

ÍNDEX

Presentació	11
-------------------	----

PRIMERA PART: PLANTEJAMENT I FONAMENTS TEÒRICS I DISSENY DE LA RECERCA

Capítol 1. Introducció, precedents i definició del problema...	17
1. Introducció i precedents.....	17
2. Definició del problema i context	21
3. L'equip de recerca	24
Capítol 2. Marc teòric i metodològic.....	25
1. El marc teòric.....	25
1.1 El currículum	25
1.2 Una orientació cap a la comprensió	31
2. L'opció metodològica.....	34
Capítol 3. Les proves de correcció objectiva i la seva utilització didàctica.....	37
1. La taxonomia de Bloom.....	37
2. Definició, concepte i característiques de les PCO	40
3. Les PCO com a instrument didàctic de millora de l'aprenentatge	42
a) Motivació	42
b) Retenció i transferència.....	42
c) Autocomprensió.....	42
4. Elaboració i avaluació de les PCO.....	43
Capítol 4. El disseny de la recerca.....	55
1. Mostra i descripció de les actuacions.....	55
2. L'ordre d'accions: cursos 2004-2005 i 2005-2006.....	57
3. La programació	59

4. Model i elaboració de les proves de correcció objectiva i els seus criteris d'avaluació	63
5. Model i elaboració de la prova final i els seus criteris d'avaluació.....	64
6. Fitxes i enquestes.....	64
6.1. Les fitxes de correcció.....	64
6.2. L'enquesta per a l'alumnat.....	65
6.3. L'enquesta per al professorat	66
SEGONA PART: ELS RESULTATS	
Capítol 5. Anàlisi dels resultats	69
1. El perfil de la mostra.....	69
2. Els resultats.....	78
3. Les altres dades d'interès.....	85
4. Resultats de l'enquesta final del professorat.....	91
5. Altres valoracions a tenir en compte.....	97
TERCERA PART: LES CONCLUSIONS	
Capítol 6. Les conclusions.....	101
1. Conclusions en relació amb la hipòtesi de recerca.....	101
2. Altres conclusions d'interès.....	101
3. Consideracions finals.....	103
Bibliografia	105

PRESENTACIÓ

*Mai no som infinitament lluny
d'aquells qui odiem. Per la
mateixa raó, doncs, podríem
creure que mai no serem
absolutament a prop
d'aquells a qui estimem.*

Albert SÁNCHEZ PIÑOL

Aquesta investigació és el resultat d'una tesi doctoral i les tesis doctorals no neixen en el buit. Quan algú fa el pas de centrar-se en una pregunta i inicia el camí, llarg i costós, d'una recerca important —si més no important per a ell— no només té un context que l'explica, sinó que és hereva d'un procés personal ple d'atzars i de trobades, de desencisos i d'encerts. Per situar-la en el seu context i per exposar el cordó umbilical que li ha donat vida, si se'm permet l'expressió, abans de presentar la tesi, m'ha semblat oportú descriure breument la trajectòria que em va conduir a dur-la a terme.

Només mig any després d'haver-me llicenciat en història de l'art, vaig plantejar-me continuar i ampliar els meus estudis. Després d'informar-me sobre els diversos cursos de doctorat que s'oferien en els àmbits universitaris, vaig considerar que el programa de doctorat que més s'adaptava a les meves necessitats formatives era el de *Didàctica de les Ciències Socials i Espais de Comunicació*, ofert pel Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona.

Dos anys després, i una vegada finalitzats els cursos de doctorat i obtingut el DEA, concretament el març de l'any 2002, vaig aconseguir la meva primera beca de col·laboració amb el Grup DHIGECS (Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials) del Departament de Didàctica de les Ciències de la Universitat de Barcelona, el mateix departament on havia realitzat els cursos de doctorat i on pretenia inscriure la meva tesi. Els quatre anys que vaig exercir de becària per a aquest grup van estar plens d'enriquiment personal i professional, i, entre d'altres coses, treballar amb el Grup DHIGECS em va permetre conèixer de prop el funcionament d'un

grup de recerca i aprendre a emprar les tècniques d'investigació en el camp de la didàctica de les ciències socials.

Va ser en aquells anys que un dels projectes de recerca del Grup DHIGECS em va conduir a allò que finalment esdevindria el fil de la meva investigació. Entre els anys 2002 i 2004 el doctor Cristòfol-A. Trepal i Carbonell, director d'aquesta tesi i aleshores coordinador de l'esmentat grup de recerca, va dirigir el projecte d'investigació titulat *L'avaluació de correcció objectiva com a eina de millora de l'eficiència de l'aprenentatge en els resultats de les PAU a Catalunya a la disciplina d'Història*. La meva col·laboració en aquest projecte, el contacte diari amb el professorat participant i el descobriment de les proves objectives aplicades com a eina de millora de l'aprenentatge a l'ensenyament secundari —en aquest cas a segon de batxillerat— em va resultar d'un gran interès.

En una de les valoracions finals del grup de professors i professores que havien participat en aquesta recerca es va proposar que aquest tipus d'experiència —les proves de correcció objectiva com a activitat d'aprenentatge— podria tenir molt d'interès en el primer de l'ESO perquè no només resoldrien un problema de millora de l'aprenentatge sinó que ajudarien l'alumnat a sistematitzar el seu estudi.¹ Aquesta intuïció i en certa manera també la proposta i l'interès per part del professorat participant de traslladar aquesta experiència al primer cicle de l'ESO, em van portar a iniciar la present recerca sobre la utilització de les proves de correcció objectiva com un sistema avaluatiu que estimuli la freqüència de l'esforç d'estudi i, en conseqüència, l'eficiència dels resultats d'aprenentatge d'història i d'història de l'art en el primer curs de l'ESO.

Com que el currículum de l'ESO ho contempla així, em va semblar d'interès valorar la història de l'art el màxim possible. Per aquesta raó vàrem programar un primer curs d'història de l'ESO amb un 25% de contingut d'història de l'art a cada unitat didàctica. D'aquesta manera, la meva llicenciatura inicial i la meva professió (d'educadora de museus i itineraris urbans que combinava amb la tasca de becària) d'alguna manera també es vinculava a la presència d'aquesta disciplina en el primer curs de la secundària obligatòria.

1. Com es veurà en el decurs de la tesi, les proves objectives no estan pensades per "mesurar" els aprenentatges sinó com a activitats d'estímul d'aquest aprenentatge. Això comporta dissenyar-les per l'ordre del discurs didàctic a l'aula. És per aquesta raó, per l'ordre del discurs, que el professorat assistent intuïa que podia tenir un gran interès per ordenar també la lògica i la sistemàtica de l'estudi de l'alumnat.

El resultat de més de quatre anys de dedicació el podeu jutjar amb el que ve a continuació. Crec, modestament, que els resultats són esperançadors, tant pel que fa a l'opinió del professorat respecte de la qualitat de la seva metodologia docent, com en els resultats de l'alumnat.

No voldria concloure aquestes línies sense deixar constància del meu agraïment a totes aquelles persones que m'han donat suport en el desenvolupament d'aquesta investigació i sense les quals la seva finalització no hauria estat possible.

En primer lloc, voldria agrair l'empenta, l'ajut i la col·laboració inestimable del meu amic i director de tesi, el doctor Cristòfol-Albert Trepà i Carbonell. És principalment sense ell que aquesta investigació no hauria arribat al seu final.

D'altra banda, voldria agrair molt especialment tota la col·laboració prestada per l'equip del professorat participant a la recerca. També, pel seu ajut incondicional en diferents moments del treball de camp a la Sofia Guaita, la Maria Feliu, el Josep Otón, la Pilar López i el Ferran Urgell.

I a l'últim, i no per això menys important, a la meva família i amics, per fer-me costat i respectar les meves decisions en tot moment i, molt especialment, al Pere Guaita.

Yolanda INSA
Gener de 2011

PRIMERA PART
PLANTEJAMENT I FONAMENTS TEÒRICS
I DISSENY DE LA RECERCA

CAPÍTOL 1

INTRODUCCIÓ, PRECEDENTS I DEFINICIÓ DEL PROBLEMA

1. Introducció i precedents

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

Pel que fa al món acadèmic, les PCO han estat emprades, sobretot, a l'àmbit universitari, i més concretament als estudis de medicina i a l'examen d'ingrés al MIR. Pel que fa a l'ensenyament secundari aquestes proves no gaudeixen de gaire tradició entre nosaltres i en l'imaginari docent de secundària sovint són valorades com a formes avaluatives memorístiques —en el sentit de memorització mecànica no significativa—; a més, s'argumenta que si només es fan proves d'aquest tipus no es desenvolupa en l'alumnat la competència expressiva per escrit (el que es coneix com a efecte proactiu de la forma d'avaluació).¹ Com es veurà en el decurs d'aquesta recerca les PCO no poden ser titllades de memorístiques i en cap cas el seu ús en

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

L'ensenyament de la història no es proposa com a única forma de mesurar i valorar els coneixements adquirits. Malgrat aquesta falta de tradició des de fa uns tres anys, s'han realitzat algunes proves i investigacions que tenen la intenció d'introduir les PCO a les Proves d'Accés a la Universitat (d'ara endavant PAU).

A continuació, presentaré els precedents d'aquesta investigació. Entre els anys 1998 i 2001 es va realitzar per encàrrec del Consell Interuniversitari de Catalunya una recerca dirigida pel doctor Antoni Sans² a diverses àrees de coneixement que eren examinades a les PAU amb l'objectiu d'establir si les PCO, correctament dissenyades, mesuraven igual estadísticament parlant que les proves d'assaig obert.³ L'àrea d'història va ser coordinada, sota la direcció general del doctor Sans, pel doctor Cristòfol-A. Trepà i Carbonell, del Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la UB i, en aquells moments, responsable de l'àrea de Ciències Socials de les PAU a Catalunya.

Els resultats de la recerca a l'àrea d'història van confirmar la hipòtesi, ja que va resultar clarament demostrat que les PCO discriminaven bé i mesuraven de mitjana el mateix que les d'assaig obert. A més, lògicament, eren més justes perquè eliminaven la subjectivitat del corrector i també resultaven més precises en el criteri avaluatiu.⁴

Posteriorment, va ser intenció del Grup DHIGECS (Didàctica de la Història i de la Geografia a l'Educació Secundària) de la Universitat de Barcelona i, més concretament, del doctor Cristòfol-A. Trepà i Carbonell, prosseguir en aquesta línia de recerca entre d'altres raons perquè se suposava que aquest mètode avaluatiu tenia altres virtualitats educatives prou importants per a l'aprenentatge de la història i per a l'eficiència de la PAU. Al llarg dels cursos 2002-2003 i 2003-2004 es va procedir al disseny i l'aplicació de la recerca

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

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

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

en vint-i-cinc centres de batxillerat. Els resultats⁵ van confirmar la hipòtesi: els grups d'alumnes que van passar proves de correcció objectiva amb freqüència al llarg del curs van treure de mitjana un punt més a les proves de les PAU a la matèria d'història.

Aquestes dues recerques constitueixen el precedent més immediat d'aquesta investigació i també l'autèntic estat de la qüestió ja que, com es veurà més endavant, la novetat de l'enfocament de la línia de recerca del doctor C.-A. Trepà —fonamentalment centrada en l'aprenentatge i no pas en la mesura— fa que no hi hagi pràcticament cap estudi de la mateixa índole, si més no que jo hagi pogut trobar.

Pel que fa a d'altres experiències de PCO a l'ensenyament secundari vinculades a disciplines diferents de la història i les ciències socials cal esmentar també l'estudi de Josep M. Olm⁶ dedicat a *Les proves d'elecció múltiple com a instrument pedagògic de millora dels resultats dels aprenentatges matemàtics al Batxillerat*. En aquest estudi —limitat a un pilotatge— es conclou que les PCO milloren el rendiment acadèmic de l'alumnat amb millors resultats a la disciplina de matemàtiques, és a dir, aquells que acaben aprovant l'assignatura. En canvi, no es van apreciar indicis de millora entre els qui no aprovaven l'assignatura. Sense voler entrar en el fons de la qüestió cal tenir present, pel que fa a l'estudi anterior, que les matemàtiques constitueixen clarament un saber acumulatiu i, per tant, és més que probable que l'alumnat amb dificultats per manca de coneixements previs, bé conceptuals o bé procedimentals, tinguin especials dificultats per establir els corresponents ponts cognitius amb les noves informacions, cosa que, si més no de moment en el camp conceptual, no sembla produir-se amb tant de rigor en l'aprenentatge de la història.⁷

5. Cristòfol-A. TREPÀ; Yolanda INSA. "La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la Historia", a: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. ICE de las Universidades Autónoma y de la de Barcelona. Núm. 7. 2008. Pp. 57-76.

6. Josep M. OLM MIRAS. *Les proves d'elecció múltiple com a instrument pedagògic de millora dels resultats dels aprenentatges matemàtics al Batxillerat. Estudi teòric, validació experimental i elaboració de materials curriculars*. Estudi realitzat com a llicència d'estudis del curs 2005-2006. (Inèdit.)

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

Un cop confirmada la hipòtesi de la investigació duta a terme pel Grup DHIGECS abans esmentada i, sobretot, a causa de l'interès i la proposta de part del professorat, que a banda del batxillerat també impartien classes a alumnat d'Educació Secundària Obligatòria, va ser quan em vaig plantejar la realització d'una similar recerca a primer curs de l'Educació Secundària Obligatòria (d'ara endavant ESO) en la disciplina de ciències socials, però només incidint en el contingut d'història i d'història de l'art.

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

En primer lloc cal tenir en compte que l'entrenament en l'ús de les PCO té efectes pràctics per a la vida de les persones. Efectivament, la seva utilització i pràctica ajudaran l'alumnat a saber-les utilitzar en un futur no llunyà en altres àmbits de la vida com poden ser els tests d'intel·ligència, de personalitat o de determinades capacitats; processos de selecció de personal; part teòrica de l'examen per a l'obtenció del carnet de conduir; proves d'accés a la Universitat o formes d'avaluació contínua d'algunes carreres universitàries en els nous plantejaments de Bolonya.

Altrament, tot i la poca utilització actual de les PCO a l'ensenyament secundari, i sobretot a l'ESO, considero que, a banda de la seva utilitat tradicional com a mesura, poden constituir un bon instrument de millora del procés d'ensenyament-aprenentatge i, més en concret, de l'eficiència de l'aprenentatge de la història en el plantejament del discurs oficial actual i en la pràctica didàctica habitual del professorat. Per tant, la meua proposta se centra a emfasitzar la PCO no pas com a simple activitat d'avaluació (o no només), sinó principalment com a instrument didàctic que facilita l'aprenentatge de la història. A més, les experiències anteriors mostren que les possibilitats d'ús didàctic que ajuden a consolidar els aprenentatges són molt nombroses (revisió dels resultats, recuperacions, debat sobre les respostes a partir dels textos o altres fonts proposades, etc). Es podria inferir, doncs, que constitueixen un bon instrument per convertir la informació històrica en coneixement, la qual cosa en definitiva és l'objectiu de tota didàctica específica en un camp determinat.

Finalment, si vinclem les PCO amb les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (d'ara endavant TIC) els avantatges són encara més considerables, tant per a l'alumnat com per al profes-

sorat. Per als primers, per la possibilitat de canviar la tradicional classe magistral per l'ordinador i l'aula d'informàtica, així com per la motivació que ha tingut sempre conèixer els resultats d'un esforç d'activitat d'avaluació de la manera més immediata possible. Si s'aconseguís, a més, que per temes i per nivells educatius els ítems i els enunciats de les preguntes (respostes i distractors inclosos) estiguessin disponibles a la xarxa, el professorat podria gaudir d'un banc d'ítems o preguntes de correcció objectiva al seu abast, fins i tot amb la possibilitat d'un editor de preguntes per adaptar aquestes a la seva matèria i alumnat. No cal dir que la rapidesa tant de la generació com de la correcció dels exàmens també beneficiaria enormement el professorat ja que probablement una de les raons de la falta de solidesa de l'aprenentatge en la matèria d'història a la secundària en general, consisteix en la manca de continuïtat del procés d'aprenentatge a causa de les formes d'avaluació en ús. Resulta evident que el professorat d'història, en les circumstàncies actuals, no pot posar massa activitats escrites al seu alumnat per raons bàsiques de temps. Les PCO, en canvi, li podrien permetre fer un seguiment més acurat del ritme d'aprenentatge de l'alumnat i disposar d'un sistema d'obtenció d'informació més precís i acurat sobre el que s'ha seguit bé o el que no s'ha entès.

Així, doncs, des del moment que uns i altres puguin gaudir d'un banc d'ítems o preguntes de correcció objectiva sobre l'àrea de ciències socials⁸ és molt probable que l'ús de les PCO es vagi estenent i que s'ampliï substancialment el model d'avaluació-aprenentatge existent actualment a l'ensenyament secundari. Cal recordar, un cop més, per evitar confusions que aquesta investigació no se centra pròpiament en l'avaluació ni a mesurar la nota resultant, sinó a utilitzar un sistema avaluatiu per estimular la freqüència de l'esforç de l'estudi i, en conseqüència, l'eficiència dels resultats de l'aprenentatge. És per aquest motiu que insistim en el concepte de *model d'avaluació-aprenentatge*.

2. Definició del problema i context

És una dificultat sovint expressada i evidenciada per la recerca disponible que una de les dificultats d'aprenentatge de la història

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