). I el diàleg entre aquests diferents contextos ha forçat a la reflexió sobre el contingut disciplinar i la relació amb altres disciplines, l'ajust a la situació comunicativa i al gènere discursiu, l'organització de la tasca i de l'equip, i ha permès la construcció del coneixement disciplinar mitjançant l'escriptura col·laborativa. Així doncs, l'escriptura col·laborativa esdevé un vehicle dialògic que media l'intercanvi i la construcció conjunta de significats (Nystrand, 1997).

Per últim, l'escriptura col·laborativa ha promogut l'aprenentatge de la filosofia entre iguals. A partir dels resultats de l'anàlisi de la participació individual (primer nivell d'anàlisi) i dels resultats de l'anàlisi del discurs (tercer nivell d'anàlisi), hem observat com l'equip G3 ha generat una dinàmica més participativa i equitativa que ha permès desenvolupar en major grau les competències filosòfiques i obtenir una millor qualitat del text. Aquest resultat confirma l'estudi previ d'Olry-Louis i Soidet (2008) en el qual un major volum d'intervencions es relaciona amb una major qualitat del text. També reafirmen la teoria sociocultural que destaca la importància de la participació per a la construcció conjunta de significats (Lave i Wenger, 1991; Sfard, 1998; Paavola et al. 2002; Rogoff et al. 1996 i Matusov, 1998, entre d'altres).

A més, l'equip G3, a diferència de l'equip G1, és el que ha seguit en major grau l'estructura planificada pel professor, fent ús de la guia de planificació per ajustar-se a les característiques del gènere argumentatiu filosòfic i activant els rols que estructuraven la interacció. Aquest fet posa de manifest la importància del disseny d'un context d'aprenentatge que ofereixi ajudes a partir de guies o estructurant la interacció per tal de promoure la interacció efectiva entre iguals (Topping i Ehly, 1998; Monereo i Duran, 2001; Duran i Monereo, 2005; Erkens et al., 2005; Garrison i Cleveland-Innes, 2005) així com també, promoure una interacció que permeti la reflexió sobre el gènere discursiu propi de la disciplina (Chapman, 1999; Milian, 1999).

També a partir dels resultats dels episodis d'interacció i de l'anàlisi del discurs, observem que l'equip G3 genera un tipus de participació més democràtic, en la qual predomina la negociació entre els participants per assolir acords conjunts però també el qüestionament, el desacord en les idees dels companys, la discussió per defensar les pròpies idees i les intervencions que demanen aclariments i explicacions als companys. En aquest sentit, en aquest equip ha predominat una tipologia de *conversa exploratòria* de Mercer (1996) o un patró de *construcció crítica de coneixement compartit* reafirmant els estudis previs (Arvaja et al., 2002; Mercer, 1996) que posen de manifest que aquesta tipologia d'interacció permet aprofundir més en el contingut disciplinar.

En el cas de l'equip G3, aquesta tipologia d'interacció ha permès desenvolupar més les competències filosòfiques de la problematització, l'argumentació i la conceptualització i construir un coneixement més profund i crític del domini disciplinar. Hem observat com l'equip G3 ha generat noves idees mitjançant el treball conjunt, realitzant progressions temàtiques en les idees del seu text al llarg de les sessions. Els participants han sigut crítics però també constructius amb les idees dels companys. S'han implicat mútuament en l'objectiu de realitzar un text filosòfic amb preguntes profundes i significatives, han aclarit i definit conceptes filosòfics i mitjançant l'ajuda mútua han resolt els problemes dels bloquejos. Han intentat que participés la R (que s'ha implicat molt poc a nivell verbal) tot i que la seva insistència no ha estat prou per a una participació més activa d'aquest membre de l'equip. Malgrat això, l'equip ha manifestat en diferents ocasions un sentiment d'equip i d'unió per resoldre conjuntament els problemes, aspectes molt rellevants per fer front als moments de bloqueig i per crear un clima social favorable a l'aprenentatge (Carretero, Pérez Cabaní i Juandó, 2001)

En canvi, l'equip G1 ha generat una dinàmica menys participativa i més dominada per un dels membres de l'equip i aquesta ha repercutit en la qualitat filosòfica dels processos d'escriptura col·laborativa i del text escrit sobre el tema de la bioètica. En aquest sentit, els participants de l'equip G1 han interactuat majoritàriament amb una conversa més acumulativa (Mercer, 1996) o de *compartir acríticament el coneixement* (Arvaja et al., 2002) que, segons aquests autors, permet el treball conjunt i col·laboratiu, però amb poca controvèrsia, i per tant no s'assoleix una comprensió tan profunda i crítica sobre el tema. Observem aquesta tipologia d'interacció en la baixa negociació de la pregunta filosòfica i també en la construcció col·laborativa de definicions o frases del text, en les quals la intervenció d'un membre complementa la del següent. D'altra

banda, com ja hem comentat, hi ha hagut crítiques als companys però vinculades a aspectes textuais del text, els quals no han permès aprofundir en els continguts filosòfics.

Així doncs, en ambdós equips, hem observat, que l'escriptura col·laborativa per escriure un text argumentatiu filosòfic ha generat moltes oportunitats per la d'aprenentatge cooperatiu entre iguals.

Els estudiants són interdependents ja que realitzen un únic text que ha de representar a tots els membres de l'equip i aquest pot ser un dels motius pels quals en l'activitat hi ha hagut molt poques interrupcions posant de manifest l'elevada concentració envers la tasca. La complexitat dels processos d'escriptura conjunta, juntament amb una demanda oberta, complexa i autèntica que exigia el compliment de les característiques del gènere discursiu propi de la disciplina filosòfica, - amb la necessitat de precisar evitant els termes genèrics i fent ús de llenguatge filosòfic -, ha generat molts dubtes i preguntes als estudiants i ha potenciat la necessitat de les ajudes mútues i la cooperació per definir, esclarir o explicar conceptes i aprofundir en el coneixement disciplinar. L'escriptura col·laborativa ha promogut les reformulacions de les idees i la necessitat d'esclarir conceptes, generant discussions per intentar concretar i precisar l'ús dels conceptes adequats.

Les relacions simètriques, pròpies de l'aprenentatge col·laboratiu, s'han combinat amb relacions més asimètriques que han permès explicar, esclarir, definir conceptes, generant aprenentatge cooperatiu perquè els membres de l'equip s'han ajudat de manera recíproca (Duran i Blanch, 2008). Així doncs, des del punt de vista socioconstructivista (Vigotski, 1994), hem observat moltes vegades com els companys dels dos equips han realitzat el rol de mediadors dels altres companys i l'equip ha creat una bastida col·lectiva (Donato, 1994) o bastida de múltiples actors (Pata et al., 2006) que ha permès ajudar-se recíprocament per esclarir dubtes i conceptes (per exemple: el concepte de bioètica; de paràmetre; de paradigma; de manipulació; la definició de ideologia; societat; coneixement; raó; il·lusió racionalitzadora; etc).

Observem que es va col·laborar mútuament per definir conceptes, posar noms a les idees, i especialment, es va mostrar la preocupació i la dificultat per concretar i precisar els conceptes. Així doncs, es va promoure el desenvolupament de la competència de la conceptualització i l'argumentació especialment a través de l'explicació de conceptes per part dels companys (Coretese, 2005; Duran i Blanch, 2008) que va facilitar l'aprenentatge ja que el punt de vista d'un company és més pròxim a la zona de desenvolupament pròxim i per tant, més fàcilment comprensible i assimilable (Coll i Colomina, 1990; Topping i Ehly, 1998; Topping, 2001) D'altra banda, el qüestionament respecte les afirmacions dels companys i la identificació de contradiccions que trencava la coherència del discurs han permès desenvolupar la competència de la problematització en els dos equips. Especialment, hem observat el desenvolupament de la problematització a l'equip G3. Des d'una visió dialògica de la ment i de la construcció de coneixement (Bakhtin, 1981) la identificació de contradiccions entre les idees escrites i les idees noves van permetre la negociació i discussió de l'equip per

reformular, i relacionar les idees i generar preguntes noves i nous problemes (problema esclavitud, problema igualtat de gènere, problema de les guerres etc.) i justament aquestes tensions dialògiques són les que han permès d'avançar en el coneixement filosòfic socialment compartit entre els membres de l'equip.

Anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa en relació als
processos d'aprenentatge de la filosofia

8. Resultats de l'estudi 3: Anàlisi de les percepcions dels participants pel que fa a la intervenció

8.1 Percepcions dels estudiants pel que fa a la intervenció

8.1.1 Percepcions pel que fa al treball en equip

8.1.2 Percepcions pel que fa al procés d'escriptura col·laborativa

8.1.3 Percepcions pel que fa a l'autopercepció de l'aprenentatge

8.2 Percepcions del professor pel que fa a la intervenció

8.3 Discussió dels resultats de l'estudi 3: anàlisi de les percepcions dels participants pel que fa a la intervenció

8. Resultats de l'estudi 3: anàlisi de les percepcions dels participants pel que fa a la intervenció

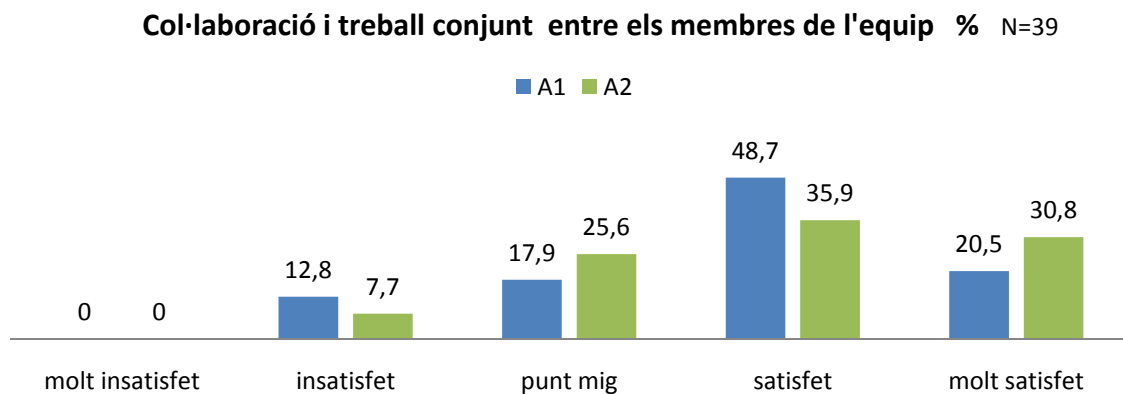
En aquest capítol presentarem els resultats de les percepcions dels estudiants i del professor pel que fa a la intervenció. La pregunta d'investigació que pretenem respondre és: *Quines són les percepcions dels participants pel que fa a la comunitat d'aprenentatge de la filosofia?*

Presentarem, en primer lloc, les percepcions dels estudiants i en segon lloc les del professor.

8.1 Percepcions dels estudiants pel que fa a la intervenció

Iniciarem l'apartat amb la presentació de la valoració dels estudiants respecte al treball en equip. Posteriorment, presentarem la valoració del procés d'escriptura i per últim, l'autopercepció d'aprenentatge de la filosofia.

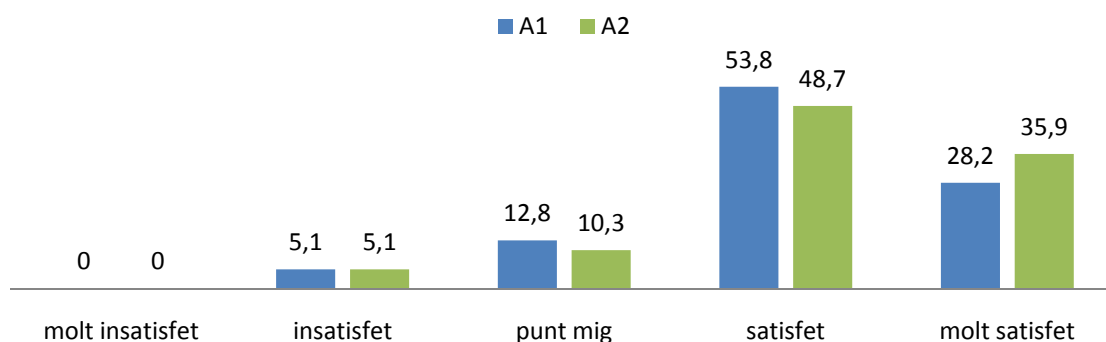
8.1.1 Percepcions respecte al treball en equip



Gràfica. 8.1 Percepció respecte la col·laboració i el treball conjunt

Els resultats mostren que un 69% (en la primera valoració) i un 66% (en la segona valoració) dels estudiants se senten *satisfets* o *molt satisfets* del seu treball en equip. Només un 12% (en la primera valoració) i un 7% (en la segona) dels estudiants es considera *insatisfet* amb el treball d'equip.

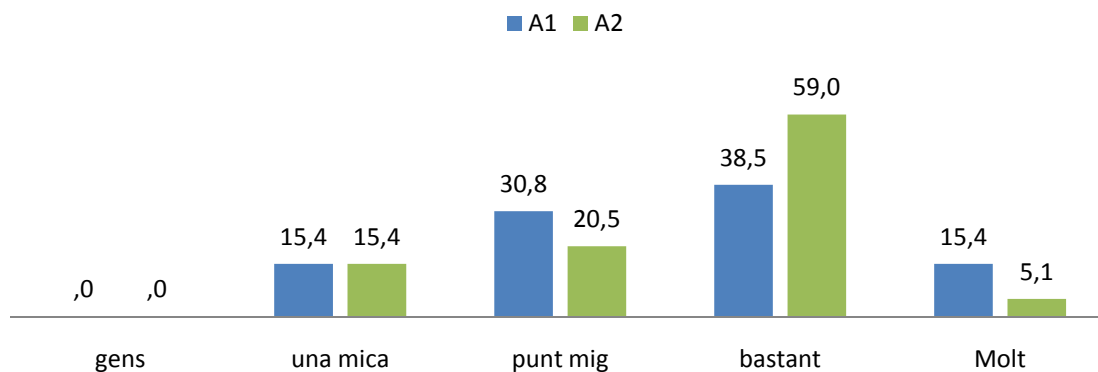
La meua participació i implicació en l'equip % N=39



Gràfica 8.2 Participació i implicació en l'equip

Pel que fa a la valoració de la pròpia implicació en l'equip, un 82% (en la primer valoració) i un 84% (en la segona) dels estudiants se senten *satisfets* o *molt satisfets* de la seva participació i implicació a l'equip. Només un 5% dels estudiants es consideren *insatisfets*.

Creus que el fet d'estar treballant en equip t'ajuda i et facilita l'aprenentatge de la filosofia? % N= 39



Gràfica 8.3 Percepció de la importància del treball en equip per aprendre filosofia

En relació amb la valoració de la importància del treball en equip per aprendre filosofia, un 53% (en la primera valoració) i un 64% (en la segona) dels estudiants valora com a *bastant* o *molt important* el treball en equip per aprendre filosofia. Tanmateix, també es posa de manifest que un 15% el valora com *una mica* important, però cap estudiant no el valora com a *gens* important.

Per últim, a partir de les valoracions qualitatives sobre el treball en equip (vegeu taula 8.1 i annex núm. 33) a continuació, hem resumit les idees més rellevants que destaquen els estudiants en el tercer autoinforme.

Com a aspectes positius, els estudiants consideren que el treball en equip facilita l'aprenentatge, ja que permet rebre ajudes dels companys per clarificar els dubtes, conceptes, defensar les teves idees, qüestionar les idees i plantejar-se preguntes i això permet millorar la comprensió i obtenir resultats més positius. També consideren que és més motivador ja que permet la participació de tots els membres, millora les relacions en el grup i s'apren a treballar en equip de manera més organitzada. D'altra banda, també es posa de manifest la importància del treball en equip per aprendre a argumentar el propi punt de vista i compartir les idees, es destaca la importància dels debats i la riquesa de les diferents opinions i de la discussió.

Per contra, respecte els aspectes negatius, destaquen la dificultat per assolir acords, per prendre decisions, la dificultat de les discussions i els conflictes, així com la sensació de descontrol i de lentitud. També destaquen que no tots els estudiants s'impliquen d'igual manera, és més fàcil distreure's i és difícil aprofitar el temps. Per últim, la dificultat dels equips per organitzar-se i per quedar fòra de classe.

Com a mostra de les respostes dels estudiants, a continuació, a la taula 8.1, il·lustrem les respostes qualitatives que han realitzat els membres dels equips G1, G3, G7 i G10.

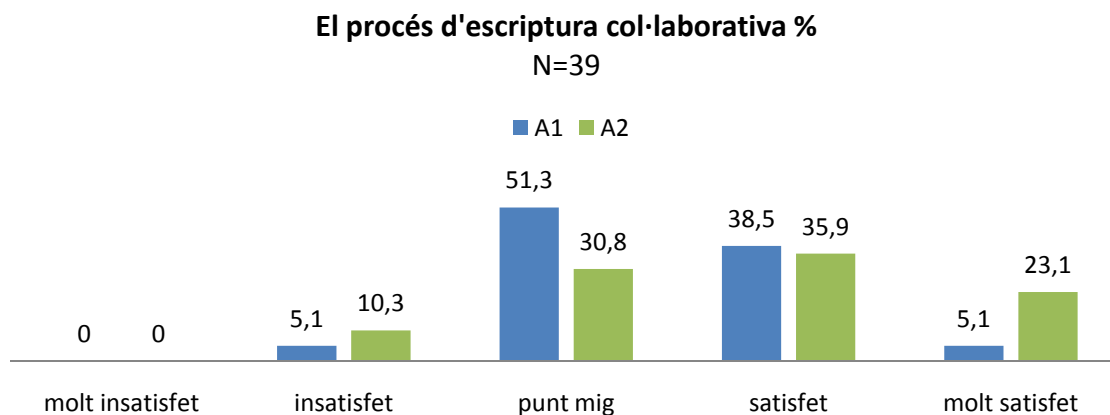
Taula 8.1 Respostes qualitatives dels avantatges del treball en equip (G1, G3, G7 i G10)

TREBALL EN EQUIP			
	S	AVANTATGES	INCONVENIENTS
G1	1	L'aprenentatge és més fàcil. El treball en equip t'ajuda a defensar les teves idees.	És difícil arribar al 100% d'acord. No sempre es pot treballar amb tots els companys
	2		La convivència, posar-se d'acord
	3	Poder intercanviar informació i adonar-se d'altres pensaments contraris als teus.	El grup hauria d'estar fet pels alumnes, no pel professor.
G3	7	Facilita la feina, cada persona exposa les seves idees. Aprendre a entendre altres formes de pensar.	Possibles discussions.
	8		
	9	Aprendre col·lectivament motiva bastant.	
	10		
G7	23	Amb els companys és més fàcil relacionar-se que amb el professor. Treballes menys i aprens més. Has d'escoltar als teus companys per poder debatre.	A vegades no tots els membres treballen com ho haurien de fer.
	24	Compartir opinions, els companys saben com fer-ho perquè entenguis els conceptes	No tothom s'implica per igual. S'assoleixen pocs conceptes.
	25	Debates	Demasiado descontrol

	26	Treballar en grup pots parlar i "discutir" sobre el text que vols realitzar. Tots participem. Els companys poden estar més pendents de tu que el profe. És positiu la col·laboració i la implicació de tots els membres de l'equip. Aprendre dels companys del grup, sentir-se bé. Ajuda a argumentar.	Fàcil distracció, sobretot si el teu grup està format dels teus amics. Si un membre del grup no té el mateix "nivell" que l'altre no destaca tant.
G10	36	Podem resoldre els dubtes entre nosaltres, ens podem ajudar mútuament	Et pots distraure fàcilment. Poden sorgir problemes per assolir acord.
	37	Hi ha més idees i pots contrastar les teves amb les dels altres. Has d'aprendre acostumar-te a treballar en grup	El treball en grup és més lent i cansat. Per fer els textos és difícil posar-se d'acord. És fàcil distraure'ns, hi ha més soroll a l'aula. Costa organitzar un grup de 4 membres.
	38	Treballar en equip ajuda molt perquè els companys poden resoldre els teus dubtes. La manera de pensar del professor i dels companys és diferent. La dels companys és més propera. Els companys presten més atenció que no pas el professor ja que formen part del mateix equip.	Pot haver-hi discrepàncies. Pot ser que hi hagi un individu que no treballi i creï un retrocés en l'aprenentatge (no és el nostre cas!)
	39	És una forma més engrescadora. Necessites ser més responsable. Has de conèixer els teus companys i què pensen. Els companys tenen exemples més directes i fàcils.	En algunes classes falta concentració per part de tota la classe. També influeix que la classe de filosofia es fa a última hora d'un dimarts quan estem cansats. Alguns membres de l'equip poden estar una mica distrets (Depèn del dia i l'hora)

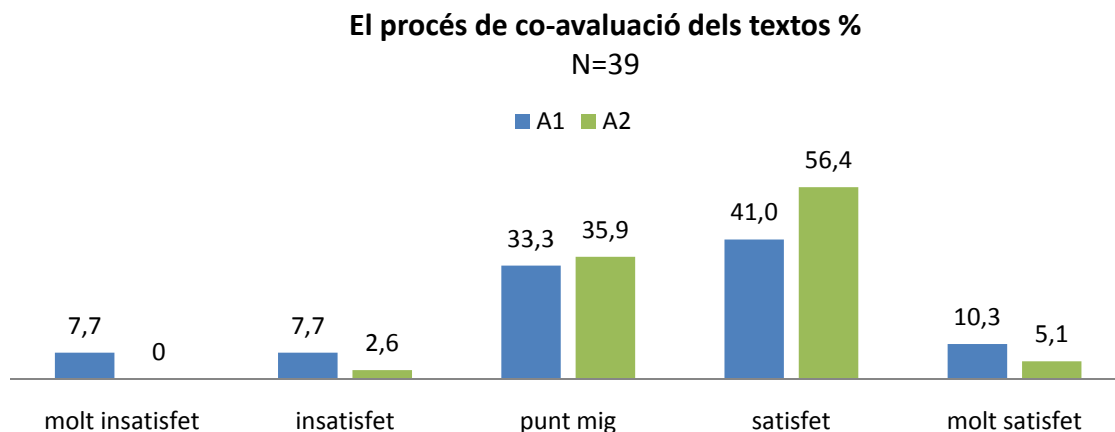
8.1.2 Percepcions pel que fa al el procés d'escriptura col·laborativa

En segon lloc, presentarem els resultats obtinguts de les valoracions sobre el procés d'escriptura col·laborativa que inclou la valoració de les sessions de coavaluació i dels resultats finals.



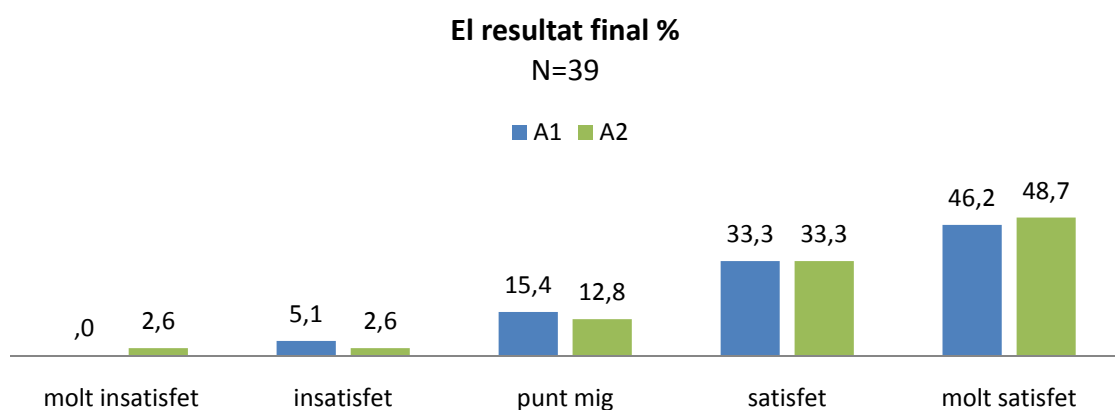
Gràfica 8.4 Valoració del procés d'escriptura col·laborativa

Pel que fa a la valoració del procés d'escriptura col·laborativa, un 43% (en la primera valoració) i un 59% (en la segona) dels estudiants se senten *satisfets* o *molt satisfets* del procés d'escriptura col·laborativa. Un 51% (en la primera valoració) i un 30% (en la segona) dels estudiants se situen en un *punt mitjà*. Per últim, només un 5% (en la primera valoració) i un 10% (en la segona) se senten *insatisfets*.



Gràfica 8.5 Valoració del procés de co-avaluació dels textos

Pel que fa a la valoració del procés de coavaluació dels textos, el 50% (en la primera valoració) i el 61% (en la segona) dels estudiants se senten *satisfets* o *molt satisfets* amb la coavaluació. Un 15% (en la primera valoració) i un 2 % (en la segona) se senten *insatisfets* o *molt insatisfets*.

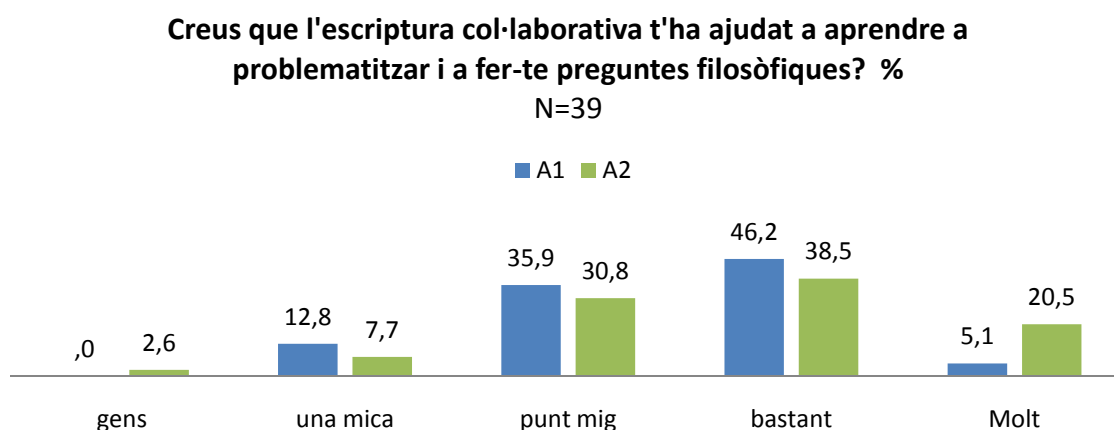


Gràfica 8.6 Valoració del resultat final

Pel que fa a la valoració del resultat final, destaca que un 79% (en la primera valoració) i un 82% (en la segona) dels estudiants valoren com *satisfets* o *molt satisfets* els resultats obtinguts. Només el 5% (en la primera i segona valoració) es considera *insatisfet* o *molt insatisfet*.

8.1.3 Percepcions pel que fa l'autopercepció de l'aprenentatge de la filosofia

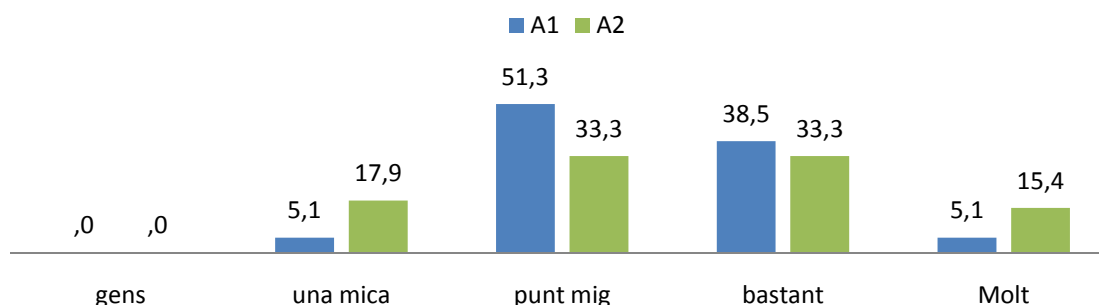
En aquest apartat, presentarem els resultats de l'autopercepció dels estudiants pel que fa a l'aprenentatge assolit a filosofia. Recollirem les seves respostes pel que fa a l'aprenentatge a través de l'escriptura col·laborativa, així com una valoració global sobre les activitats d'escriptura individual i col·laborativa.



Gràfica 8.7 Percepció de l'aprenentatge de la problematització a través de l'escriptura col·laborativa

Quant a l'aprenentatge de la competència de problematització, un 51% (en la primera valoració) i un 59 % (en la segona) dels estudiants consideren que l'escriptura col·laborativa els ha ajudat *bastant o molt* a problematitzar. Un 35 % (en la primera valoració) i un 30% (en la segona) se situa en un punt mitjà. Un 12% (en la primera valoració) i un 10% (en la segona) consideren que *gens o una mica*.

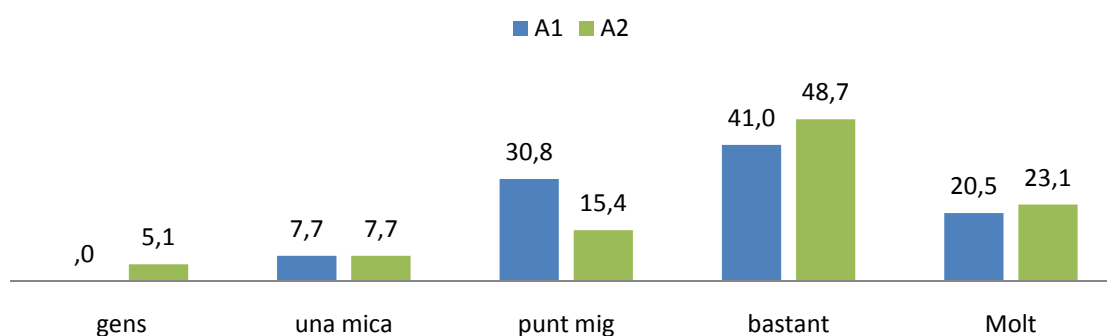
Creus que l'escriptura col·laborativa t'ha ajudat a fer fer ús d'un llenguatge filosòfic? % N=39



Gràfica 8.8 Percepció del grau d'ús de llenguatge filosòfic a través de l'escriptura col·laborativa

Quant a l'aprenentatge de la competència de conceptualització i ús de llenguatge filosòfic, un 43 % (en la primera valoració) i un 48% (en la segona) dels estudiants consideren que han après *bastant* o *molt* a fer ús de llenguatge filosòfic. Destaquem que un 51% (en la primera valoració) i un 33% (en la segona) se situen en un punt mitjà. Per últim, un 5% (en la primera valoració) i un 17% (en la segona) consideren que no els ha ajudat *gens* o *una mica*.

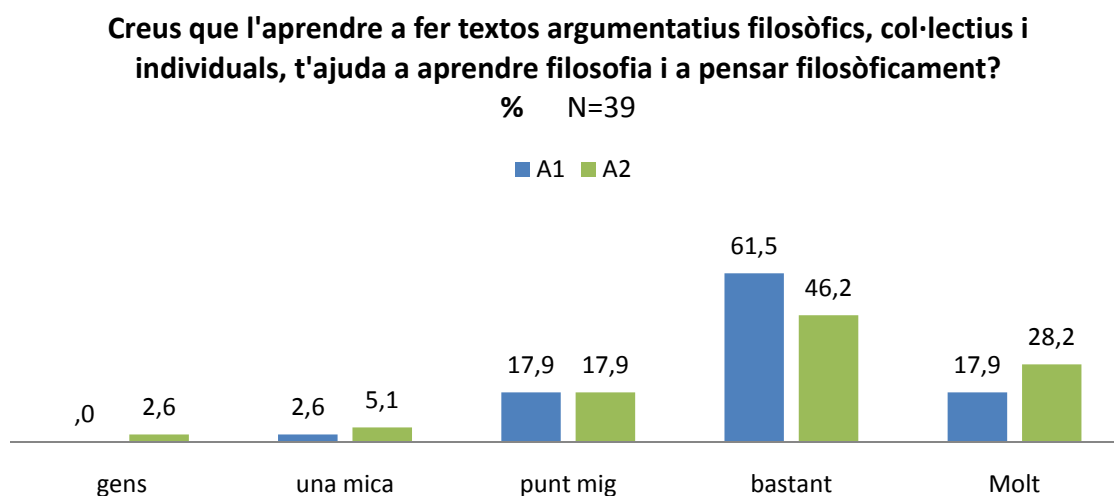
Creus que l'escriptura col·laborativa t'ha ajudat a aprendre a argumentar? % N= 39



Gràfica 8.9 Percepció de l'aprenentatge de l'argumentació a través de l'escriptura col·laborativa

Quant a l'aprenentatge de la competència argumentativa, els resultats mostren com un 61% (en la primera valoració) i 71% (en la segona) dels estudiants consideren que han après *bastant* o *molt* a argumentar a través de l'escriptura col·laborativa. Un 30% (en la primera valoració) i un 15% en la segona se situen en un *punt mitjà*. Només un

7% (en la primera valoració) i un 12% (en la segona) consideren que ha après *una mica* o *gens*.



Gràfica 8.10 Percepció de l'aprenentatge de la filosofia

En referència a la percepció global de l'ús de l'escriptura (individual i col·laborativa) per aprendre filosofia, un 79% (en la primera valoració) i un 74% (en la segona) dels estudiants consideren que els ha ajudat *bastant* o *molt* a aprendre filosofia. Un 17% se situa en un *punt mitjà*, i només un 2% (en la primera valoració) i un 7% (en la segona) dels estudiants consideren que no els ha ajudat *gens* o només *una mica*.

Per últim, a continuació presentarem un resum dels resultats obtinguts del tercer autoinforme qualitatiu pel que fa a la valoració global de l'escriptura individual i col·laborativa per aprendre filosofia, i la percepció general de l'aprenentatge de la filosofia.

En referència a la valoració qualitativa de les activitats d'escriptura individual i col·laborativa (vegeu taula 8.2 i l'annex núm. 34) a continuació hem extret les idees més rellevants que posen de manifest els estudiants.

Com a aspectes positius destaquen que l'escriptura t'ajuda a organitzar les idees, a reflexionar de manera conjunta, a argumentar, a aprendre conceptes i a establir-hi relacions. També consideren que aquesta activitat facilita utilitzar els conceptes treballats a classe, comprendre millor el tema a tractar i ajuda a pensar d'una manera diferent, a raonar i a filosofar.

Alguns estudiants també apunten que d'una banda, l'escriptura individual els suposa un repte d'autosuperació ja que amb el text individual es reafirma el nou coneixement i d'altra banda, l'escriptura conjunta representa una ajuda per aprendre d'una manera més guiada.

També posen de manifest que s'aprèn a escriure, a estructurar un text argumentatiu, a definir paraules noves, a fer preguntes filosòfiques, a problematitzar, a argumentar perquè s'ha de convèncer als companys i aprendre a expressar-se filosòficament. Per últim, alguns estudiants també emfatitzen que és una manera pràctica i àgil d'aprendre filosofia.

Respecte els aspectes negatius de l'escriptura individual i col·laborativa es destaca que escriure és complicat, un procés lent que requereix paciència, i que sorgeixen dificultats per resoldre alguns problemes, com ara l'elecció del tema o escriure sense tenir informació prèvia. També posen de manifest que escriure textos és repetitiu i pot portar a la monotonia i al cansament. El treball pot no ser equitatiu i pot haver-hi distraccions. Per últim, es destaca que els temes poden ser poc interessants i alguns estudiants no consideren que sigui una activitat per aprendre filosofia i creuen que és necessària més teoria.

Taula 8.2 Valoració qualitativa de les activitats d'escriptura individual i col·laborativa (Equips G1, G3, G7 i G10)

		ESCRITURA INDIVIDUAL I COL·LABORATIVA	
S		ASPECTES POSITIVS	ASPECTES NEGATIVS
G1	1	T'ajuda a ordenar les teves idees	És molt complicat realitzar un text filosòfic, mai havíem realitzat textos filosòfics Ha estat bé però penso que ha sigut repetitiu haver de fer molts textos
	2	Tot el que aprens ho expresses en el text . Entre tots es pot fer un bon text filosòfic	Escrives textos que quasi no saps res sobre el tema
	3	Escriure ajuda a compartir opinions i a comprendre millor el tema a tractar. S'aprèn força dels companys. Crec que els textos col·lectius t'ajuden per tenir una guia, un exemple a seguir, i en canvi, els textos individuals és una forma de superar-te i entre les coses per si sol.	No tant temps fent textos filosòfics
G3	7	Cada persona exposa les seves idees. Aprens a entendre altres formes de pensar. Reflexiones i debats. Individualment m'ocupo d'entendre-ho jo i ja està però en equip hem d'entendre totes les coses i de vegades perdem temps explicant algo al company.	Possibles discussions Els temes que tractem no m'acaben de semblar de filosofia o jo tenia una altra idea de l'assignatura.
	8	Aprens a argumentar.	És un procés lent. No hi ha molta teoria
	9	Argumentar les idees que hi ha discrepàncies i defensar-les davant dels altres. Això fa que aprenguem a argumentar i a convèncer als altres	S'haurien de fer altres activitats i no escriure tant. Hauria d'haver més temps per a realitzar el text. Abans de realitzar el text hauria d'haver una explicació ja que això et permet orientar-te. Els textos individuals s'haurien de completar amb informació abans de realitzar-los.
	10	Es muy bueno pues ayuda a la comprensión. Trabajamos en equipo y uno ayuda al otro y	

		también hacemos textos y me parece bien esas cosas . Aprendres a interpretar textos filosoficos	
G7	23	L'escriptura col·laborativa ens ha fet aprendre més filosofia que individualment. Escriure textos argumentatius filosòfics és el que més ens fa aprendre. T'ajuda a organitzar les idees	
	24	L'escriptura m'ha servit per estructurar-me les idees. L'escriptura col·laborativa ajuda a posar-te d'acord i a compartir opinions. Havia de defensar les meves opinions davant dels companys i arribar a un acord per escriure. Fer el text en grup ens obliga a debatre, argumentar les nostres opinions, i a posar-nos d'acord. Alhora podem veure que hi ha més opinions que la nostra.	
	25		
	26	Les activitats d'escriptura han estat bastant útils. L'escriptura conjunta és una bona manera de fer els textos i estar amb els companys de classe. Ha sigut positiu perquè si tenia algun dubte , els companys de grup t'ho poden explicar ràpidament i si no ho enteníem ho preguntàvem al professor.	A vegades tinc mal de cap de pensar. Quantes més coses vols posar menys coses et surten o almenys a mi
G10	36	Les activitats d'escriptura han estat bé, m'han ajudat a escriure millor. Podem reflexionar conjuntament. Tenir diverses idees sobre un tema ajuda a pensar més i millor- Ens podem ajudar mútuament.	
	37		És una feina llarga que requereix molta més paciència que individualment
	38	Quan estàs fent una aportació els companys poden millorar la idea o corregir-la si és errònia. S'aprèn més a filosofar perquè exposes les teves idees al grup de manera que les entenguin i es debaten. Aprens a argumentar i a explicar les idees a debatre i raonar.... i sempre pensant per qui ho ha de llegir. Els companys poden aportar més idees i més conceptes per aprendre	
	39	Tots tenim idees diferents i per tant hem de debatre He après a estructurar un text argumentatiu i a interpretar cites. El treball és més actiu i tens més responsabilitat al estar en un grup de treball. Aprens conceptes passant una bona estona.	

Pel que fa als resultats qualitius de la valoració global dels aprenentatges (vegeu taula 8.3 i a l'annex núm. 35), la gran majoria dels estudiants valoren positivament la intervenció.

A continuació presentem un resum de les idees que han manifestat els estudiants en el tercer autoinforme.

Aquests consideren que han après a reflexionar, a fer-se preguntes filosòfiques a conèixer diferents punts de vista, a debatre i a argumentar les idees davant els altres. Han après a filosofar, a aplicar els coneixements filosòfics en situacions concretes, a definir conceptes filosòfics i a mirar les coses des d'un altre punt de vista.

També destaquen que han après a escriure textos argumentatius filosòfics, a estructurar un text, a pensar en coses que no havien pensat abans i a prendre consciència dels temes que han reflexionat.

Posen de manifest la importància del treball en equip per aprendre i per canviar la manera de pensar. També emfatitzen l'aprenentatge del treball en equip i de la cooperació.

Per últim, però no menys important, manifesten que la manera de treballar a l'aula ha estat diferent respecte d'altres assignatures. Alguns la consideren divertida i participativa. Valoren que la manera d'ensenyar sigui entenedora i fàcil, que s'incorpori la matèria treballant sense haver d' "empollar".

Tanmateix, també hi ha crítiques. Principalment hi destaquen que caldria deixar més temps per escriure textos, consideren que cal més teoria i que escriure textos es feia en alguns casos pesat i monòton.

Taula 8.3 Resultats qualitius de la percepció d'aprenentatge
(equips G1, G3, G7 i G10)

	S	APRENTATGE DE LA FILOSOFIA
G1	1	Sí que he après filosofia perquè he après a argumentar les meves tesis. La intervenció és adequada perquè ajuda a reflexionar. M'he sentit bé però amb una persona m'he trobat incòmode ja que hi han hagut moltes discussions
	2	Les classes de filosofia han sigut desconegudes això ho dic perquè hem treballat coses que no m'havia parat a reflexionar. Sí que he après filosofia, perquè ara ser fer textos i he ampliat el vocabulari
	3	Estic completament satisfeta dels coneixements que he arribat a aconseguir després de tot l'any. He conegut molts valors humans, l'ètica.. En general, el funcionament del món i dels pensaments positius i negatius . M'ha ajudat força ja que ara tinc uns coneixements que no tenia, i he après a tenir més bona expressió. Ha estat molt bé la forma d'ensenyar. També penso que al passar molts dies a l'ordinador i buscant informació per realitzar els textos filosòfics ha estat molt positiu ja que d'aquesta manera les sessions no han sigut tant teòriques i no s'ha fet una assignatura pesada.

G3	7	Ha estat entretingut però algunes coses s'han fet repetitives. M'he sentit amb llibertat d'opinar i ha sigut entretingut debatre amb els companys. Resulta bastant divertit sobretot veure els resultats. Crec que sí que he après filosofia i he après a escriure textos filosòfics a reflexionar temes de discussió.
	8	He après perquè amb aquest mètode s'aprèn però una mica de classes més normals també hagués estat bé. Una mica més de teoria.
	9	Les classes de filosofia són agradables i col·laborem amb tot l'equip. Sí que he après a escriure textos filosòfics argumentatius i a debatre les idees i a justificar les idees.
G7	10	La clase de filosofía la valoro bien a pesar de que no entiendo algunas cosas pero me parece bien (<i>Estudiant portuguesa nouvinguda</i>).
	23	Valoro positivament la classe de filosofia crec que hem après molt. Les classes no han sigut avorrides del professor que parla fins que vol. M'he sentit còmode i tranquil. En un principi jo pensava que d'aquesta manera no es podia aprendre filosofia, però després de l'explicació que em va fer el professor crec que sí que hem après filosofia. Hem après a organitzar les nostres idees, i a fer textos argumentatius, i diversos conceptes filosòfics com coneixement, evolució, realitat...
	24	
	25	Poder debatir los textos hace las clases más interesantes.
G10	26	Valoro les classes de forma positiva. A classe m'he sentit bé, treballant en equip. Les classes han estat didàctiques excepte algunes on el professor s'ha passat l'hora parlant. És una forma molt diferent d'aprendre i alhora divertida. Caldria deixar més temps de classes per escriure els textos.
	36	Aquest curs ha estat innovador, una nova forma d'explicar. He après a reflexionar i a escriure bons textos filosòfics. La forma de treballar m'ha agradat perquè trobo molt important la participació a la classe.
	37	He après filosofia depenent del què s'entengui per filosofia. Si filosofia és escollir un tema, profunditzar i defensar-lo, llavors sí que he après.
	38	Valoro la classe positivament perquè crec que he après a filosofar i a realitzar textos filosòfics. M'he sentit diferent que a les altres classes perquè la forma de treballar és totalment diferent i això m'ajuda a posar-hi més ganes. Hem après a filosofar i a realitzar textos argumentatius en equip. Si hagués treballat sol no hagués treballat correctament. Al treballar amb grup un s'ha d'esforçar més pels demés ha que la seva nota depèn també del meu treball.
	39	Valoro aquest curs de filosofia com molt bé. Pensava que aquesta matèria se'm faria molt pesada. M'he sentit amb moltes ganes de treballar ja que per a mi treballar en grup és més agradable. Les activitats em semblen molt positives però a vegades costa aplicar-s'hi. He après a estructurar un text i ho he trobat molt important. He après a treballar en grup i aprendre filosofia d'una manera més còmode. M'agrada molt, sempre havia pensat que la filosofia era avorrida.

8.2 Percepcions del professor pel que fa el projecte de filosofia

En aquest apartat recollim les percepcions del professor quant al projecte de filosofia expressades en l'autoinforme final de valoració del projecte. Les hem organitzades en tres categories: en primer lloc, la valoració global del projecte; en segon lloc, les dificultats percebudes, i per últim, els aspectes a millorar.

- **Valoració global del projecte**

- Ha significat un canvi radical en la metodologia d'ensenyar filosofia.
- Ha permès lligar l'ensenyament de la filosofia a una idea que sempre havia defensat, però que no sabia, ben bé, com portar-la a terme: la que la filosofia només tenia sentit si era pràctica. La filosofia ha de ser útil, vinculada a les nostres preguntes personals i a la realitat que ens envolta
- Aquesta manera d'organitzar les sessions facilita el contacte directe amb tots els alumnes i ajuda a aclarir i reforçar les qüestions fonamentals.
- L'elaboració del text és una eina molt potent. Obliga els alumnes a enfrontar-se amb les seves dificultats de concreció, definició, planificació... El suport del professor és molt important en aquesta fase.
- En general hi ha alumnes que fan reflexions molt generals i superficials. Ajudar-los a aprofundir i concretar és una tasca important i interessant que ha de fer el professor.
- La revista on es publiquen els articles ajuda els alumnes a esforçar-se perquè saben que es publicarà i, per tant, serà llegit i valorat per moltes persones. S'hi juguen una mica la seva imatge.
- Hi ha alumnes que acadèmicament no són brillants, però que s'han integrat extraordinàriament bé en aquest projecte i han mostrat interès i capacitat. Aquests alumnes se senten, possiblement per primera vegada a la vida, actors de l'aprenentatge i senten que poden aportar idees al conjunt de l'equip.
- Aquesta manera de treballar, facilita l'observació i l'avaluació continuada, tot i que a alguns alumnes, aquestes valoracions els poden semblar una mica subjectives.
- El dossier i el diari d'equip visualitzen l'ordre del curs i eviten la sensació de dispersió.
- És important que en els equips es canviïn els rols, d'aquesta manera tothom aprèn a fer de tot.

- **Dificultats percebudes**

- Als alumnes els és difícil portar a terme de manera continuada els rols assignats. Es dilueixen amb facilitat.
- Als alumnes els costa fer feines complementàries a casa, com ara llegir textos o llegir apartats del llibre de text.
- A vegades la dinàmica d'equip, fa que es perdi de vista l'esforç personal amb la idea de *ja ho farem entre tots*. Està bé que hi hagi activitats i proves individuals, a més de les d'equip, perquè cadascú pugui prendre consciència d'on és en el procés d'aprenentatge.
- Als alumnes molt individualistes els costa més veure la qualitat i els beneficis del treball en equip i la importància de l'ajuda entre iguals.
- És important la configuració heterogènia dels equips. Caldria millorar l'instrument per formar-los.
- El fet de treballar dues hores a la setmana i, segons com estiguin ubicades aquestes hores, debilita el ritme de treball.

- **Millores del projecte**

- Fóra interessant combinar el procés d'escriptura amb el debat preparat i organitzat.
- Elaborar dos textos al llarg del curs, potser és la justa mesura.

Com podem observar, la valoració global del projecte per part del professor és molt positiva. Destaca el canvi que ha suposat la introducció d'aquesta nova manera d'organitzar l'aula com a comunitat d'aprenentatge de la filosofia. Emfatitza la importància d'oferir espais per practicar la filosofia ja que, segons ell, la filosofia té sentit si és pràctica i permet reflexionar sobre la pròpia vida.

En quant al treball en equip emfatitza que permet tenir un tracte més directe amb els estudiants i conèixer les seves dificultats, realitzant una seguiment dels alumnes mitjançant una avaluació continuada. També ressalta la importància del treball en equip com a eina per atendre la diversitat a l'aula ja que els alumnes amb més dificultats poden participar i mostrar les seves capacitats. També posa de manifest la importància dels rols i la seva rotació en l'equip per tal que tots aprenguin les diferents funcions, així com també el diari d'equip per evitar la difusió de les responsabilitats.

En quant a l'escriptura filosòfica destaca el potencial d'aquesta activitat ja que obliga als estudiants a enfrontar-se amb les seves dificultats de concreció, definició i planificació. Emfatitza el seu rol mediador per ajudar als estudiants a passar de les reflexions superficials a reflexions més profundes i filosòfiques. També ressalta la importància de que el text es publiqui a una revista que serà llegida per molta gent.

Pel que fa a les dificultats percebudes, es posa de manifest la dificultat dels estudiants per portar a terme els rols assignats, la sensació de la difusió de responsabilitats, - per això es realitzen proves individuals per prendre consciència del procés d'aprenentatge de cadascú- , així com també les dificultats perquè treballin fóra de l'aula, destaca també la importància de l'heterogeneïtat en l'equip i que caldria millorar l'instrument, les dificultats de treballar en equip pels estudiants individualistes i la manca de temps de l'assignatura per reforçar el treball d'equip.

Per últim, pel que fa a les millores que s'haurien de realitzar al projecte, considera que s'han realitzats masses textos i caldria reduir-los a dos textos conjunts per curs, així com també combinar l'ensenyament de l'escriptura i l'escriptura amb més debats a l'aula.

8.3 Discussió dels resultats de l'estudi 3: anàlisi de les percepcions dels participants pel que fa a la intervenció

L'objectiu general d'aquest tercer estudi era descriure i analitzar les percepcions dels participants pel que fa al context d'ensenyament i d'aprenentatge de la filosofia.

Partíem del supòsit que les percepcions dels estudiants i del professor pel que fa a la comunitat d'aprenentatge de la filosofia serien positives.

Els resultats de l'anàlisi de les percepcions dels participants respecte el context d'ensenyament i d'aprenentatge, a escala global confirmen aquest supòsit. Els estudiants i el professor mostren evidències positives respecte a aquest context, tot i que també aporten idees per millorar-lo.

Pel que fa a la percepció de l'aprenentatge de la filosofia, la majoria dels estudiants considera que la combinació de l'escriptura individual i col·laborativa els ha ajudat en l'aprenentatge de la filosofia. Més de la meitat dels estudiants manifesta que l'activitat d'escriptura col·laborativa els ha ajudat a problematitzar i especialment a argumentar. En canvi, l'aprenentatge mitjançant de l'ús del llenguatge filosòfic no ha estat tant destacat pels estudiants. A escala qualitativa, pel que fa a l'aprenentatge de la filosofia, la major part dels estudiants expressen que han après a reflexionar filosòficament, a fer-se preguntes filosòfiques i a aplicar els coneixements filosòfics en situacions concretes, a definir conceptes filosòfics i a mirar les coses des d'un altre punt de vista. Per tant, es fa evident les percepcions dels estudiants respecte a la potencialitat d'aquest context dialògic organitzat com a comunitat per aprendre filosofia.

Pel que fa al treball en equip, els estudiants manifesten que se senten satisfets i especialment destaquen els nivells elevats de percepció sobre la pròpia participació i implicació en el treball d'equip. Els participants valoren la seva importància per aprendre i per canviar la manera de pensar ja que permet rebre ajudes dels companys per esclarir els dubtes i conceptes, qüestionar les idees i plantejar-se preguntes millorant la comprensió i els productes finals. Aquests resultats confirmen estudis previs que

posen de manifest els beneficis del treball cooperatiu (Slavin, 1996; Johnson i Johnson, 1997; Johnson, Johnson i Holubec, 1999; Johnson, Johnson i Stanne, 2000, Coll i Colomina, 1990; Duran, 2002; entre d'altres)

Tanmateix, també manifesten dificultats quant a relació social, així com dificultats per al compliment dels rols i de la corresponsabilitat en les tasques. Aquestes dificultats també són percebudes pel professor. En aquest sentit, aquests resultats ens fan pensar que, tot i que en la comunitat filosòfica s'han deixat espais per reflexionar sobre el procés de treball en equip i per negociar els propis rols (vegeu annexos núm. 3 i 4), l'aprenentatge del treball en equip i de la cooperació són competències complexes que requereixen, tal com afirma Johnson i Johnson (1997), d'un ensenyament deliberat dels processos de treball en equip. Per tant, cal preveure més espais de formació dels estudiants en les habilitats socials i en els rols, així com també caldria revisar les activitats per tal d'afavorir més la interdependència positiva, la qual, segons Johnson i Johnson (1997), és l'element essencial per a la cooperació efectiva.

Per últim, pel que fa a l'escriptura individual i col·laborativa, la majoria dels estudiants es mostren satisfets en el procés d'escriptura col·laborativa i el resultat, i també amb la pràctica de coavaluació dels textos. L'escriptura es considera una eina interessant perquè estimula el debat i l'intercanvi de punts de vista entre els companys, així com l'organització i la integració dels continguts treballats a l'aula. L'escriptura individual els suposa un repte d'autosuperació ja que amb el text individual es reafirma el nou coneixement i d'altra banda, l'escriptura conjunta representa una ajuda per aprendre d'una manera més guiada. També posen de manifest que s'aprèn a escriure i a expressar-se filosòficament i a fer ús de nous conceptes.

Tanmateix, també es mostren crítics amb la realització de textos excessius al llarg del curs ja que pot crear monotonia. Aquesta dificultat també és percebuda pel professor que considera que caldria realitzar menys textos escrits i incrementar el nombre de debats a l'aula. En aquest sentit, podem concloure que caldria ajustar el nombre de textos a realitzar en la comunitat filosòfica.

9. Conclusions generals del treball de recerca

9. Conclusions generals del treball de recerca

En aquest últim apartat, presentarem les conclusions generals que es deriven del treball de recerca, així com els reptes per a futures investigacions en aquest àmbit.

Abans però, volem reflexionar breument sobre l'abast i les limitacions de la recerca que hem portat a terme, per tal d'afavorir una comprensió més ajustada de les conclusions que presentarem seguidament.

En primer lloc, recordem que el disseny ha estat el d'una anàlisi de cas i per tant, conseqüentment a l'elecció d'aquest disseny metodològic, no preteníem que els resultats fossin directament extrapolables a d'altres contextos, ni tampoc comprovar científicament l'eficàcia de la intervenció desenvolupada a partir de la comparació amb un grup de control. Tanmateix, sí que preteníem cercar evidències empíriques que ens indiquessin que mitjançant la intervenció realitzada en el context on se situa la nostra recerca, els subjectes que hi van participar van assolir els objectius de la intervenció, que, en el nostre cas, recordem que eren el desenvolupament de les competències filosòfiques. També preteníem analitzar i explicar els factors que, en aquest context, ajudaven o dificultaven el desenvolupament de les competències filosòfiques per tal de poder extreure'n conseqüències vàlides per al seu ensenyament i aprenentatge. Per aquest motiu, vam elegir un enfocament multimetodològic compresiu en el que hem combinat la metodologia qualitativa i la quantitativa. L'anàlisi quantitativa ens ha aportat una visió global i general de les dades analitzades mentre que l'anàlisi qualitativa, ens ha permès entendre i explicar el resultat quantitatiu a través de l'anàlisi detallada de la seqüència didàctica, dels productes elaborats i del procés de composició.

Així doncs, quan s'interpreten les conclusions, cal tenir en compte que una de les limitacions d'aquesta recerca és que la mostra que ha participat en els diferents estudis no ha estat una mostra ni molt àmplia ni representativa, fet que implica que amb altres subjectes es podrien obtenir resultats diferents. Tanmateix, els resultats sí que permeten explicar i comprendre els processos d'aprenentatge que s'han produït en els subjectes que han participat en la recerca, i, sobretot ens han aportat més coneixement sobre com es produeixen els processos d'escriptura col·laborativa i per què es relacionen amb els processos d'aprenentatge d'una disciplina.

Aquest primer treball de recerca, ens ha permès confrontar l'anàlisi de les dades i construir els instruments necessaris per avaluar les dades recollides de manera fiable i vàlida, així com també, i més important, generar hipòtesis per posteriors recerques i anàlisis en les que podrem ampliar-ne la mostra per tal d'obtenir uns resultats més generalitzables.

A causa del nombre de dades recollides, hem optat per organitzar les conclusions a partir dels objectius i els supòsits que han guiat l'elaboració de cadascun dels estudis.

L'objectiu general del primer estudi era conèixer si la intervenció realitzada en el context d'aprenentatge de la filosofia, -en el qual s'introduïa l'ensenyament de l'escriptura filosòfica i la pràctica de l'escriptura col·laborativa com a eines d'aprenentatge - produïa millores en la qualitat dels productes escrits individualment i en equip, entenent aquesta qualitat com el domini de les competències filosòfiques en la producció de textos argumentatiu filosòfics

La conclusió que es deriva d'aquest primer estudi és que la intervenció que hem dut a terme en aquest context d'aprenentatge, seguint el model de la seqüència didàctica per l'ensenyament de l'escriptura (Milian i Castelló, 1997; Castelló, 2002) ha evidenciat repercussions positives en la qualitat filosòfica del textos i dels aprenentatges de la filosofia tant a escala individual com d'equip i per tant, s'ha posat de manifest la potencialitat educativa d'aquest context d'aprenentatge col·laboratiu en el qual l'ensenyament d'instruments semiòtics, com ara l'escriptura, permet aprendre una disciplina.

Mitjançant l'ensenyament de l'escriptura filosòfica hem promogut bàsicament tres aspectes: en primer lloc, la participació en la comunitat filosòfica de tots els estudiants mitjançant l'ús del gènere discursiu proposat per aquesta comunitat; en segon lloc, l'apropiació per part dels estudiants de les particularitats d'aquest gènere (les característiques, - prèviament negociades - dels textos argumentatius filosòfics) i per últim, i a la vegada, l'ús dels continguts filosòfics a través d'aquest gènere, aprenent així filosofia de manera pràctica i activa.

Les millores en els textos individuals indiquen que els estudiants han après a construir les seves veus filosòfiques i han incrementat els seus coneixements previs respecte el contingut disciplinar. A escala d'equip, els millors resultats obtinguts en el segon text conjunt confirmen la potencialitat del treball en equip per promoure la problematització i la qualitat del text, tot i que caldria millorar l'ensenyament dels processos de contraargumentació. Tanmateix, dels resultats negatius obtinguts pel que fa al tercer text conjunt, podem concloure la influència del context en la qualitat de l'aprenentatge i, per tant, la importància de seguir la seqüència d'activitats dissenyada per l'escriptura col·laborativa. En aquest sentit, els resultats de la recerca indiquen que cal dedicar temps a planificar el text mitjançant la guia de planificació, deixar temps per escriure el text i, per últim, afavorir la revisió del text oferint espais per rebre la retroalimentació dels companys i del professor.

Pel que fa al segon estudi, el primer objectiu era conèixer si mitjançant l'escriptura col·laborativa d'un text filosòfic conjunt per publicar-lo a la revista de l'institut, els estudiants posaven en pràctica les tres competències filosòfiques: la problematització, la conceptualització i l'argumentació filosòfica.

Els resultats de l'anàlisi dels processos d'escriptura col·laborativa dels dos equips, confirmen que mitjançant l'escriptura col·laborativa d'un text argumentatiu filosòfic els

estudiants han desenvolupat la problematització, l'argumentació i per últim, la conceptualització. Així doncs, podem concloure, que l'estratègia d'escriptura col·laborativa de construcció integrada, d'acord amb l'estudi previ d'Onrubia i Engels (2009), en aquest context d'ensenyament i d'aprenentatge de la filosofia ha esdevingut una eina per aprendre filosofia, és a dir, per construir la veu filosòfica de l'equip ja que els estudiants han posat en pràctica les tres competències filosòfiques.

Tanmateix, hem observat diferències en la qualitat dels processos d'escriptura col·laborativa dels dos equips, i aquestes diferències s'han relacionat amb les diferències en la qualitat dels seus textos. Per tant, podem concloure que una millor qualitat filosòfica en els processos d'escriptura col·laborativa es relaciona positivament amb una millor qualitat filosòfica del text.

Pel que fa al segon objectiu d'aquest segon estudi, volíem aprofundir en l'anàlisi de les relacions entre els processos d'escriptura col·laborativa i els processos d'aprenentatge de la filosofia (el desenvolupament de les tres competències filosòfiques) per tal de comprendre per què els processos d'escriptura col·laborativa ajuden a aprendre filosofia. En aquest sentit, la recerca evidencia unes característiques diferencials dels processos d'escriptura col·laborativa analitzats que permeten argumentar la seva relació amb els processos d'aprenentatge de la filosofia:

1. En primer lloc, els processos complexos d'escriptura col·laborativa (el seu dinamisme i recursivitat) han promogut la negociació i reformulació del contingut del text, la identificació d'incoherències i la generació de nou coneixement disciplinar més precís.

Hem observat que la recursivitat en la planificació i la regulació del text per ajustar-se a les característiques del gènere argumentatiu filosòfic, així com la recursivitat en la textualització centrada en els aspectes de contingut més que no pas en els aspectes formals del text, comportava la detecció d'incoherències, les reformulacions successives de les idees prèvies (la pregunta filosòfica, la tesi, els arguments, la conclusió) i la generació de noves idees més precises que permetien el pas d'un nivell abstracte a un nivell més concret per aprofundir en un coneixement disciplinar més precís i delimitat.

2. En segon lloc, una demanda oberta, complexa, ambigua i autèntica (en la qual es demanava als equips generar una pregunta filosòfica i elaborar un text argumentatiu filosòfic per publicar-lo a la revista de l'institut) ha promogut el qüestionament, el raonament, les explicacions i l'argumentació entre els estudiants.

D'acord amb Arvaja et al. (2000) les tasques obertes i ambigües suposen un repte per als estudiants i promouen un patró de conversa més crític i constructiu. La tasca d'escriptura col·laborativa s'havia d'anar concretant a través de la interacció i al llarg del procés d'escriptura, i suposava un esforç cognitiu per passar de les idees abstractes a les concretes i a la inversa, i també per organitzar, integrar i transformar el coneixement. De l'anàlisi de les interaccions es desprèn l'alt nivell de concentració i capacitat de treball al llarg de les sessions per part dels dos equips ja que hi ha hagut poques

distraccions. Malgrat la complexitat de la tasca, tots dos equips s'han esforçat per resoldre aquest repte de manera conjunta.

3. En tercer lloc, el dialogisme dels processos d'escriptura col·laborativa ha permès la interdisciplinarietat i la construcció de coneixement en la disciplina de la filosofia.

Els processos d'escriptura col·laborativa, d'acord amb Milian (1999), comporten l'activació i la interacció entre diferents contextos (el de recepció, el de producció i el d'aprenentatge, entre molts d'altres). Aquest diàleg genera tensions i contradiccions que forcen a reformulacions successives d'idees i ha permès aprofundir en el domini disciplinar (Bakhtin, 1981).

Hem observat la preocupació dels estudiants per ajustar-se a la situació comunicativa i a l'audiència (context de recepció); a la vegada s'han esforçat per ajustar-se al gènere discursiu de la disciplina (context de producció); i al mateix temps han activat diferents contextos d'aprenentatge en relació amb diferents dominis de coneixement (ciència i història) des d'una mirada filosòfica. En aquest sentit, s'ha mostrat l'esforç dels dos equips per establir connexions entre el contingut filosòfic i qüestions relacionades amb els contextos reals de la vida quotidiana dels estudiants, establint tensions dialèctiques entre les situacions concretes i el problema filosòfic universal, les quals són característiques de la construcció de coneixement en el domini de la filosofia (Rubert de Ventós, 1990; Albuлесcu i Albuлесcu, 2008). Per tant, la interacció entre aquests diferents contextos ha promogut la pràctica filosòfica mitjançant la col·laboració amb altres disciplines (activant els seus coneixements previs d'història i de ciència) i altres sabers, per construir conjuntament una interpretació més global i interrelacionada (Morin, 2001b) dels problemes que afecten la condició humana (la bioètica i la manipulació de la ment humana) i construir una visió més crítica de la societat contemporània.

4. En quart lloc, el disseny d'un context d'aprenentatge que ofereixi guies i que estructurari la interacció dels estudiants ha promogut una participació més equitativa i la interdependència positiva entre els membres de l'equip.

Hem observat com el seguiment dels rols i la rotació de l'escriptura, així com el fet d'escriure un únic text conjunt han estat factors que han promogut la participació més equitativa i la implicació de tots els membres de l'equip en l'escriptura del text conjunt. També hem observat que la guia de planificació ha ajudat els estudiants a ajustar-se al gènere argumentatiu filosòfic, i ha estructurat la interacció al llarg del procés ja que els equips seguien la guia per escriure el seu text conjunt. D'altra banda, el rol de mediador del professor, en determinats moments del procés, ha possibilitat converses interessants amb els estudiants perquè han estat molt ajustades a resoldre les dificultats específiques de cada equip, les quals no serien possibles si no s'afavorís el treball en equip a l'aula.

Els resultats posen de manifest que l'equip que ha seguit els rols i la guia ha obtingut una major qualitat filosòfica en els processos d'escriptura col·laborativa i del text conjunt. Per tant, podem concloure que oferir ajudes com ara la guia de planificació i estructurar la interacció per tal d'afavorir la interdependència positiva entre els

membres de l'equip és important per afavorir la cooperació entre els alumnes i garantir una interacció efectiva que possibiliti l'aprenentatge (Topping i Ehly, 1998; Johnson et al., 1999; Duran i Monereo, 2005).

5. En cinquè lloc, i en relació amb el punt anterior, una dinàmica més participativa, equitativa i democràtica en l'equip ha permès desenvolupar en major grau les competències filosòfiques i obtenir una millor qualitat del text.

Els resultats de la recerca reafirmen la importància de la participació en la comunitat i en l'equip per aprendre filosofia (Lave i Wenger, 1991; Sfard, 1998, Paavola et al. 2002; Rogoff et al. 1996 i Matusov, 1998, entre d'altres).

6. En sisè lloc, una tipologia de *conversa exploratòria* de Mercer (1996) o un patró de *construcció crítica de coneixement compartit* (Arvaja et. al, 2002; Mercer, 1996) ha permès aprofundir més en el contingut disciplinar.

Tal com comentàvem en el capítol tres, les recerques més actuals apunten que no totes les interaccions que es produeixen entre iguals permeten la coconstrucció conjunta de significats (per exemple, Mercer, 1996; 2001; Arvaja, 2000; 2002; Storch, 2002; entre d'altres). Els resultats de la recerca són congruents amb aquests estudis prèvis. Podem concloure que és important afavorir la *conversa exploratòria* o un *patró de construcció crítica de coneixement compartit* mitjançant la formació dels alumnes en aquesta tipologia de converses per tal de garantir que la interacció entre iguals es regeixi pel qüestionament i la crítica constructiva i afavoreixi compartir i generar nou coneixement.

7. Per últim, la demanda d'aclariments de conceptes i d'idees, les preguntes i els dubtes en l'equip han permès que els estudiants de manera recíproca exercissin de mediadors de l'aprenentatge dels seus companys i a la vegada, aprofundissin en l'aprenentatge de la filosofia.

Hem pogut observar, de manera reiterada, al llarg del procés d'escriptura col·laborativa, la demanda d'aclariments de conceptes i d'idees que han forçat a oferir explicacions per part d'un membre de l'equip a la resta de companys. Segons Cortese, (2005) i Duran i Blanch (2008) ensenyar és una bona manera d'aprendre. En aquest sentit, hem observat que el procés de donar i rebre explicacions ha possibilitat desenvolupar en profunditat la competència filosòfica de la conceptualització ja que els estudiants han definit nombrosos conceptes filosòfics i han intentat ser precisos en l'ús del llenguatge filosòfic provant noves maneres d'expressar-se més filosòficament. També hem observat que mitjançant aquest mecanisme de donar i rebre explicacions els estudiants han desenvolupat la competència filosòfica de l'argumentació de les pròpies idees i han identificat buits o contradiccions entre les idees prèvies i les noves, generant noves preguntes i problemes filosòfics que han forçat a la negociació i la discussió de l'equip i han promogut el desenvolupament de la competència filosòfica de la problematització. Així doncs, l'equip i l' heterogeneïtat dels seus membres han permès crear una bastida col·lectiva (Donato, 1994; Pata et al., 2006) que ha promogut l'aprenentatge cooperatiu de la filosofia entre iguals.

Pel que fa al tercer estudi, l'objectiu general era descriure i analitzar les percepcions dels participants pel que fa al context d'ensenyament i d'aprenentatge de la filosofia.

A partir dels resultats obtinguts podem concloure que els estudiants i el professor han valorat positivament el context d'ensenyament i aprenentatge de la filosofia organitzat com a comunitat d'aprenentatge de la filosofia. La majoria dels estudiants considera que els ha ajudat a desenvolupar les competències filosòfiques (especialment la problematització i l'argumentació), així com també a aprendre a treballar en equip i a aprendre a escriure i a expressar-se filosòficament fent ús de concepte nous. Consideren que l'escriptura individual i col·laborativa és una eina interessant perquè estimula el debat i l'intercanvi de punts de vista entre els companys, així com l'organització i la integració dels continguts treballats a l'aula.

Tanmateix els estudiants i el professor també manifesten algunes valoracions negatives que cal tenir presents per tal de millorar el disseny d'aquest context d'aprenentatge. En primer lloc, pel que fa al treball en equip destaquen les dificultats en les relacions socials, en el compliment dels rols i en la corresponsabilització en les tasques. Per tant, podem concloure que per millorar el context d'aprenentatge cal preveure més espais de formació dels estudiants en les habilitats socials i en els rols així com també caldria revisar les activitats d'aprenentatge per tal d'afavorir en major grau la interdependència positiva i promoure la cooperació efectiva. En segon lloc, consideren que s'han realitzat textos excessius (individuals i conjunts), aquest fet ha portat la sensació, en alguns estudiants, de monotonia. En aquest sentit, podem concloure que caldria ajustar el nombre de textos a realitzar en la comunitat filosòfica i combinar les activitats d'escriptura individual i conjunta amb altres activitats diferents a l'escriptura filosòfica, com ara els debats a l'aula, les quals també poden promoure el desenvolupament de les competències filosòfiques.

En conclusió, el treball de recerca que hem desenvolupat pretenia aproximar a la pràctica educativa la teoria sociocultural de les comunitats d'aprenentatge i el model de l'aprenentatge mitjançant la participació en un domini disciplinar com és la filosofia. Com comentàvem en la cita que iniciava aquest treball, intentar entendre la pràctica educativa des de la teoria i a la inversa, aproximar la teoria a la pràctica educativa és important per comprendre la complexitat dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge i mitjançant aquesta reflexió trobar els instruments i les guies que ens permetin millorar la qualitat de les pràctiques educatives.

Hem intentat posar de manifest la potencialitat educativa d'aquest context col·laboratiu i dialògic d'ensenyament i d'aprenentatge - que inclou l'ensenyament de l'escriptura i fa ús de l'escriptura com a eina de participació en la comunitat- .

Hem aportat més coneixement sobre la complexitat i la riquesa dels processos d'escriptura col·laborativa que combinen l'aprenentatge entre iguals, l'aprenentatge de l'escriptura i l'ús d'aquestes dues eines epistèmiques per aprendre i aprofundir en una

disciplina com la filosofia. Escriure per aprendre filosofia i aprendre a escriure filosòficament, juntament amb aprendre a cooperar, a discutir, a defensar les pròpies idees, a donar ajudes i explicacions aclaridores als companys, a qüestionar-se i a qüestionar les afirmacions dels companys conformen un conjunt de pràctiques enriquidores i a la vegada complexes, que malauradament són massa poc habituals en el context educatiu actual.

Considerem que l'escriptura individual i col·laborativa ha promogut la reformulació i l'intercanvi d'idees amb els companys i ha permès precisar i aprofundir en el contingut filosòfic. Així doncs, l'escriptura col·laborativa pot esdevenir un instrument dialògic de reflexió i d'enculturalització en la disciplina de la filosofia ja que encoratja els estudiants a prendre un rol actiu en el seu procés d'aprenentatge i a posar en pràctica els continguts de la disciplina per desenvolupar la capacitat crítica i el pensament independent.

En aquest sentit, hem contribuït a la formació de persones més lliures i crítiques, ajudant els estudiants a construir les seves veus filosòfiques, promovent el qüestionament filosòfic, la identificació de problemes en la societat contemporània i la reflexió argumentada sobre el propi posicionament des d'una mirada global i interrelacionada de la condició humana.

Confiam que les evidències empíriques que hem aportat, les quals posen clarament de manifest la riquesa de la pràctica filosòfica a l'educació secundària, permetin incrementar els arguments per defensar la importància actual de la matèria de filosofia en aquesta etapa educativa.

Tanmateix, no volem acabar el nostre treball sense apuntar les limitacions i a la vegada els reptes que la recerca desenvolupada obre per a futures línies d'investigació.

En primer lloc, les anàlisis quantitatives desenvolupades han estat preliminars fet que no ens ha permès comprovar diferències significatives entre els grups o entre els productes i això aconsella ser prudents a l'hora de fer afirmacions excessivament contundents. De manera relacionada, cal fer esment de que hem hagut de delimitar l'abast de l'anàlisi de tal manera que no hem analitzat la totalitat de les dades recollides sinó que hem optat per una anàlisi parcial que ens permetés aprofundir, elaborar instruments d'anàlisi i generar hipòtesis per futures recerques.

En segon lloc, hem centrat l'anàlisi de les dades en estudiants de primer curs de batxillerat humanístic malgrat disposem també de les dades de la mostra de batxillerat científicotecnològic. Queda pendent doncs, la comparació entre els dos col·lectius d'estudiants. D'altra banda, els estudiants de batxillerat tenen un perfil preuniversitari i en aquest sentit, acostumen a representar un col·lectiu més homogeni que el de secundària obligatòria. En aquest sentit, fóra interessant comprovar el funcionament d'aquest context d'ensenyament i d'aprenentatge en la matèria de filosofia (educació per a la ciutadania) en estudiants de l'educació secundària obligatòria. Precisament, tal com hem posat de manifest, en el cas d'una noia nouvinguda, les dificultats per incrementar la seva participació en el context han estat paleses malgrat l'equip ha

intentat acollir-la i ella ha manifestat valoracions positives respecte el context d'aprenentatge. El repte de l'atenció a la diversitat que passa per aprofundir en els motius de la baixa participació així com també per indagar en els recursos possibles per incloure a tots els estudiants en el treball del seu equip i en la dinàmica de la comunitat d'aprenentatge, és també un dels reptes de futur que convindria abordar.

En tercer lloc, la nostra recerca s'ha centrat en l'aprenentatge i la mediació entre els estudiants i no hem analitzat en profunditat la mediació del professor en aquest procés. En aquest sentit, fóra interessant estudiar el rol del professor en aquest context col·laboratiu, que és clarament diferent del que realitza en un context més transmissiu, el tipus d'ajudes que ofereix als estudiants i com aquests estudiants s'apropien de la seva veu per construir coneixement disciplinar.

Per últim, tot i que segurament sense esgotar totes les possibilitats, hem esmentat en diverses ocasions la importància de la interdisciplinarietat en la disciplina de la filosofia, però no hem establert relacions explícites entre aquesta matèria i altres matèries curriculars com ara l'aprenentatge de la llengua, la matèria de ciències, la de ciències socials o les matèries artístiques com la música, les arts plàstiques i representatives o la història de l'art. En aquest sentit, fóra interessant portar a la pràctica aquesta aproximació interdisciplinària promovent el treball conjunt i col·laboratiu entre els professors de diferents matèries per tal d'establir relacions entre la filosofia i les diferents àrees, tot assolint una visió més global, significativa i interconnectada dels continguts curriculars.

Referències bibliogràfiques

- Ackerman, J. M. (1993). The promise of writing to learn. *Written Communication*, 10, (3), 334-370
- Aitchison, C. i Lee, A. (2006). Research writing: problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*. 1(3), 265-278.
- Alamargot, D., Andriessen, J. (2002). The "Power" Of Text Production Activity In Collaborative Modeling: Nine Recommendations To Make A Computer Supported Situation Work. A M. Baker, P. Brna, K. Stenning, and A. Tiberghien (Eds). *The Role of Communication in Learning to Model*. (275-303 pp.) USA: Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates. NJ.
- Albulescu, I., i Albulescu, M. (2008). L'apprentissage des concepts philosophiques. *Diotime*, 36. Extret el 25 d'abril de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Allal, L. (1993). Evaluation formative des processus d'apprentissage: le rôle des regulations métacognitives. A R. Hivon (dir.) *L'évaluation des apprentissages- Reflexions, nouvelles tendances et formation*. Quebec: Sherbrooke. Éditions du CRP.
- Allal, L. (2000). Metacognitive regulation of writing in the classroom. A A. Camps i M. Milian (eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. (pp. 145-166) Amsterdam: Amsterdam University Press
- Allen, N.J., Atkinson, D., Morgan, M., Moore, T., i Snow, C. (1987). What Experienced Collaborators Say About Collaborative Writing. *Journal of Business and Technical Communication*, 1(2) 70-90.
- Arvaja, M., Häkkinen, P., Eteläpelto, A. i Rasku-Puttonen, H. (2000). Collaborative processes during report writing of a science learning project: the nature of discourse as a function of task requirements. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 457-469.
- Arvaja, M., Häkkinen, P., Rasku-Puttonen, H i. Eteläpelto, A. (2002). Social Processes and Knowledge Building During Small Group Interaction in a School Science Project *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, (2),161-179
- Arvaja, M., Salovaara, H., Häkkinen, P. y Järvelä, S. (2007). Combining individual and group-level perspectives for studying collaborative knowledge construction in context. *Learning and Instruction*, 17, 448-459.
- Bakhtin, M. M (1981). *The Dialogic Imagination: four essays*. University of Texas Press
- Bazerman, C. (1997). *Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives*. Wendy Ed. Bishop and Hans Ostrom. Portsmouth: Boynton/Cook
- Bazerman, C., Little, J., Chavkin, T., Fouquette, D., Bethel, L. i Garufis, J. (2005). *Writing Across the Curriculum. Reference Guides to Rhetoric and Composition*, Parlor

- Press and WAC Clearinghouse. Extret el 14 d'abril de 2008 a la direcció:
http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/
- Bazerman, C. (2009). Cap. 14. Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. A C. Bazerman, A. Bonini, and D. Figueiredo, *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Extret el 14 de abril de 2009 a <http://wac.colostate.edu/books/genre/>
- Beck, E.E. i Bellotti, V.M.E (1993). *Informed Opportunism as Strategy: Supporting Coordination in Distributed Collaborative Writing*. Proceedings of the Third European Conference on Computer-supported Cooperative Work. 13–17, Milan, Italy (paper)
- Bereiter C. i Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Berg, B.C.(1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality, *Journal of Second Language Writing* 8 (3), 215–241.
- Berkenkotter, C. i Huckin, T. N. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boscolo, P., i Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. A P. Tynjala, L. Mason, i K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool: integrating theory and practice*. Dordrecht, NL: Kluwer.
- Bremner, S., (2010). Collaborative writing: Bridging the gap between the textbook and the workplace, *English for Specific Purposes*, 29, (2), 121-132
- Brenifier, O. (2002). Dialectique. *Diotime*, 15. Extret el 25 d'abril de 2008 de la direcció:
<http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Brenifier, O. (2002). La problématique. *Diotime*, 14. Extret el 25 d'abril de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Brenifier, O. (2003). Philosophe à travers les antinomies. *Diotime*, 18. Extret el 25 d'abril de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Brenifier, O. (2006). Les attitudes philosophiques. *Diotime*, 30. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Brenifier, O. (2008). Approfondir. *Diotime*, 36. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Brown, A. L., i Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking: Or a context by any other name. *Contributions to Human Development*, 21, 108–126
- Brown, A. L. i Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (ed.), *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice* (pp 229–270). Cambridge, MA: MIT Press
- Brown, J. S., Collins, A., i Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/Visor

- Caballero, F. i Larrauri, M. (1996). El análisis del textos filosoficos, *Textos*, 8, 17-24
- Carretero, M, Cabaní- Pérez, M.L. i Juandó, J.(2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona. Graó.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 51-64
- Castelló, M. i Camps, A. (1996). Las estrategias de enseñanza- aprendizaje en la escritura. A I. Solé i C. Monereo (coord.) *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Madrid. Alianza.
- Camps, A i Milian, M. (eds.) (2000). *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Camps, A. (2003a). Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. A J. Ramos (coord.) *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (86-103pp.). Sevilla. M.C.E.P.
- Camps, A. (2003b). (coomp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Graó.
- Castelló, M. i Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y aprendizaje*, 74, 39-55.
- Castelló, M. (2000). Students' conceptions on academic writing. A A. Camps i M. Milian (eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write*, (pp. 49-78). Amsterdam: Amsterdam University Press
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Rev. Signos*, 35, (51-52), 149-162
- Castelló (2005). *La escritura epistémica: concepciones y estrategias de regulación en estudiantes de doctorado* IV Jornadas de Desarrollo Humano y Comunicación. Alcalá de Henares. Madrid
- Castelló, M., Iñesta, A. i Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: an exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3) . Extret el 4 de febrer de 2009 de la direcció: www.investigación-psicopedagogica.org/revista
- Castelló, M. González, L. i Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: El impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*. (Publicació prevista setembre 2010)
- Cerratto, T. (2002). Studies of Computer Supported Collaborative Writing Implications for System Design. A M. Blay-Fornarino, A. Pinna-Dery, K. Schmidt. i P. Zaraté *Cooperative Systems Design*. (139-154 pp) IOS Press. Amsterdam
- Chapman, M. (1999). Situated, social, active: rewriting genre in the elementary classroom. *Written Communication* 16,(4), 469-90.
- Charnet, J.C. (2000). Un journal de philosophie au lycée *Diotime*. 5. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>

- Chevrier, M.F. (2000). Diversifier les formes d'écriture *Diotime* , 8. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció:<http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Chin, C., O'Donnell, A., Jinks, T. (2000). The structure of discourse in collaborative learning. *Journal of Experimental Education*, 69, (1), 77-97
- Colen, K., i Petelin, R. (2004). Challenges in collaborative writing in the contemporary corporation. *Corporate Communications*, 9 (2),136–145
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. A C. Coll (Coord.), *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 15-44). Barcelona: ICE/UB Horsori
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. II) (387-413 pp.). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2004). Las Comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación. *IV Congreso Internacional de Psicología de la Educación. Simposio: Nuevos horizontes en Psicología de la Educación. Almería, 30 -31 de marzo y 1-2 de abril de 2004*. Extret el 9 de setembre de 2007de la direcció <http://www.ub.edu/grintie>.
- Coll, C. i Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En Coll, C.; Palacios, J. Y Marchesi, A. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. (335- 352 pp.) Madrid: Alianza Editorial
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. i Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. A A. Fernandez, P. Melero (comps) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid. Ed: S. XXI
- Coll, C. i Onrubia, J (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo profesor y alumnos. A Coll, C. i Edwards, D. (1996) *Enseñanza , aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid. Fundación Enseñanza y Aprendizaje.
- Colomina, R., Onrubia, J. i Rochera, M.J. (2002). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. A Coll, C., Palacios, J.i Marchesi, A. (2002) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza
- Connac, S. (2004). Des discussions à visée philosophique dans les classes coopératives en réseau d'éducation prioritaire *Diotime*, 21. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Connac, S. (2005). Des discussions à visée philosophique en classe unique et coopérative *Diotime*, 27. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció:<http://www.educ-revues.fr/diotime/>

- Connac, S. (2007). Des DVP (discussions à visée philosophique) en classe coopérative. *Diotime*, 34. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Connac, S. (2008). Plus-value de compétences de la discussion à visée philosophique (DVP) en classe coopérative *Diotime*, 36. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Corcelles, M. (2008). Escribir textos argumentativos de forma cooperativa: una herramienta para promover el conocimiento. *Aula de Innovación educativa*. 175. 33-35
- Correa, N., Ceballos, E., Correa, A., i Batista, L. (2003). Efectos evolutivos y contextuales en la adopción de perspectivas y en la argumentación escrita. *Cultura y Educación*, 15(4), 343-356.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry research design. Choosing among five approaches*. California. Sage Publications.
- Cortese, C.G (2005). Learning through Teaching. *Management Learning*. 36 (1) 87–115
- Daiute, C. (1986). Do 1 and 1 Make 2?: Patterns of Influence by Collaborative Authors. *Written Communication*, 3, 382 – 408
- Dale, H., (1994). Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom. *Journal of Educational Research* 87 (6) 334–344.
- Damon, W. i Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13 (1), 9-19.
- Daniel, M. F. (2007). L'apprentissage du philosophe: incidences positives et conditions d'application. *Diotime*, 32 . Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós Ibérica
- De la Higuera, J. (2000). La enseñanza de la filosofía. Ponència del curs *Las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo*. UIMP. Santander.
- De la Higuera, J. (2008) ¡No despedamos a la filosofía, renovemos su contrato!, *El Búho. Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía* 5, 51-64.
- Declaración de París en favor de la Filosofía (2005). A UNESCO (Ed.) *Consejo ejecutivo. informe del director general relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía. 171ª reunión*. París: UNESCO.
- Deleuze, G., i Guattari, F. (2001). *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona: Anagrama.
- Derrida, J. (1990). *Du droit à la philosophie*. Paris. Galilé.
- Di Pardo, A. i Freedman S.W. (1988). Peer Response Groups in the Writing Classroom: *Theoretic Foundations and New Directions Review of Educational Research*, 58, 2. 119 -149
- Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. A P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (1-19 pp.). Oxford: Elsevier

- Dillenbourg, P (2002). Over scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. A P. A Kirschner, (Ed.), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL?* , (61–91 pp.). Oxford: Elsevier.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. i O'Malley, C.(1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada i P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. (189-211pp.). Oxford: Elsevier.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., i Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13, (5), 533-568.
- Dolz, J., i Camps, A. (1996). Enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, 2, 27-30.
- Domínguez Reboiras, M. L i Orio de Miguel B., (1985). *Método activo: Una propuesta filosófica*. Madrid, MEC.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. A J. P. Lantolf, i G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (33–56 pp.). Norwood, NJ: Ablex
- Donhaue C. (2005). Student writing as negotiation a Kostouli, T. (2005) *Writing in Context(s) Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural settings*. UUEE. Springer.
- Duran, D i Blanch, S. (2008). L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. *Suports*,12, (1), 4-12
- Duran, D. (2002). *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Tesi Doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duran, D. i Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interactions in fixed and reciprocal peer tutoring . *Learning & Instruction*,15, 179-199
- Dyson, A. H. (1993). A sociocultural perspective on symbolic development in primary grade classrooms. *New Directions for Child Development*, 61, 25–39.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interaction of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13, (3), 385- 425
- Dysthe, O. (1999). *Supervision on the basis of text: balancing freedom and direction through respect for the student*. Paper de la 27th Annual Congress of the Nordic Society for Educational Research
- Dysthe, O. (2000). *Given the the tools they need to succeed. A high school teacher's use of writing and talking to learn in a literature class*. Paper de Verona Annual Congress
- Dysthe, O., Samar, A., Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervisions of master's students: a case study of alternative supervisión practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, (3), 299-318
- Ede, L. i Lunsford, A.(1990). *Singular Texts/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press

- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, 122–128
- Erkens, G., Jaspers, J., Prangmsma, M. i Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing, *Computers in Human Behavior* 21 (3) 463-486.
- Flecha, R. (2009) Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje *Cultura y Educación*, 21 (2), 157-169
- Flower, L. i Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365 – 388
- Forman, E. (1989). The role of peer interaction in the social construction of mathematical knowledge *International Journal of Educational Research* 13, 55-70
- Freedman S. W. (1992). Outside-in and Inside-out: Peer Response Groups in Two Ninth-Grade Classes. *Research in the Teaching of English*, 26, (1) 71-107
- Gagnon, M. (2008). Pratiquer la philosophie avec les adolescents : l'importance de varier les approches. *Diotime*, 37. Extret el 5 de desembre de 2008 de la direcció:<http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Galegher, J. i Kraut, R.E. (1994). Computer-mediated Communication for Intellectual Teamwork: An Experiment in Group Writing. *Information Systems Research*, 5, (2) 110--138.
- García Moriyón, F. (2002). *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- García Moriyón, F. (2007). La investigación filosófica, la investigación sobre la filosofía. *Revista Del Instituto De Filosofía. Episteme*, 27(1)
- Garrison, D. R., i Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19 (3), 133-148
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to Discourse Analysis. Theory and method*. Routledge. New York
- Generalitat de Catalunya. (2007). *Ordenació dels Ensenyaments d'Educació Secundària obligatòria*. Decret 143/2007 DOGC 4915.
- Generalitat de Catalunya. (2008). *Curriculum de batxillerat. Història de la filosofia. decret 142/2008 DOGC 5183*.
- Giroud, A. (1999). Studying Argumentative Texts Processing through Collaborative Writing. A Andriessen, J. Coirier, P. (eds) *Foundations of Argumentative Texts Processing*. Amsterdam University Press.
- Goin, C. (2003). L'écriture philosophique, un sujet en consctruction *Diotime*, 19. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció:<http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Goin, C. (2004). Travail sur l'écriture en terminale littéraire *Diotime*, 22. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>

- Goos, M. Galbraith, P. i Renshaw (2002). Socially mediated metacognition: creating collaborative zones of proximal development in small group problem solving *Educational studies in mathematics*. 49, 2 193-223
- Goucha, M. (Coord) (2007). *Philosophy a school of freedom. teaching philosophy and learning to philosophize*. Paris: UNESCO.
- Gutiérrez , X. (2008). What Does Metalinguistic Activity in Learners' Interaction During a Collaborative L2 Writing Task Look Like? *The Modern Language Journal*, 92, (4), 519-537
- Hewitt, J., i Scardamalia, M. (1998). Design principles for distributed Knowledge Building processes. *Educational Psychology Review*, 10(1), 76-96.
- Higgin, L.; Flower, L. i Petraglia, J. (1992). Planning text together. The role of Critical Reflexion in student Collaboration. *Written Communication*, 9 (1), 48-84
- Hui-Tzu, M. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality *Journal of Second Language Writing*, 15, (2), 118-141
- Ivanic, R (2006). *Language, learning and identificacion*. Lancaster literacy Research. Extret del 10 de setembre de 2007 de la direcció: <http://www.tlrp.org/dspace/retrieve/991/2005+BAAL+Roz+ppr+final+with+figures.doc>
- Izuzquiza, I. (1982). *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya/2.
- Jansson, G. (2006). Recontextualisation processes as sensemaking practice in student writers' collaborative dialogue. *Studies in Higher Education* 31(6) 667-688
- Järvelä, S., Näykki, P., Laru, J., i Luokkanen., T. (2007). Structuring and regulating collaborative learning in Higher Education with wireless networks and mobile tools. *Educational Technology y Society*, 10 (4), 71-79.
- Jaspers, K. (1981). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Johnson, D. i Johnson, R. (1994). Learning together. A Sharan, S. (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, CT: Greenwood Press
- Johnson, D. i Johnson, R. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1, 54-64.
- Johnson, D., Johnson, R. i Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós
- Johnson, D, Johnson, R., i Stanne, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta Analysis*, University of Minnesota, Minneapolis: Cooperative Learning Center Extret el 5 d' abril de 2008 de la direcció: <http://www.cooperation.org/pages/cl-methods.html>
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research & Development*, 48, 63-85.
- Kumpulainen, K i Mutanen, M (1999). The situated dynamics of peer group interaction: an introduction to an analytic framework. *Learning and Instruction* 9, 449-473

- Kim H-C. i Eklundh, K.S (2001). Reviewing Practices in Collaborative Writing. *Computer Supported Cooperative Work*, 10 (2), 247-259
- Kledzik, S. M. (1999). Les recherches contemporaines en didactique de la philosophie. *Diotime*, 01 Extret el 2 de setembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Kneser, C. i Ploetzner, R. (2001). Collaboration on the basis of complementary domain knowledge: observed dialogue structures and their relation to learning success. *Learning and Instruction*, 11, 53–83.
- Koschmann, T. (1999). *Toward a Dialogic Theory of Learning: Bakhtin's Contribution to Understanding Learning in Settings of Collaboration*. Comunicació presentada en la Conference on Computer support for Collaborative Learning. Palo Alto. California.
- Kostouli, T. (2005). *Writing in Context(s) Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural settings*. UUEE. Springer.
- Kraut, R. E., Galegher, J., i Egidio, C. (1988). Relationships and tasks in scientific research collaboration. *Human-Computer Interaction*, 3, 31-58.
- Kuhn i Felton, (2001). The Development of Argumentive Discourse Skill. *Discourse Processes*, 32 (23), 135–153
- Kuhn, T. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, Fondo de Cultura Económica: México.
- Laporte-Davin, M. (2008). Bilan d'une année de discussion à visée philosophique dans une classe unique de zone sensible *Diotime*, 38. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York. Cambridge University
- Lay, M., i Karis, W. (1991). *Collaborative writing in industry: Investigations in theory and practice*. Amityville, NY: Baywood.
- Lazrak , A (2000). Une pratique de cahiers philosophiques *Diotime*, 06. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. BCN. Paidós.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, Conciousness and Personality* .Extret el 10 de gener de 2007 de la direcció: <http://communication.uscd.edu/MCA/Paper/leontev/index.html>
- Lévy, M.; Bourquin, D.; Paroz, P. (2005). Enseigner la philosophie en interdisciplinarité: un pari risqué dans un gymnase (lycée) suisse romand'. *Diotime*, 27. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Liang, M.Y. (2010). Using synchronous online peer response groups in efl writing: revision-related discourse. *Language Learning & Technology*, 14, (1), 45–64
- Liesa, E., Castelló, M., Cano, M., Corcelles, M., Iñesta, A. i Mayoral, P. (2006). Learning to argue through cooperative work at the university Comunicació presentada l'European Practice Based and Practitioner Research. Conference on Learning and Instruction, Leuven, Bèlgica.

- Lipman, M., Sharp, A., i Oscanyan, F. (1991). *Filosofia a l'escola*. Vic: Eumo/IREF.
- Lowry, P., Curstis, A., i Lowry, M. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education* 22, (3), 222-240
- Manlove, S., Lazonder, A., y De Jong, T. (2006). Regulative support for collaborative scientific inquiry learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22 (2), 87-98.
- Martens, E. (1991). *Introducció a la didàctica de la filosofia*. València: Universitat de València.
- Mason, L. (1998). Sharing cognition to construct scientific knowledge in school context: the role of oral and written discourse. *Instructional Science*, 26, 359-389
- Mason, L. (2001). Introducing talk and writing for conceptual change: a classroom study. *Learning and Instruction*, 11, 305-329
- Mason, L. i Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What change? *Instructional Science*, 28, 199-226
- Matsuura, K. (2004). On the occasion of the third on the occasion of the third philosophy day at UNESCO. Comunicació presentada pel Dia de la Filosofia. UNESCO
- Matsuura, K. (2007). Preface. In M. Goucha (Ed.), *Philosophy a school of freedom. teaching philosophy and learning to philosophize*. (pp. 8-10). Paris: UNESCO.
- Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, 326-349.
- McAllister, C. (2005). Collaborative writing groups in the college classroom. A Kostouli, T. *Writing in Context(s) Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural settings*. UUEE. Springer.
- McCarthy, S.J. i McMahan (1992). From convention to invention: three approaches to peer interactions during writing. A Hertz-Lararowitz, R., Miller, N. (eds.) *Interaction in co-operative groups* (17-35 pp.). Cambridge. University Press.
- Melero Zabal MA i Fernández Berrocal P.(1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. A Fernández Berrocal P i Melero Zabal MA (comps.) *La interacción social en contextos educativos* (35-98 pp.). Madrid: Siglo XXI
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in classroom. *Learning and Instruction*, 6, 359-389.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona. *Cognición y desarrollo humano*. Paidós
- Milian, M i Castelló, M (1997). Enseñar y aprender estrategias en el proceso de composición escrita A M.L Pérez Cabaní (coord.) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum* (pp.117-136) Girona. Horsori

- Milian, M. (1999). *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona
- Milian, M. (2003a). La importancia del contexto en la producción de los textos escritos en la escuela. A J. Ramos (coord.) *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (pp. 104-118). Sevilla. M.C.E.P.
- Milian, M. (2003b). Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas A A. Camps (2003) (coomp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. (pp. 179-181). Barcelona. Graó.
- Milian, M. i Camps, A. (2005). Writing and the making of meaning. An introduction L1 *Educational studies in language Literature* 5, (3), 241-249
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80
- Monereo, C. i Duran, D. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé
- Monereo, C., Pozo, J.I. i Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar* (pp. 235-258). Madrid: Ed. Alianza
- Monnereo, C., i Pozo, I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos De Pedagogía*, 370, 12-18.
- Morin, E. (2001a). *Tenir el cap clar*. Barcelona: La campana.
- Morin, E. (2001b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Barcelona: Paidós. Studio.
- Mugny, G. i Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas
- Nagel, T. (1987). *What Does It All Mean?: A Very Short Introduction to Philosophy* Oxford University Press.
- Nelson, M. i Schunn, C. (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science* 37, (4) 375-401
- Newell (2006). Writing to learn. How alternative theories of School Writing Account for Student Performance A MacArthur, C.A., Graham, S.i Fitzgerald J. (Eds.), *Handbook of writing research*. New York : Guilford.
- Nöel, S i Robert, J.M. (2004) Empirical Study on Collaborative Writing: What Do Co-authors Do, Use, and Like? *Computer Supported Cooperative Work* 13 (1) 63–89
- Nowlin, B R.; Amare, N E. (2003) Does Cooperative Learning Belong in the College Writing Classroom?. Reports – Research University South Alabama. ERIK ED477450
- Nystrand, M. (1989), A social-interactive model of writing, *Written Communication*, 6 (1) 66-85.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.

- Nystrand, M., (1984). Learning to write by talking about writing: a summary of research on intensive peer review in expository writing instruction at the University of Wisconsin-Madison. Urbana, IL. Extret el 20 de juny de 2007 de la direcció: ERIC Document Reproduction Service. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search>
- O'Donnell, A.M, Dansereau, D.F, Rocklin, T., Lambiotte, J.G., Hythecker, V.I, i Larson, C.O. (1985). Cooperative writing: Direct effects and transfer. *Written Communication*, 2 (3), 307- 315
- Olivier H. i Pinkwart, N. (2009). Towards Supporting Phases in Collaborative Writing Processes. Comunicació presentada al Proceedings of the 6th international Conference on Cooperative design, visualization, and engineering. Luxemburg. Bèlgica.
- Olry-Louis I., Soidet I. (2008). Collaborative writing devices, types of co-operation, and individual acquisitions *European Journal of Developmental Psychology*, 5, (5) 585 – 608
- Onrubia, J. (2003). Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo. *Kikiriki*, 63, 37-46.
- Onrubia, J. i Engel, A. (2009). Strategies for collaborative writing and phases of knowledge construction in CSCL environments. *Computers & Education*, 53(4), 1256 -1265.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.
- Paavola, S., Lipponen,L., Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning *Review of Educational Research*, 74, (4), 557-576.
- Palincsar, A.S. i Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension -Fostering and Comprehension - Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175
- Parker, K. i Chao, J (2007). Wikis as a teaching tool. Interdisciplinary. *Journal of Knowledge and learning Objects*. 3, 57-72
- Pata, K.; Lehtinen E; Sarapuu, T.(2006) , Inter-relations of tutor's and peers' scaffolding and decision-making discourse acts. *Instructional Science* 34, 313-341
- Pittard, V. i Martlew, M. (2000). Socially-situated cognition and metalinguistic activity. En A. Camps i M. Milian (eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write*, (79-102 pp.). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Poole, D. (2003). Linguistic connections between co-occurring speech and writing in a classroom Literacy Event. *Discourse Processes*, 35, (2), 103–134
- Porto, M. (2001). Cooperative writing response groups and self-evaluation. *ELT Journal*, 55, 38-46
- Posner, I; Mitchell, A. i Baecker, R. (1996). Learning to Write Together Using Groupware Computer Supported Cooperative Writing. R. Rada Ed., *Academic Press*, 161-185.

- Pozo, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje : Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Prichard, J.S., Stratford, R. i Bizo, L. (2006). Team-skills training enhances collaborative learning *Learning and Instruction* 16, 256-265
- Prior, P. (1998). *A Sociohistorical Account of Literate Activity in the Academy*. New Jersey. Lawrence Erlbaum.
- Prior, P. (2001). Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10, 55-81.
- Prior, P. (2006). A Sociocultural theory of Writing. A MacArthur, C.A., Graham, S. i Fitzgerald J. (Eds.), (2006) *Handbook of writing research*. New York : Guilford.
- Puntambekar, S. (2006). Analyzing Collaborative Interactions: Divergence, shared understanding and construction of knowledge. *Computers & Education*, 47, 332-351.
- Revenga Ortega, A. (1999). Didáctica de la filosofía y sistema educativo. *Íber: Didáctica De Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, VI, (20), 19-28.
- Revenga Ortega, A. (2005). Pensar la filosofía desde su mediación didáctica. *Diálogo Filosófico*, (61), 83.
- Rey, B. (2002). Enseignement philosophique et transversalité. *Diotime*, 13. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Ribas, T. (2001). La regulació del procés de composició escrita en grup: anàlisi de la utilització de les pautas de revisió. A A. Camps (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. (51-68 pp.). Barcelona: Graó. Biblioteca de Textos
- Rivard, L. i Straw, S. (2000). The effect of Talk and writing on Learning Science: An exploratory study. *Science Education*, 84, (5), 566 - 593
- Rodríguez Aguilera, R. (1999). Filosofía y democracia: una relación más complicada Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 1, (2) Extret el 23 d'abril de 2008 de la direcció: http://www-en.us.es/araucaria/nro2/rese2_2.htm
- Rogoff, B i Lave, J (eds.) (1984). *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. BCN. Cognición y desarrollo. Paidós.
- Rogoff, B., Matusov, E., i White, C. (1996). Models of learning in a community of learners. A Olson, D. R. i Torrance, N. (Eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling*. London: Basil Blackwell.
- Rondhuis, T. (2005). Philosophical Talent Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse. Tesis doctoral no publicada. Universitat d'Utrecht. Extret el 8 de març de 2008 de la direcció: igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2005-1004-200025/full.pdf

- Rondhuis, T. (2008). Measuring the philosophical quality of discussions in education Diotime, 38, Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Rubert de Ventós, X. (1990). *¿Por qué filosofía?*. Barcelona: Península
- Russell, D. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication* 14 (4):504-554.
- Russell, D.R; Yañez, A. (2003). Big Picture People Rarely Become Historians': Genre Systems and the Contradictions of General Education. A Bazerman i Russell *Writing Selves/Writing Societies*, Extret el 19 de febrer de 2007 de la direcció: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/
- Sané, P. (2007). Philosophie at UNESCO: Past, present and future. A M. Goucha (Ed.), *Philosophy a school of freedom. teaching philosophy and learning to philosophize*. (pp. 10-16). Paris: UNESCO.
- Sarbach, A. (2005). *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa i de investigación*. Tesi doctoral no publicada. Universitat de Barcelona. Extret el 4 de març de 2007 de la direcció: <http://www.tdx.cat>
- Sarsanedas, A (2007). *Sobre el lloc de la filosofia en la societat de la informació i del coneixement*. Tesi doctoral no publicada. Universitat de Girona. Extret el 4 de febrer de 2009 de la direcció: <http://www.tdx.cat>
- Saunders, W. (1989). Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Journal of Educational Research*, 13, 101–112.
- Schumacher, G., i Gradwohl Nash, J. (1991). Conceptualizing and measuring knowledge change due to writing. *Research in the Teaching of English*, 25, 67-96
- Schwartz, L., Clark, S., Cossarin, M.i Rudolph, J. (2004). Educational wikis: Features and selection criteria. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(1), 55-62
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27,(2), 4–13.
- Slavin, R. (1996). Research for the future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43–69
- Solé, T. (2006). *Una proposta de pràctica filosòfica en bachillerato. Notas de mi experiencia*. Comunicació pel VIII Congreso Internacional de Filosofía Práctica. Sevilla.
- Storch, N (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work *Language Learning* 52, (1), 119–158
- Storch, N (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections *Journal of Second Language Writing*, 14, (3), 153-173
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Topping, K. (2001). *Peer Assisted Learning. A Practical Guide for Teachers*. Cambridge, MA: Brookline Books.

- Topping, K. i Ehly, S. (1998). *Peer Assisted Learning*. Mahwah, NJ i London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Topping, K. i Trickey, S. (2007). Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behavior. *Thinking Skills and Creativity*, 2, (2), 73-84
- Torlaug L.H. (1997). Voices from the classroom. *Teaching and teacher Education*, 13 (1) 5-16
- Toutain, F. (2000). *Sobre l'escriptura*. Papers d'estudi. Barcelona. Facultat de Ciències de la Comunicació Blanquerna. URL.
- Tozzi, M. (1993). Contribution à l'elaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 19-32.
- Tozzi, M. (1999). Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe (1988-1998). *Diotime*, 01. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Tozzi, M. (2000). Diversifier l'écriture philosophique *Diotime*, 07. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Tozzi, M. (2006). L'evolution de la didactique du philosophe. *Diotime*, 29. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Tozzi, M. (2007) Quelles compétences des enseignants pour animer des discussions à visée philosophique (dvp) ? *Diotime* 32. Extret el 2 de desembre de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Tozzi, M. (2007). Enseigner la problématisation, ou plutôt apprendre à problématiser? *Diotime*, 35 . Extret el 25 d'abril de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Tozzi, M. (2008). De la question des compétences en philosophie. *Diotime*, 36. Extret el 25 d'abril de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Tozzi, M. (2009a). La didactique de la philosophie en france: Vingt ans de recherche (1989-2009). *Diotime*, 39 . Extret el 25 d'abril de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Tozzi, M. (2009b). Qu'est ce qu'une pratique philosophique? *Diotime*, 41. Extret el 25 d'abril de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Trickey, S. i Topping, K. (2004). Philosophy for Children: A Systematic Review, *Research Papers in Education* 19(3): 365–380
- Trickey, S. i Topping, K. (2006). Collaborative Philosophical Enquiry for School Children. Socio-Emotional Effects at 11 to 12 Years. *School Psychology International* 27; 599
- Tynjälä, P., Mason, L., i Lonka, K. (Eds.). (2001). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- UNESCO (2007). *Philosophy a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (Ed.) (2005) *Consejo ejecutivo. informe del director general relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía. 171ª reunión*. París: UNESCO.

- Usclat, P. (2008). La participation du maître à la Discussion à Visée Philosophique (DVP) et le statut de l'interlocuteur compétent: de la compréhension à l'intercompréhension *Diotime*, 36. Extret el 25 d'abril de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Usclat, P. (2009). Deux protocoles possibles de Discussion à Visée Philosophique (DVP) en CM2 *Diotime*, 41. Extret el 25 d'abril de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Vásquez, M. (2007). Ser profesor de filosofía en españa. *Diotime*, 33. Extret el 25 d'abril de 2008 de la direcció: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Vigotski, S. (1994). *Pensament i llenguatge*. BCN.EUMO
- Webb, N.M. (1989). Peer interaction and learning in small groups *International Journal of Educational Research*, 13, 1, 21-39
- Wells, G. (2003). La importancia del habla en la educación. *Kikiriki*, 68, 15-19.
- Wenger, E.(1998). *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity* Cambridge University Press
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós
- Wolfe, C., Britt, A. i Butler, J. (2009). Argumentation Schema and the Myside Bias in Written Argumentation *Written Communication* , 26 (2) , 183-209
- Yarrow, F. i Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261- 282

