

TESI DOCTORAL

ENSENYAR HISTÒRIA DES DE LA
CONTEMPORANEÏTAT

ESTUDI DE CAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓ I
APLICACIÓ DEL CONCEPTE
CONTEMPORANEÏTAT A L'ESO

Programa de doctorat- Didàctica de les Ciències Socials

Departament de didàctica de la Llengua,
la Literatura i les Ciències Socials

Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Juan Llusà i Serra

Dirigit pel Dr. Joan Pagès Blanch

Juny de 2015

Índex

Agraïments.....	7
Introducció.....	9
Primera part	
Els fonaments de la investigació. Base teòrica i model Conceptual.....	12
Capítol 1. Fonaments de la recerca	13
1. Disseny i justificació de la tesi	13
1.1. Origen de la recerca	13
1.2. Justificació de la recerca	15
1.3. Problema, supòsits i objectius	19
Capítol 2. Marc teòric . La situació actual de la Investigació sobre el temps històric i sobre la contemporaneïtat	24
1. Marc teòric de la recerca.	24
1.1. El temps	27
1.1.1. Definició i conceptualització	28
1.1.2. Característiques i dimensions	30
2. Marc teòric de la recerca. El temps social. El temps de la història. El temps històric.	33
2.1. El temps social	33
2.2. El temps històric	34

2.2.1	El temps cronològic	34
2.2.2	El temps històric. Conceptualització.....	36
2.2.3	Conceptes estructuradors del temps històric.....	38
2.2.4	Propostes curriculars sobre l'aprenentatge del temps històric.....	49
3.	La investigació sobre el temps històric i sobre la contemporaneïtat	52
3.1.	Investigació sobre el temps i el temps històric.	53
3.2.	Les aportacions de la psicologia cognitiva	58
3.3	La investigació sobre la Contemporaneïtat	62
3.3.1	La recerca historiogràfica	64
3.3.2	La recerca didàctica	67
4.	Síntesi	71
Capítol 3.	Una proposta educativa sobre la contemporaneïtat. Les seves aportacions a l'aula.....	73
1.	Definició i estructura conceptual.....	73
1.1	Definició i conceptualització de la contemporaneïtat	73

2.	Possibles aportacions de la contemporaneïtat	83
2.1	La contemporaneïtat. Un ensenyament per a la comprensió. Un ensenyament competencial.....	83
2.2	La contemporaneïtat. Un ensenyament per a la formació en valors. Per una ciutadania democràtica i per a la interculturalitat	89
2.3	La contemporaneïtat. Un ensenyament de la història que fomenta el desenvolupament cognitiu	95
2.4	La contemporaneïtat. Una estratègia d'ensenyament de la història que fomenta el pensament temporal, la formació de la consciència històrica i del pensament crític	97
3.	Síntesi	102
Capítol 4.	Metodologia de la recerca.....	105
1.	Fonamentació metodològica.....	105
1.1.	Ubicació teòrica de la recerca.....	105
2.	Model i instruments de recerca	125
2.1.	Model de recerca	125
2.2.	Context de recerca	128
2.3.	Instruments de recerca	129
3.	Tractament de la informació i interpretació	149

Segona part

Procés de recerca sobre la contemporaneïtat.

Situació de partida i intervenció..... 153

Capítol 5. Anàlisi i situació inicial primer d'ESO 154

1. Detecció d'idees prèvies 154

1.1. Enquesta inicial 154

1.2. Focus –grup 164

2. Síntesi i interpretació 170

2.1. Conclusió dels resultats 171

3. Anàlisi de l'ensenyament de la història a l'Educació Primària del centre. 175

Capítol 6. Situació inicial quart d'ESO 179

1. Enquesta inicial quart d'ESO 179

2. Conclusions 219

Capítol 7. Procés d'intervenció a quart d'ESO 229

1. Descripció del procés d'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials a quart d'ESO 229

2. Descripció i anàlisi de 3 intervencions específiques aplicades durant el curs 241

2.1. Primera intervenció 241

2.2. Segona intervenció 252

2.3. Tercera intervenció 263

Tercera part

Anàlisi dels resultats del procés.

Situació final.....	277
Capítol 8. Anàlisi i situació final quart d'ESO	278
1. Descripció i anàlisi de l'enquesta final quart d'ESO	278
2. Conclusions	331
Capítol 9. Comparació enquesta inicial i enquesta final quart d'ESO	349
1. Comparació quantitativa i qualitativa enquestes.....	349
2. Conclusions	375
Capítol 10. Anàlisi focus grup exalumnes.....	384
1. Descripció i anàlisi focus grup	384
2. Conclusions	403

Quarta part

Conclusions generals i suggeriments.....	405
1. Conclusions	406
2. Propostes i suggeriments	448
Bibliografia	451
Índex annexos ..	474

Agraïments

En primer lloc, voldria agrair la paciència infinita, la sabia direcció i guiatge permanent del meu director de tesi, el Dr. Joan Pagès i Blanch. La seva sapiència i experiència en aquest camp m'ha desbordat per moments, però m'han permès conduir-la a bon port, sense perdre mai el rumb de la nau, tot i focalitzant-la en fites impossibles o inabastables, tendència, d'altra banda, molt pròpia de la meua manera de pensar i de fer.

La travessa ha estat llarga, amb moments d'abatiment i fatiga i amb d'altres de lucidesa i ànims renovats, però ell sempre ha sabut trobar la manera d'empentar-me endavant, perquè no defallís mai, per la qual cosa avui puc afirmar que sense ell, aquesta tesi no hagués estat possible.

Igualment he de fer esment al suport incondicional dels meus companys i companyes de departament la Dra. Cecília Llobet i la Dra. Roser Canals i molt especialment, la Dra. Neus González i el Dr. Antoni Santisteban per les múltiples discussions, encertats consells i els nombrosos materials compartits que tant m'han ajudat a reflexionar sobre el procés a desenvolupar, a repensar objectius i propostes i a conduir la mirada sempre al lloc adient.

Donar les gràcies també a la resta de professors i professores del Departament, que durant el Màster de Recerca m'ajudaren a donar els primers passos en el complex però agraït món de la didàctica de les ciències socials. Gràcies, doncs, a la Dra. Pilar Comes, la Dra Montserrat Oller, el Dr. Antoni Bardavio, el propi Dr. Joan Pagès i la Dra. Pilar Benejam.

Considero que també ha d'ocupar un lloc rellevant en els meus agraïments, el paper jugat per part dels meus amics de l'altra banda de l'Atlàntic, ja que la meua estada a l'Argentina, l'estiu de 2013, marcà un abans i un després en el desenvolupament de la present tesi.

El temps per pensar, la perspectiva que dóna la distància, les visites a diversos centres de secundària, primària i universitaris de la Patagònia, els cursos impartits i, molt especialment, les converses sobre política, història i didàctica amb els meus amics Víctor Salto, el Dr. Miguel Ángel Jara i la Dra. Graciela Funes m'impulsaren definitivament, tot i assumint els principis del "Jarismo", en la consecució de la meua tesi.

Tampoc vull renunciar a donar les gràcies a la direcció del col·legi FEDAC Sant Vicenç per haver-me facilitat en tot moment el procés d'innovació i de recerca desenvolupat, entenent que des de la reflexió i l'acció l'escola i l'aula són els llocs ideals per assolir un canvi real de les praxis educatives.

Al mateix temps agrair la paciència dels meus companys i companyes de secundària, per la seva predisposició i suport incondicional davant qualsevol contingència en relació a canvis d'horaris o disponibilitat d'espais per a la realització de la meua investigació.

I a tots els nois i noies de 1r d'ESO i, molt especialment els de 4t d'ESO del Col·legi FEDAC Sant Vicenç, que durant el curs 2012-2013 es van convertir en actors i actrius principals del procés de recerca i experimentaren al meu costat una nova forma d'ensenyar i aprendre història.

Finalment, voldria dedicar tantes hores de reflexió i esforç plasmades en la present tesi a la meva família, per estar sempre al meu costat en tot i per tot, per saber escoltar dubtes, indecisions, problemes, però també per compartir desitjos, alegries i somnis.

I molt especialment **a l'Alba,**

a la Cris,

i a tu pare, perquè des d'allà on siguis sempre m'has obert nous camins a seguir.

INTRODUCCIÓ

La present tesi doctoral té els seus fonaments en la pràctica i està pensada per a la pràctica, però també des de la teoria i per a la teoria, perquè sense la imprescindible dialèctica entre ambdues resultaria impossible realitzar cap canvi efectiu a les nostres aules.

Com a mestre de ciències socials en actiu, durant més de vint anys, tant a l'educació primària com a l'educació secundària, m'ha mogut sempre la preocupació, no tant per ensenyar història, sinó per aconseguir que els meus alumnes i les meves alumnes aprenguessin història.

No qualsevol història, sinó una història que els fos realment comprensiva i competencial; una història que esdevingués una eina essencial per a la interpretació del seu Món i del Món que està per arribar.

Les dificultats del repte han estat i són moltes encara: el desenvolupament cognitiu dels discents, el volum i amplitud dels continguts a desenvolupar, la persistència en l'aplicació de la metodologia tradicional, l'estructura i organització escolar ... però, probablement, el principal problema radiqui en la pròpia essència de la història: El temps.

Si la història és "la ciència del temps", sembla evident que el primer pas en la formació del pensament històric i de la consciència històrica dels nostres joves ha de passar per la formació del seu pensament temporal.

La complexitat i abstracció del propi concepte i les característiques que l'articulen han estat menystingudes en el currículum de torn, en els manuals i en els processos d'ensenyament i aprenentatge de la majoria de les nostres escoles, limitant-lo gairebé de forma exclusiva a la cronologia, la datació i la periodització clàssica.

El programa de doctorat en Didàctica de les Ciències Socials de la UAB i el meu treball de recerca associat a aquest, la meva participació en diverses recerques del grup GREDICS (Grup de recerca en Didàctica de les Ciències socials de la UAB) i les múltiples converses, discussions i encertats consells dels diversos membres del departament de didàctica em portaren a buscar en la conceptualització i aplicació pràctica del temps històric, una resposta a tot plegat.

Aquesta Tesi doctoral pretén, doncs, mitjançant un estudi de cas sobre la pròpia pràctica (una investigació-acció, en definitiva) i, focalitzat en un dels operadors del temps històric -la contemporaneïtat o simultaneïtat complexa-, esbrinar si és possible ensenyar i aprendre una altra història i, si és així, aportar el meu granet de sorra a la recerca en Didàctica de les Ciències socials i a tots aquells, mestres i professors, que com jo, estan oberts a reflexionar i millorar cada dia la seva pràctica docent.

Es tracta d'un estudi basat en el propi context docent i, per tant, és una investigació-acció centrada en el 4t d'ESO del col·legi FEDAC Sant Vicenç, un centre concertat situat en un petit poble del centre de Catalunya, Sant Vicenç de Castellet.

La tesi es divideix en quatre parts:

En la primera part es posen els fonaments de la recerca, la seva base teòrica i el model conceptual. Aquesta part consta de 3 capítols:

En el primer capítol es presenta i justifica la recerca i s'estableixen les diverses hipòtesis i objectius de la mateixa.

El segon capítol correspon al marc teòric, centrat en el temps i en el temps històric, la seva conceptualització i l'estat de la qüestió, on s'inclou també la investigació sobre la contemporaneïtat.

El tercer capítol s'ocupa específicament de la contemporaneïtat. La seva estructura conceptual i les possibles aportacions al procés d'ensenyament i aprenentatge de la història.

En el quart capítol es concreten les bases metodològiques, el model i els instruments de recerca. Es tracta d'un estudi de cas, basat en la investigació acció d'arrel qualitativa i interpretativa en el marc de la investigació social i educativa.

En La segona part es presenta el treball de camp corresponent a l'anàlisi de la situació de partida i la d'innovació didàctica desenvolupada durant el curs 2012 – 2013 amb l'alumnat de quart d'ESO. Aquesta part es divideix en tres capítols: capítols 5, 6 i 7.

En el capítol 5 s'investiguen els coneixements previs i les estructures de partida dels alumnes de primer d'ESO i, al mateix temps, s'analitza el procés d'ensenyament de les ciències socials rebut per part d'aquest alumnat al cicle superior d' Educació Primària

En el capítol 6 es presenta la situació inicial, en relació al domini de l'operador contemporaneïtat i dels altres operadors temporals associats a aquest, per part dels alumnes de quart d'ESO.

En el capítol 7 es descriu el procés d'ensenyament – aprenentatge de les ciències socials desenvolupat a 4t d'ESO durant el curs escolar 2012-2013, on s'inclou l'anàlisi de tres intervencions específiques en les que s'aplica el treball amb la contemporaneïtat

En La tercera part es presenta el treball de camp corresponent a l'anàlisi de la situació final. Aquesta part es divideix en tres capítols més: els capítols 8, 9 i 10.

En el capítol 8 es presenta l'anàlisi de l'enquesta final realitada per l'alumnat de quart d'ESO en acabar el curs.

En el capítol 9 es realitza una comparació entre els resultats de la situació inicial i la situació final del conjunt de l'alumnat de 4t d'ESO, després del treball específic amb la contemporaneïtat.

Per acabar, en el capítol 10 es realitza un estudi del record de l'alumnat i de validació de l'aprenentatge realitzat un any i mig després de finalitzar la intervenció.

La Quarta part correspon a les conclusions de la recerca i a les propostes i suggeriments.

Finalment, s'estableixen la bibliografia i es presenten els annexos en format CD.

Primera Part

Els fonaments de la investigació

Base teòrica i model conceptual

Capítol 1.

Fonaments de la recerca

1. DISSENY I JUSTIFICACIÓ DE LA TESI

“Parece, pues, que al final de la educación obligatoria la imagen que el alumnado tiene sobre el tiempo histórico es la de una serie de paisajes de la historia borrosos e inconexos”.

Pagès i Santisteban (2008:91)

En aquest primer capítol estableixo els fonaments de la recerca. En el primer apartat s'explicita l'origen de la recerca, la identificació de la problemàtica i es plantegen les preguntes exploratòries de la recerca.

En el segon apartat justifico la investigació a partir de la problemàtica detectada.

Finalment, en el tercer apartat presento el problema, les preguntes, els supòsits i els objectius de la recerca.

1.1 Origen de la recerca. Identificació de la problemàtica. Les preguntes

Aquesta tesi doctoral neix a partir de la preocupació per la millora de la pràctica docent. Com a mestre d'Educació Primària en el passat i d'Educació Secundària en el present, sempre m'ha mogut la passió per ensenyar història, però també la preocupació per trobar el camí per fer-ho més eficaçment.

L'observació i la reflexió continuada sobre la pròpia tasca em portaren a detectar grans dificultats de l'alumnat, independentment de l'edat, per reconstruir el passat i llegir el propi present d'una forma realment comprensiva i coherent.

La formació en didàctica de les ciències socials i la corroboració per part del professorat expert en la matèria del Màster de Recerca: Pilar Benejam, Joan Pagès, Montserrat Oller, Pilar Comes i Antoni Bardavio, van confirmar que aquestes dificultats eren comuns i es presentaven, amb més o menys fortuna, arreu, em van fer avançar, amb el seu guiatge, cap a la recerca de les possibles causes d'aquesta situació i l'aplicació de metodologies més eficaces per superar-la.

Les causes de la baixa comprensió de l'alumnat, es troben indiscutiblement en allò que s'ensenyava i en com s'ensenyava.

Efectivament, l'excés de continguts i una metodologia tradicional només poden portar unívocament a aquesta situació. Però alhora, les dificultats en la transposició didàctica i la complexitat conceptual intrínseca a l'àrea també en són igualment responsables.

Ben aviat, les meves preguntes es focalitzaren en relació amb el temps històric i en els diversos operadors que l'estructuren, ja que totes les recerques didàctiques i historiogràfiques confirmaven les dificultats de l'alumnat en la comprensió i aplicació dels diversos operadors temporals, tant al nostre país com arreu del món.

Si no pot existir la història sense el temps com pot comprendre's la història sense comprendre el temps?

A partir d'aquesta pregunta inicial en començaren a sorgir moltes més, pivotant sempre al voltant del temps històric:

- **Per què la dificultat d'adquisició de les estructures temporals i de domini en la seva aplicació?**
- **Com i quan es construeix el pensament temporal?**
- **Hi ha operadors temporals més importants que d'altres per arribar a la comprensió històrica?**
- **Existeix algun operador temporal capaç d'activar i relacionar els altres operadors?**
- **És el domini del temps històric indispensable per a la formació del pensament històric i la consciència històrica?**
- **És possible ensenyar una història global a partir de la comprensió del temps històric?**

Totes aquestes preguntes es convertiren en punt de partida per iniciar un procés de recerca vinculat al temps històric, amb l'objectiu de trobar-hi respostes teòriques per tal de desenvolupar amb posterioritat, una recerca sobre la pròpia pràctica docent.

El treball de recerca del màster d'investigació ja s'havia centrat en una investigació de caire quantitativa sobre la contemporaneïtat. En aquest treball vaig analitzar la capacitat de l'alumnat de quart d'ESO del centre educatiu on desenvolupo la meua tasca docent (FEDAC Sant Vicenç), per comprendre la identificació d'esdeveniments simultanis.

Les dificultats manifestades per més del 60% de l'alumnat, en relació a aquesta qüestió, impulsaren la present tesi doctoral amb l'objectiu d'aprofundir tant en el procés de construcció de l'operador, com en les oportunitats metodològiques que podia aportar al procés d'ensenyament i aprenentatge de la història.

1.2 Justificació de la recerca

Rosa Luxemburgo deia que *només quan et mous pots sentir les cadenes que t'oprimeixen*. Les cadenes que ens empresonen poden ser psicològiques, experiencials, familiars, culturals, socials, educatives,... però, com a mestres, les cadenes més fortes que ens lliguen i ens paralitzen són les cadenes de la tradició.

Aferrats a la seguretat d'allò que ens van ensenyar i del com vam aprendre, reproduïm una i una altra vegada el mateix model. Però si la funció essencial de l'escola és la de preparar els nostres joves per al futur, com podem seguir ensenyant ancorats en els vells models del passat?

Si estem d'acord amb Freire (1987:100) quan afirma: "*Considerem l'educació com un esforç d'alliberament de l'home i no pas com un instrument més de la seva dominació*", ens semblarà evident que reproduir aquest model només pot perpetuar una societat desigual i injusta on, homes i dones, ens veiem superats i impotents davant la realitat complexa del present que ens paralitza i anihila restant absolutament passius front el futur que encara està per escriure.

Olson (1991:9) afirma: "*Con demasiada frecuencia la educación parece más para silenciar niños que para escucharlos*".

La nostra realitat, marcada per la velocitat dels canvis socials, econòmics i tecnològics, exigeix, com demanda Elliott (2000), la construcció de noves imatges, tant de l'educació com del professorat, imatges que conceptualitzen el professorat com a investigador i l'alumnat com a ciutadans actius, pensants, creatius, capaços de construir coneixement.

I en aquest marc, les ciències socials, i la història en particular, els mestres de ciències socials i els professors d'història, tenim l'obligació de jugar-hi un paper decisiu.

Per a la teoria sociocrítica, la finalitat última de l'ensenyament de la història és la de dotar l'alumnat de les eines necessàries per interpretar el passat, comprendre el seu present i poder així intervenir-hi socialment per transformar-lo cap el millor dels futurs possibles.

Éthier i Lefrançois (2010) defensen que l'objectiu bàsic, en història i educació per a la ciutadania és formar ciutadans capaços de problematitzar la realitat, de defensar la seva pròpia opinió i de construir la seva pròpia identitat.

La finalitat de l'ensenyament de la història hauria de ser formar el pensament crític i creatiu. Crític, per realitzar valoracions del passat, comparacions i relacions amb el present. Creatiu, per imaginar futurs alternatius en l'educació dels problemes socials actuals (Martineau: 2002).

La història que s'ensenyava avui però, majoritàriament, no permet assolir aquesta finalitat, com demostren els resultats de diverses investigacions del nostre país i d'arreu.

Les causes són múltiples: un currículum inabordable, uns continguts poc significatius, unes metodologies obsoletes, ... però, una de les més importants és la dificultat per ensenyar i aprendre el temps històric tant en la seva conceptualització com en el domini dels diversos operadors temporals que l'estructuren.

Aquesta dificultat -viscuda quotidianament a les meves aules i confirmada en múltiples investigacions, citades per Pagès, J. (1999): Galindo (96-97), Torres (97-98), Alonso Tapia (1997), l'informe INCE (Gil i d'altres 1997), o les afirmacions del propi Pagès (1999), Mattozzi (2002) o Lautier (1997 a: 2): « *Lorsqu'ils parlent du temps, les enseignants libèrent leur inquiétudes sur les capacités limitées de leurs élèves* »- m'ha empès a buscar una manera d'ensenyar història que permeti fer realment comprensibles els esdeveniments històrics del passat i funcionals per a la interpretació i intervenció en el present.

Com a professor d' història de l'ESO, en iniciar l'estudi d'un determinat període històric, el meu objectiu fonamental és sempre que l'alumnat arribi a comprendre'l holícticament, és a dir, que entengui globalment la realitat objecte d'estudi. Però, en canvi, el currículum en vigor, els llibres de text i un gran nombre de pràctiques docents, s'estructuren d'una forma clarament tancada i fragmentada, de manera que les diverses unitats es presenten aïlladament, desvinculades de les unitats anteriors, com si d'un arxiu d'ordinador es tractés, tot i que es refereixin a la mateixa realitat temporal.

D'aquesta manera, els períodes històrics s'estudien separatament, de forma successiva, aïllats i fragmentats en temes i, en conseqüència, avaluats d'igual manera.

Per aquesta raó els resultats acadèmics es centren en la capacitat de memoritzar dates i noms de personatges rellevants. Una memòria a curt termini, d'algunes parts de la realitat global, que només pot permetre una visió parcial, esbiaixada i efímera del nostre passat.

D'aquesta forma, la realitat complexa del passat es subdivideix en múltiples peces d'un trencaclosques global, que mai es torna a muntar.

Per aquest motiu l'observació diària de les meves aules, la reflexió continuada i la cerca d'informació relativa a aquesta qüestió, em portà primer al treball de recerca i, posteriorment, a la present tesi doctoral amb la intenció de trobar una forma de resoldre les dificultats de comprensió històrica dels meus alumnes i

per inferència a molts d'altres alumnes i centres amb contextos i realitats similars.

Entre el treball de recerca i la present tesi he construït una estratègia d'ensenyament de la història vinculada a la simultaneïtat complexa, que he anomenat contemporaneïtat, que defineixo com la capacitat per establir relacions entre esdeveniments succeïts en una mateixa unitat temporal que permetin explicar-la de forma global i realment comprensible.

Com he comentat anteriorment, la forma d'ensenyar història avui, segueix basant-se de forma majoritària, en la reconstrucció parcial del passat. Únicament s'analitzen alguns retalls i, per separat, d'allò que es va teixir conjuntament, sense establir relacions de contemporaneïtat, ni entre els diversos àmbits d'una mateixa realitat: societat, economia, art, tecnologia,... - contemporaneïtat interna-, ni entre diverses civilitzacions, cultures o esdeveniments desenvolupats simultàniament -contemporaneïtat externa-.

Certament no es pot saber tot i de tot arreu, i és obvi que cal seguir un determinat ordre en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història, però el fet de no establir relacions de contemporaneïtat implica que els nois i les noies no conceptualitzin ni dominin el temps històric i, en conseqüència, la seva comprensió del passat i del present sigui clarament limitada o esbiaixada.

Al llarg de la meua trajectòria professional he pogut constatar els problemes de l'alumnat per comprendre aquestes relacions de contemporaneïtat, tant interna com externa i, alhora, se m'ha fet evident, la dificultat com a professor per ensenyar els nois i noies a superar-les.

En aquest sentit, Mattozi (2007: 3): afirma: *“Los alumnos tienen la tendencia a considerar el orden del discurso como orden temporal, no logran darse cuenta de las relaciones de contemporaneidad, y no saben reestructurar las informaciones que se encuentran en diferentes textos. El pensamiento temporal conecta a todos ellos mediante relaciones de sucesión o contemporaneidad”*.

Estem parlant, doncs, d'un model que, basat en les relacions de contemporaneïtat, permeti acostar-se a la història global, a la història de tots.

Com afirma Grataloup (1991: 161): *«L'histoire s'est bien, elle aussi, institutionnalisée sur un découpage périodique, les fameuses Quatre Vieilles... Pour le moment on ne sait pas intégrer d'une manière rigoureuse, en utilisant un modèle explicite, les différentes histoires: politiques, culturelles, économiques, etc. D'où la difficulté de répondre à la question: Quel est le temps de l'histoire globale? »*.

El temps de la història global és, al meu entendre, el temps de la Contemporaneïtat, perquè com afirma Bellver, F. (2001: 18):

“Es relativamente sencillo enseñar por separado cada una de las partes... pero resulta más complicado mostrar cómo cada una de éstas se armoniza con las restantes para formar un conjunto; en realidad nosotros percibimos el conjunto, y es en el análisis efectuado en el aula donde lo desmenuzamos”.

Treballar amb la contemporaneïtat i des de la contemporaneïtat és un objectiu ambiciós i certament complicat, però absolutament necessari.

Com podríem entendre sinó el nostre present sense relacionar els esdeveniments socials del nostre país amb la política del govern o la crisi econòmica?

Com comprendre els canvis polítics o ideològics a Europa sense relacionar-los amb la crisi del sistema financer, l'austeritat, el yihadisme, el creixement econòmic de la Xina, el conflicte a Síria o a Ucraïna...?

Com podríem interpretar la nostra forma de viure, de relacionar-nos i d'actuar sense analitzar l'avenç tecnològic desbocat o el capitalisme salvatge, que condemna uns a l'Àfrica i premia uns altres a qualsevol punt d'occident?

Certament, les societats del passat no eren tan globals ni complexes com la nostra, però també és igual de cert que analitzar-les només parcialment i de forma aïllada distorsiona clarament la seva interpretació i alhora dificulta en els alumnes la comprensió del propi present.

Aquesta situació comporta que: *“La història que s'ensenya a la majoria de les escoles ve determinada pels continguts dels llibres de text. No serveix per a que l'alumnat relacioni passat i present, i molt menys per a que faci projeccions de futur. Per aquest motiu l'alumnat considera que la història no és útil per al seu futur”.* (Santisteban 2005: 62).

Per tot plegat, he realitzat la present investigació, des de la reflexió i des de l'acció, amb la intenció de valorar l'eficàcia del model proposat, tant per a la conceptualització, com per al domini dels diversos nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat, així com dels diversos operadors temporals necessaris per a una adequada comprensió d'aquest que, en última instància, hauria de millorar el pensament temporal de l'alumnat, ajudar a la construcció de la seva consciència històrica i del seu pensament crític i, en definitiva, assolir la finalitat última de la història, que no és altra que esdevenir vehicle de transformació social.

En definitiva, ens trobem davant d'una investigació de didàctica de les ciències socials d'arrel qualitativa, basada en un model d'investigació –acció que pretén interpretar l'eficàcia d'una metodologia d'ensenyament de la història que té per objectiu la comprensió i la funcionalitat de la història a partir del treball específic amb la contemporaneïtat.

Un concepte temporal complex que, com veurem més endavant, permet activar els principals conceptes que configuren el metaconcepte temps històric.

Tot plegat, perquè com a professor que creu profundament en la seva professió, comparteixo l'ideal de Gardner (2001): *“Quiero que mis hijos entiendan el mundo pero no sólo porqué el mundo sea fascinante y la mente humana rebose curiosidad. Quiero que lo entiendan para que puedan contribuir a hacer de él un lugar mejor”*.

1.3 Problema , supòsits i objectius

La present recerca, plantejada com a investigació qualitativa, es caracteritza per ser inductiva, en conseqüència és el propi treball de camp de tendència naturalista i metodologia etnogràfica el que hauria d'aportar llum sobre l'objecte d'investigació.

Val a dir però, que com en la majoria d'investigacions qualitatives l'aproximació al terreny d'investigació no es realitza de forma neutra i sense l'establiment de determinades hipòtesis de treball que permetin orientar i concretar àmbits d'actuació.

El problema:

Les dificultats de comprensió del temps històric i de la contemporaneïtat en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història.

Les preguntes :

Afavoreix l'aplicació de la contemporaneïtat a l'aula la comprensió històrica?

**Com es construeix el domini de la contemporaneïtat?
Com s'arriba al seu domini?**

Quina metodologia afavoreix la construcció de la contemporaneïtat?

La investigació plantejada a continuació parteix d'uns supòsits previs dels quals neix el procés de reflexió, observació i anàlisi dels resultats obtinguts. Tal vegada, el desenvolupament de la mateixa pot permetre inductivament noves preguntes o noves hipòtesis de treball sobre les quals enfocar la investigació.

Supòsits

1. L'aplicació de la contemporaneïtat en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història millora la comprensió històrica de l'alumnat perquè permet:

- **Identificar fets, esdeveniments, cultures, o civilitzacions desenvolupats simultàniament.**
- **Establir relacions entre els diversos àmbits d'una determinada realitat històrica.**
- **Relacionar les diverses cultures o civilitzacions coetànies del passat i del present.**
- **Interpretar i explicar holísticament una realitat històrica.**
- **Aproximar-se a la complexitat i globalitat històrica.**
- **Fomentar la construcció del pensament temporal i la consciència històrica de l'alumnat.**

2. La construcció de la contemporaneïtat, del pensament temporal i de la consciència històrica es produeix progressivament durant l'ensenyament secundari, si bé s'ha iniciat anteriorment i es segueix completant posteriorment.

- **Existeixen aspectes que contribueixen a un major domini de la conceptualització i aplicació de la contemporaneïtat:**
 - **Edat**
 - **Gènere**
 - **Nivell sociocultural familiar**
 - **Nivell acadèmic general**
 - **Nivell acadèmic en ciències socials**

3. La metodologia més òptima per l'aprenentatge de la contemporaneïtat és l'aprenentatge per descobriment guiat perquè:

- **Permet el treball en grups cooperatius.**
- **Dóna protagonisme a l'alumnat en el procés de construcció de l'aprenentatge.**
- **Afavoreix actituds democràtiques de respecte, empatia i participació.**
- **Afavoreix la construcció compartida de coneixement.**
- **Augmenta la motivació per l'aprenentatge.**
- **Permet l'aplicació de múltiples recursos d'aprenentatge de la contemporaneïtat.**

Per comprovar aquests supòsits he plantejat els següents objectius d'investigació:

Objectius

1- Esbrinar com es produeix el procés de construcció del pensament temporal que capacita els alumnes de secundària per a la identificació i comprensió de la contemporaneïtat.

Aquest objectiu general pot concretar-se de la següent manera:

1.1 Determinar les diferències en el grau de dificultat de l'alumnat en relació als diversos nivells de domini de la contemporaneïtat:

- Identificar esdeveniments simultanis.
- Establir relacions entre esdeveniments succeïts en la mateixa unitat temporal.
- Determinar la capacitat d'interpretació, explicació i argumentació de les relacions de contemporaneïtat amb l'articulació dels diversos operadors del TH.
- Establir la capacitat de reconstrucció, aplicant el domini de la contemporaneïtat a d'altres contextos i/o situacions.

1.2 Esbrinar les possibles diferències en la construcció de l'operador contemporaneïtat en relació amb l'edat, el gènere i el nivell sociocultural familiar.

1.3 Valorar el nivell de dificultat en el domini de la contemporaneïtat en relació a la major o menor proximitat territorial i temporal de les realitats analitzades.

1.4 Determinar el nivell de dificultat en la construcció de l'operador contemporaneïtat en relació al temps de referència: Present, Passat o Futur.

1.5 Esbrinar les diferències i nivell de dificultat en el reconeixement de la contemporaneïtat interna o externa.

1.6 Identificar les relacions necessàries de l'operador contemporaneïtat amb els altres operadors del temps històric per a un domini correcte del mateix.

1.7 Determinar la importància de la unitat temporal utilitzada en el grau de reconeixement de la contemporaneïtat.

2. Determinar l'eficàcia del domini de la contemporaneïtat en el procés d'ensenyament – aprenentatge de la història a la secundària obligatòria.

Aquest objectiu general es pot concretar en:

2.1 Constatar l'eficàcia del domini de la contemporaneïtat respecte el desenvolupament cognitiu de l'alumne/a i en la construcció de la seva estructura temporal.

2.2 Valorar la importància del domini de la contemporaneïtat en el foment de valors cívics i per a la formació intercultural

2.3 Valorar la importància del domini de la contemporaneïtat en la formació de la consciència històrica de l'alumnat.

2.4 Valorar les aportacions del treball amb la contemporaneïtat per a la formació del pensament crític dels nois i noies.

3. Avaluar des de la investigació – acció la pròpia tasca docent (metodologia, continguts, instruments...) en relació a la comprensió del temps històric i especialment de l'operador contemporaneïtat.

4. Aportar a la recerca en DSC informació relativa al procés de construcció del coneixement i del pensament temporal per mitjà d'un estudi de cas.

En definitiva, el procés d'investigació pretén esbrinar com es produeix el procés de construcció de la contemporaneïtat històrica, valorar les aportacions de la seva aplicació en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història, avaluar la pròpia tasca docent i en definitiva aportar el meu granet de sorra a la didàctica de les ciències socials.

També espero que per inferència pugui ser útil a molts altres mestres i professors de ciències socials amb contextos o realitats similars.

Capítol 2.

La situació actual de la investigació sobre el temps històric i sobre la contemporaneïtat

1. MARC TEÒRIC DE LA RECERCA

“Desde que el pasado ha dejado de arrojar luz sobre el futuro, el espíritu humano anda errante en las tinieblas”.

Alexis de Tocqueville S. XIX.
(Citat a Koselleck 1993:49)

Aquest capítol té per objectiu establir el marc teòric de la present recerca. Un marc teòric que té el seu eix central en la conceptualització del temps i del temps històric

Per aquesta raó estableixo un primer apartat corresponent al **temps**, articulant la seva definició, les seves diverses concepcions, característiques i dimensions, però sempre amb la intenció d'ubicar teòricament la meua investigació, i no tant per fer-ne una presentació exhaustiva.

En el segon apartat em centro en el temps social, el temps de la història, que em permetrà endinsar-me primer, en el concepte de **temps històric** i desplegar posteriorment, els diversos conceptes que l'estructuren, en tant que són conceptes indispensables per a l'adquisició i domini del concepte contemporaneïtat.

En el tercer apartat faig un retrat sobre l'**estat de la qüestió** en relació a les diverses investigacions, tant historiogràfiques com didàctiques, vinculades al **temps històric i dedico l'última part a la investigació sobre la contemporaneïtat.**

També incloc les **aportacions de la psicologia cognitiva** a la comprensió de la temporalitat.

Finalment, en el darrer apartat, realitzo una síntesi de la informació articulada en els apartats anteriors.

L'esquema que podem trobar a la pàgina 26 explicita la ubicació teòrica del present treball, de manera que tenint en compte les característiques del temps i les seves dimensions, presento la meua adscripció a una concepció del temps

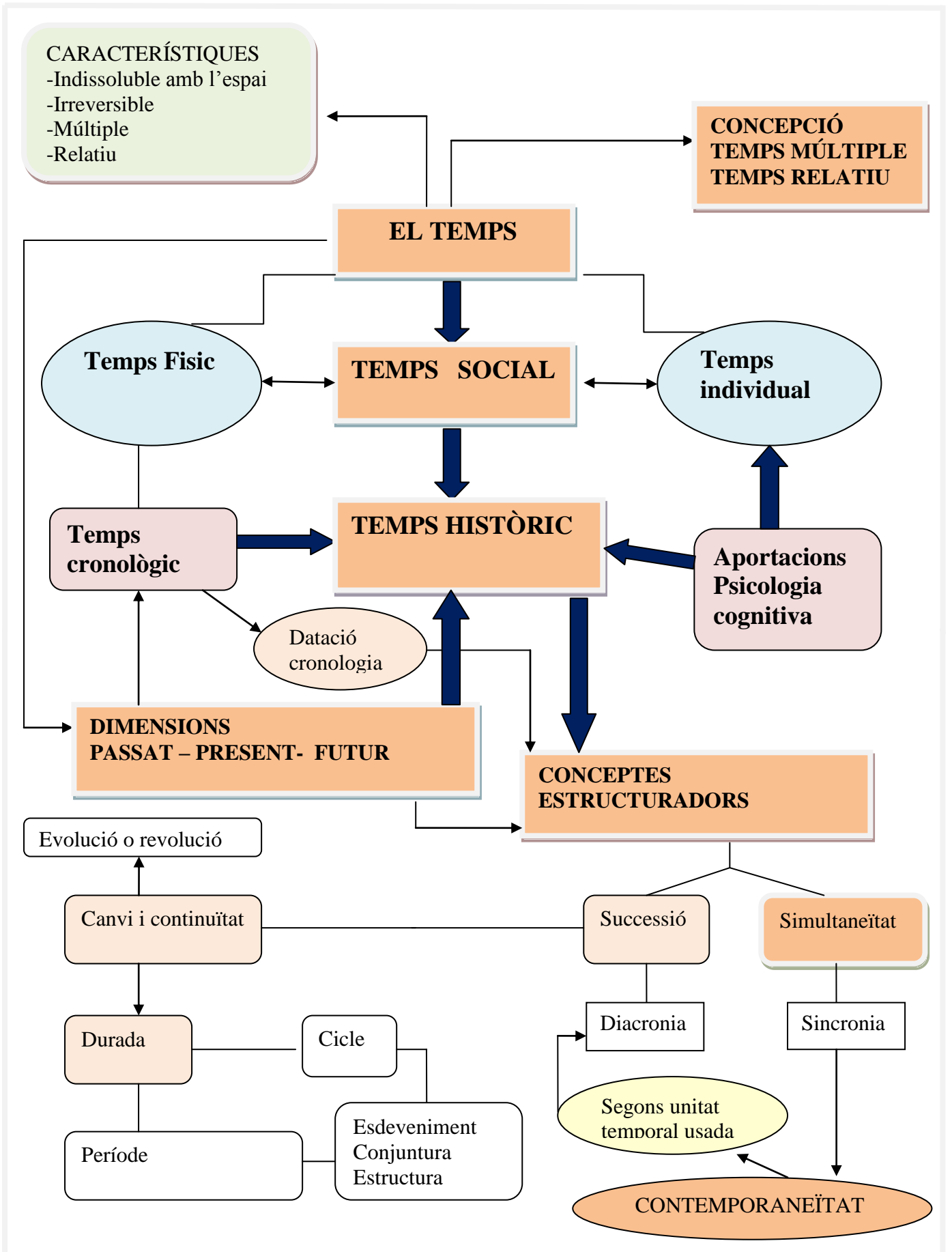
múltiple i relatiu, deixant enrere, tant la concepció del temps cíclic i infinit greco-romà, com la concepció lineal i finita del temps judeo-cristià.

Em centro en el temps social, és a dir el temps històric, incorporant aquells aspectes del temps individual i psicològic necessaris per a la seva estructuració, les aportacions de la psicologia cognitiva i els instruments que permeten articular el temps cronològic dins del temps explicatiu de la història.

Finalment, s'expliciten els diversos conceptes temporals que articulen el temps històric. A partir de la contemporaneïtat es pretén no tan sols centrar-se en el temps sincrònic de la simultaneïtat, sinó activar el temps diacrònic de la successió i, en conseqüència, vincular-hi els diversos conceptes temporals per teixir conjuntament (sincrònicament i diacrònicament) una estratègia d'aprenentatge.

La intenció és capacitar l'alumnat per comprendre la història i, en definitiva, assolir la seva raó de ser, és a dir, dotar l'alumnat de les eines necessàries per interpretar el present, intervenir-hi activament i projectar futurs possibles, probables o desitjables.

Marc conceptual. Mapa conceptual I



1.1 EL TEMPS

“El tiempo, el implacable, el tirano... ese algo que cuando tratamos de definirlo se nos escapa como granitos de arena de las manos”

Levine (2006:13)

Els dos eixos fonamentals que articulen la nostra existència són l'espai i el temps i, si bé són indissolubles entre si, el primer, concret i observable, és objecte d'estudi preferent de la geografia, mentre que el segon, abstracte i inhaprensible, és la raó de ser de la història, n'és el seu pal de paller.

Bellver (2001:11) diu: “La història és en essència una ciència en el temps, no és un apèndix de l'ensenyament de la història, sinó la seva entranya”.

En el mateix sentit s'expressa Leduc (1999: 7): *«Les historiens entretiennent une relation très forte avec le temps. Il est leur matériau fondamental, il est le plasma dans lequel baignent les phénomènes et comme le lieu de leur intelligibilité».* Leduc (7), citant Braudel, (1984 b) continua : *“L'historien ne sort jamais du temps de l'histoire. Le temps colle à sa pensée comme la terre à la hache du jardinier ».*

Definir el concepte de temps és segons Koselleck (1993) una de les empreses més difícils de realitzar, ja que es tracta d'un metaconcepte o concepte de conceptes i, per tant, la seva principal dificultat radica per Pagès i Santisteban (2007) en la gran quantitat de significats que té. Es tracta d'un concepte extraordinàriament complex i, precisament, és en aquesta complexitat on rau una de les raons fonamentals, tant de les dificultats de comprensió de la disciplina com de la seva transposició didàctica a les aules.

Efectivament, el temps ha estat, i és encara, objecte d'anàlisi i estudi de la física, de la filosofia, de la psicologia i una de les preocupacions centrals de la historiografia, però cap de les disciplines ha estat capaç de dotar els professionals de l'educació d'una conceptualització assequible i d'unes pautes precises per afavorir la seva adquisició, potenciar la seva comprensió i seqüenciar adequadament la seva aplicació en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història.

És en aquest mateix sentit que s'expressa Trepac, C.A. (1998:5): *“El profesorado se enfrenta a la necesidad de trabajar con un concepto que reconoce como primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que, sin embargo, carece de definiciones precisas y de teorías explicativas de fácil acceso”.*

El temps el sentim, el vivim, l'experimentem en totes i cadascuna de les nostres accions. Regula la nostra vida personal, familiar, escolar, laboral i social. De fet, ens esclavita o ens allibera i marca l'esdevenir de totes les societats, cultures i civilitzacions i és en aquest sentit que s'expressen Pagès i Santisteban (2007: 17): *“El temps està present en totes les nostres accions o experiències, en el nostre pensament, en el nostre llenguatge i en les nostres narracions”.*

No és el meu objectiu en aquesta tesi resoldre els grans problemes sobre el temps, però sí presentar, una base on se sustenta la meua recerca que no és altra que el temps. Però no qualsevol temps, sinó el temps social, el temps de la història, el temps històric, el temps múltiple i relatiu de les persones i de les societats, el temps interpretatiu en que se recolza una història crítica com a base per a la formació de la consciència històrica de l'alumnat, perquè com defensa Tutiaux Guillom, (2003:28): « *Je retiens d'abord que la conscience historique est conscience temporelle* ».

1.1.1 Definició i concepcions del temps

Aristòtil al segle IV aC definia el temps com el nombre o la mesura del moviment segons un abans i un després, mentre que a Roma es parlava de « tempus » (un tall a la durada).

Aquesta concepció va portar a entendre el temps com a una successió de moviments separats per intervals i, per tant, a vincular la consciència de temps a la durada i al moviment. Un moviment que es troba estretament lligat al canvi.

La concepció aristotèlica fou continuada per Sant Tomàs d'Aquino al segle XIII i per Isaac Newton a finals del segle XVII i primers del segle XVIII i, posà una de les bases fonamentals del pensament temporal del món occidental, exportat i imposat arreu del món: el temps astronòmic i físic. Es tracta d'un temps absolut, observable, mesurable, extern als humans. Un temps quantificable i objectiu, representat per una durada regular, homogènia, lineal i d'una sola direcció.

Com afirma Mattozzi (1986 :21):

“Alla sua base c'è l'idea del tempo como flusso uniforme, continuo, irreversibile, scompositibile in unità equivalenti e perciò assoggetabile a un sistema di misura. Esso è indifferente alla qualità delle cose, dei fenomeni... Se lo vogliamo rappresentare, lo raffiguriamo sotto forma di una linea retta che si estende del passato al futuro passando attraverso un punto chiamiamo presente e che é in continuo scorrimento”.

És el temps de la física, de la matemàtica, de l'astronomia. És el temps heretat del positivisme del segle XIX per fer història i per ensenyar història.

Per la seva banda, Plató posà de relleu l'existència d'una dimensió racional i interna del temps, de manera que de forma paral·lela al temps físic existeix un temps humà, vinculat a la nostra ment i a la nostra percepció. Una forma intuïtiva o innata que ens permet l'adquisició de les estructures temporals de la societat en la qual ens inserim.

En el mateix sentit, E. Kant, al segle XVIII defensà l'existència “d'universals cognitius”, unes estructures innates per a l'adquisició del temps. Uns esquemes cognitius, “a priori”, damunt dels quals s'articula la nostra experiència i el nostre coneixement.

Les aportacions de Plató i Kant van donar lloc al segon gran pilar de la temporalitat occidental: l'existència d'un temps individual (especialment desenvolupat posteriorment per la psicologia cognitiva) que es vincula a un temps social.

El temps individual, personal i subjectiu s'insereix en el temps col·lectiu de cada cultura i de cada època i, per tant, mediatitzat per aquest, es construeix a partir de l'experiència social.

D'acord amb aquesta idea, Steiner (2008), recolzant-se en les teories de Bergson, defensa que en la ment humana la temporalitat és una variable complexa, subjecte a modificacions psicològiques i somàtiques, per la qual cosa es dedueix que el concepte de temps té els seus paràmetres històrics i socials.

Per la seva banda, Guibert (1994: 15-16) afirma:

“El tiempo es el resultado de una síntesis humana que sólo puede entenderse en relación a ciertos procesos sociales... el tiempo social se construye. Los acontecimientos en curso son perceptibles, pero la relación entre ellos constituye una elaboración de percepciones que hacen los hombres y que se expresa a través de un símbolo social: el tiempo”.

Efectivament, el temps no és quelcom autònom, independent, amb vida pròpia, sinó el resultat d'una construcció humana a partir de la interrelació de múltiples factors socials. És en aquest sentit que es posiciona Lautier (1997 a: 14) : « *La notion de temps n'est ni une donnée naturelle, ni une catégorie à priori de la pensée. C'est une construction intellectuelle, élaborée à partir de nos sensations, de nos sentiments et de nos humeurs pour penser le changement* ». El temps és, doncs, una necessitat humana que s'adquireix en un entorn social, no és individual i, en conseqüència, cada època i cada cultura té un concepte propi del temps en relació al seu context.

Veiem, doncs, que la noció de temps no ha estat ni és estàtica, sino que és una noció canviant, de manera que al llarg del desenvolupament de les diferents societats ha estat sotmès a interpretacions diferents, fruit de diverses percepcions, de les experiències acumulades o de les múltiples formes d'organització.

Aquests tres pilars de la temporalitat, el temps físic, el temps individual i el temps social han estructurat el concepte de temps fins els nostres dies i han donat lloc a la seva subdivisió en funció del seu origen, naturalesa i durada: temps finit o infinit, en funció del pensament: objectiu o subjectiu i en funció de la seva direcció: temps lineal o cíclic.

En aquest darrer aspecte, l'antiguitat clàssica, en general, considerava el temps com un fluït continu i etern de caràcter cíclic, mentre que el món jueu i cristià li atorgà un caràcter lineal i amb un final, concepció que ha marcat el pensament

temporal i la concepció social del món occidental i, per tant, també de l'ensenyament de la història fins el present.

La teoria de la Relativitat d' Albert Einstein (1916) va vincular la concepció del temps a la velocitat, de manera, que sintèticament, podem dir que la seva teoria afirma que a la velocitat de la llum el temps no passa, el temps deixa d'existir.

La seva aportació no sols va esfondrar la concepció del temps absolut i del temps lineal, sinó que va posar les bases d'una nova concepció del temps: el temps plural. D'aquesta manera es posa de relleu la coexistència de diversos temps col·lectius dels humans, que, de forma simultània, comparteixen existència.

En aquest sentit, com veure'm més endavant, les aportacions de F. Braudel (1947) en relació a la multidimensionalitat temporal de la història i de Koselleck (1993, 2001) en relació a la pluralitat d'estrats temporals, han permès consolidar una nova temporalitat que permet escapar de la dictadura positivista i dotar-nos d'un nou temps, o millor dit, d'uns nous temps, que ens han de permetre afrontar amb millors garanties la comprensió del propi present i acostar-nos més eficaçment a la interpretació del passat.

En relació a aquesta qüestió Pagès i Santisteban (2008:1) afirmen: *“En los últimos años algunas teorías sobre la representación del tiempo se han caracterizado en destacar los cambios respecto a la modernidad. En especial se subraya el fin de un tiempo lineal y el triunfo de un tiempo múltiple y relativo”*.

Igualment De Castro (2005: 114) confirma aquesta percepció:

“Os novos historiadores veem, pois, a temporalidade histórica como uma temporalidade múltipla – múltiplas temporalidades coexistindo no espaço tempo cronológico, com sua diversidade de ritmos e níveis e rupturas no processo histórico de diferentes sociedades e mas diferentes dimensões da vida social”.

1.1.2 Característiques i dimensions del temps

Les característiques del temps

El temps, inexorable, complex, abstracte i inaprehensible està caracteritzat per quatre grans trets que el defineixen i que es troben en la base de la seva estructuració i que cal tenir en compte en la conceptualització de la present recerca.

Una de les principals característiques del temps és la seva **indissolubilitat** amb l'espai. Les dues coordenades són inseparable l'una de l'altra, ja que com hem vist, Aristòtil definia el temps com el canvi en l'espai. En l'espai llegim el temps, perquè l'espai és l'escenari on s'expliciten els diversos temps que conflueixen en una època en tota la seva complexitat.

És per això que Belbéoch; Loudenot i Du Sousois (1994) expliciten que la noció d'espai i la de temps es fan en sincronisme. Asensio; Carretero i Pozo (1989) afirmen que, tot i que l'aprenentatge del temps és una mica posterior al de l'espai, el seu assoliment és indissociable del de l'espai.

Una altra característica és que el temps no es pot refer, és **irreversible**. Com deia Heràclit: *“El temps no es banya mai en el mateix riu”* o bé Favry (1999:5): *« On le compare à un fleuve que ne revient jamais arrière »*.

Un altre tret que el defineix és que és **relatiu**, ja que el temps sempre és incert i contradictori, depenent de la referència concreta de l'observador. És el que coneixem com a temps psicològic. Com diu Patane (1988:15:): *“Il tempo psicologico è sempre... caratterizzato da elementi di estrema variabilità da individuo ad individuo, in dipendenza di età, cultura di appartenenza, situazione del vissuto e condizioni del soggetto”*.

Així doncs, no existeix un sol temps, sinó múltiples formes de percebre i d'interpretar el temps. L'experiència del temps varia segons si fem activitats que ens agraden o no, si estem optimistes o pessimistes, si estem cansats o motivats, si estem enamorats o deprimits.

En aquest sentit Steiner (2008) explicita que el temps dels que senten dolor no és el mateix que el dels que gaudeixen de benestar, que el temps de l'infant no és el mateix que el del vell... que en la ment humana la temporalitat és una variable complexa, subjecte a modificacions psicològiques i somàtiques.

La percepció individual i psicològica del temps, a més, s'insereix en una percepció col·lectiva d'arrel cultural que atorga al temps un major subjectivisme i relativitat. No és igual la percepció del temps de les societats agràries que el de les societats industrials del passat, entre les cultures occidentals i orientals, entre territoris desenvolupats o del tercer món.

Al respecte, Gottfried Herder citat a Leduc (1999: 11) afirma: *“ Il n'est pas deux choses au Monde qui aient la même mesure du temps. Il y a donc (on peut l'affirmer hardiment) dans l'univers, en même temps, une infinité de temps multiples”*

Vignerón (1998: 27) explicita:

« Le temps réel de l'histoire est donc la durée psychologique individuelle et sociale, toujours fluctuante. C'est pourquoi il convient de parler de la relativité du temps historique. C'est à cause de cette relativité que l'historien doit veiller, dans sa reconstitution historique, à ne pas porter de jugements analogues sur des peuples qui, tout en étant contemporains, peuvent vivre à des durées très différentes ».

Aquesta relativitat social del temps és especialment rellevant per a la recerca que ens ocupa, donat que es sustenta damunt la base d'una història global i, com a tal, presta especial atenció als múltiples temps que, de forma sincrònica, conflueixen en qualsevol realitat històrica.

Les investigacions de Levine (2006) en relació a la percepció del temps, demostren que *“el tiempo habla con acento”* (19), de manera que existeixen enormes diferències culturals, històriques i individuals en el temps de la vida.

Conclusions que avalen que el temps és subjectiu i culturalment relatiu. El temps, segons aquest autor, és una variable social i un fet cultural que varia de comunitat en comunitat, de manera que com més desenvolupat és un país, més ràpid és el seu temps i es disposa de menys temps lliure. El món urbà té un temps més ràpid que el món rural. Els llocs càlids tenen temps més lents i les cultures individualistes són més ràpides que les que posen èmfasi en el col·lectiu.

La quarta característica és la **multiplicitat**, ja que segons la perspectiva de la ciència que s’hi aproxima s’adopta una mirada diferent al respecte.

El temps de l’astronomia, de la física, de la psicologia, de l’antropologia o de la història és, de fet, un únic temps, però cadascuna de les disciplines adopta una perspectiva diferent d’anàlisi.

En aquest sentit, s’expressa Santisteban (2005: 149): *“El temps que estudia la filosofia, la psicologia, l’antropologia o la física no són diferents, sinó que existeix un únic concepte de temps observat des de perspectives complementàries”*.

Ramos (1992: pàg. X-XI) també avala aquesta perspectiva: *“No consideramos en la actualidad que para que la ciencia social aborde legítimamente el problema del tiempo haya que contar con un tiempo propio que difiera claramente del resto de los tiempos (físico, biológico, psicológico,...)”*

Santisteban (2009: 9) conclou: *“El temps és un concepte de gran complexitat i només ens hi podem enfrontar des d’una mirada àmplia i transdisciplinària”*.

D’aquesta manera, les aportacions de la psicologia cognitiva sobre el temps, la percepció dels temps culturals plurals de l’ antropologia o els instruments de mesura de la física i la matemàtica ens poden permetre una millor aproximació al temps de la història. Com defensa Santisteban (2005), de cadascuna de les diverses disciplines és possible prendre en consideració aspectes particulars del concepte que no es recullen de manera precisa en els altres llenguatges.

Les dimensions del temps

Les tres categories de la temporalitat són el passat, el present i el futur i, per tant, la nostra temporalitat es construeix en la dialèctica entre les tres dimensions. El nostre present està mediatitzat pel passat però també ho estan les nostres perspectives de futur.

“En cada momento presente las dimensiones temporales del pasado y del futuro se remiten las unas a las otras. La hipótesis es que en la determinación de la diferencia entre el pasado y el futuro o, dicho antropológicamente, entre

experiencia y expectativa se puede concebir algo así como el tiempo histórico". Koselleck (1993:15)

La rellevància de la triple dimensió temporal per a l'estructuració del temps és evident, sense la comprensió de l'eix temporal, d'anada i tornada, entre el passat, el present i el futur i, de les múltiples relacions que s'hi generen resultaria impossible la comprensió del temps i, en conseqüència, de qualsevol reconstrucció històrica.

Al respecte Santisteban (2009:12-13) afirma: *"Per a l'aprenentatge del temps i del temps històric comprendre les relacions de continuïtat entre el passat, el present i el futur és un dels objectius més importants. El present és el resultat del nostre passat, però també és la conseqüència de com ens imaginem el futur."*

Les tres dimensions del temps han de formar part del procés d'ensenyament i aprenentatge de la història. Limitar aquest procés al passat no sols dificulta la construcció del pensament temporal de l'alumnat, sinó que desdibuixa la finalitat última de la història.

Per aquesta raó, Santisteban i Pagès (2011:232) defensen que: *"Las relaciones entre pasado y presente y, en menor medida, entre ambos y el futuro, figuran entre las finalidades de la enseñanza de la historia"*.

2. El Temps social. El temps de la història, el temps històric.

"Educar la temporalidad es ayudar a que cada uno elija libre y correctamente su camino y participe en la construcción del futuro".

Pagès, J. (1989:134)

2.1 El temps social

Com hem vist, totes les nostres accions es desenvolupen en el temps. Un temps que es percep, s'experimenta i es viu individualment. És el temps psicològic, que no es pot obviar o menystenir, com defensa Busquets, J. citat a Trepat i Comes (1998:6): *"No se debe menospreciar la capacidad de aprendizaje intuitivo del espacio y del tiempo que tienen sus raíces en el largo proceso de evolución psicológica de la especie humana"*.

Però, aquest temps individual, subjectiu i relatiu es troba immers en un temps social, que l'emmarca, el conceptualitza, l'explica i el condiona.

Aquest temps, com a marc de referència, és una construcció cultural. Un temps múltiple, plural i canviant, com ho són també les realitats històriques i la realitat global del nostre present.

Segons Pagès (1997) la temporalitat és un element socialitzador mitjançant el qual les generacions adultes sotmeten a totes les persones des que neixen i, per això, el pensament temporal dels joves es construeix a partir d'aquestes imatges creades a través de la seva experiència social i cultural dins la societat on conviu.

El temps no s'adquireix doncs, de forma natural i interna, sinó que és una adquisició social i externa, com diu Mattozzi (2000:72): *“Il tempo é una costruzione intellettuale che si può trasmettere da una generazione all'altra grazie alle pratiche condivise, e si può poi concettualizzare attraverso il linguaggio e quindi poi ulteriormente elaborare”*.

El temps social, per tant, és el temps de la nostra societat, de la nostra cultura, de la nostra tradició i dels nostres avantpassats, que guia el nostre comportament i la nostra forma d'interpretar la realitat d'avui i d'ahir i ens fa pensar i projectar un demà.

En paraules de Pagès (2009 b:3): *“L'estructura de la temporalitat és una construcció social que abans d'estudiar-se es viu”*.

I aquest temps, el temps social, és el temps de la història, perquè en ell hi trobem el sentit temporal que ens permet interpretar el passat per tal de relacionar-lo amb la nostra realitat i amb els nostres problemes, però també amb moltes d'altres realitats, del passat i del present i projectar-hi perspectives de futur.

En aquest sentit, Trepal (1998:21) afirma: *“Estos tres tiempos existenciales y subjetivos de carácter personal (pasado, presente y futuro) se insertan, a su vez, en la consciencia de un tiempo colectivo que rige en cada civilización el sentido o significado de su experiencia global”*.

Així doncs, podem afirmar que el temps social és el temps explicatiu de la història i, per tant, és el temps històric. Aquell que permet percebre i comprendre els canvis que es produeixen a l'interior de cada cultura o societat. Com diu Pagès (1997:201): *“El tiempo social, el tiempo histórico, ilustra y torna comprensibles los cambios generados en el interior de cada sociedad”*.

El temps social i el temps històric constitueixen l'eix vertebrador del pensament i de la consciència temporal i, per tant, es fa imprescindible el seu ensenyament i el seu aprenentatge.

2.2 El temps històric

2.2.1 El temps cronològic

La concepció de la racionalitat positivista del segle XIX, recolzada en el temps lineal, identificava el temps de la història amb el temps cronològic. Aquesta identificació ha marcat, i segueix marcant encara malgrat les veus que s'han

alçat en contra arreu del món, la concepció temporal per part del professorat i de massa pràctiques educatives.

La datació, la cronologia i la periodització clàssica es segueixen confonen amb el temps històric. Conèixer la data d'uns fets considerats rellevants per les administracions educatives corresponents o bé socialment compartides com a fets claus per a la construcció de la identitat nacional, segueixen sent, en molts casos, i no sols en el nostre país, suficients per ensenyar i aprendre història.

Com diu Mattozzi (1986: 17): *“Cronologia e successione erano i punti di forza di un senso del tempo connesso con la storia e il suo studio”*.

*“Perché la scuola non è mai diventata “Scuola del tempo? –es pregunta l'autor-
“La ragione ultima mi pare de doverla cercare nelle concezioni del senso del tempo storico ancora dominante nella testa degli insegnanti, dei pedagogisti e dei politici che decidono i programmi scolastici” (24)*

Però la datació i la cronologia - el temps cronològic-, no és ni la història ni el temps històric. És només el punt de partida, no el d'arribada. De fet no expliquen res, només permeten la ubicació en el temps.

Per això, Mattozzi (2000:74): afirma: *“Attraverso l'organizzazione temporale, che non è la datazione che serve si all'organizzazione temporale ma non è l'organizzazione temporale, ho la possibilità di dare significato ai fatti; non di riceverli nelle mie rappresentazioni come una storia di copie, ma di dotarli di senso”*.

En el mateix sentit es posiciona Pagès (1997). Segons ell, les dates són un mitjà de referència obligada en la construcció de la cronologia i en el sistema de periodització, però no s'han de confondre amb el veritable coneixement històric.

En conseqüència són importants i necessaris, però no suficients per a la interpretació històrica. Com diuen Audigier i Basayou (1994) la cronologia no és la història sinó que és un instrument privilegiat d'aquesta, però només un instrument i com a tal ha de ser ensenyat.

Certament cal ensenyar-la, cal educar el pensament cronològic dels nostres nens i nenes, però, per poder interpretar el passat i poder-lo explicar, no en tenim prou en datar esdeveniments i relacionar-los successivament amb fets anteriors o posteriors.

Com diu Mattozzi (1986: 20) *“Le due attività: datare e disporre in successione sono le attività di base, indispensabili e ineludibili, pero da sole portano a formulare modelli dei processi storici e spiegazioni superficiali ed elusivi”*.

Efectivament, el domini d'aquests instruments temporals només permeten ordenar els esdeveniments de forma seqüencial i classificar-los en períodes o etapes, però la cronologia no es pot confondre amb el temps històric. Com afirma Pagès (1997:204): *“Es un instrumento técnico de medida, no explica demasiadas cosas sobre lo que mide. La cronología es el soporte necesario e imprescindible del tiempo histórico, pero no puede confundirse con él”*.

Però, com deia anteriorment, múltiples investigacions posen de manifest que tant en el pensament del professorat com en la seva praxis d'aula, a tots els nivells educatius, segueix dominant una concepció lineal i cronològica del temps heretada del positivisme.

En aquest sentit s'expressen De Cork i Picard (2009: 54-55): « *Dans la secondaire, comme dans la primaire, l'histoire a toujours été organisée selon le principe de la continuité chronologique. A l'intérieur de ces périodes, les faits se rangeaient dans leur ordre de succession et selon leur enchaînement. La chronologie était la colonne vertébrale d'un enseignement d dates et de faits* ».

En definitiva, la datació i el temps cronològic són molt útils per qui ja té formada la imatge global de la història, com afirmava Fébvre, perquè prepara la trama de la història i permet convertir els fets en intel·ligibles, però “ *No deixa de ser una caricatura del temps*” Bellver (2001: 14).

Heno Vanegas (2002:16) afirma: “*El tiempo cronológico sitúa los acontecimientos, mientras que el tiempo histórico explica y analiza los fenómenos y procesos*”.

Significa això que cal obviar o menystenir la cronologia? En cap cas. Com diuen Pozo; Carretero i Asensio (1983), podem rebutjar el disseny cronològic, però no la cronologia. No es pot ensenyar història sense afrontar el domini del temps cronològic. I com conclou Pozo (1985:16): “*El tiempo cronológico, constituye también la métrica del tiempo histórico*”.

Però no podem seguir identificant-lo amb el temps explicatiu de la història, no podem seguir interpretant el temps històric com una realitat lineal i objectiva, ordenada sempre successivament i al marge dels esdeveniments sovint presentada a inici de curs de forma procedimental al marge dels continguts històrics.

Cal doncs, deixar de caricaturitzar el temps, d'escarnir-lo i de confondre'l. Si volem que el nostre alumnat sigui capaç d'aprendre comprensivament el seu passat i el seu present.

Com defensa Mattozzi (2000), és necessari acabar amb la idea que el temps sigui tan sols el temps mesurat o que els instruments de mesura del temps coincideixin amb el temps.

2.2.2. El temps històric

Conceptualització

A mitjan segle XX entre els historiadors sorgeix la necessitat d'escapar a la forta pressió imposada per la cronologia, tan preuada pels historiadors positivistes i buscar un temps explicatiu de la història.

Blanco, A. (2007: 52) “*La historia aprisionó el pasado de los hombres en las mallas de la cronología () La historia tradicional nunca pretendió situar a los ciudadanos en el presente, ni aceptó que participasen en su construcción*”.

Aquesta visió determinista i historitzant vigent fins aleshores s'esfondrà amb les aportacions de F. Braudel al 1949 amb el llibre : "El Mediterráneo y el Mundo Mediterráneo en la época de Felipe II ".

Braudel fou el primer en sistematitzar l'existència de diverses dimensions temporals en història:

-El temps curt, el dels esdeveniments, que Trepal, C.A. (1998:36) defineix com: *"Es sólo la corteza de la realidad social, el tiempo del periodista,... un tiempo engañoso que explica poco o nada de los movimientos históricos"*.

-El temps mitjà, de major durada, cíclic, que es correspon a les conjuntures i especialment relacionat amb els fets de naturalesa econòmica.

-El temps llarg, el de les estructures, que es mou lentament, d'amplitud secular i que canvia poc. És el temps de les mentalitats que, segons Braudel, és el temps que millor explica l'esdevenidor social i humà.

Els tres temps es concatenen i configuren un esglaonament de temporalitats, que a ritmes particulars conviuen en la dimensió temporal de qualsevol realitat històrica.

Les aportacions de Kosellek (1993) amb la seva teoria dels estrats del temps completaren aquesta multidimensionalitat i complexitat del temps històric. La teoria dels estrats del temps consisteix a poder mesurar diverses velocitats, acceleracions, aturades i fer visibles diferents formes de canvi que expliciten una gran complexitat temporal.

En paraules de Kosellek (2001:36), *"Los tiempos históricos constan de varios estratos que remiten unos a otros y sin que puedan separar el conjunto"*.

En definitiva, segons aquest autor, la temporalitat es construeix en la cruïlla de la consciència del passat « L'espai d'experiència » i la consciència de futur « l'horitzó d'expectativa ».

Amb les aportacions de Braudel, i posteriorment les de Kosellek, sorgia un nou concepte de temps. Un temps multidimensional i complex que enfonsava la concepció cronològica dominant de la linealitat temporal. Naixia així el concepte de **temps històric**.

Com afirma Pagès (2009 b :3) : *"El temps històric és un temps més complex que el que sovint ofereixen les històries nacionals escolars, organitzades al voltant d'una cronologia i d'una periodització de naturalesa política i factual que s'ensenya per repetició i s'aprèn per memorització"*.

Certament, el temps històric inclou el temps de la cronologia, però qualitativament és molt més que això. El temps històric pretén anar més enllà del temps cronològic, que tot i que permet organitzar i ordenar els esdeveniments, no ofereix explicacions causals, ni permet observar els moviments, canvis, ritmes i relacions entre els diversos esdeveniments.

En la definició del concepte, però, és probablement on radica una de les seves principals dificultats, com apunta Pagès (1999: 100-101):

“Una de las principales dificultades de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico reside en su propia definición y en la determinación de las variables que incluye: El tiempo social y el tiempo histórico son dos constructos culturales creados para explicar y comprender los cambios y las permanencias en el devenir humano”.

Una de les raons principals que té l'alumnat per situar-se en el passat i donar-li un sentit històric al seu present és precisament la pluralitat que caracteritza el temps històric i social.

Asensio; Carretero i Pozo (1989: 115) el defineixen com: *“Es un metaconcepto que engloba, e incluye una considerable diversidad de conceptos o nociones temporales. Tanto estos conceptos como el concepto inclusor Tiempo histórico se relacionan en el entramado conceptual”.*

Per González Muñoz (2000: 102) *“El tiempo histórico es el cambio de vida y de las instituciones a través de los tiempos, de todo lo que supone el devenir humano, de sus ritmos diversos, de sus procesos cambiantes”.*

Trepat (2002: 42-43) defineix el temps històric com: *“la simultaneïtat de duracions, moviments i canvis diversos que es donen en una col·lectivitat al llarg d'un període determinat”.*

Santisteban (2005) afirma que el temps històric s'explica per un conjunt de sistemes i subsistemes conceptuals que integren una sèrie de relacions formant una xarxa complexa de significats.

Mattozzi (1988) creu que el temps històric és una macrocategoria analítica composta de múltiples categories, que serveixen com a instruments cognitius en la producció de les informacions, en la seva classificació i en el seu ordre.

En síntesi, sembla clar que el temps històric, a diferència del temps cronològic, lineal, formal i mecànic, és un concepte de conceptes, que pretén ser un temps explicatiu. És un temps social que té per objecte esbrinar l'entrellat de les diverses relacions establertes entre els fenòmens al llarg del temps. El temps històric és, doncs, el pal de paller de la història.

Perquè com afirma Bellver (2001: 5): *“El tiempo pasado no se compone de instantes solos, de fechas aisladas, sino que es un continuo, una evolución temporal... () y es necesario el entramado de los hechos en el tiempo para recrearlo”.*

2.2.3 Els conceptes estructuradors del temps històric

Malgrat la complexitat conceptual del temps històric han estat diverses les propostes d'estructura conceptual del metaconcepte amb l'objectiu d'esclarir la seva composició i la dialèctica entre els diversos conceptes estructuradors.

Entre aquestes propostes, voldria destacar les realitzades per Mattozzi (1988, 2003), per Pagès (1989, 1997) i Pagès i Santisteban (1999).

En la primera proposta, Pagès entenia el temps històric com una coordinació de canvis i permanències que implicaven la comprensió d'una triple dimensió :

- La successió i simultaneïtat
- La durada, entesa segons els temps múltiples de Braudel
- La mesura i l'ordenació temporal (cronologia i periodització)

En la seva posterior revisió, Pagès (1997) afegeix les propostes de Kosellek (1993) en relació als estrats del temps i la relació dimensional passat –present – futur. (veure annex1)

Al 1999, conjuntament amb Santisteban, es redissenyà de nou la proposta i es reorganitzà l'estructura conceptual del temps històric segons les següents dimensions: (veure annex 1)

- Qualitats del temps en relació a l'espai.
- Categories de la temporalitat : Passat –Present –Futur.
- Canvi i continuïtat
- Domini i gestió del temps, que inclogué mesura, classificació, jerarquització i construcció del futur.

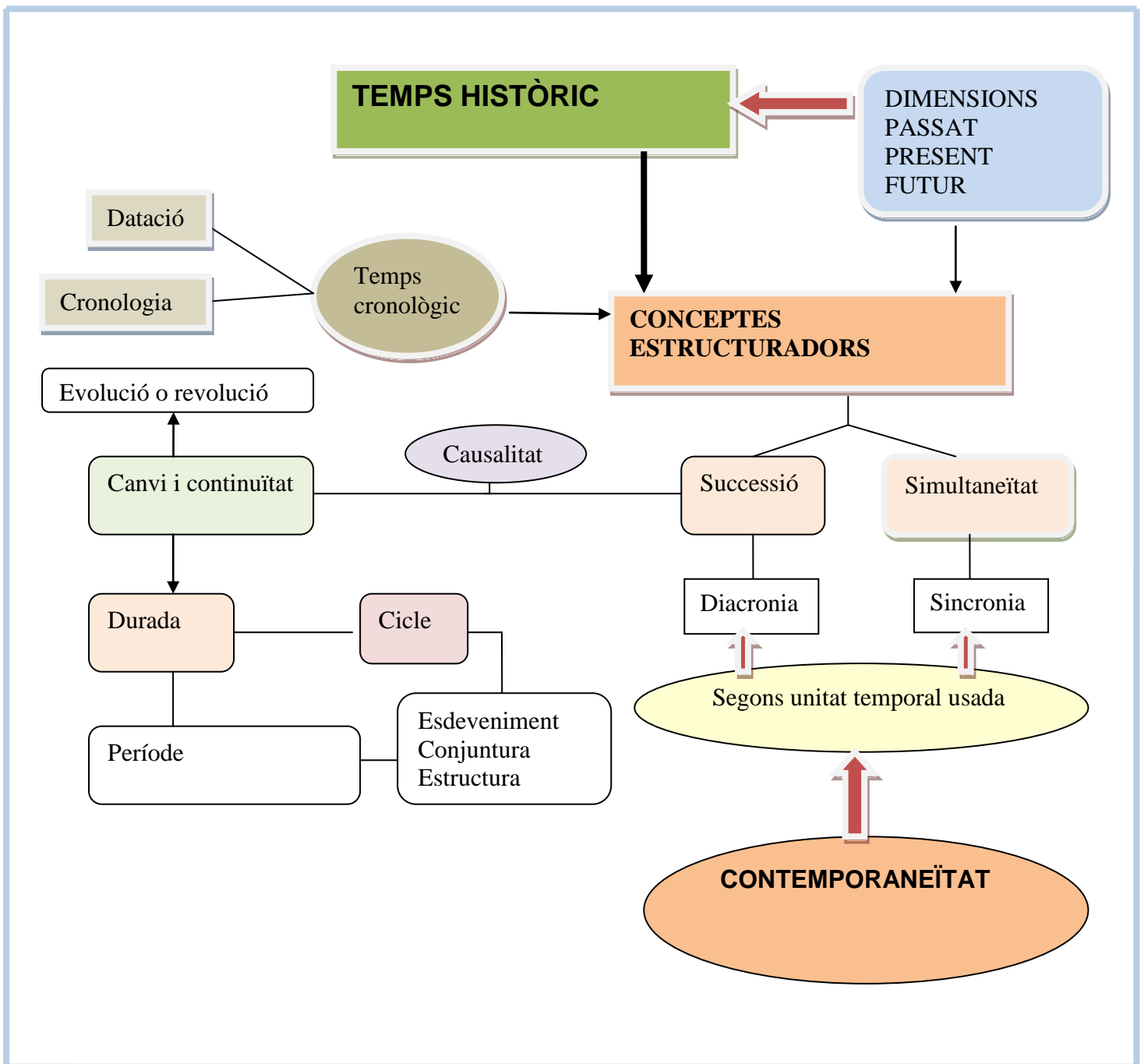
Aquesta proposta fou completada i precisada el 2005, per Santisteban (2005). (Veure annex 1) especialment en relació a les delimitacions de l'àmbit d'aplicació del temps, del seu l'abast, de les formes de pensament i de la direccionalitat d'aquest.

En aquestes darreres propostes i en les aportacions de Mattozzi–(2003) és on s'inscriu teòricament la present recerca, no obstant això, per pràcticitat i perquè la meua investigació només es centra de forma molt específica en un dels operadors, he redissenyat alguns aspectes i n'he obviat d'altres, destacant especialment aquells conceptes que es poden vincular a la contemporaneïtat.

És per aquest motiu que presento, en forma de mapa conceptual, aquells operadors temporals que, de forma directa o indirecta, es vinculen en la present investigació :

- 1- Temps cronològic : datació i cronologia
- 2- Successió
- 3- Simultaneïtat
- 4- Causalitat
- 5- Canvi i continuïtat
- 6- Durada
- 7- Període

Mapa conceptual II



Com podem veure en aquest mapa conceptual el temps cronològic, basat essencialment en la datació i la cronologia, forma part dels conceptes articuladors del temps històric. Per a la recerca que ens ocupa, es tracta d'uns operadors absolutament indispensables per a la correcta conceptualització, adquisició i domini de la contemporaneïtat històrica per part de l'alumnat.

- **La cronologia i la datació**

Com hem vist anteriorment els sistemes de mesura convencional del temps, és a dir, l'ordenació temporal i la datació, articulen el temps cronològic.

El concepte de temps cronològic parteix de la idea del temps mesurable, com a coordenada bàsica de la història, i serveix per a la localització i l'ordenació temporal dels esdeveniments històrics.

Com diu Mattozzi (2000:74): *“Attraverso l'organizzazione temporale, che non è la datazione che serve si all'organizzazione temporale ma non è l'organizzazione temporale, ho la possibilità di dare significato ai fatti”*.

Les dates són, per tant una referència necessària en la construcció de l'estructura cronològica i en la periodització històrica.

Al respecte Pagès (1997:205) afirma que: *“Las fechas se hallan en el principio del proceso, pero en realidad son el final, en tanto que ejemplifican un periodo o resumen y sintetizan una interrelación bastante complicada de muchos fenómenos de diferente origen”*.

Segons Santisteban (2005), en el domini i gestió d'aquest temps mesurable, cal distingir dos tipus de conceptes:

- 1- Els que fan referència als instruments de mesura del temps, entre els que destaquen els calendaris i els rellotges
- 2- Els que donen lloc a la cronologia històrica, és a dir, aquells que permeten emmarcar en el temps els fenòmens històrics.

Efectivament, per a la interpretació del passat trobem les informacions de forma desordenada i, per tal de poder utilitzar-les adequadament cal poder organitzar els elements. Conseqüentment, és indispensable l'establiment d'una ordenació temporal.

Segons Mattozzi (1988) per a l'establiment de les relacions de successió i simultaneïtat utilitzarem bàsicament **la datació**, per la qual cosa serà el primer operador important a tenir en compte.

Com afirma el mateix autor (2007b: 25): *“La datazione è perciò un'operazione importante. Ad essa seguono il riconoscimento delle relazioni di successione e di contemporaneità”*.

Tenint en compte aquestes afirmacions, el domini de la datació hauria de precedir tots els altres, ja que és la clau de volta per a l'ordenació temporal i permet circular pel temps.

Dominar la cronologia proporciona una habilitat important per calcular les durades, situar els fets, relacionar-los i comparar-los, com a instrument de mesura que és mesura, doncs, però no explica. Permet orientar-se en el temps i establir relacions entre els esdeveniments, però no permet per si sola copsar el significat de la història.

En definitiva, González Muñoz (2000:108) afirma: *“La cronología es un instrumento para recorrer el tiempo, para circular por él. Es el soporte instrumental del tiempo, pero no es el tiempo... () Es el cuando, no el por qué”*.

Voldria precisar, però, que els historiadors, i especialment els professionals de l'ensenyament en el seu procés de transposició didàctica, utilitzen la datació amb una precisió clarament variable en funció del període o etapa històrica objecte d'estudi, o de la rellevància que se li vulgui atribuir a la data en aquell cas concret.

D'aquesta manera difícilment s'estableixen dates precises per períodes molt allunyats en el temps- més enllà de les grans dates utilitzades tradicionalment per a l'establiment de les grans etapes- utilitzant en aquest cas, mil·lennis, o segles: “al segle IX”, el 8000 a.C. o, fins i tot, la simple referència al període: “al Neolític”, “durant l'Edat mitjana”, etc..

En canvi, sovint s'utilitza una datació molt precisa per fets relativament recents, dels quals es sol disposar de major informació: “El 18 de juliol de 1936”, l'11 de setembre de 2001”...

Aquest fet és especialment rellevant per a la meua recerca ja que, com veurem més endavant, faig una distinció entre datació precisa i datació àmplia.

2/ Conceptes propis del temps històric:

En segon lloc, trobarem els conceptes referits a categories temporals, que estructurin el temps històric i que segons els principals referents en aquest camp, com Pagès, Santisteban, Trepas, Mattozzi,... els atorguen l'autèntic sentit explicatiu de la història.

En aquest sentit, Santisteban (2005) inclou:

- A-** Els conceptes articuladors o primaris del concepte de temps: **Successió, simultaneïtat i durada.**

Mattozzi (2003:4) defineix els tres conceptes de la següent forma:

“Il fatto B lo consideriamo consecutivo al fatto A: è l'ordine chiamato successione; il fatto A lo consideriamo nel suo svolgimento insieme col fatto B: è l'ordine chiamato contemporaneità. Ci importa che il fatto A finisca e che il fatto B si svolga ancora: applichiamo la commisurazione che dà origine all'idea di durata”.

La successió ha estat i és, encara, l'operador primari per excel·lència emprat tradicionalment per historiadors i professorat, imbuïts per la linealitat positivista, per explicar el passat històric. Així, l'encadenament dels esdeveniments, sovint mitjançant una relació causal directa, degudament ordenats i datats, des del passat més remot fins al passat més recent, ha estat la forma recurrent d'ensenyar història.

Com en el cas de la cronologia, comprendre la successió és indispensable per una adequada formació de la temporalitat, però no podem perdre de vista la **simultaneïtat**, operador temporal central de la meua recerca, el qual ha estat un dels grans oblidats en l'ensenyament de la història. De fet, molt sovint només ha estat utilitzat com una anècdota.

Mattozzi (2000:27) posa de relleu però la importància de la simultaneïtat en la reconstrucció històrica: *“La ricostruzione storica diventa in mosaico temporale e in esso la contemporaneità tra fenomeni di durata diversi può giocare come fattore di movimento con pottenza pari o superiore a quella della successione”*.

Certament, la simple coincidència temporal de diversos esdeveniments no explica res, només una curiositat històrica i, com a tal, és obviada majoritàriament. És per aquest motiu que la present recerca pretén anar més enllà d'una simultaneïtat simple.

Es tracta d'una simultaneïtat complexa que, com veurem posteriorment, he volgut anomenar contemporaneïtat per tal de posar de relleu la rellevància de les relacions de simultaneïtat entre esdeveniments contemporanis, és a dir, entre esdeveniments succeïts en la mateixa unitat temporal, amb l'objectiu de fer aflorar les múltiples relacions entre aquests i, d'aquesta manera, poder tornar a teixir un passat, tradicionalment esquarterat en la seva reconstrucció, de forma global.

Segons Martineau (2002) l'ensenyament de la història consisteix a establir els fets i interpretar-los des de la perspectiva del temps de **la durada**.

En el mateix sentit s'expressa Mattozzi (1986:25) *“Invece il nucleo dominante del senso temporale odierno è nell'idea di durata”*.

És la durada, la que va permetre a Braudel posar de relleu la multiplicitat temporal, donant lloc a la coexistència del temps “de les estructures”, “de les conjuntures” i dels esdeveniments.

Mattozzi (2003) defensa que la capacitat d'estructuració temporal consisteix a posar en relació múltiples sèries de canvis a partir de la durada, la successió i la simultaneïtat.

Els tres conceptes primaris, per tant, estan vinculats a la percepció del canvi i de la continuïtat i impliquen, d'una banda, el pensament explicatiu causal i, de l'altra, en funció de la seva velocitat, els conceptes d'evolució o revolució.

B- Conceptes que classifiquen els fets per la seva durada i la qualitat temporal d'aquests, és a dir, pel tipus de canvi (Santisteban 2005).

“El canvi, potser, és el concepte més important de l'estudi de la història. Marca la periodització històrica i al seu voltant giren la interpretació i l'explicació històrica” afirma Santisteban (2009:12).

Efectivament, la percepció del canvi ha estat i és l'element central, segons el qual els historiadors apliquen la periodització històrica.

El positivisme, amb el seu afany de generalització, ha pretès donar un sentit global a canvis que només afectaren a una part del món i, en conseqüència, ha portat a la falsa percepció d'un avenç continuat de les societats humanes i a l'estructuració d'unes etapes o períodes històrics que en cap cas se'ls pot atribuir un sentit universal.

Amb tot, **el canvi i la continuïtat** són dos aspectes inseparables que formen part de l'esdevenir humà des dels seus orígens. Avui però la nostra societat, l'anomenada societat de consum, de la informació o de l'espectacle, està marcada per un món de tan alta velocitat que els temps esdevenen temps líquids, segons Bauman 2007, i la percepció del canvi i la permanència porten com afirmen Pagès i Santisteban (2008:2): *“A la creencia de que vivimos instalados en un cambio continuo y que, como consecuencia, no existe permanencia de aspectos importantes de la vida o de la organización social”*.

La meua recerca pretén, doncs, incidir d'una banda, en la multiplicitat dels temps i de l'altra, posar de relleu la persistència d'aspectes estructurals de la nostra societat, que s'entesten a resistir l'empenta del canvi tecnològic o econòmic però que formen part igualment, de la nostra realitat i, que en conseqüència, només fent-los aflorar permetran una visió holística de la realitat.

El canvi, com la successió, busquen respostes causals. Per això, **la causalitat** esdevé el concepte explicatiu d'ambdós. La seva importància és, per tant, manifesta.

Com exposa Hernández (2002: 103):

“El concepto de causalidad y relaciones de causa –efecto sobrepasa ampliamente el ámbito de la historia, y se centra en cualquier fenómeno que tenga una dimensión temporal, es decir, casi todos... Las relaciones de causa –efecto son medulares en cualquier fenómeno histórico y de ciencias sociales en general”.

La present recerca pretén superar, un tipus de causalitat simple per enfocar una explicació multicausal, més àmplia o més allunyada en el temps, que permeti trobar un sentit real a la percepció del canvi i, que faciliti l'explicació històrica.

En paraules de Morin (2001:99-100) *“Cal ensenyar a superar la causalitat lineal causa-efecte. Ensenyar la causalitat mútua interrelacionada. La causalitat circular, les incerteses de la causalitat. Així formarem un coneixement capaç d'encarar complexitats”*.

El canvi, en funció de la seva velocitat, dóna lloc a dos conceptes temporals de gran transcendència per a la interpretació històrica: **l'evolució** o **la revolució**.

El primer entès com un canvi lent i progressiu de l'esdevenir humà, el segon interpretat com un canvi ràpid, sobtat de la societat analitzada.

Evolucions i revolucions es solapen en diversos estrats temporals, de manera que només la seva visualització pot permetre una explicació completa de les realitats històriques.

- C- Els conceptes creats a partir de la combinació dels primers: període, cicle, conjuntura, llarga durada o estructura, concatenació de temps.

Gràcies a la combinació dels tres operadors temporals de base, s'expliciten formes temporals més complexes com **el període**.

El període és, conseqüentment, un espai temporal explicat per la combinació dels operadors primaris, és un concepte indispensable per a la formació de la temporalitat, però també implica grans dificultats, tal i com explicita Pagès (1997:205):

“La periodización, desde el punto de vista educativo, es un elemento indispensable para organizar y secuenciar los fenómenos históricos y la evolución de las sociedades. Pero también es un elemento problemático porque el propio hecho de periodizar supone poner límites, establecer fronteras entre cambios y duraciones. Esto no es fácil ni para los propios historiadores, porque la existencia de ritmos evolutivos diferentes en el interior de cada sociedad, y entre ellas, hace que cualquier periodización difícilmente pueda generalizarse para el conjunto de la humanidad” (Ferro 1991).

És per aquesta raó que la periodització hauria d'ensenyar-se primer des de models senzills, centrats en els grans canvis del passat i passar amb posterioritat a l'anàlisi de canvis més complexos i concrets.

“A diferència del temps cronològic, la periodització és una mica més complicada d'aprendre, ja que es tracta de classificar i organitzar en seqüències temporals esdeveniments, successos, situacions i processos que comparteixen alguna cosa o que tenen trets i característiques comunes que els fan diferents als altres”. Pagès, J. (2009 c:6)

Val a dir, però, que avui majoritàriament l'aprenentatge de la periodització segueix ancorat en el vell model tradicional de caire positivista, de manera que esdevé un límit important a la formació de la temporalitat.

Com afirma Jara (2010: 244): *“Entiendo que uno de los límites, en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, deviene de la lógica de la periodización que tradicionalmente organiza los procesos históricos en el currículum. Si pensamos en los procesos educativos de esta disciplina, ellos se circunscriben a periodos muchas veces presentados como “estancos”, que restringen y poco contribuyen a pensar fuera de estos marcos de referencia”.*

La combinació del període amb la successió i la durada dóna lloc a l'esquema de **cicle**, el qual es pot explicitar com a cicle curt, cicle mitjà (**conjuntura**) o cicle llarg (**estructura**).

Els tres temps, segons Kosellek (2001), es poden donar de forma simultània, és a dir, la **concatenació de temps múltiples**, la comprensió de la qual resulta d'extrema complexitat i, per aquest motiu, és una de les grans oblidades en l'ensenyament de la història, com confirmen De Cork i Picard (2009: 59- 60): « *L'accent mis dans les programmes 2008 de collège sur la compétence n'accentue les difficultés des élèves à penser.. L'enchevêtrement des temps: La brassée des temps de l'histoire" quand des temporalités différentes s'articulent, se télescopent* ».

D- L'eix passat – present – futur

“Lo que acabo de decir pertenece al pasado. Lo que estoy a punto de decir pertenece al futuro”.

Hobsbawn, E. (1998:118)

La combinació dels quatre esquemes temporals fa possible la construcció de l'esquema més important: **l'eix passat – present – futur**, que és la base, no sols de la formació del pensament temporal, sinó de la consciència històrica.

Per això, Mattozzi (2003:4) defensa: “*La condizione è che il guidiamo a cogliere la struttura temporale delle esperienze e a dare consistenza temporale alle rappresentazioni, non contentandosi di far rispettare e rappresentare l'ordine sequenziale, ma mettendoli nella condizione di tener conto e dare senso alle contemporaneità, alle durate, ai periodi e ai cili”.*

Per la seva part, Hernández (2002:102-103) afirma:

“La ubicación cronológica, la duración, los elementos de continuidad / cambio y los aspectos de simultaneidad, respecto a otros fenómenos, forman parte consubstancial de cualquier contenido histórico de carácter factual o conceptual... sin embargo los más diversos contenidos relativos a las ciencias sociales tienen una dimensión temporal (de pasado, presente y futuro) que exige una reflexión temporal clara”.

La història tradicionalment s'ha considerat la ciència del passat, però quin sentit té la història sense la seva aplicació a la interpretació del present i a la prospectiva de futur? Hem d'historitzar el present? Hem d'ensenyar i aprendre el futur?

Freire (1987:14) deia: “*En l'acte de discernir perquè existeix (l'home) i no solament perquè viu es troba l'arrel de la descoberta de la seva temporalitat, que comença precisament quan, traspassant el temps en certa manera aleshores unidimensional, comprèn el passat, reconeix el present i descobreix el futur”.*

En el mateix sentit s'expressa Pagès (1997:199): *“El sentido del tiempo que se adquiere a través de la relación dialéctica pasado, presente, futuro ha de permitir entender nuestra experiencia de presente como un puente entre el pasado y el futuro, dentro del continuo histórico del que forman parte. El pasado sin el presente y sin su proyección hacia el futuro carecería de valores”*.

La vella ancora de l'historicisme però segueix molt viva en moltes de les pràctiques educatives de l'ensenyament de la història. Certament, com afirma Rousso (2014:3-4): *« L'histoire du temps présent a 4 handicaps majeurs: la proximité, qu'on ne connaît la suite de l'histoire, la manque d'archives et la manque de distance critique »*

Per això es critica l'actual ensenyament de la història, acusant-lo de presentisme i de la seva pèrdua d'identitat dins les ciències socials. Es creu que historitzant el present, el professorat d'història, entra en qüestions polèmiques en relació a temes en què la memòria històrica segueix viva entre els protagonistes.

Des de la perspectiva crítica, però aquest és precisament l'objectiu bàsic de l'ensenyament de la història. Escapant de la pretesa objectivitat és necessari interpretar el propi present, especialment les seves qüestions “socialment vives”, aquells problemes socials que ens preocupen i que de la seva resolució en depèn el futur. Així doncs, ens cal ensenyar el present i també ens cal ensenyar i aprendre el futur, si volem deixar enrere una vella història de museu de molt poca utilitat social.

Però si les crítiques a l'ensenyament del present té defensors entre el professorat, la crítica a l'ensenyament del futur és encara més viva, explicitant la impossibilitat d'ensenyar quelcom que encara no existeix.

Slaughter, citat per Hicks (1994: 251), els respon de la següent manera:

“Cuando alguien pregunta cómo es posible estudiar aquello que no existe, está diciendo tres cosas:

- Que se refiere implícitamente a unas tradiciones empiristas de indagación que suelen valorar sólo lo tangible y medible.

-Que no ha reflexionado mucho sobre valores y significados que no son menores por su carácter inmaterial

-Que no ha examinado seriamente el campo de los futuros. Grupos poderosos, gobiernos, multinacionales, militares...invierten en trabajos del futuro”.

Estudiar el futur sembla, doncs, imprescindible i, tot i no ser un aspecte central de la meua recerca, atesa la seva rellevància, com veure'm més endavant, ha ocupat part de la innovació didàctica desenvolupada amb l'alumnat de 4t d'ESO durant el curs escolar objecte d'investigació.

Ja als anys 30 del segle passat, Febvre i Bloch destacaren la importància de l'establiment de relacions entre passat, present i futur i inspiraren els anys 50 a revistes, com la britànica "Past and Present". Des d'aleshores han estat moltes les veus que han defensat l'ensenyament del futur.

En aquest sentit, Hicks (2006:16) dóna vuit raons per incloure l'educació per al futur en el currículum: permet la motivació de l'alumnat, ajuda a l'anticipació del canvi, fomenta el pensament crític i reflexiu, la determinació dels valors, afavoreix la presa de decisions, fomenta la imaginació creativa, la ciutadania responsable i la imatge d'un món millor.

Gomà (1988), citat a Anguera (2012:34) afirma: *"L'assumpció del passat fa possible el futur, que precisament determina el present. Les tres categories s'interconnecten exigint-se les unes a les altres"*.

Però vivim en un temps ficció, on segons Pagès i Santisteban (2008:2): *"Pasado, presente y futuro se confunden en un ir y venir constante, a parir de imágenes de ficción manipuladas"*.

En aquestes circumstàncies comprendre el present, capacitar els nostres joves per intervenir-hi, ajudar-los a pensar el futur, no sols permet fomentar la formació de la seva temporalitat, sinó educar-los per a la democràcia. Perquè, segons els mateixos autors, el concepte de ciutadania es defineix en el temps i de forma molt especial en relació a la construcció del futur.

Per això treballar la prospectiva a l'aula permet preveure i projectar científicament, mitjançant una anàlisi històrica, el futur tant individual com col·lectiu.

La prospectiva esdevé així una eina amb base científica, que va més enllà d'una mera projecció, perquè s'explica a partir del passat i del present. D'aquesta manera la prospectiva permet adonar-se que existeixen molts futurs possibles i alternatius en funció de les nostres accions avui.

Al respecte, Pagès i Santisteban (2000:290-293): afirmen: *"La ciencia utiliza el concepto de prospectiva como una forma de entender nuestra capacidad intelectual de prever lo que puede pasar, así como el camino que debería seguir el futuro teniendo en cuenta el pasado"*.

En el mateix sentit es posiciona MacMillan (2010:172): *"Cada acontecimiento histórico es una amalgama única de factores, personas o cronologías. Sin embargo, examinando el pasado podemos obtener ejemplos útiles para saber cómo proceder, y si es probable o no que ocurra algo"*.

L'aprenentatge del futur està vinculat a la formació dels valors inherents a una ciutadania democràtica crítica, activa i participativa, perquè segons Pagès i Santisteban (2008:10):

"La participación democrática reclama una visión del futuro como una realidad que se está construyendo, que se puede cambiar a partir de

nuestra acción social. De la misma manera que reconstruimos el pasado o describimos el presente, también podemos construir el futuro. Parece imprescindible entonces pedir a nuestro alumnado que aprenda a interpretar el futuro, como aprende a interpretar el pasado o el presente”.

Així, com defensa Álvarez, (2007) l'home és un ésser temporal i ja no ha de caminar cap al futur, sinó que ha de projectar-lo per convertir-lo en l'esdevenir. El present és l'eina d'anticipació al futur.

Si això és així, una de les finalitats fonamentals de l'ensenyament de la història, des de la teoria crítica, és educar per a la intervenció social. L'alumnat hauria d'estudiar una sèrie de futurs, tant possibles, com probables, com desitjables i buscar en l'anàlisi del passat i en la comprensió del present les millors alternatives per assolir el món que tots volem.

En aquest sentit Santisteban (2013:187-188): explicita: *”Se ha demostrado que las imágenes del futuro de los estudiantes de cualquier edad tienen una gran influencia en sus actitudes para la participación democrática en su predisposición para el cambio social”.*

En definitiva, com a persona i com a mestre *m'interessa el futur perquè és el lloc on s'escriurà com vam viure el present.*

2.2.4 Propostes curriculars sobre l'aprenentatge del temps històric.

Paral·lelament, en els darrers 20 anys, han aparegut també des de camps diversos propostes enfocades d'una banda a l'establiment d'un currículum temporal i, d'altra banda, múltiples propostes didàctiques aplicades a l'aula. Unes i altres amb l'objectiu de superar les dificultats explicitades en la comprensió i aplicació de la cronologia i dels diversos operadors temporals per part de l'alumnat i millorar la comprensió històrica general.

Les principals propostes didàctiques i d'innovació curricular sobre el temps històric vingueren d'Itàlia, especialment d'Ivo Mattozzi, però també de Calvani, Mantovani, Bodei, Pontecorvo, Bachi..., que majoritàriament relacionen l'aprenentatge de la història i del temps històric amb l'estudi del medi, la història familiar, les fonts documentals.... per establir relacions amb la memòria històrica i els canvis socials.

Mattozzi (2002) planteja l'educació temporal com a centre de l'educació històrica a partir de la interrelació entre els conceptes del temps i els conceptes històrics. Defensa que els conceptes temporals actuen com a organitzadors cognitius, tant en els esdeveniments de la vida quotidiana com en el procés de comprensió del coneixement històric.

Defineix el pensament temporal com aquella facultat de què disposem els humans per establir nexes entre els fets observats, o entre aquells dels que estem informats, i atribuir sentit als fenòmens gràcies a la seva col·locació en una xarxa de relacions.

El mateix Mattozzi (2000) afirmava: *“Quindi parlerem della storia come possibile palestra di formazione dei concetti temporali, per cui cercherò di delineare un curriculum in cui la continuità dalla scuola materna sino alla scuola secondaria superiore sia soprattutto costituita dal filo rosso dell'educazione temporale in rapporto con lo studio della storia”*.

Per fer possible aquest plantejament, proposa un currículum temporal transversal, que des de l'escola elemental i fins al final de l'Educació Obligatoria, permeti superar la situació existent.

Una de les seves propostes és la creació d'un arxiu modular amb activitats específiques, especialment centrades en l'ús de gràfics temporals i mapes de contemporaneïtat, que permeti als ensenyants treballar l'educació temporal i capaciti els estudiants amb la consciència temporal necessària per afrontar els textos històrics i desenvolupar plenament el seu sentit del temps històric.

“I due strumenti dovrebbero diventare familiari e consulti nello studio della storia come lo sono i sizonari nello studio delle lingue” Mattozzi (2002: 18)

Mantovani (2005), seguint els passos de Mattozzi, planteja l'aplicació d'un nou currículum temporal transversal, que serveixi de pilar central de l'ensenyament de la història.

Mantovani proposa primer activitats de reconstrucció de parts del passat, vinculades primer al passat personal i familiar dels nens i nenes, per passar posteriorment a operacions cada vegada més complexes i de major profunditat cognitiva tot i aproximant-se a passats més allunyats geogràficament i temporalment.

D'aquesta manera, els nens desenvolupen múltiples operacions, com a elements actius del propi aprenentatge, activant conceptes organitzadors com successió, contemporaneïtat, periodització, canvi, permanència....

En aquest cas, les eines fonamentals són també el gràfic temporal, el mapa de contemporaneïtat i la graella cronològica, ja que són eines que permeten fer visible d'una sola ullada tots els fenòmens que es volen posar en relació, i és que la percepció, segons l'autora, permet desenvolupar en el nen la capacitat d'anàlisi, de síntesi, de coordinació lògica i de pensament crític.

Un dels pioners al nostre país fou Pagès (1989) el que va desenvolupar una aproximació a un currículum sobre el temps històric posant de relleu la importància del temps per a la formació de la personalitat humana i per a la construcció social de la realitat.

Afirma que aquest hauria de formar part de l'ensenyament i especialment de l'ensenyament de la història i hauria de desenvolupar-se amb les aportacions de les diverses ciències socials.

Pagès defensa la necessitat que el temps històric formi part de qualsevol currículum d'història, ja que una de les principals finalitats d'aquesta és la de poder establir una adequada relació passat, present i futur, per donar sentit, no sols, a la temporalitat, sinó a la pròpia existència.

Caldria doncs, segons Pagès, un tractament específic de les categories temporals, degudament seqüenciades des de l'Educació Primària al final de la Secundària Obligatoria, començant per categories temporals com la successió, la simultaneïtat, la durada,... vinculats al temps viscut i a la història recent o a la història local, per assentar la base de coneixements històrics més complexos que impliquin operadors temporals com el canvi i la durada, les estructures o les relacions de contemporaneïtat, la cronologia...

També aposta per la combinació d'una aproximació global sincrònica amb una aproximació temàtica diacrònica.

De la mateixa manera que Girardet (1983) o Hodeige (1981), Pagès defensa els avantatges que proporciona la comprensió del temps històric, especialment per a la formació de la consciència històrica.

“Es la relación dialéctica entre el pasado, presente y el futuro la que da sentido a la temporalidad” Pagès (1989: 111)

Bellver (2001) presenta una programació centrada en l'aplicació d'unes determinades tècniques que permeten un millor domini de la temporalitat i, consegüentment de la comprensió històrica.

Mitjançant tècniques com els mapes del temps i de l'espai, les estructures, la conjuntura i els processos, segons Bellver, s'ensenya una història dinàmica, un flux continu i ple d'esdeveniments que s'interrelacionen formant una estructura on es desenvolupa la vida de l'individu. Per tal d'aplicar aquestes tècniques es recorre, donada la complexitat dels conceptes, a l'ús de la imatge i a la representació gràfica.

Guibert (1994) analitza els operadors cognitius del temps històric per tal d'establir un currículum, on es trenqui el concepte lineal del temps i planteja la reelaboració i transformació dels coneixements en sabers aplicats. Defensa un model on s'atén a la multiplicitat de temps, canvis, permanències, ritmes diversos, successió i contemporaneïtat. L'eina bàsica ja no seran les línies del temps, sinó els cronogrames i tempogrames, que permeten articular la diversitat de ritmes i durades.

En definitiva, Guibert defensa un disseny curricular de l'ensenyament i de l'aprenentatge del temps i del temps històric amb un tractament processual d'aquests continguts des de l'Educació Primària fins a la Secundària, amb una perspectiva d'horitzó curricular no segmentada, de manera que els continguts temporals es treballen de forma estructurada i no aïllats i descontextualitzats. A més són treballats de forma recurrent des dels 6 als 16 anys.

Com en els casos anteriors, parteix del passat personal dels nens i nenes, per passar posteriorment al familiar, local i arribar al passat històric mundial a secundària.

Es centra en continguts relatius als fets, formes de vida i societats històriques locals i mundials i arriba a Secundària on inclou les diverses categories temporals i del temps històric més complexes: successió, contemporaneïtat, període, durada, conjuntura, cicle, període...).

Prats (1997) defensa la necessitat de treballar temàtiques que incloguin continguts temporals com ara temes que permetin la incorporació d'elements propis de la cronologia i del temps històric, l'estudi d'esdeveniments, personatges i fets significatius de la història, situats en el context d'una explicació més general. Temes que impliquin idees de canvi i continuïtat en l'esdevenir històric, estudis que permetin l'explicació multicausal dels fets del passat. Treballs que posin de relleu la complexitat de qualsevol esdeveniment social o fenomen, estudis de llocs paral·lels...

En la seva proposta Trepas (1998: 51) afirma: *"Para un aprendizaje correcto del tiempo histórico no basta con la presentación una sola vez de los conceptos temporales y de sus operaciones. Es necesario, a lo largo de diferentes unidades y cursos a propósitos de otros contenidos en los que intervengan las nociones temporales, ir explicando los mecanismos de cálculos, representación y periodización de manera constante, ampliando poco a poco su conceptualización"*.

En definitiva, tenint en compte els resultats de les diverses investigacions sembla evident la necessitat de l'establiment d'un currículum temporal que doni peu a un nou model conceptual del temps històric i que permeti amb una adequada seqüenciació superar la vella herència positivista que ens segueix encadenant i llasant el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història.

"La temporalidad debería formar parte de los objetivos de la enseñanza y más concretamente de la enseñanza de las ciencias sociales y en particular de la historia... sin embargo parece bastante evidente que ello no es así". Pagès (1999: 107)

3. La investigació sobre el temps, el temps històric i la contemporaneïtat

"Parece pues, que al final de la Educación Obligatoria la imagen que el alumnado tiene sobre el tiempo histórico es la de una serie de paisajes de la historia, borrosos e inconexos"

Pagès i Santisteban (1999: 188)

3.1 Investigació sobre el temps i el temps històric

El temps ha estat sempre un motiu de preocupació per a la historiògrafa, la psicologia i per a la didàctica de les ciències socials.

El pensament positivista heretat del segle XIX pràcticament obvià la investigació de la temporalitat fins al darrer quart del segle passat. En conseqüència al nostre país, fins entrats els anys 80 del segle passat, no començaren a realitzar-se investigacions sobre aquest concepte. Pozo i Carretero, Pagès,... començaren a deconstruir el temps cronològic, absolut i lineal que, no deixava de ser un instrument per circular pel temps però no explicava res, i buscaren noves propostes centrades en el temps històric per tal de comprendre el què? el com? el quan? i el per què? de l'ensenyament de la temporalitat a les aules.

Des d'aleshores a Espanya, però també arreu d'Europa i Amèrica, van sorgir múltiples propostes didàctiques, la majoria de les quals, però, no permetien donar resposta als problemes de la pràctica ja que molt sovint es centraven més en els resultats de l'aprenentatge que a trobar respostes als problemes reals dels professionals de l'ensenyament en el procés d'ensenyament de la història.

L'anàlisi de llibres de text i manuals, investigacions sobre el pensament del professorat i diverses investigacions des de la psicologia, permeteren posar noves bases sobre els sabers dels alumnes sobre el temps. Quina importància donen els mestres a la temporalitat? Quina rellevància donen els diversos currículums i manuals al temps històric? Però aquestes investigacions aportaren poca informació sobre com s'aprèn el temps i sobre quines són les millors estratègies per ensenyar-lo i aprendre'l.

Un dels treballs pioners al nostre país fou el d'Asensio, Carretero i Pozo (1989), on ja avançaven aspectes clau en relació al pensament del professorat:
"Muchos profesores asocian en sus clases el conocimiento de tiempo histórico con el dominio de la cronología, pero no con otras formas de temporalidad como la duración, la causalidad y la simultaneidad" (107)

Carretero y Pozo classificaren en quatre els dissenys cronològic més repetits a les aules de Secundària:

- a)-El disseny cronològic: l'estudi de dates i períodes ocupa un lloc destacat en l'explicació i l'estudi de la història.
- b)-El disseny cronològic- temàtic: els continguts s'articulen al voltant d'un tema, acompanyat d'una línia cronològica.
- c)-El disseny retrospectiu: es parteix del present per anar al passat.
- d)-El disseny temàtic: parteix de l'estudi de temes sense pràcticament ús de la cronologia.

Dels quatre dissenys, afirmaven els autors, que el més comú és el cronològic, probablement per la formació rebuda i per la influència dels llibres de text.

En síntesi, les investigacions realitzades fins a finals dels anys 80 del segle passat, mostraven que els alumnes tenien grans dificultats per comprendre la durada dels grans períodes històrics i per utilitzar la periodització convencional (dificultats vinculades al temps físic i a l'ús de les mesures del temps i també del temps històric), però també s'explicitava que aquestes dificultats podien ser solucionades en molts casos amb uns adequats recursos d'aprenentatge, especialment d'instruments de mesura i representació del temps des de molt petits. (Asensio, Carretero y Pozo 1989).

A partir d'aleshores les recerques sobre el pensament del professorat abundaren els anys 90 del segle XX: Pagès (1997) sobre idees i creences, Guimerà (1992), Blanco (1992), el propi Pagès (1993), Gómez (1996), Galindo (1996), Torres (1997) s'endinsaren en les representacions del professorat respecte l'ensenyament de la història.

Els resultats d'aquesta investigació sobre l'ensenyament i aprenentatge de la història, desenvolupades, tant a l'Estat espanyol com en d'altres països, les recull Pagès (1999) dels quals n'extreure 3 consideracions:

- Hi ha un gran interès per a la investigació del temps històric ,tant des de la didàctica com des de la psicologia. Les investigacions però es centren més en els resultats de l'aprenentatge o concepcions del professorat que en el què i en el com.
- El professorat dóna una gran importància al temps històric, però el temps històric ensenyat s'identifica fonamentalment amb la cronologia i la periodització. I és que com afirma el propi Pagès (1999:5), referint-se a les investigacions de Galindo i Torres:

“Estas investigaciones, ofrecen un panorama no muy alentador sobre el pensamiento y las concepciones del tiempo histórico que nos acerca indirectamente a las prácticas de su enseñanza. Sin embargo... ambas investigaciones se centran más en el pensamiento que en la práctica por lo que seguimos sin saber que ocurre realmente cuando el profesorado enseña historia y enseña la temporalidad a su alumnado”.

- Es tendeixen a confirmar la dificultat de l'aprenentatge de la cronologia a totes les etapes, mentre que sembla més fàcil l'aprenentatge del canvi i la seva explicació.

A banda del pensament del professorat, també es desenvoluparen diverses investigacions sobre el coneixement de l'alumnat en relació al temps històric i especialment, sobre els seus resultats d'aprenentatge, tant a Primària com a Secundària, recollides a Pagès (1999): Carretero y Pozo (1989), González (1993), Grupo de Valladolid (1994), González García (1995), Teruel (1998), Gil et al. (1997), Alonso Tapia (1997)...

Les investigacions de Gil i altres per a l'Educació Primària posen de relleu la importància de la cronologia i, alhora, la dificultat de l'alumnat per entendre-la, tot i que contradictòriament sí que l'alumnat de Primària sembla disposar de coneixements sobre el canvi històric i aspectes tan rellevants com les fonts històriques.

Alonso Tapia per Secundària i González Garcia per Batxillerat confirmaren les dificultats en l'aprenentatge de la temporalitat, però alhora evidenciaren que es segueix donant prioritats en l'ensenyament de la història als fets per sobre de l'adquisició de conceptes i procediments i, en conseqüència, se segueix orfe d'un ensenyament centrat en la formació de la temporalitat i de la consciència històrica.

Així doncs, es pot confirmar que l'alumnat, de manera general, acaba els seus estudis obligatoris i postobligatoris sense dominar plenament la cronologia i menys encara els principals conceptes articuladors del temps històric: canvi i continuïtat, durada, ... en tant que no figuren com a objectius preferents d'aprenentatge entre els professionals d'aquestes etapes educatives.

Aquestes investigacions confirmaven el predomini d'una concepció de l'aprenentatge de la història basat encara en la racionalitat positivista, com diu Pagès (1999: 14): *“Una enseñanza centrada más en la cantidad de conocimientos de tipo factual que en la calidad de los mismos y, en consecuencia, centrada fundamentalmente en el protagonismo del profesorado... y en la memorización repetitiva más que en la construcción de conocimientos por parte del alumnado”*.

Les darreres revisions han posat de relleu que en els últims anys hi ha hagut un gran creixement i una gran varietat en la tipologia i la perspectiva dels estudis realitzats. Aquestes revisions- Wilson (2001), Laville (2001), Tutiaux-Guillon (2001), Henríquez y Pagès (2004)... afirmen, en relació al temps històric, que les investigacions han millorat però encara no són suficients.

Alguns aspectes de la temporalitat han començat a ser centre d'atenció com ara la mesura del temps, la cronologia o la periodització, però d'altres aspectes del temps històric com el canvi - continuïtat, la interrelació entre present - passat - futur, o els operadors temporals com la contemporaneïtat, successió, durada... tenen encara molt poca incidència.

Barton i Lewstik (1996), investiguen sobre les concepcions de la història i del temps històric en 58 nenes i nens de primària, arribant a la conclusió que l'alumnat de diverses edats en general demostra un sentit lògic d'ordenament temporal, i en conseqüència una capacitat significativa d'entendre la cronologia en història.

Les investigacions d'arrel qualitativa desenvolupades a França de Lautier (1997a), tot i no estar centrades en els problemes reals de la pràctica i la seva comprensió, sinó en el pensament de l'alumnat i del professorat, permeten aprofundir en la comprensió de la temporalitat, en tant que no estan centrades

en la pura cronologia i ubicació temporal dels esdeveniments històrics en el temps, sinó que incideixen en aspectes de la temporalitat com la comprensió de l'evolució.

Com en el cas espanyol, les seves investigacions posen de manifest que el professorat de secundària francès també planteja un enfocament cronològic de la història i atribueix, en part, aquesta situació a l'estructuració lineal i de progrés històric de l'estructura curricular francesa.

També explicita les grans dificultats de l'alumnat en l'aprenentatge del temps històric, de forma que no saben situar adequadament els fets en el temps i demostren un molt baix domini del temps històric:

« Lorsqu'ils parlent du temps, les enseignants libèrent leur inquiétudes sur les capacités limitées de leurs élèves ». (2)

« En histoire, les résultats révèlent une situation grave qui confirme que la chronologie est ignorée par la plupart des élèves de seconde et le sens chronologique (antériorité, postérité, causalité,...) absent » (21)

Mattozzi (2002:9) denuncia que s'incideix poc en les aules italianes a la formació del pensament temporal, la qual cosa es tradueix en escàs sentit històric de l'alumnat i una limitada cultura històrica, com podem extreure de la seva afirmació:

“Gli insegnanti della scuola dell'obbligo non si sono posti ancora l'obiettivo della formazione del pensiero temporale degli alunni.... Nella scuola media la rinuncia è pressoché totale, in conseguenza, gli adolescenti si affacciano agli studi superiori con le sole competenze temporali elaborate nelle esperienze di vita quotidiana.... Tali carenze pesano sull'oro rapporto con l'apprendimento della storia e li destinano all'insuccesso nella formazione di una cultura storica accettabile”.

Per la seva banda, Nielsen (1997) analitza, des d'una perspectiva educativa, els resultats de la macroenquesta sobre el coneixement històric de la joventut europea en l'establiment de relacions entre el pasat, el present i el futur.

En relació a aquestes recerques, Pagès i Santisteban (1999:192) afirmen:

“Parece evidente que las representaciones que tiene el alumnado del pasado, presente y futuro se influyen mutuamente. Sin embargo... la historia que se enseña en muchas escuelas del mundo es una historia que el alumnado no identifica ni relaciona con su presente.... Y desde luego una historia que no tiene ninguna relación con su futuro. El alumnado ve el conocimiento histórico como poco útil para su futuro”.

Per aquesta raó, diversos autors proposen formes alternatives en l'aprenentatge del temps històric: Bevilaqua (1997), Deiana (1997), Evans (1996),...

Bevilaqua i Deiana defensen un aprenentatge que parteix de problemes del present i que no procedeixin de la tradició historiogràfica.

Deiana (1997:28) afirma: *“La storia che si fa a scuola, invece, è ancora oggi spesso storia da museo, che non ha nè presente nè futuro in quanto appiattita sul passato”*

Evans planteja un ensenyament de la història centrat en la reflexió crítica de la societat que pugui contribuir a la seva transformació cap a un més grans nivells de democratització i de justícia social.

Molts altres treballs proposen exemples concrets per superar la problemàtica de l'assoliment del temps històric, com recullen Pagès i Santisteban (1999)

Segal (1991) centrat especialment en el problema de la periodització i el període, Milo (1991), apostant per la deconstrucció de la cronologia occidental i la construcció de noves cronologies, Ferro (1991), Grateloup (1991), Neri (1998) proposant que la història que s'ensenya a l' escola mitjana italiana (ESO) combini les perspectives sincrònica i diacrònica. Gigli (1997) proposa, partint de la transposició didàctica, una unitat didàctica basada en els temps de Braudel, en la qual s'interrelaciona el present com a punt de partida i d'arribada del passat.

Cooper (2002) planteja per a l'Educació Infantil i Primària el treball sistemàtic amb diversos aspectes del temps històric: La mesura del pas del temps, les seqüències cronològiques, la durada, les causes i les conseqüències dels canvis, el llenguatge del temps...

Així, de forma recurrent, les diverses investigacions coincideixen en l'enorme importància que el professorat i l'alumnat dona al temps i a la cronologia en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història però, en canvi, també expressen les dificultats i mancances en el domini tant del temps cronològic com del temps històric.

En la darrera dècada del XX arreu es confirmà la preocupació per la temporalitat. Aquesta canvi, però, no s'han traslladat encara de forma majoritària a la pràctica de les nostres aules.

En aquest primers quinze anys del segle XXI, sembla que l'efervescència en la investigació historiogràfica i didàctica en relació al temps històric s'ha apaivagat considerablement. Són poques les investigacions directament relacionades amb el temps històric, més enllà del mètode retrospectiu aplicat per Plaza, Gasco y Lusardi (2007), on a partir del present es va remuntant el passat amb un continu d'anades i tornades o del mètode temàtic proposat per Santisteban, i Pagès (2006) vinculat al model Belga de Destatte (1991).

La tendència majoritària ha oscil·lat cap a investigacions sobre el pensament complex com les de Lipman (1998), Luhmann (2000), Martineau (2002), cap el pensament crític Parker (2008) i, en els darrers anys, cap a la formació del pensament social Pipkin (2009).

Aquestes recerques poden vincular-se indirectament al pensament temporal que, al meu entendre, es troba en la base de la formació del pensament complex, crític i social, de manera que sense una adequada adquisició de l'estructura temporal resulta improbable la formació ni de la consciència històrica ni del pensament crític ni social.

Des de la UAB també s'ha posat especial èmfasi en investigacions relacionades amb la formació del pensament històric i social de l'alumnat:

Els treballs realitzats per GREDICS com l'ARIE 2007-2008, on es van elaborar dues unitats didàctiques sobre les migracions i la convivència intercultural, amb la intenció d'esbrinar la capacitat de l'alumnat de secundària d'emprar el passat, el present i el futur, establir relacions entre coneixements històrics, els seus coneixements socials i experiències personals i determinar com els utilitzava per projectar-se cap el futur.

GREDICS també va portar a terme, la investigació dirigida per Santisteban (2009): "El desarrollo de la competencia social y ciudadana: problemas sociales y pensamiento histórico y social" i la recerca ARIE 3 on es desenvolupà una investigació basada en l'enfocament diacrònic de la temporalitat a partir de l'elaboració de dues unitats didàctiques sobre temàtiques socialment problemàtiques: "Exiliats, desplaçats i refugiats" i "Límits, fronteres i murs".

Finalment trobem diversos treballs d'investigació i tesis doctorals desenvolupades en els darrers anys vinculats al pensament temporal, històric i social com ara sobre la narrativa històrica de Grau (2014) o sobre l'aprenentatge del futur per part d'Anguera (2012).

Malgrat aquestes noves tendències en la investigació, més centrades en el pensament social, la meua recerca, insisteix en la formació de la temporalitat, amb la intenció d'esbrinar com es produeix la conceptualització de la contemporaneïtat i l'eficàcia de la seva aplicació en el procés d'ensenyament de la història.

Òbviament es tracta d'un estudi de cas i, per tant, sense cap intenció de generalització, però sí amb l'objectiu de seguir contribuint a la investigació en didàctica de la història en relació a l'eix central que li dóna sentit i permet la ubicació i l'acció dels nostres joves a la realitat del nostre món: El temps històric.

3.2 Aportacions de la Psicologia cognitiva:

Perillo (2002) explicita que des del punt de vista de l'estructura cognitiva amb la paraula temps dissenyem tres coses:

- a) La capacitat de la ment d'establir una organització entre els fets observables i analitzar el seu desenvolupament, tot comparant el seu inici i la seva conclusió.
- b) El resultat de les operacions de l'organització i la comparació.
- c) El concepte que indica la capacitat i el resultat de les operacions.

Es tracta doncs d'un concepte extraordinàriament complex que implica un desenvolupament cognitiu adequat per a la seva adquisició.

Piaget (1975,1978) considerava que l'adquisició de la noció de temps no es produïa de forma sobtada i de cop, sinó que l'individu havia de passar per tres grans etapes que es construïen de forma progressiva:

- Una etapa intuïtiva: l'estadi del temps viscut.
- Una etapa de transició: l'estadi del temps percebut.
- Una etapa operacional concreta: l'estadi del temps concebut, (que es dona a partir dels 12 anys, moment en què es desenvolupa el pensament abstracte i la comprensió de la temporalitat).

Posteriorment Fraise (1967) o Forgas (1973), seguint la línia de Piaget relacionaren l'estimació del temps, per part dels infants, amb la seva percepció individual, de manera que l'experiència del temps està condicionada per la seva forma de viure.

Aquesta teoria de desenvolupament cognitiu constructivista, afectà clarament el procés d'ensenyament–aprenentatge de la història, ja que qüestionava la possibilitat del seu desenvolupament a l'educació primària.

És més, segons la teoria psicològica cognitiva els nens i les nenes d'educació primària no tenen sentit del temps, fruit de les limitacions del seu propi estadi de desenvolupament i, fins i tot els deixebles de Piaget com Jahoda (1963), Pell (1972), Hallam (1983) entre d'altres, defensaven que fins els 16 anys no es podia fer realment història perquè simplement no la podien entendre.

Com diu Barca (2001b:13-14): *“Tais afirmações forneceram, nos anos 70 e 80, argumentos contra a inclusão da história no currículo de escolaridade obrigatória, enquanto disciplina autônoma... Entre alguns professores de história ainda hoje persiste a convicção de que alguns temas históricos são de difícil compreensão para os alunos mais novos porque são muito abstratos”*.

El pes d'aquesta teoria ha arribat als nostres dies i, segueix condicionant el procés d'ensenyament de la història, especialment a l'Educació Primària, però en els darrers anys ha estat ampliada i revisada per d'altres autors, de manera que ha estat especialment criticada per l'excessiva determinació de l'adquisició del temps en una edat precisa, sense tenir en compte altres aspectes.

Així Brown (1975), Friedman (1982), Stein/Glein (1982), Montagero (1984), Thorton/Vukelich (1988), Carretero/Pozo y Asensio (1989), Stow i Hayden (2000)... i en el camp de la didàctica de les ciències socials les aportacions de Patane, Mattozzi, Calvani, Pagès, Santisteban, Lautier, Barton, Rizzo, ...entre d'altres, coincideixen que el temps pot ser percebut i adquirit de formes diverses: per la pròpia activitat, per mitjà d'impressions, narracions, o iconografia i, al mateix temps, s'adscriuen a les concepcions de Fraise i Forgas, afirmant que el temps és percebut de forma subjectiva en funció del tipus d'activitat plantejada o la intenció de l'individu.

Per tant, es posa de relleu, d'una banda, la importància de factors culturals i contextuals en la comprensió del temps, de manera que l'edat no té tanta importància com la categoria dels materials utilitzats a l'aula i les accions didàctiques que s'hi desenvolupin i, d'altra banda, de la rellevància del llenguatge en la millora de l'adquisició de la temporalitat.

Richards i Montagero, contradint Piaget, defensen que la temporalitat s'adquireix a partir de la comprensió progressiva de l'estructura conceptual del temps.

Patane (1988), a partir d'una recerca experimental, afirma que l'aprenentatge del temps no està subordinat al desenvolupament cognitiu de l'alumne, sinó que pot modificar-se amb intervencions didàctiques dirigides a accelerar el procés.

La metodologia i els procediments adoptats per a la construcció del temps i per a la seva adquisició són més rellevants, per tant, que l'edat de l'infant.

Barton i Levstik (1996), com hem vist abans, afirmen que els nens i nenes d'Educació primària, independentment de l'edat, tenen un sentit lògic d'ordenació temporal i, per tant, una capacitat lògica de comprendre la cronologia històrica molt abans dels 12 anys.

El propi Barton (2010:98) afirma: *“Los estudiantes empiezan a acumular conocimiento histórico a una edad temprana. Desde los cinco primeros años de escolarización, pueden identificar algunos modos en los que la vida en el pasado era diferente, y a lo largo de los cursos de primaria se van familiarizando con los cambios de la tecnología, de la moda, de la arquitectura y de otros aspectos de la vida cotidiana, incluso sin haber estudiado estos temas en la escuela”*.

Barca (2001:55), a partir de la seva investigació comparativa entre alumnes de 6 a 12 anys d'Irlanda i d'USA, s'expressa en el mateix sentit: “As crianças compreendem que as coisas mudaram”.

Calvani, A. (1988) com també Egan, K. (1994) coincideixen que els nens i nenes petits tenen un sentit del temps cronològic, de la simultaneïtat i fins i tot de la duració i expliciten la importància de la modalitat lingüística del relat o del grau de correspondència dels materials presentats per possibilitar la seva adquisició.

Rizzo (2007) afirma que a l'escola primària el nen ja aconsegueix coordinar successió i durada.

Per tot plegat, Patane (1988: 16) conclou: *“L'assezione dell' impossibilità di insegnare storia ai bambini perché mancati del sense del tempo appare come una asserzione della pedagogia non istruita”*.

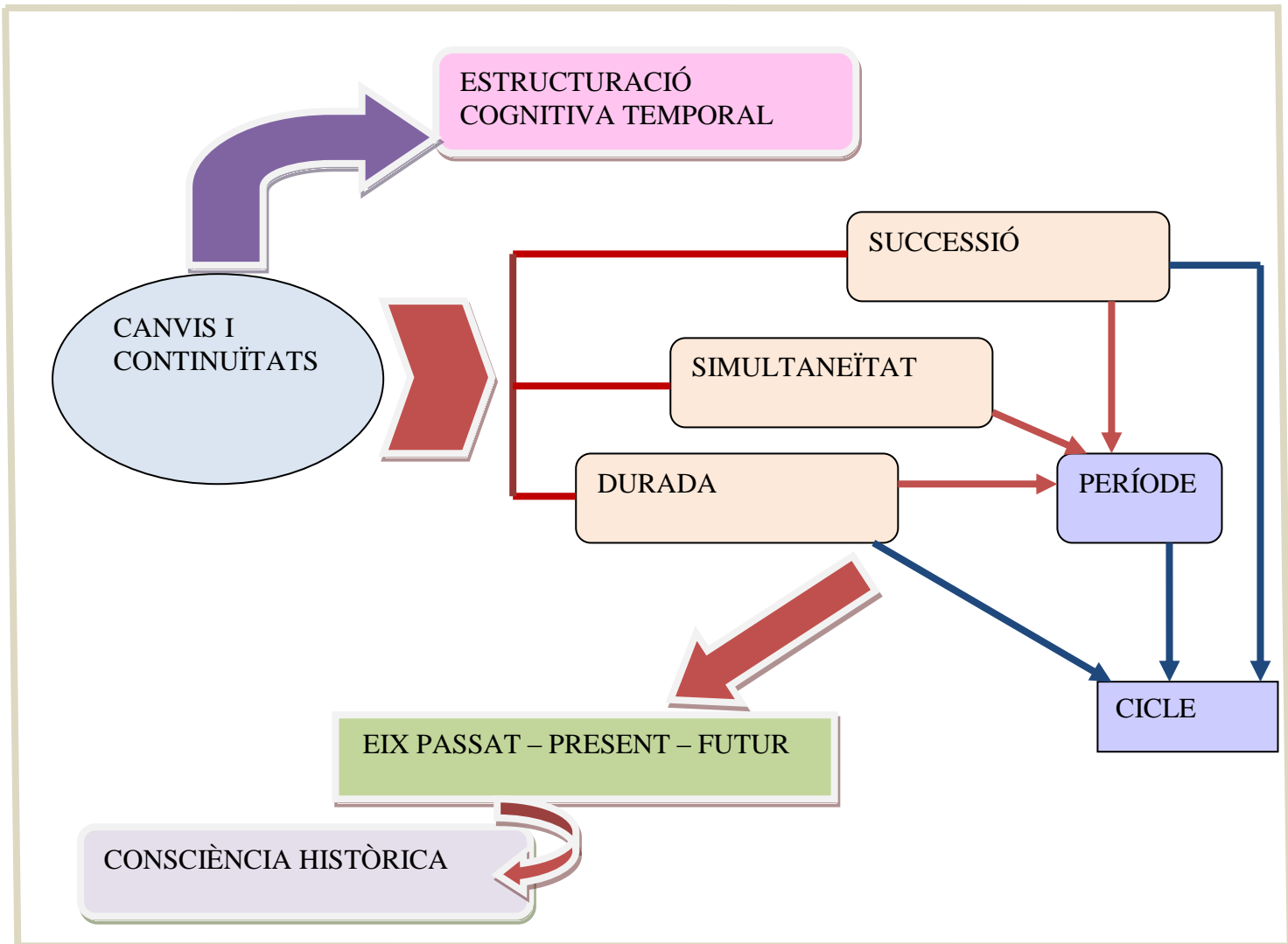
Les investigacions tant per Primària com per a Secundària, sobre el pensament de l'alumnat i del professorat de Lautier (1997a) permeten concloure que les capacitats intel·lectuals relatives al temps es desenvolupen molt lentament i sense l'assoliment d'una etapa final en un moment concret i per a tothom, ja que impliquen la percepció del canvi i alhora la coordinació cognitiva de la duració i la successió.

En qualsevol cas, és evident que la comprensió del temps històric implica dificultats molt importants de comprensió, ja que comporta el domini d'habilitats cognitives complexes i que la seva adquisició depèn més de l'ensenyament que es rep que del desenvolupament cognitiu de l'alumnat.

Durant molts anys hem estat orfes de propostes clares d'estructura conceptual del temps històric, però en els darrers anys han aparegut propostes diverses, com les de Matozzi (2002) o les de Pagès (1989, 1997) i del propi Pagès amb Santisteban, A.(1999, 2010).

Avui, doncs, ningú discuteix que l'experiència del temps s'aprèn des de la infància dins del context social del nen. El problema és segons Trepal (1998) la discontinuïtat conceptual i la falta de recurrència procedimental:

“Si existiese una continuidad de métodos, con contenidos específicos de historia adecuados a la edad de los alumnos durante los diversos ciclos de la enseñanza, posiblemente los resultados del aprendizaje del tiempo cronológico y del tiempo histórico podrían ser completamente distintos de lo que son hoy” (48).



3.3 La investigació sobre la contemporaneïtat

Abans d'entrar en les investigacions directament relacionades amb la contemporaneïtat voldria destacar de nou a F. Braudel, com a principal referent historiogràfic davant de qualsevol anàlisi del temps històric i, per tant, de la contemporaneïtat històrica i de la història global.

Segons Carrizo (2003), Braudel va ser capaç de revolucionar la disciplina històrica incorporant la idea de canvi (successió i cronologia), la de durada (continuïtat i permanència) i la de simultaneïtat de processos històrics, per unir l'espai i el temps i proporcionar a la noció de temps, una triple dimensió: geogràfica, social i individual.

Efectivament, en la seva obra *“El Mediterrani i el Món Mediterrani en l'època de Felip II”*, retrata globalment la realitat mediterrània del segle XVI, i va incloure les aportacions d'altres àrees com la geografia física o la geologia.

Segons Bellver (2001), aquesta obra reflecteix perfectament una idea d'allò que és una estructura i marca, a partir d'aleshores, una nova forma d'entendre el temps en història.

Leduc (1999) diu que *des de Braudel, els historiadors prenen cada vegada més consciència que el temps no és una tela de fons neutra sobre la que s'inscriuen els fets del passat.*

Val a dir, però, que és l'obra : *“Civilització material, economia i capitalisme”* (1984), la que esdevé referent bàsic per a un estudi d'història global. En ella, Braudel desenvolupa el seu concepte d'economia - món, entès com una unitat autònoma autosuficient, on els lligams i intercanvis interns, el doten d'una plena unitat orgànica.

En aquest estudi d'història global, Braudel té molt presents tant la contemporaneïtat interna, en posar en relació els diversos ordres amb l'economia, com la contemporaneïtat externa en establir relacions de contemporaneïtat a nivell planetari.

La importància d'aquesta l'obra a nivell historiogràfic i didàctic és, doncs, evident, ja que el seu concepte d'història global és fonamental per desenvolupar una imatge de la història no esquemàtica, i per presentar una idea d'Univers-Món, on cap procés es desenvolupa al marge dels altres, sinó on totes les parts interaccionen entre elles formant un conjunt d'elements d'un tot en continu canvi.

Per Gigli (1997) Braudel contribueix a crear en l'estudiant la idea d'un món on cap procés es desenvolupa independentment dels altres i on cap ordre o cap lloc està isolat dels altres. Economia, política, societat, cultura, mentalitat, però també les diverses àrees culturals estan condicionades i interrelacionades contínuament entre si.

En definitiva, una obra com la de Braudel, capacita els alumnes no sols per conèixer el passat, sinó també per donar resposta als grans reptes del present.

Alguns historiadors com Maier (1989), en la seva obra: *“Las transformaciones del Mundo Mediterráneo. Siglos III –VIII”* van començar a apostar per les interpretacions globals del passat, buscant les relacions entre cultures coetànies per tal de fer comprensibles els períodes, que fins aleshores només s'havien presentat de manera fragmentada.

Més recentment, cal destacar l'aportació de McNeill (2004) que elabora una història global de la humanitat, a partir de l'ampliació progressiva de les xarxes humanes des del Neolític i fins al segle XX, és a dir, a partir de l'anàlisi de les interaccions i interrelacions entre els diversos pobles i cultures al llarg de la història i, per tant, partint de l'establiment de les múltiples relacions de contemporaneïtat.

Christian (2005) a “Mapas del tiempo”, estableix també una Gran Història del Món, que s’inicia amb l’origen de l’univers i acaba a l’actualitat, amb la idea de recórrer la totalitat del passat, del present i de futurs probables, tant immediats, com a mig termini o llunyans.

Sembla, doncs, que des de la història, en els darrers temps s’està començant a posar més èmfasi en la història global i, en conseqüència, en una nova història, que posa de relleu les múltiples relacions de contemporaneïtat.

3.3.1 La recerca historiogràfica

La contemporaneïtat és un aspecte concret i, certament, especialitzat del temps històric. Per aquesta raó, la majoria de recerques realitzen anàlisis globals del temps històric i dels diversos aspectes relacionats amb aquest, com hem vist en l’apartat corresponent. Val a dir, però, que alguns investigadors en fan referència explícita. Un d’aquests n’és Ivo Mattozzi.

Mattozzi (2007) estableix diverses estratègies pedagògiques per a la formació temporal dels alumnes i, especialment, de la contemporaneïtat. Aquestes estratègies, les presenta d’una forma seqüenciada des de les primeres edats (“Tiempo biográfico”) a l’adolescència (“Tiempo del mundo histórico”). L’autor proposa per a les primeres etapes de l’infant l’ús de guions (Scripts), com a accions ordenades d’esdeveniments i, alhora, la reconstrucció d’experiències viscudes amb l’ús de fonts diverses.

Posteriorment, quan els alumnes han de començar a comprendre i elaborar coneixements textuais, defensa la transposició en esquemes tempo- gràfics de les estructures temporals de cada text. El professorat haurà d’ensenyar a desxifrar la terminologia cronològica i ajudar a construir, usar i llegir els gràfics temporals als alumnes, perquè és durant aquesta etapa quan el nen ha d’afrontar textos històrics plens de dades cronològiques i d’enllaços temporals molt variats: successions, contemporaneïtat, durada...

La comprensió temporal només es produeix si l’alumne és capaç de donar un significat constructiu a les dates i a les relacions temporals entre els fets, però la realitat ens mostra que els alumnes tenen la tendència a associar l’ordre del discurs com a ordre temporal, sense adonar-se de les relacions de contemporaneïtat existents.

“Los alumnos traducen la progresión de civilizaciones del libro en una sucesión,...() por ello, es necesario guiar a los alumnos para que den una organización temporal a los múltiples conocimientos a medida que los aprenden, y para que reestructuren cada vez la información ya adquirida hasta la construcción de una representación sintética y global de todos los conocimientos estudiados, que se construye mediante el respeto de las fechas, de la duración, la sucesión y de la contemporaneidad “. Mattozzi (2007 a: 4)

Mattozzi defensa que cal conduir els alumnes a representar la temporalitat dels processos i a reflexionar sobre ella, mitjançant els gràfics i els mapes temporals, per tal d'estudiar les diferents informacions juntament amb les relacions de temporalitat i, en especial, de la contemporaneïtat que s'hi produeixen.

D'aquesta manera, mitjançant la reflexió de les diverses relacions temporals, l'alumne podrà descobrir les interaccions que cada procés ha tingut amb els altres i d'aquesta manera assentar les bases per a la comprensió històrica.

En el llarg camí de l'assoliment de la temporalitat dels estudiants, la comprensió de la contemporaneïtat, n'és un obstacle considerable. Aquest fet es constata en les dificultats de l'alumnat per reestructurar les informacions adquirides en textos analitzats en ordres i temps diversos, per tal de recompondre la realitat d'un determinat període, és a dir, quan se'ls demana d'usar la contemporaneïtat per posar informacions disperses en diversos textos en relació de sincronia.

Segons Mattozzi, el coneixement del context, és a dir, l'estat de coses que fan referència a una societat, cultura, període.... és essencial per a la comprensió dels processos i dels esdeveniments, però en canvi, els llibres de text estan elaborats d'una forma bàsicament narrativa i no ensenyen a pensar en termes de contemporaneïtat i, sovint, els alumnes fracassen.

En conseqüència, Mattozzi i Mantovani (2005) proposen com a eina bàsica a l'aula el mapa de contemporaneïtat, com a la millor eina per controlar el treball de síntesi de les diverses informacions disgregades. De fet, el mapa de contemporaneïtat es convertirà en una espècie de mapa conceptual per representar un context.

"No es la historia la que educa el concepto de tiempo, y no es la enseñanza de la historia la que puede crear el pensamiento temporal: es la enseñanza y el aprendizaje atento a las estructuras temporales... la que consigue este resultado". Mattozzi (2007 (a): 7)

Seguint la proposta d'Ivo Mattozzi, Eraldo Berti a l'article: *La storia: Scuola dei tempi* (2000) defensa l'ensenyament del temps mitjançant la realització d'operacions d'organització i representació temporal., com els gràfics temporals, les línies del temps, els mapes espacio-temporals i el mapa de contemporaneïtat. Aquestes eines han de dotar els estudiants de competències temporals més eficaces que els permetin el desenvolupament cognitiu necessari per captar millor les representacions temporals dels altres, interpretar la pròpia realitat i, en definitiva, comprendre millor el passat per tal d'interpretar la complexitat del seu present.

Berti exemplifica a partir d'un treball basat en el segle XIII l'aplicació intensiva dels organitzadors temporals per reconstruir el passat i destaca especialment dos d'aquests organitzadors: la contemporaneïtat i la durada.

En conseqüència, segons ell, la comprensió de la contemporaneïtat, la successió i la durada haurien d'esdevenir no sols la base de l'ensenyament de la història, sinó també de la comprensió de la vida viscuda i de la vida representada.

“Il concetto Tempo, ci serve non solo per vivere e organizzare le nostre attività quotidiane, ma anche per rappresentare le esperienze, dando senso sia alle esperienze vissute che alle esperienze non vissute ma raccontate, organizzate e rappresentate da altri”. Berti, E. (2000: 71)

Trepast (2002) dona especial importància dins el temps històric a la simultaneïtat, ja que juntament amb la cronologia, la linealitat i la durada esdevé un dels seus pilars

La importància de la simultaneïtat radica en el fet que permet relacionar diferents fets o estructures que han sorgit de forma paral·lela dins d'una mateixa formació social- política, religiosa,... o entre diferents cultures alhora.

Per la seva banda, Guibert (1994), basant-se en les aportacions de Mattozzi, afirma que el temps històric es compon de tres grups de conceptes, d'entre els quals cal destacar els conceptes articuladors, que són els conceptes interns o primaris del concepte de temps, com la successió, la contemporaneïtat, la duració i el període”.

En la seva anàlisi sobre com es produeix la construcció del temps històric fa referència a un procés cognitiu desenvolupat a partir de l'aplicació d'operadors temporals, entre els quals destaca la contemporaneïtat i les relacions entre esdeveniments que aquesta permet establir.

En el seu treball, igualment atorga la possibilitat d'aplicació del concepte des de Primària. Considera que a partir de 6-8 anys, cal treballar la contemporaneïtat en accions instantànies, en fenòmens de diferent durada. Cal introduir l'ús del temps i els indicadors de contemporaneïtat i observar la contemporaneïtat d'esdeveniments aparentment no interrelacionats entre si.

A Secundària, els objectius passen a ser més ambiciosos:

-Reconèixer la necessitat d'establir relacions de contemporaneïtat entre els esdeveniments històrics, per tal d'interpretar i explicar el passat.

-Reconèixer la relativitat existent entre contemporaneïtat i atribució de significat als esdeveniments històrics.

Carretero, Pozo i Asensio (1989), per la seva banda, posen de relleu que a secundària, l'estudi de les etapes es realitza de forma compartimentada i inconnexa i, per tant, sense el domini necessari per poder relacionar cultures simultànies que es desenvolupen en espais diferents.

Aquesta és una de les raons per les quals es poden explicar les dificultats que manifesten els alumnes per comprendre la durada dels períodes i, especialment, de la simultaneïtat històrica.

Finalment, Pagès i Santisteban (2007), respecte a la pregunta sobre quina història ensenyar i què ensenyar d'història a l'Educació primària, defensen la idea que els continguts haurien de seleccionar-se i organitzar-se entorn a conceptes clau:

- La interdependència i la interrelació a l'interior de cada formació social, de cada país, i entre localitats, comarques, Comunitats Autònomes, països, civilitzacions i cultures. (fa referència a la contemporaneïtat interna).
- El canvi i la continuïtat.
- La temporalitat, destacant entre d'altres el concepte de contemporaneïtat.

Igualment, defensen la necessitat de treballar aquest concepte des de l'E.P, i a tall d'exemple, mostren la seva presència en els objectius curriculars tant de França com de Finlàndia.

Així, inclouen en la seva proposta de continguts temporals, el treball amb la simultaneïtat des de les primeres edats escolars, potenciant primer els elements de simultaneïtat que puguin existir entre la història personal i els esdeveniments històrics a nivell local, per passar en etapes posteriors, a activitats més complexes que posin en funcionament l'operador contemporaneïtat històrica a nivell nacional i mundial.

Són molts els autors que defensen la utilització de la simultaneïtat simple o complexa (contemporaneïtat) en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història i de les ciències socials, com un dels operadors centrals en la formació del pensament temporal i com a base per a la comprensió històrica, però, en canvi la seva aplicació a la pràctica docent segueix sent menor o, fins i tot, absent.

3.3.2 La recerca didàctica

La recerca en el camp de la didàctica sobre la contemporaneïtat ha estat realment escassa. En els darrers anys, però, han començat a ocupar-se més específicament del tema, especialment des d'Itàlia i l' Argentina.

En aquest sentit, caldria destacar les aportacions dels italians Gigli, Andolfato, , i de les argentines Adriana Mori o Karina Carrizo.

Gigli (1997) presenta una unitat didàctica certament innovadora, centrada en l'obra de Braudel i el seu concepte d'economia- món .

El concepte d'economia - món no és presentat com un coneixement històric ja fet, sinó que per mitjà una sèrie de textos, gràfics, mapes, llistes, esquemes, es posa de relleu la contemporaneïtat històrica, per tal que l'alumne sigui capaç de realitzar mitjançant diverses operacions cognitives, la reconstrucció històrica del concepte.

Aquesta unitat didàctica forma part d'una concepció retrospectiva de l'ensenyament de la història, de manera que es parteix primer de l'anàlisi del present, per reconstruir el passat i retornar, finalment, al present amb nous instruments conceptuals i metodològics, per ser capaços d'analitzar-lo més profunda i argumentadament, fent-lo així més comprensible.

No és aquest un dels objectius essencials de l'ensenyament de la història?

Un dels pocs articles que fan referència directa a la contemporaneïtat històrica, és l'article d'Andolfato: "La Contemporaneïtat" (2002), on es posa de relleu el concepte de contemporaneïtat mitjançant un exemple escolar aplicat a una aula de 2n de Secundària de Treviso.

Per fer evident el concepte, Andolfato analitza la contemporaneïtat, a partir de diversos fets italians i europeus corresponents al 1848, posant de relleu el grau de contemporaneïtat en funció de la unitat temporal de referència escollida: l'any, el mes, el dia.

Igualment relaciona l'operador contemporaneïtat amb la durada i la successió determinant que la contemporaneïtat és una operació cognitiva important que no sols permet posar en relació uns esdeveniments en el mateix temps, sinó captar les diverses relacions entre ells.

Andolfato planteja diversos exercicis amb els alumnes mitjançant la utilització dels gràfics temporals, quadres cronològics, arbres genealògics, mapes de contemporaneïtat, la comparació de textos i la cerca d'exemples de simultaneïtat al manual, com a eines fonamentals per a la comprensió de la contemporaneïtat i del temps històric en general.

També els dóna pautes per tal de reconèixer la contemporaneïtat de dos esdeveniments, a partir d'indicadors lingüístics de contemporaneïtat, com les conjuncions i adverbis: quan, mentre, en tant, mentrestant...., d'expressions com: en aquest període, al mateix temps, en aquell mateix moment, de temps verbals com l'imperfet, el gerundi ... o de construccions verbals com el verb ésser o estar més un gerundi.

Tot i que és evident que moltes vegades la contemporaneïtat no s'explicita lingüísticament, sinó que ha de ser vista dins del context, aquests indicadors poden ajudar l'alumne a reconèixer les relacions de simultaneïtat dels processos històrics.

En el seu treball, Andolfato conclou que, efectivament, els resultats en la comprensió de la contemporaneïtat milloren considerablement amb l'aplicació d'aquesta pràctica a l'aula.

“És a partir de l'especialització de la contemporaneïtat que allò històric comença a preguntar-se si és possible el lligam entre els fets”. Andolfato, G. (2002: 1)

Una altra aportació a destacar és la del treball de Carrizo, K. (2003) en el seu article *“El concepto de simultaneidad en la Enseñanza de la historia, octavo año de 3r ciclo de EGB” en el qual presenta les dificultats i les possibilitats que té el docent quan ensenya història “ en el octavo año de 3r ciclo de EGB “ (2n d'ESO), tenint en compte el concepte de simultaneïtat com a categoria temporal. Analitza programes, llibres de text i realitza un seguit d'entrevistes a docents d'història en centres públics i privats del centre i la perifèria de la ciutat de Salta (Argentina).*

Així en l'anàlisi dels programes de ciències socials (“CBS jurisdiccionales”) de la província de Salta, destaquen clarament 2 objectius que infereixen la preocupació per abordar la simultaneïtat dels processos socials:

“Interpretar crítica y reflexivamente la información de diferentes fuentes y construir respuestas acerca de la realidad social en contextos temporo-espaciales diversos”

“Aplicar los criterios de simultaneidad, secuencias, duración, multicausalidad y globalidad de los diferentes procesos sociales analizados” (1)

Pel que fa als continguts conceptuals l'autora constata que l'organització guarda un ordenament cronològic seqüencial i que en la forma d'enunciar els temes està implícit l'estudi simultani dels processos socials. En els continguts procedimentals, en canvi, no es fa referència de forma explícita al treball amb nocions de temps, però sí s'especifica que l'aprenentatge de dates ha d'adquirir major significació en el coneixement de l'àrea.

En definitiva, podem dir que les categories temporals, no apareixen explícitament com a continguts, però formen part dels objectius i de la fonamentació de l'àrea.

Les entrevistes als docents es realitzaren en 4 centres (2 de públics i 2 de privats) amb professors responsables de l'àrea de ciències socials al vuitè any d' EGB, i s'analitzaren planificacions, llibres de text i carpetes dels alumnes.

De l'anàlisi de les entrevistes es pot observar, que entre els conceptes treballats a l'aula, la temporalitat és citada com una preocupació bàsica dels docents. Val a dir, però, que és en la cronologia dels fets històrics on es centra aquesta preocupació. Cronologia, d'altra banda, instal·lada en la periodització tradicional europea.

Respecte el concepte de contemporaneïtat s'observa que es treballa puntualment captant les incidències causals entre un espai i un altre, en aquest cas, únicament entre Europa i Amèrica i no en profunditat, al·legant la complexitat que implica treballar-lo en aquesta edat, donat el nivell d'abstracció que requereix.

Carrizo (2003:2) afirma que *“Parece instalada la idea entre los docentes que los alumnos pueden captar cambios y permanencias centrándose en la historia regional (americana), pero se dispersan cuando tratan de incluir la historia universal”*

Malgrat això, els docents manifesten la seva preocupació per generar estratègies que possibilitin el treball amb el concepte simultaneïtat. Les estratègies que porten a terme es basen en les línies del temps, quadres comparatius de canvis i permanències, el treball sobre la història personal i familiar, el treball amb imatges, vídeos i audiovisuals i, especialment, fan esment de la importància de la lectura per a la comprensió de diverses fonts.

Tots els entrevistats, però, assenyalen que el treball en allò més pròxim a l'alumne (en temps i espai) li és més significatiu. Sembla clar, doncs, que els docents veuen encara l'alumne ancorat en el pensament concret i, per tant, amb grans dificultats d'abstracció:

“Les cuesta ubicarse, creo que les cuesta medir el tiempo, abstraerlo y saber que ellos también están en esa línea del tiempo”. Carrizo (2003: 2)

Ubicar, mesurar, abstroure el temps, i especialment relacionar un espai amb un altre, són considerats aspectes de gran complexitat, ja que segons els docents, els alumnes no han adquirit encara l'ús i la pràctica freqüent de la noció de cronologia.

En definitiva, Carrizo (2003: 7) conclou :

“Se parte de la base que el tiempo es un concepto y aspecto central en la enseñanza de la historia y los docentes son conscientes de eso. De ello dan cuenta las programaciones, objetivos, procedimientos y estrategias que se planifican en el esfuerzo por abordar las nociones temporales. Sin embargo la tarea en al aula todavía otorga especial relevancia a los aspectos cronológicos, la ubicación a través de líneas de tiempo, los años, los siglos, y la periodización clásica son todavía la gran preocupación. El tiempo dedicado al trabajo de las nociones temporales más complejas, como la simultaneidad parece ser insuficiente “.

Sembla, doncs, predominar la idea piagetiana que el concepte simultaneïtat, per la seva complexitat i nivell d'abstracció, es desenvolupa tardanament en el nen i, en conseqüència, el professorat entrevistat es limita a treballar la simultaneïtat de forma puntual, com una simple incidència causal.

Però com afirma la pròpia Carrizo (2003: 7): *“Es indispensable que los alumnos analicen diferencias culturales – diferentes modos de vida y de solucionar conflictos – de sociedades muy distantes en tiempo y espacio. Para ello es necesario trabajar en la comparación contextualizada de distintas sociedades, y en la interrelación permanente de ida y vuelta entre el pasado y el presente, comprendidos en el estudio de los procesos históricos “*

Més recentment, l'argentina Mori (2007) presenta en el seu article: *“Una clase de historia en el nivel medio”*, es tracta d'una unitat didàctica centrada en l'estudi de la Revolució de Mayo argentina, que té per objectiu bàsic, segons l'autora, un enfocament del procés històric tridimensional, tot i potenciant la comprensió del fet històric, del lloc on es desenvolupa i del temps en què es dona. Per tant Mori, posa un èmfasi especial en la importància de l'espai i del temps i, de forma específica, en la comprensió de la contemporaneïtat.

Per fer-ho possible, defensa, com feia Andolfato, l'ús de línies del temps, especialment iniciades amb els fets de les pròpies vides i dels seus familiars, a les quals posteriorment s'hi afegeixen notícies de diaris del mateix període, per tal de mostrar a l' alumne la complexitat del procés històric, que abasta no sols els fets destacats de la vida pública, sinó també de les vides privades, costums, tradicions,....

Igualment Mori atorga una especial importància als frisos temporals on es visualitzi la simultaneïtat.

“Para que puedan apreciar que un hecho es único e irreplicable, pero que, simultáneamente, en todo el planeta se producen muchos hechos únicos e irreplicables”. Mori (2007: 3)

En definitiva, per a l'autora, la comprensió de la contemporaneïtat esdevé un objectiu essencial en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història com a vehicle de comprensió del passat i del present.

4- Síntesi

La història és la ciència del temps, però no de qualsevol temps. El temps de la història és el temps social, entès com un temps múltiple i relatiu. Un temps subjectiu on interactuen diversos estrats temporals de durades diverses.

Avui el temps de la història ha deixat de ser el temps lineal, objectiu i finit que proposava la racionalitat positivista, tot i que encara segueix marcant la interpretació temporal de massa professionals de l'ensenyament de la història.

El temps social és, doncs, el temps històric, que inclou el temps cronològic, però que només n'és el seu GPS, un instrument de navegació, d'orientació i d'ordenació temporal, però no és el temps explicatiu indispensable per a la interpretació del passat i del present.

Aquest temps explicatiu, el temps històric, certament es recolza en la cronologia i la datació, per fer intel·ligible la història, però busca en operadors temporals de major complexitat la seva finalitat última d'interpretació del passat per comprendre el present i establir possibles perspectives de futur.

El temps històric es recolza en 3 grans operadors temporals primaris: La successió, la simultaneïtat i la durada, la combinació dels quals permeten fer visibles operadors temporals més complexos com el canvi i la continuïtat, el període, el cicle,... i, alhora, la triple dimensionalitat del temps: passat – present – futur, que esdevé la base de la temporalitat i de la formació de la consciència històrica.

Múltiples investigacions han posat de manifest la rellevància que, tant l'alumnat com el professorat, atorguen a la comprensió del temps històric, però al mateix temps també de les grans dificultats del seu aprenentatge.

Les causes són diverses però, en la seva base, seguim trobant la confusió entre temps cronològic i temps històric i el manteniment de l'estructura cronològica i lineal en l'ensenyament de la història, però també de currículums inabordables, manuals poc preocupats per l'aprenentatge dels conceptes temporals i pràctiques d'aula que atorguen poc protagonisme a l'alumnat, ancorades encara en la memorització de fets i personatges rellevants.

Malgrat les aportacions piagetianes des de la psicologia cognitiva sobre la impossibilitat d'ensenyar història a l'Educació Primària, les revisions posteriors i múltiples investigacions historiogràfiques i didàctiques han demostrat que l'aprenentatge temporal està menys lligat a l'edat d'adquisició que a un ensenyament adequadament seqüenciat des de l'Educació Infantil fins a la fi de l'escolaritat obligatòria i a unes estratègies i recursos d'aula òptims per a l'adquisició progressiva de l'estructura temporal.

Aquest fet ha comportat la reclamació, des de la didàctica i des de la historiografia, de l'establiment d'un currículum temporal, que permeti l'adquisició dels conceptes temporals per part de l'alumnat i la seva aplicació pràctica continuada per tal de fer possible una història realment comprensiva.

Les diverses investigacions, però, no sols han posat de relleu aquesta necessitat, sinó també la de trobar noves propostes en l'ensenyament de la història que permetin afrontar els reptes del nostre temps, més complex, global i incert que mai.

Darrerament han aparegut propostes d'història temàtica d'arrel diacrònica, d'història retrospectiva, combinant la perspectiva diacronia i sincronia, el desenvolupament de la història global,... buscant sempre noves maneres de d'ensenyar i d'aprendre història, d'una forma més comprensiva i efectiva.

La meua proposta, basada en l'aplicació de la contemporaneïtat en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història a Secundària, s'inscriu en aquest canvi de tendència, com alternativa a l'ensenyament de la història cronològica tradicional.

Capítol 3.

La contemporaneïtat: Una proposta educativa

La base epistemològica sobre el temps històric m'ha permès situar el marc conceptual de partida d'un concepte poc desenvolupat per la investigació. Aquesta investigació vol ser una proposta d'aplicació didàctica en el propi procés d'ensenyament de la història i, per tant, se sustenta també en la perspectiva educativa.

1. LA CONTEMPORANEÏTAT DEFINICIÓ, ESTRUCTURA CONCEPTUAL I APORTACIONS

Finalment, hi ha el mètode compositiu, gràcies al qual un tot és conegut a través de les seves parts prèviament conegudes”

Comenius (1989:33)

En aquest capítol estableixo el marc conceptual de la contemporaneïtat.

En el primer apartat defineixo el concepte i presentaré la seva estructura.

En el segon apartat, com en el cas del temps històric, presento les principals investigacions relacionades directament amb el concepte.

En el tercer apartat realitzo una aproximació a les possibles aportacions educatives de l'aplicació de la contemporaneïtat al procés d'ensenyament de la història.

Finalment, en el darrer apartat, sintetitzo la informació més rellevant del capítol.

1.1 Definició i conceptualització de la contemporaneïtat:

El concepte de contemporaneïtat és definit per Andolfato (2002) com una relació temporal segons la qual dos o més esdeveniments es considerin succeïts en el mateix temps, o millor dit, en la mateixa unitat de temps, escollida com a unitat de referència.

En el mateix sentit es pronuncia Mattozi (2000:1): *“Ci troviamo qui a condividere nello stesso spazio un’esperienzaa, un evento, e se dobbiamo organizzare la relazione che lega la mia presenza qui con quella degli altri relatori e la presenza di ciascuno di voi, dobbiamo fare lo sforzo mentale di pensare una contemporaneità: stiamo vivendo contemporaneamente un’esperienza”*.

Abans de començar m'agradaria aclarir que si bé a Itàlia s'utilitza "contemporaneïtat" com a sinònim del nostre concepte de simultaneïtat, el concepte que desenvolupo en la present recerca va més enllà de la simple simultaneïtat, entesa únicament com a coincidència temporal de diversos esdeveniments històrics. Efectivament, el concepte de contemporaneïtat fa referència a una operació cognitiva complexa, de comprensió de la realitat, amb el reconeixement de relacions entre els esdeveniments, fets o civilitzacions coetànies per tal d'explicar una determinada realitat històrica d'una forma global.

La contemporaneïtat s'inscriu, doncs, en una manera d'entendre la reconstrucció històrica, buscant de teixir conjuntament els fets del passat, que la historiografia tradicional ha esquarterat i compartimentat per simplificar la seva interpretació, desdibuixant així la seva reconstrucció i limitant d'aquesta manera la comprensió del passat a només peces soltes del trencaclosques global.

"Es relativamente sencillo enseñar por separado cada una de las partes que componen una estructura, pero es más complicado mostrar como cada una de éstas se armoniza con las otras para formar un conjunto". Bellver (2001:14)

Com diu Hannoun (1977: 112): *"Captar un hecho que sucede al mismo tiempo en diferentes países o aprehender lo que pasa sucesivamente en un mismo país y desde todos los puntos de vista, se basa en dos perspectivas diferentes de la historia, pero que exigen el mismo aprendizaje fundamental".*

Hannou, amb la seva afirmació, posa de manifest la doble perspectiva, on s'inscriu el concepte contemporaneïtat: sincrònica i diacrònica.

Són molts els autors que defensen la combinació d'ambdues perspectives. Neri (1998) proposa per Secundària la combinació de les perspectives sincrònica i diacrònica alhora atès que permeten la comprensió de la successió, la durada i la simultaneïtat. Aquesta combinació fa possible, d'una banda analitzar què passa simultàniament en diverses parts del planeta i d'altra, veure el que passa en un mateix territori de forma successiva.

Per Koselleck (93: 286) no es pot incórrer en l'error d'aplicar unilateralment: *"El punto de partida sincrónico o el diacrónico. Hay que seguir exigiendo que se empleen ambos procedimientos, que se complementan".*

Fins i tot des de l'antropologia, Sahlins (1997) considera que la història de la cultura funciona com una síntesi de l'estabilitat i el canvi, el passat i el present, la diacronia i la sincronia.

També Rüsen (2010 :121) defensa l'aplicació d'aquesta doble perspectiva:

"Um livro didático deve apresentar as dimensões mais importantes da experiência histórica. Estas dimensões se referem a estrutura sincrônica e diacrônica do espaço da experiência histórica: partindo do ponto de

vista sincrônico, tratar-se dos âmbitos de experiência: economia, sociedade, política e cultura...Partindo do ponto de vista diacrônico, tratasse do nível temporal de mudança em longo prazo no nível das estruturas de ação, por um lado, e mudanças de curto prazo no nível dos acontecimentos, por outro...Compreende-se que ambos os níveis estão inter-relacionados e que estas relações internas têm que se fazerem palpáveis”.

És cert que la contemporaneïtat es recolza directament en la sincronia. El seu concepte de base és la simultaneïtat, però la utilització d'unitats temporals àmplies permet posar de relleu conceptes temporals diversos vinculats a aquesta: la successió, la causalitat, la durada, el canvi i la continuïtat, la conjuntura, el període o, fins i tot, l'eix passat- present –futur.

Un exemple pot il·lustrar la qüestió: si es pretén analitzar l'any 2015 a l'aula, llistant esdeveniments succeïts simultàniament i es pretenen relacionar, necessitarem per força eixamplar la unitat temporal a aplicar per tal de copsar-ne realment el significat.

Per contra, si s'aplica una unitat més àmplia que, en aquest cas, podria ser el període 2000 -2015, permetria identificar esdeveniments simultanis relacionats entre si i vincular-los a d'altres esdeveniments que els han causat, tot i observant la successió i la causalitat. Igualment, podríem visualitzar una doble conjuntura: de creixement econòmic (2000 -2007) i de crisi econòmica (2008-2...), veure'n les seves durades i els canvis i continuïtats que les determinen.

I, en definitiva, la comparació entre ambdues conjuntures permetria vincular passat i present, per tal d'explicar la realitat del 2015 i, finalment, projectar futurs, possibles, probables o desitjables.

El concepte de contemporaneïtat, per tant, no es limita a la simultaneïtat simple, a la simultaneïtat matemàtica, que no explica gran cosa sinó a una simultaneïtat complexa que utilitza com a unitat temporal de referència, aquella unitat que permeti construir una mirada global explicativa d'una realitat.

Un nou exemple podria acabar d'esclarir la qüestió: La Guerra civil espanyola i la Segona Guerra Mundial són simultànies? Si acotem la simultaneïtat a la unitat temporal any, la resposta seria afirmativa, ambdues coincideixen l'any 1939. Però tots sabem que en realitat no és així, la primera finalitza l'1 d'abril del 1939 i la segona comença l'1 de setembre del 1939. Quin sentit tindria no vincular-les pel fet que no existeix una simultaneïtat precisa?

En aquest cas caldria utilitzar una unitat temporal de referència molt més àmplia, com per exemple 1919 -1939, fet que permetria no sols vincular ambdues guerres sinó explicar globalment i comprensivament aquest període de la humanitat.

Penso que d'aquesta manera realment l'alumnat pot aprendre la història de forma comprensiva, perquè com defensa Mori, A. (2007:2): *“Cuando [els nens] lleguen a comprender la simultaneidad de muchos hechos, la sucesión de otros tantos, y las relaciones que se establecen, en ese momento tal vez empiecen a poder pensar la historia “.*

Aquests dos exemples posen de relleu dos aspectes nuclears de la contemporaneïtat en els quals cal aprofundir: El primer, la idea d'una simultaneïtat complexa en funció de la unitat temporal a aplicar i el segon l'aplicació d'una anàlisi històrica global.

a. Simultaneïtat complexa segons unitat temporal

En relació a aquesta qüestió, Mattozzi (2005) especifica que en la reconstrucció del passat, els nivells de contemporaneïtat presenten dificultats de conceptualització, quan hem de distingir entre la simultaneïtat de l'instant i la simultaneïtat de la durada. Així es pot anar de la simultaneïtat instantània a la contemporaneïtat respecte un període de diversa amplitud.

Aquest marge de discrecionalitat produeix una oscil·lació subjectiva entre l'ús de l'operador successió i el de contemporaneïtat en funció de l'historiador.

“Cioè tra “cose” simultanee e “cose appartenenti a un stesso periodo. È in quest'ultima accezione che noi utilizziamo più frequentemente la nozione di contemporaneità, per esempio quando facciamo riferimento a periodi considerati nella loro complessità”. Mattozzi (2005:30)

Per la seva banda, Torres Bravo (1998) distingeix entre la simultaneïtat cronològica i la simultaneïtat complexa o qualitativa. La primera suposa quelcom que succeeix en la mateixa datació o durant el mateix període temporal, ja que la sincronia es pot produir en diversos nivells temporals. La simultaneïtat qualitativa implica, segons l'autor, un grau superior d'abstracció, ja que suposa l'existència de la contemporaneïtat sociocultural amb l'establiment de relacions complexes entre esdeveniments succeïts dins del mateix present històric. Aquest tipus de simultaneïtat esdevé així un articulador temporal d'ordre superior, perquè la contemporaneïtat entesa d'aquesta manera permet pensar històricament.

Com diuen González i Blasco (2009) per pensar històricament cal comprendre la coetaneïtat de molts fets, la successió de molts altres i les relacions que s'estableixen entre elles.

b. Anàlisi històrica global

En relació a aquesta segona qüestió, la contemporaneïtat permet treballar comparativament l'existència de civilitzacions coetànies en el temps, però força allunyades en l'espai i d'aquesta manera aplicar al procés d'ensenyament i aprenentatge de la història una mirada global del passat.

De forma habitual la reconstrucció històrica es desenvolupa des de la successió, de manera que aquesta permet determinar els canvis, els quals esdevenen alhora la base de la periodització.

Però aquesta reconstrucció només posa la trama, no s'ocupa habitualment dels esdeveniments succeïts simultàniament d'àmbits diversos de la mateixa realitat històrica i, menys encara, de les cultures o civilitzacions coetànies no occidentals. D'aquesta manera, s'oblida la història dels altres i s'esbiaixa la pròpia, no es posa mai l'ordit per teixir conjuntament el passat complex.

Al 1989 Elias ja proposava l'estudi del temps com una forma de superar la visió errònia d'un món compartimentat. La factibilitat de l'estudi del temps, segons ell, passa per l'acceptació que la naturalesa de la societat i dels individus estan entrelaçades i són interdependents.

En aquest sentit s'expressa també Christian (2005:21): *“Yo creo que observar la totalidad del pasado es como recurrir a un mapa del mundo. Ningún geógrafo enseñaría geografía sirviéndose exclusivamente de planos callejeros. Sin embargo casi todos los historiadores enseñan historia de países concretos, o historia de las civilizaciones agrícolas, sin preguntarse en ningún momento por el pasado total”*.

Avui, amb un present amb realitats polièdriques i problemes complexos; amb un món globalitzat, interrelacionat i intercultural, es fa necessari, més que mai, recórrer a una nova manera de fer història i d'ensenyar història.

El nou paradigma passaria, segons la meua proposa, per reajustar el model d'hiperespecialització vigent, per un model d'integració. Cap sistema complex, i la història ho és, pot interpretar-se dividint-lo en subsistemes o en parts i analitzar-lo per separat, si després no s'aplica un sistema d'integració de les parts. En aquest sentit, un adequat treball des de la contemporaneïtat ho pot permetre.

Crec, doncs, que hem d'estudiar les parts, però també hem de tenir la valentia de mirar el conjunt, de mirar la humanitat com un tot, de reconstruir el passat globalment.

El mateix autor explicita que en augmentar l'escala i ocupar-se només d'una part, la història es torna intangible, perd detall, textura, concreció i substància i al final esdevé buida.

“Las descripciones del pasado que se centran sobretudo en las divisiones entre naciones, religiones y culturas empiezan a parecer localistas y anacrónicas, incluso peligrosas” (27)

Un dels grans impulsors d'aquest canvi de paradigma educatiu és Edgard Morin (2000). Afirmar que hi ha una falta d'adequació cada vegada més àmplia, profunda i greu entre els nostres sabers, separats, esmicolats, compartimentats en disciplines, i el conjunt de realitats o problemes cada cop més pluridisciplinaris, transversals, multidimensionals, transnacionals, globals, planetaris.

“La intel·ligència que només sap separar trenca la complexitat del món en fragments desunits, fracciona els problemes... atrofia les possibilitats de comprensió i de reflexió” (15). “Els problemes essencials no són mai parcel·lables i els problemes globals són cada cop més essencials”. (14).

Ensenyar doncs una història parcel·lada no permet fer front ni al repte de la globalitat ni al de la complexitat. Per contra la contemporaneïtat s'estructura com un sistema sistèmic que lliga, que uneix, que concentra i sintetitza.

Al banda d'aquests dos grans elements estructuradors de la contemporaneïtat, cal tenir en compte dos elements més per entendre l'amplitud conceptual d'aquest operador temporal. El primer fa referència a la proximitat temporal i el segon a l'amplitud de l'espai de referència.

c. Proximitat temporal

La contemporaneïtat parteix d'una estructuració de menor a major complexitat en funció de la proximitat temporal. Segons Piaget o Hannou l'alumnat presenta menys dificultats per afrontar la comprensió, tant de l'espai com del temps, en funció de la seva proximitat territorial o temporal.

Per aquesta raó, l'escala de complexitat per a la comprensió de la contemporaneïtat parteix en la seva base dels fets, situacions, o problemes vinculables a la vida dels nois i noies, a les seves famílies o a l'entorn més proper, per posteriorment, allunyar-se a passats recents i, finalment arribar a passats més allunyats o remots.

Val a dir, com defensa Comes (2002), per a la comprensió de l'espai, que l'aparició de les noves tecnologies de la informació i els mitjans audiovisuals, han permès l'accés a imatges i informacions de qualsevol època o civilització que, de forma contextualitzada es solapen les unes a les altres provocant una clara discontinuïtat en la interpretació del temps. Així doncs és possible que l'alumnat sàpiga més sobre sacrificis humans dels Maies que sobre la forma en què vivia la pagesia catalana a primers del segle XX, o que conegui millor els indígenes nord-americans i la conquesta del “Far West” que la vida a les colònies tèxtils de Catalunya fa cent anys.

El plantejament “cronocèntric” sobre el que es recolza la contemporaneïtat de partida, no oblidar però una organització de menys a més complexitat, independentment de la proximitat temporal de la realitat històrica a analitzar.

d. L'amplitud de l'espai de referència

Un quart element estructurador del concepte contemporaneïtat és el de la seva amplitud en relació a l'espai. En aquest sentit he plantejat una doble contemporaneïtat: la interna i l'externa.

La contemporaneïtat interna es refereix a la capacitat d'interrelació entre els diversos àmbits d'una realitat històrica: economia, societat, política, tecnologia, cultura, creences, art...

Aquesta interrelació hauria de permetre l'explicació d'aquesta realitat i, en conseqüència, posar de relleu la complexitat de la realitat, en tant que el propi Morin (2000) afirma que hi ha complexitat des del moment que els diferents aspectes que constitueixen un tot (econòmic, polític, sociològic, psicològic...) són inseparables i tenen una trama interdependent i interactiva entre les parts i el tot, el tot i les parts.

La contemporaneïtat externa, per la seva banda, es refereix a posar en relació diversos esdeveniments, cultures o civilitzacions que comparteixen la mateixa unitat temporal i, per tant, coetànies, per tal de comprendre globalment la realitat analitzada, ja sigui del passat més allunyat, del passat més recent o del propi present.

El propi Morin (2000:10) afirma: *“És necessari desenvolupar l'aptitud natural de la ment humana per situar totes les seves informacions dins d'un context i d'un conjunt. És necessari ensenyar els mètodes que permeten copsar les relacions mútues i les influències recíproques entre les parts i el tot en un món complex”*.

Aprendre des de la contemporaneïtat, tant interna com externa, al meu entendre, potencia l'aptitud de contextualitzar, de relacionar, d'organitzar i de sintetitzar per tal d'explicar la realitat complexa i global. Així podríem dir que la contemporaneïtat permet un pensament que integra i aglutina perquè com afirma Morin (2001:119): *“Un dels principis guia per un pensament que aglutina és el principi sistèmic o organitzacional que lliga el coneixement de les parts amb el coneixement del tot”*.

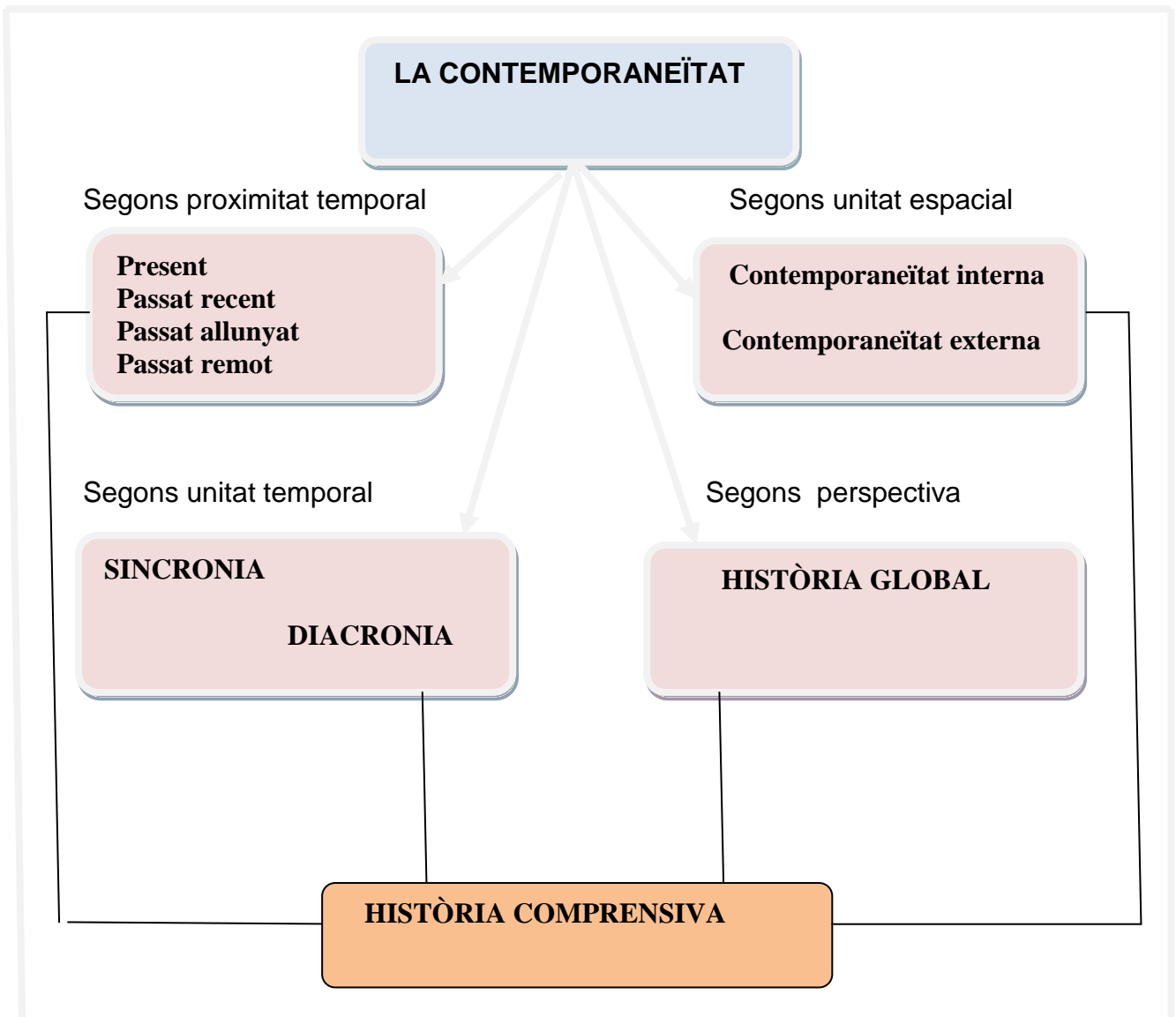
En definitiva, la contemporaneïtat es recolza en quatre elements estructurals:

- La unitat temporal a aplicar que, en funció de la seva amplitud, permet posar de relleu la sincronia, o bé la sincronia i la diacronia alhora.
- La concepció d'història global en vers la història parcel·lada, eurocèntrica i etnocèntrica tradicional.

- La proximitat temporal, tenint en compte una doble perspectiva, la “cronocèntrica” (de major a menor proximitat temporal a la realitat de l’alumnat) i segons la complexitat.
- La unitat espacial, que permet aplicar la contemporaneïtat interna o externa o ambdues alhora.

Els quatre elements estructurals de la contemporaneïtat es combinen per tal d’assolir un procés d’ensenyament i aprenentatge de la història de forma comprensiva.

Mapa conceptual IV



L’estructura conceptual de la contemporaneïtat, a més, s’estableix a partir de diversos nivells de complexitat cognitiva : Identificar, relacionar, explicar i aplicar. L’estructuració d’aquests nivells de complexitat creixent de la contemporaneïtat es basen en la taxonomia de Bloom sobre habilitats cognitives o de pensament (1956), revisades per Anderson i Krathwohl (2000).

La taxonomia de Bloom agrupa les capacitats i habilitats cognitives en diferents nivells de complexitat en relació amb l'acció intel·lectual que s'activa.

En relació a la primera categoria de Bloom "**coneixement**" es pot reconèixer el primer nivell de contemporaneïtat establert en la present investigació. Aquesta categoria entre moltes altres implica accions com: recollir informació, llistar, localitzar,... i també **Identificar** (el primer nivell de complexitat utilitzats per a la meva investigació).

En la segona categoria: **comprensió** de Bloom, tot i que no s'expressa de forma explícita el concepte **relacionar** (el segon nivell de complexitat de l'operador), apareixen com a paraules indicadores de dificultat cognitiva **associar o comparar**, conceptes i accions cognitives pròximes a relacionar.

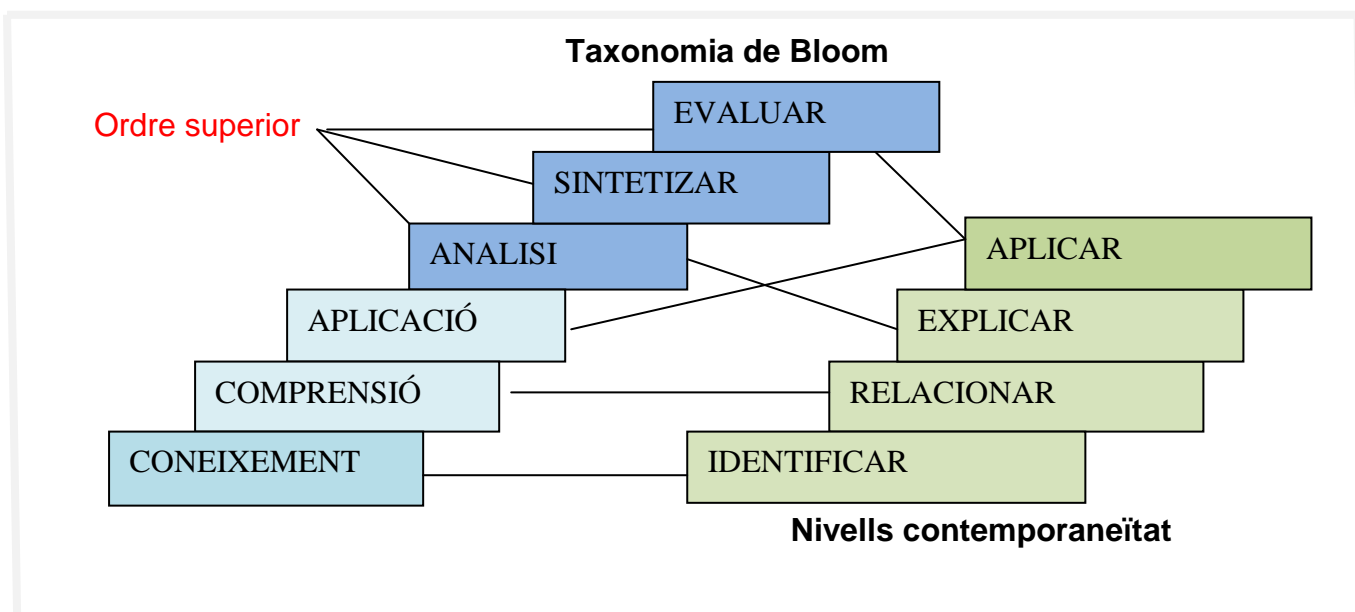
En la quarta categoria: "**anàlisi**" considerada tant per Bloom com per Anderson i Krathwohl com a "d'ordre superior", apareixen indicadors com comparar, contrastar o **explicar**, coincidint amb el tercer nivell de complexitat del concepte contemporaneïtat estructurat per aquesta recerca.

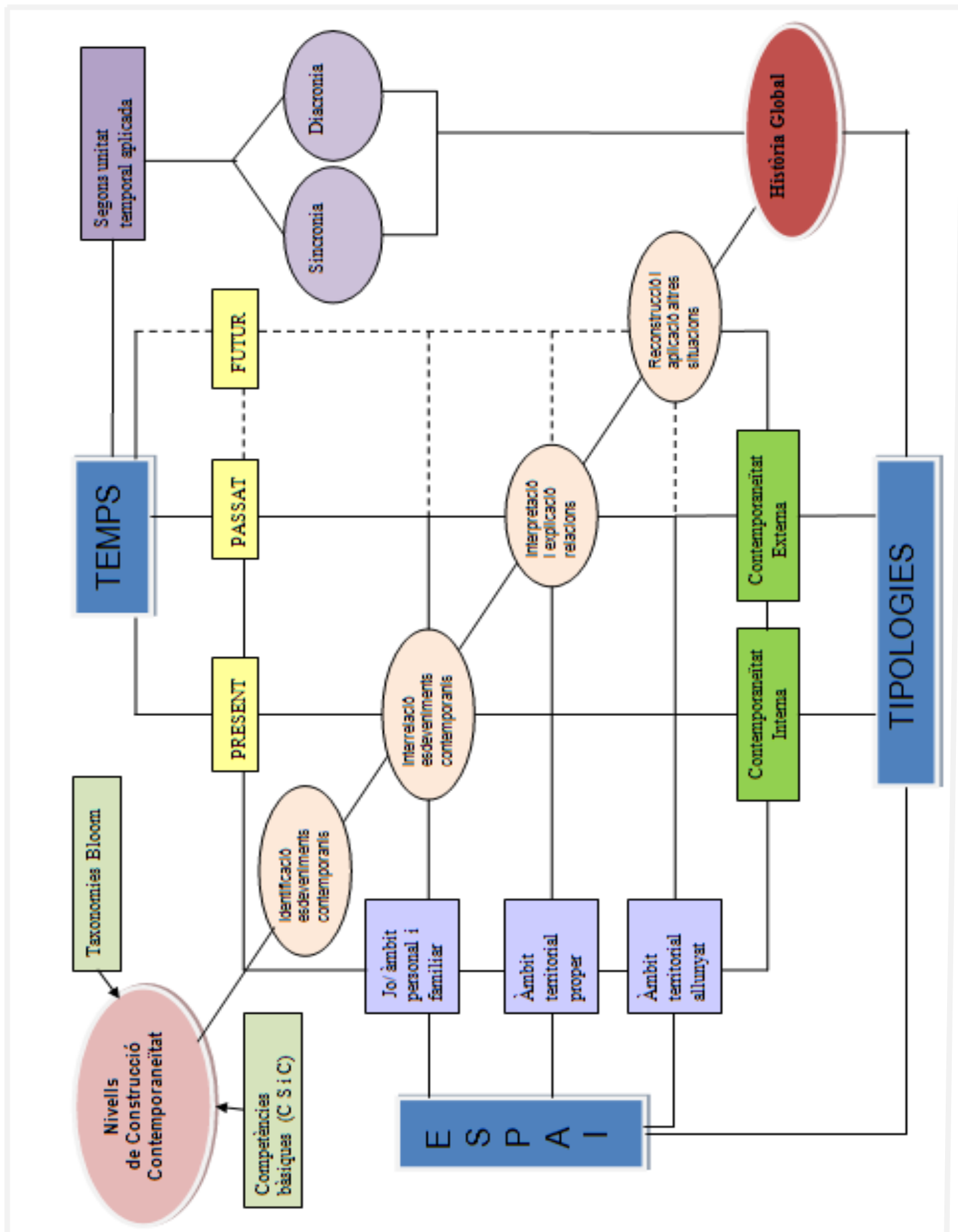
En la tercera categoria establerta pels esmentats autors: "**aplicació**", trobem el darrer nivell de complexitat proposat per mi en el desenvolupament del concepte contemporaneïtat: **aplicar**.

Ens trobem doncs amb una proposta d'escala de complexitat de l'operador contemporaneïtat que difereix en l'ordre de complexitat de les taxonomies, però que en el cas específic de l'esmentat operador, resulta no sols més oportú sinó més lògic en relació al seu nivell de complexitat.

Val a dir però, que en el darrer nivell proposat per Bloom, **Avaluar**, considerat com el "nivell màxim d'ordre superior" apareixen indicadors com predir o argumentar, considerats per a mi com a capacitats a desenvolupar en el procés d'aplicació de la contemporaneïtat (nivell de major complexitat).

Mapa conceptual V





Mapa conceptual VI : Estructura conceptual de la contemporaneïtat.
Aquest mapa conceptual sintetitza el marc de referència per a l'anàlisi de la contemporaneïtat.

2. Les aportacions educatives de la contemporaneïtat

La conceptualització, aprehensió, comprensió i aplicació de la contemporaneïtat pot aportar en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història múltiples beneficis educatius, tant en l'àmbit cognitiu com en la formació de competències i de valors democràtics per tal d'afrontar la realitat del món que ens ha tocat viure, com per els nous móns que volem viure.

En aquest sentit voldria destacar, en primer lloc, la importància de la contemporaneïtat en relació a un ensenyament de la història realment comprensiu:

2.1. La contemporaneïtat: un ensenyament per a la comprensió, un ensenyament competencial.

Des de sempre l'objectiu bàsic dels ensenyants ha estat ensenyar per a la comprensió però, per contra, s'ha tendit a ensenyar per a la memorització i la repetició.

Efectivament, tant els currículums en vigor (pel volum dels continguts establerts i la seva falta de flexibilitat), com les pràctiques escolars (centrades especialment en el protagonisme del professorat i les classes magistral), han estat més enfocades a un ensenyament mecànic centrat en la memorització, que a un ensenyament per a la comprensió.

Però com afirma Stone Wiske (1999: 48-49): *“Se trata de descubrir un tema, no de cubrirlo. La finalidad es la comprensión, no la acumulación de información aislada”*.

La realitat és que les diverses investigacions demostren que als nois i noies els costa molt de comprendre realment la història que se'ls ensenya i, en conseqüència, són incapaços d'establir connexions entre els aprenentatges escolars i la seva pròpia vida. D'aquesta manera la història perd la seva funcionalitat i la seva capacitat d'eina de transformació social.

Al respecte, Blythe (1999: 37) afirma: *“Generalmente descubrimos que nuestros alumnos comprenden mucho menos de lo que habíamos esperado... tienen dificultades para escribir ensayos que muestren una auténtica comprensión del tema, más aún, no ven las conexiones entre lo comprendido en la escuela y sus actividades fuera de ella”*.

Davant d'aquesta situació, malgrat l'encotillament del currículum, l'organització escolar hiperespecialitzada i les múltiples tasques i l'escassetat de temps del professorat, l'ensenyament per a la comprensió hauria de convertir-se en una de les fites essencials.

Segons Blythe (1999: 43): *“Desarrollar la comprensión significa hacer cosas usando los conocimientos previos para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas”*.

Stone Wiske (1999: 86) la defineix com: *“La capacidad de usar el propio conocimiento de maneras novedosas”*

Comprendre suposa, per tant, la capacitat d'aplicar unes habilitats o coneixements a d'altres contextos o realitats.

Gardner, H. (2001:167), en aquest sentit, menciona l'aparició de diversos enfocaments apareguts als anys 70 del segle XX, que orienten els seus objectius vers l'ensenyament per a la comprensió:

1- L'enfocament sistemàtic: centrat exclusivament en l'ensenyament per a la comprensió, defensat entre d'altres per Stone Wiske, T. Blyte, Vito Perone o David Perkins.

2- L'enfocament basat en les intel·ligències múltiples: Aquest enfocament, es centra en vuit vies d'accés a la comprensió, que es correspondrien, a grans trets, a les 8 intel·ligències proposades per Gardner (2001). Així, s'establiria l'ús d'una via narrativa, d'una via lògica, d'una via quantitativa – numèrica, d'una via existencial, d'una via estètica, d'una via social..., mitjançant les quals, es pretendria assolir la comprensió d'un gran tema.

Considero però, que aprendre història des de la contemporaneïtat implica una forma d'ensenyar història que permet, com en el casos anteriors, assolir la comprensió històrica.

Perquè com afirma Gardner (2001: 179): *“Cuanto mayor sea la variedad de las actuaciones aceptadas, más oportunidades tendrán los estudiantes de demostrar su comprensión y menos probabilidades habrá de que fracasen”*.

Considero que des d'un enfocament que permeti posar de relleu les múltiples relacions entre àmbits d'una mateixa realitat històrica i, alhora, d'una determinat període, cultura o civilització amb d'altres realitats coetànies, es pot realment entendre el passat i, d'aquesta manera, vincular-lo al present, per comprendre'l.

En aquest sentit, ensenyar i aprendre des de la contemporaneïtat permet posar de relleu dos dels grans reptes del nostre present, el repte de la globalitat i el repte de la complexitat.

McNeill (2004: IX) afirma: *“Vivimos en una época en la que todo se está internacionalizando a pasos de gigante más aún en el ámbito de lo económico y lo cultural. Muchos de los procesos históricos más importantes que se encuentran en pleno desarrollo...tienen poco que ver con las naciones-estado y sus fronteras El estado, que ha servido tradicionalmente como unidad de análisis a los historiadores, cobra una importancia cada día menor en la actualidad”*.

Davant d'aquesta realitat sembla lògic un canvi d'enfocament en la forma tradicional de desenvolupar el procés d'ensenyament- aprenentatge de les ciències socials i de la història.

És evident que compartimentar les matèries, hiperespecialitzar els sabers, analitzar de forma fragmentada qualsevol període o civilització històrica, no permet copsar ni la globalitat ni la complexitat de l'entramat històric i, en conseqüència, tampoc la del nostre present, més global i complex que mai.

Ensenyar història ha de tenir com a una de les seves prioritats, dotar els joves d'una cultura que els permeti la comprensió del conjunt de la humanitat.

Com hem vist abans, diversos historiadors, didàctics o sociòlegs defensen avui clarament aquesta perspectiva global de l'ensenyament de la història.

McNeill (2004: IX) afirma: "La existencia de una ciudadanía informada, sea cual fuere el país del que hablamos, requiere una perspectiva histórica que se extienda a todo el planeta y no solo a su nación o región. Ésta es una de las razones por las que debe abordarse la historia mundial, por dificultoso que esto pueda resultar".

El mateix autor defensa aquesta perspectiva, en la introducció de la seva obra, a partir de dues raons més: La primera, relacionada amb el fet que els processos actuals d'integració i internacionalització no són nous, sinó que han afectat a les qüestions humanes durant milers d'anys:

"De hecho la integración económica a través del comercio y la emigración se encuentra entre los motores históricos más antiguos que existen" (pàg. IX)

La segona raó (per la defensa de la necessitat d'una història mundial), és que per tal d'assolir una correcta apreciació de la història de qualsevol país o regió, es requereix una contextualització adequada, capaç de permetre la distinció entre allò ordinari i allò únic.

"La historia del mundo proporciona la perspectiva más completa posible a la hora de situar lo que conocemos y lo que aprendemos" (pàg IX)

En la defensa d'aquesta mateixa perspectiva Morin, E. (2000: 29), afirma: *"El context de qualsevol context polític, econòmic, antropològic, ecològic... és el mateix món. L'era planetària necessita que tot se situï en el context i en el complex planetari. El coneixement del món, en tant que món, esdevé una necessitat alhora intel·lectual i vital".*

Ens cal, doncs, una anàlisi històrica capaç de posar de relleu la globalitat i la complexitat mitjançant un enfocament de perspectiva universal.

Precisament la comprensió de les múltiples interaccions entre els diversos aspectes d'un tot en un determinat espai i en un temps concret constitueix l'objectiu bàsic de la comprensió de la **contemporaneïtat interna**, desenvolupar-la és, doncs, caminar vers l'adquisició d'una capacitat d'anàlisi històrica per afrontar aquest doble repte: el de la comprensió de la globalitat i la complexitat.

Com afirma Morin, E. (2000:10): *“És necessari ensenyar els mètodes que permeten copsar les relacions mútues i les influències recíproques entre les parts i el tot en un món complex”*.

I això passa per capacitar els alumnes a detectar, analitzar i comprendre les múltiples relacions de **contemporaneïtat externa** entre diversos territoris, cultures o civilitzacions inscrites en una mateixa realitat temporal.

Com diu McNeill, J.R. (2004: X): *“Ningún historiador del mundo necesita presentar la historia de cada país y de cada pueblo. Lo que importa no son tanto los datos como el marco contextual”*.

Aquest objectiu esdevé però, una tasca extremadament complicada i comporta, per força, un desenvolupament cognitiu d'alt nivell, desenvolupament que implica necessàriament l'assoliment de la maduresa pròpia del pensament abstracte.

En l'assoliment d'aquesta maduresa, veiem en apartats anteriors, la importància que autors com Fraise, donaven a uns materials pedagògics adequats i a una tasca pedagògica òptima per avançar-ne l'edat d'adquisició.

Aquests materials i pràctiques són aplicables des de totes les àrees d'ensenyament, però en el nostre cas, el de l'ensenyament i l'aprenentatge de la història, juguen un paper central.

Els camins per fomentar aquesta maduresa intel·lectual des de l'ensenyament de la història poden ser molts i molt diversos, però en cap cas es pot obviar la importància del procés d'ensenyament i aprenentatge del temps històric.

Per tant, la comprensió de la simultaneïtat o contemporaneïtat històrica, com a operador primari del temps històric, mereix una especial atenció.

Atenció que també es mereixen altres operadors com la successió, la causalitat, la durada, la permanència i el canvi, ... però especialment la comprensió i domini de la contemporaneïtat històrica, en les seves dues tipologies - la interna o estructural i l'externa- esdevé primordial.

En definitiva, la comprensió holística d'una civilització, d'una cultura o d'un període històric, a partir de l'anàlisi de les diverses relacions de contemporaneïtat interna i la comprensió de la xarxa global d'un determinat període, mitjançant l'establiment de les interaccions i relacions de contemporaneïtat externa, pot contribuir decisivament no sols a una més adequada interpretació del nostre passat, sinó també a la interpretació del propi present, més universal i interrelacionat que mai.

Ensenyar una història per a la comprensió és ensenyar una història competencial, perquè segons Bisquerra i Canals (2003) es basa en un paradigma d'educació global i integral que ha de preparar els ciutadans per aprendre a viure i saber resoldre els problemes de la seva vida.

“Aquest model parteix del concepte de competència, que té un sentit més ampli que el d’habilitat o capacitat”. (1)

Es tracta doncs de saber posar en pràctica el conjunt de coneixements i habilitats adquirides per una persona a situacions diverses de la vida quotidiana, per aquest motiu l’assoliment de les competències bàsiques en l’àmbit social permet tant el desenvolupament personal i emocional, com el desenvolupament social i democràtic.

Dels 4 blocs en que s’han dividit les 18 competències corresponents a l’àmbit social, establertes com a prioritàries per la Conferència Nacional d’Educació 2000 -2002: Habilitats socials i autonomia, societat i ciutadania, espai i temps i pensament social, considero que la meua proposta, s’inscriuria en directament en el tercer bloc, en tant que possibilita la comprensió del món on vivim i permet relacionar els diversos problemes actuals de tots els àmbits i de múltiples realitats.

Però a nivell educatiu, la proposta plantejada, a partir de la comprensió i aplicació de la contemporaneïtat al llarg de tot el curs escolar i, de forma específica mitjançant alguns dels recursos emprats durant el procés investigació i d’innovació, permet igualment potenciar els altres blocs:

- Habilitats socials i d’autonomia. Perquè afavoreix l’autoconeixement a partir d’activitats vinculades a la pròpia vida i alhora el treball en grups cooperatius que ajuden a fomentar el diàleg, el consens i el respecte per les opinions dels altres.

Per què com reclama Zabala (2011:15): *“Cal utilitzar mètodes i estratègies diverses, a partir de les quals la participació de l’alumnat de forma individual i en grups cooperatius en sigui l’eix vertebrador”.*

- Societat i ciutadania, en tant que es fomenta el coneixement de múltiples realitats del passat i del present, escapant així de la mirada etnocèntrica i eurocèntrica de l’anàlisi històrica amb la intenció de fomentar la interculturalitat i la participació social activa.

Aquest bloc s’ajusta directament a la proposta sobre contemporaneïtat, perquè com la defineix Canals (2008:3): *“Supone el conocimiento y comprensión de las interrelaciones entre fenómenos y procesos que tienen lugar a escala global, regional y local”.*

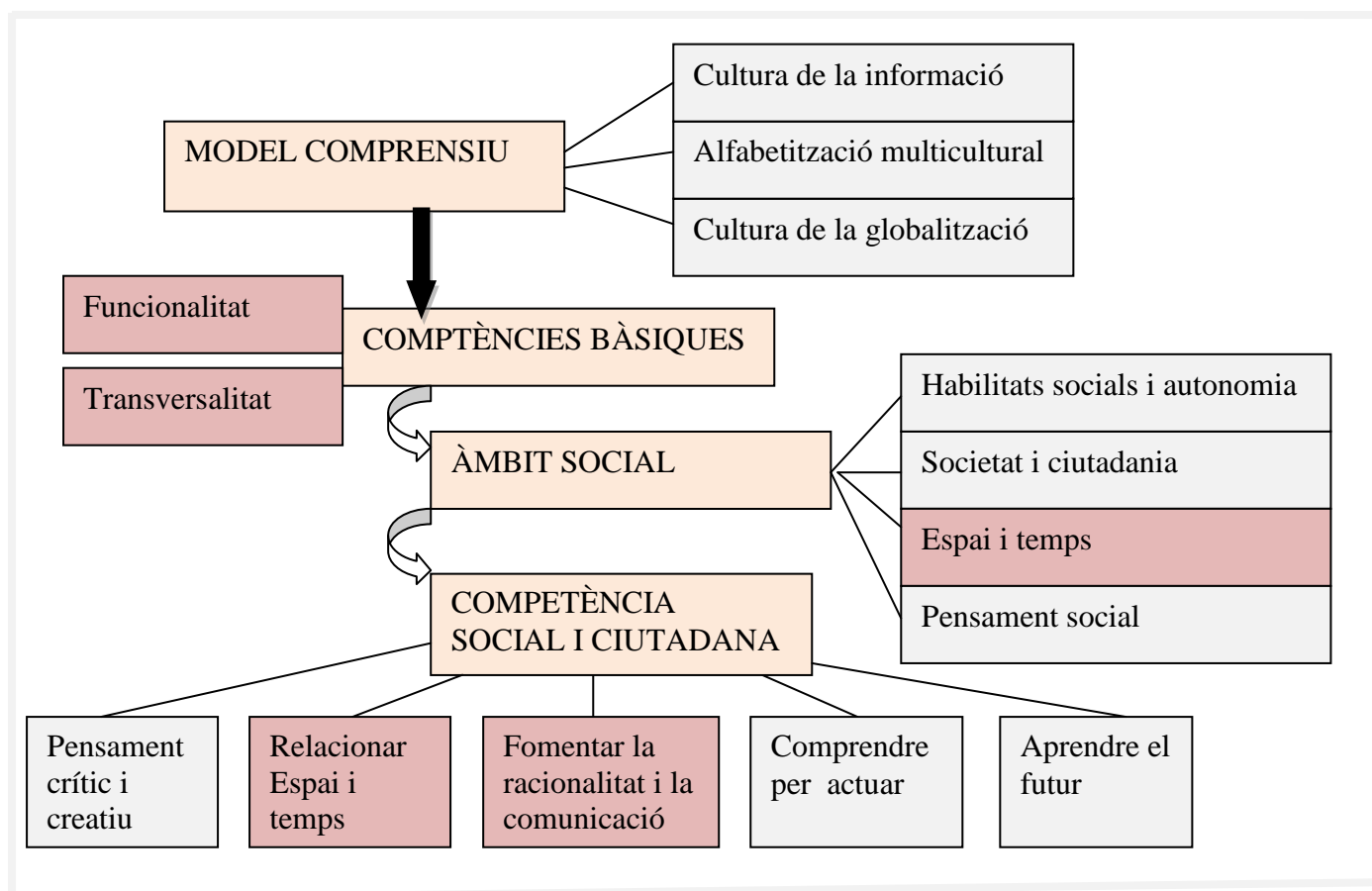
- Pensament social, perquè contribueix a acceptar la complexitat del món que ens envolta, saber obtenir i contrastar informació, acceptar punts de vista diferents i fomentar el pensament crític.

De la mateixa manera el treball amb la contemporaneïtat es caracteritza per la seva funcionalitat, ja que suposa l’aplicació dels aprenentatges a diverses situacions o contextos i, la seva transversalitat, ja que afavoreix un coneixement global aplicat a la interpretació de problemes socials.

En aquest sentit considero que la comprensió, aprehensió i aplicació del concepte afavoreix directament la potenciació d'algunes de les concrecions de la competència social i ciutadana proposades per Santisteban, A. (2009 b):

- Formar el pensament crític i creatiu.
- Relacionar espai i temps.**
- Comprendre per actuar
- Fomentar la racionalitat i la comunicació.**
- Superar la complexitat de la realitat social**
- Aprendre el futur.

Model competencial on es vincula el desenvolupament de la contemporaneïtat
MAPA CONCEPTUAL VII



Per tot plegat, el model proposat des de la contemporaneïtat es recolza en un model comprensiu que potencia la cultura de la informació, de la globalització i de la multiculturalitat, a partir de la funcionalitat i de la transversalitat propi de les competències bàsiques i permet fomentar especialment la competència social i ciutadana en alguna de les seves concrecions

2.2. La contemporaneïtat: un ensenyament per a la formació de valors, per a una ciutadania democràtica i per a la interculturalitat

Una via de suport a l'educació per a la ciutadania

Com afirmava Santisteban, A. (2008: 1) al seminari de debat "Educación para la ciudadanía: preguntas y perspectiva desde la didáctica de las ciencias sociales" celebrat a la UAB: *"Existe una preocupación creciente en Europa por determinadas actitudes de la juventud con respecto a la participación democrática. Algunos trabajos que han indagado en las representaciones de los jóvenes demuestran (...) el alejamiento de las formas clásicas de participación"*.

Preocupació que la Dra. Liliana Bravo, manifestava en el mateix seminari en relació amb els joves xilens i en el context sud-americà en general.

Aquesta preocupació es tradueix actualment en la creació o la potenciació de programes d'educació per a la ciutadania arreu d'Europa i del món. Programes que, o bé s'estructuren transversalment, amb la participació de tots els membres i àmbits del centre escolar, o bé es concentren en una assignatura específica de ciutadania.

Però en qualsevol cas, és evident el paper central que les ciències socials en general i, la història en particular, poden jugar en l'educació de les futures generacions, per tal que esdevinguin ciutadans i ciutadanes actius i responsables, capaços d'intervenir socialment vers el desenvolupament i el benestar de la societat.

Segons Pagès (2003: 1): *"Se tiende cada vez más a relacionar la función educativa de la enseñanza de la historia, sus propósitos y sus finalidades, con la ciudadanía democrática, con la formación ciudadana de las jóvenes generaciones"*.

Audigier (2003) proposa tres aspectes bàsics per a la contribució de la història a la formació de la ciutadania: La capacitat d'historitzar les nostres experiències, ubicar qualsevol fenomen humà i social en un temps, un lloc, una societat,... i la construcció de conceptes i de relacions entre ells, (com planteja el treball amb la contemporaneïtat) com a requisit per a la comprensió i la significació de la història i de la realitat.

El propi Pagès (2003: 2) després d'analitzar els resultats de diverses investigacions com les de Angvyk (1997), Prats (2001) o Lautier (1997), afirma:

"La enseñanza y el aprendizaje de la historia no responde a aquello que los jóvenes esperan encontrar ni a aquello que algunos creemos que deberían encontrar para orientarse en su mundo, para desarrollar su temporalidad, para formar su conciencia histórica. Los saberes históricos escolares, no tienen para el alumno ningún sentido más allá de las paredes de la escuela".

Efectivament, la història que s'ensenya a les escoles, no permet que els alumnes puguin situar-se adequadament davant de la seva realitat, ja que no és prou eficaç per ajudar-los a interpretar-la.

Existeix doncs, un clar desajust entre les finalitats i objectius que la història persegueix i els resultats obtinguts. Desajust, que es tradueix en una inquietant passivitat de les joves generacions respecte la participació democràtica i ciutadana.

Tutiaux – Guillon (2003) justifica aquesta realitat, a partir de la pròpia naturalesa dels continguts ensenyats en història i especialment de les pràctiques d'ensenyament predominants, basades especialment en el professor com a autor i presentador d'un text tancat i "veritable", que converteix l'alumne en un simple receptor.

A aquesta situació, cal afegir un dels trets que caracteritza la societat del nostre present: la globalització, i és que el ritme accelerat dels canvis i transformacions que avui vivim a nivell social, polític, econòmic, tecnològic, cultural..., sovint desborden els coneixements i la preparació de tots nosaltres, però especialment dels nostres joves, que en conseqüència s'enroquen en una posició d'impotència o es concentren en parcel·les especialitzades que els donen una major seguretat.

En aquest sentit, Morin (2000: 34) afirma: *"L'afebliment de la percepció del global condueix a l'afebliment del sentit de la responsabilitat (cadascú tendeix a ser només responsable de la seva tasca especialitzada), així com a l'afebliment de la solidaritat: ningú no sent el lligam que el vincula amb els seus conciutadans"*.

En conseqüència el propi Morin, (2001: 20-21) expressa que hi ha un dèficit democràtic creixent causat per l'apropiació per part dels experts, especialistes i tècnics d'un nombre creixent de problemes vitals. Mentre que l'expert perd la capacitat de concebre les coses globals i fonamentals, el ciutadà perd el dret al coneixement.

Múltiples veus dins la didàctica de la història, aposten avui per la revisió dels continguts, objectius i estils d'ensenyament de la història, amb l'objectiu de contribuir a la formació dels nostres joves com a ciutadans democràtics i agents de participació activa.

En aquest sentit, Santisteban (2008: 3) afirma: *"Las ciencias sociales aportan a la educación para la ciudadanía, elementos esenciales, de tal manera que llega a ser difícil pensar en dos campos de estudio diferentes, en todo caso coinciden unos mismos fines educativos"*.

En aquesta necessària adequació del model d'ensenyament actual de la història, són molts els canvis a realitzar, si volem que de forma efectiva responguin a les noves necessitats i a la formació ciutadana.

Considero que la potenciació de la comprensió de la contemporaneïtat històrica pot ajudar a aquests canvis, i, per tant, pot esdevenir una nova via d'ensenyament de la història, en tant que posa de relleu una consciència de ciutadania universal i de destí comú.

Morin (2000:12) afirma: *“La comprensió mútua entre humans, tant entre pròxims com entre estranys, d’ara endavant és vital perquè les relacions humanes surtin del seu estat bàrbar d’incomprensió”.*

L’aplicació de la contemporaneïtat a l’aula, contribueix, a partir del coneixement dels altres a una educació intercultural, que permeti finalment la comprensió i fomenta l’empatia envers les altres realitats, territoris, cultures i persones.

La cultura està constituïda pel conjunt dels sabers, coneixements, normes, pautes de conducta, creences, idees, valors... transmesos de generació en generació al llarg dels segles.

Totes les cultures han tendit i tendeixen a tancar-se sobre si mateixes per tal de protegir la seva pròpia identitat, per tal de protegir-se del que es considera agressió externa, però les diverses cultures també han estat, i són, obertes, capaces d’integrar coneixements, tècniques, costums, aliments,... i alhora individus provinents de cultures diverses i, fins i tot, contraposades.

La cultura no és doncs quelcom tancat i definitiu, sinó que es construeix, es transmet i modifica constantment.

Cañadell (2002: 42) afirma: *“Cal rescatar la idea que la diversitat és positiva. En la cultura humana, igual que en biologia, l’homogeneïtat porta a l’empobriment i a l’extinció. Les societats com més heterogènies i diverses siguin, més capacitat tenen d’innovació. Respectar la diferència, doncs, no és solament un acte d’humanitarisme, sinó que esdevé un acte de vida.”*

En conseqüència, la diversitat cultural, la fusió de cultures, és un element de riquesa humana, mentre que la dominació, l’aculturació forçosa, l’eliminació d’individus o de cultures senceres és un fracàs per tota la humanitat.

Així, la gran diversitat d’ètnies, religions i cultures presents a la nostra societat hauria de ser objecte bàsic d’estudi des de les aules per tal que els alumnes aprenguin a viure i conviure amb d’altres persones procedents d’arreu del món.

Com afirmen Oller i Pagès (1999: 172): *“Para aprender a vivir la diversidad étnica y cultural no sólo como una coexistencia más o menos pacífica, sino como una posibilidad de intercambio, riqueza e innovación en las relaciones personales, es necesario transformar el currículum para que los alumnos puedan hallar los instrumentos necesarios para convivir en una sociedad que será cada vez más plural”.*

En el mateix sentit, s'expressen Barton i Levstik (2000:26): "Deberíamos ser capaces de pensar en los diferentes modos de incluir os diversos grupos en el currículo, de modo que no los posicionen como enemigos".

Un dels problemes principals del currículum actual i en conseqüència present en els llibres de text i en els materials d'aula, és la visió bàsicament eurocèntrica de la societat i de la història, de forma que es pretén explicar el nostre passat des d'una perspectiva únicament europea, obviant les aportacions d'altres cultures i pobles al llarg de la història.

Com diu Jenkins (2009:76): *"Todos los viejos sistemas organizados que descansaban en un centro privilegiado (anglocentrismo, eurocentrismo, etnocentrismo,... ya no se consideran marcos legítimos ni naturales,... sino ficciones temporales que fueron útiles para la articulación no ya de intereses universales, sino de intereses en última instancia muy particulares".*

Si l'ensenyament de la història no fa visibles a tots els estudiants, difícilment podran desenvolupar els seva consciència històrica i la seva temporalitat, i menys encara, sentir-se que formen part d'una mateixa comunitat global.

Com defensa Morin (2000: 92): *"Les cultures han d'aprendre les unes de les altres, i l'orgullosa cultura occidental, que s'ha erigit en cultura ensenyant, ha de convertir-se també en cultura aprenent".*

La superació de l'eurocentrisme és, per tant, el primer pas per a l'autèntica comprensió d'altres realitats, pobles, ètnies o religions, una comprensió indispensable per caminar plegats cap a una autèntica identitat planetària: la identitat humana.

Com exposa Gardner (2001: 215):

"Sólo por el hecho de ser miembros de la misma especie, somos esencialmente iguales... No hay dos personas, dos conciencias, dos mentes que sean exactamente iguales. Por lo tanto, cada uno de nosotros se encuentra en la posición de hacer una contribución única a nuestro mundo..."

Debemos aunar nuestros esfuerzos, de una manera complementaria y al mismo tiempo sinérgica, con el fin de garantizar la supremacía de la naturaleza y la cultura para las generaciones futuras".

Comprendre la humanitat suposa, doncs, comprendre la suma de les seves diversitats. La identificació i l'amor a la pròpia cultura, no ha de suposar la negació de les altres. Cal educar per a la comprensió humna dels que són a prop i dels que són lluny. Cal educar per una ciutadania global.

L'escola pot esdevenir un dels possibles motors de canvi i per tant, ha d'apostar clarament per l'educació intercultural.

Cañadell (2002: 41) defineix la educació intercultural de la següent forma:

“L’interculturalisme, però, és quelcom més que buscar solucions concretes davant la problemàtica que puguin presentar uns o unes alumnes d’una ètnia o cultura diferent. L’educació intercultural implica una acció global dirigida a tots els nois i noies per tal de prepara-los per viure en una societat multicultural i evitar els perills de l’etnocentrisme i la xenofòbia”.

La realitat del nostre sistema educatiu però, és que es segueix pensant en la integració de les minories ètniques, culturals o religioses a la cultura occidental, convertint-se per tant, en un instrument d’homogeneïtzació i d’assimilació de totes les altres cultures a la cultura dominant.

Durpaire (2002: 121) ho posa de relleu: *« Le fait de désigner un groupe social à intégrer... est une façon de le montrer du doigt, ce que est en soi un obstacle à son intégration. C’est une manière implicite d’exclure un groupe que l’on définit par sa dangerosité potentielle pour la paix sociale ».*

El desigual punt de partida dels alumnes nous, amb una llengua, una cultura, una religió, un pensament, i una forma de veure el món, sovint totalment diferent o contraposada a la cultura occidental, per força ha de provocar el fracàs d’aquests alumnes com també, la incomprensió i sovint, el rebuig, de la seva cultura, de la seva problemàtica, de la seva forma d’entendre la realitat...per part dels seus companys d’escola.

Aquesta situació pot provocar tant l’exclusió social com el sorgiment de conductes d’incomprensió que poden derivar cap a actituds racistes i xenòfobes.

Cañadell (2002: 42) afirma: *“Si volem que els i les nostres alumnes aprenguin a respectar els companys i companyes d’altres cultures hem d’introduir en els currículums informació sobre aquestes cultures, religions i formes de viure i les hem de respectar i valorar”.*

Per tot plegat, ens cal emprendre aquest camí vers l’educació multicultural, un camí integrador i no disgregador de cultures, un camí que en l’ensenyament de la història, s’ha de traduir en el coneixement de les diferents realitats que configuraren simultàniament els móns passats.

Segons Oller i Pagès (1999), per educar en la comprensió de l’altre és necessari treballar en dos aspectes: educar en la incertesa i acostar-nos als valors de les altres cultures alhora de distanciar-nos per avaluar la pròpia.

Aquests dos aspectes, segons els autors no poden ser tractats únicament com a complement dels coneixements disciplinaris ni com a tema transversal, tal i com proposo mitjançant el treball amb la contemporaneïtat.

Alguns autors, citats a Oller i Pagès (1999: 12-16), com Nanmi i Economi, Chaffer i Taylor, aboguen per l'obertura de l'ensenyament de la història al món, a la història dels pobles, cultures i religions no europees, tradicionalment oblidades en l'ensenyament.

En aquest sentit, la comprensió de la contemporaneïtat externa, amb l'establiment de les relacions i interaccions entre civilitzacions, cultures o territoris que compartiren un mateix temps, permet començar a modificar l'eurocentrisme clàssic i, posar sobre la taula també la història de les altres realitats, (la història dels altres) per tal de comprendre-les i valorar-les, com a un pas necessari per a la millora del nostre present i per la creació d'un futur possible, on s'esborrin per sempre la violència i la confrontació cultural, religiosa, ètnica...

I és que en paraules de Morin (2001: 81) : *“La identificació amb un passat comú fa present la comunitat de destí”* .

Però la realitat de les nostres aules, majoritàriament, segueix presentant de forma gairebé exclusiva un passat eurocèntric, obviant així les altres cultures i civilitzacions, excloent de participar d'aquest passat els alumnes magrebins, els senegalesos, els colombians, els xinesos, pakistanesos o de l'Europa de l'est,..., de manera que aquests, difícilment, podran connectar les seves concepcions prèvies, diverses i desiguals, amb uns nous aprenentatges descontextualitzats i, poden veure's abocats al fracàs.

Si la resta d'alumnes només aprenen la realitat europea o més encara l'espanyola o la catalana, com podran entendre aquests companys de l'aula que sovint parlen, pensen i viuen de forma tan diferent a ells?

El treball de la contemporaneïtat a l'aula, per contra, permetria connectar tots aquests mons de forma simultània i, en conseqüència, uns i altres, no sols tindrien una visió global de passat, sinó que entendrien i valorarien la pluralitat ètnica, religiosa, lingüística i cultural com una gran riquesa.

Cal apostar doncs, per la fi de la història parcialitzada, esquarterada, aïllada i compartimentada, posar fi a la història eurocentrista i etnocèntrica, i fomentar des de l'aula una autèntica educació intercultural, que pot tenir com a principal aliat la potenciació de la comprensió de la contemporaneïtat històrica.

Com afirmen Oller i Pagès(1999: 7) : *“La sociedad del futuro no puede ser una suma de culturas, sino que debe fundamentarse en la construcción de proyectos comunes en los que todas las personas, autóctonas o inmigradas, participen en igualdad de condiciones”*.

És necessari per tant, fomentar en els alumnes el procés de construcció de la pròpia identitat, una identitat planetària, que passa per les diverses aportacions de tots els pobles, races, cultures i religions. Una identitat universal, que permeti superar progressivament la por i la ignorància sobre els altres, que són el pòsit per l'aparició de conductes racistes i xenòfobes i, en aquest sentit,

considero que la comprensió de la contemporaneïtat històrica, pot contribuir-hi decididament.

Perquè com afirma Morin (2001:124): *“Un pensament capaç de no tancar-se en la perspectiva local i la particularitat, capaç de concebre conjunts, estaria capacitat per afavorir el sentit de la responsabilitat i el de la ciutadania”*.

2.3. La contemporaneïtat: una estratègia de l'ensenyament de la història que fomenta el desenvolupament cognitiu.

Gardner (2001: 45) defineix la intel·ligència com :*“Un potencial biopsicològic para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura”*.

Abans de Gardner, les persones eren valorades intel·lectualment per una intel·ligència general “G”, però ja en la seva primera obra sobre la qüestió de les intel·ligències múltiples: [Frames of mind] (1983: 60) exposa una nova concepció d'intel·ligència:

“A human intellectual competence must entail a set of skills of problem solving- enabling the individual to resolve genuine problems or difficulties that he or she encounters and, when appropriate, to create an effective product- and must also entail the potential for finding or creating problems – thereby laying the groundwork for the acquisition of new knowledge”.

En aquest sentit, el foment de la comprensió de la temporalitat i del temps històric, mitjançant el treball amb els múltiples operadors que el configuren- durada, successió, simultaneïtat o contemporaneïtat, periodització, cicle, conjuntura, canvi - permanència, període, causalitat..., - té una valor formatiu cognitiu d'alt nivell, ja que el seu domini pot dotar l'alumnat de les habilitats necessàries per resoldre problemes històrics rellevants, trobar-hi possibles solucions raonades i, en definitiva, extrapolar-les a d'altres realitats o circumstàncies, com ara el propi present o a diversos futurs possibles.

Segons Pagès i Santisteban (1999: 196-198): Al llarg dels seus aprenentatges l'alumnat construeix dos tipus d'esquemes de coneixement: els coneixements històrics concrets amb les seves corresponents interpretacions i esquemes de coneixement vinculats a la temporalitat.

Mattozzi (2003) sustenta que des del punt de vista de la formació de l'estructura cognitiva, amb la paraula temps designem 3 aspectes:

- La capacitat de la ment d'establir una organització entre els fets i de mesurar el seu desenvolupament des del seu inici a la seva conclusió.
- El resultat de les operacions d'organització i de comparació, ja sigui mitjançant una representació lingüística i/o icònica.
- El concepte que indica la capacitat i el resultat de les operacions.

El procés de reconstrucció històrica recolzat en el desenvolupament del temps històric per tant, té una gran potencialitat de formació cognitiva en els nostres joves, però perquè això sigui possible calen unes propostes didàctiques adequades.

Mattozzi (1988) afirma que els conceptes temporals actuen com a organitzadors cognitius, tant dels esdeveniments de la vida quotidiana com en el procés de comprensió de la història.

Fins el moment present però, l'organització temporal predominant ha estat la dels dissenys cronològics clàssics, com exposen Lautier i Allieu-Mary (2008:104):

«Les perspectives temporelles des adolescents forment un ensemble de capacités jamais acquises définitivement, mais qu'il faut exercer souvent et dans des contextes différents... même les manuels ne semblent pas d'une grande aide pour les maîtres dans ce domaine... les plus récents comme les plus anciens abordent la structuration du temps historique avec les mêmes hésitations que les enseignants »

Avui però, altres enfocaments alternatius han començat a guanyar terreny a les aules: l'enfocament temàtic, l'enfocament comparatiu, la història retrospectiva...

Els nous enfocaments haurien de permetre una seqüenciació i un enfocament temporal adequats per contribuir decididament en el desenvolupament cognitiu dels nostres nens i joves.

Al respecte, Pagès (1989: 124) es posiciona de la següent manera: *“Abogo por una lógica y bien estructurada combinación de diferentes enfoques, a lo largo de toda la escolaridad obligatoria como alternativa a los enfoques cronológicos clásicos”*.

Precisament el treball amb la contemporaneïtat històrica, permet ajustar-se a alguns d'aquests enfocaments alternatius a l'enfocament cronològic clàssic.

Així, la idea d'un ensenyament global de la història, a partir de la contemporaneïtat, per les pròpies característiques del concepte i per les diverses aportacions que el seu desenvolupament permet, pot esdevenir una via més eficaç en el desenvolupament cognitiu en general, que l'enfocament cronològic clàssic.

I és que com diu Morin (2000: 36):

“ La intel·ligència parcel·lària, compartimentada, mecanicista, disjuntiva, reduccionista, trenca el complex del món en fragments disjunts, fracciona els problemes, separa allò que està lligat... És una intel·ligència miop que ben sovint acaba cent cega.

La intel·ligència parcel·lària destrueix en el seu nucli les possibilitats de comprensió i de reflexió, redueix les oportunitats d'un judici correctiu o d'una perspectiva a llarg termini”.

2.4. La contemporaneïtat: una estratègia de l'ensenyament de la història que fomenta l'estructuració del pensament temporal, contribueix a la formació de la consciència històrica i del pensament crític.

Una de les principals finalitats que hauria de tenir l'ensenyament de la història és el de potenciar la formació de la consciència històrica de l'alumnat.

Rüsen (2007: 203) la defineix d'aquesta manera: *“La formación de la consciencia histórica puede interpretarse como un diálogo entre pasado, presente y futuro, como el desarrollo del procedimiento para interpretar el pasado, en orden de comprender el presente y anticipar el futuro”*.

Segons ell, (2010:56): *“A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do “curso do tempo” que flui a través dos assuntos mandamos da vida diária”*.

És a dir, evoca un passat com un mirall en el qual es reflecteix la vida present.

Segons Pagès i Santisteban (2008:4): *“La conciencia histórica es conciencia temporal, se configura a partir de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro... reclama al pasado como aprendizaje para la construcción de futuro”*.

De fet, en la base del concepte i, en tota la seva extensió, podem relacionar-lo directament amb els diversos enfocaments defensats fins el moment, on la comprensió de la contemporaneïtat hi pot jugar un paper rellevant.

1) Respecte un ensenyament basat en l'educació per a la ciutadania, Pagès, J. (2003: 4) defensa:

“El enfoque de la enseñanza de la historia centrado en la ciudadanía democrática va acompañado de otro enfoque tan o más sugerente, el de la conciencia histórica, con el qué, en mi opinión, pueden formar un todo”.

2/ Respecte un ensenyament basat en la interculturalitat i l'educació en valors, Tutiaux –Guillon i Nourrisson (2003: 28-29) afirmen:

« La conscience historique nourrit l'identité individuelle ou collective... () Elle investit le passé de valeurs... () Elle attribue au passé un sens “pour soi”, le concept permet de rendre aux valeurs leur place légitime dans l'enseignement de l'histoire ».

En el mateix sentit es pronuncien Santisteban i Pagès (2011 :230) : *“La formación de la temporalidad, la construcción de la conciencia histórica...son objetivos fundamentales que cualquier ciudadano/a debe poseer para ubicarse en el mundo, comprender lo que está sucediendo e intentar cambiar aquello que no funciona y conservar lo que vale la pena”*.

La consciència històrica ajuda a visualitzar la base sobre la que hem de construir la convivència democràtica.

3/ Respecte un ensenyament basat en la potenciació de la comprensió i del foment del desenvolupament cognitiu, Gardner (1993: 34) afirma:

“Si podemos movilizar toda la gama de las habilidades humanas, no sólo las personas se sentirán más competentes y mejor consigo mismas, sino que incluso es posible que también se sientan más comprometidas con su mundo y más capaces de colaborar con el resto de la comunidad mundial en la consecución del bien futuro general”.

4/ Quant un ensenyament que potenciï la comprensió de la globalitat i la complexitat històrica i del propi present, McNeill (2004: 3) diu:

“Hoy día, aunque la gente las experimenta de forma muy distinta, todo el mundo vive dentro de una sola red global, una vorágine unitaria de cooperación y contienda. La trayectoria de estas redes de comunicación e interacción constituye la estructura que da forma a la historia humana...”

En todas las relaciones (de la red) las personas comunican información y la utilizan para comprender su presente y orientar su comportamiento futuro”.

5/ Finalment, en relació a un ensenyament que es centri en el foment del temps històric, Tutiaux- Guillon (2003: 28) diu:

“ Je retiens d’abord que la conscience historique est conscience temporelle”

Així doncs, la potenciació de la formació de la consciència històrica de l'alumnat, suposa alhora la potenciació de tots i cadascun d'aquests enfocament i a la inversa.

L' interès per la consciència històrica té el seu origen especialment en la didàctica de la història alemanya, a partir dels anys 70 del segle passat, però ha estat més recentment que el concepte s'ha introduït amb força en el camp de la didàctica de la història, especialment lligat al desenvolupament de l'educació per a la ciutadania.

Basache (1999: 157) diu: *“La conciencia histórica es la conjugación de la tradición y del destino, escapando así de la actualidad pasajera. Es la búsqueda del auténtico “yo” colectivo, o sea de lo que “es” o “puede ser”, en medio de lo que pasa y desaparece”.*

Per la seva banda, Tutiaux-Guillon i Mousseau (1998: 13) afirmen: *« La conscience historique désigne la capacité à penser l’histoire, à penser le présent et l’avenir en fonction de l’histoire (et réciproquement), et à se penser dans l’histoire ».*

En qualsevol cas, ens estem referint a la capacitat d'interconnexió entre la interpretació històrica del passat, la comprensió del propi present i la seva projecció vers un futur probable o possible. Però alhora a l'inversa, de manera que la comprensió del present i, d'un hipotètic futur, pot incidir en la forma en que s'interpreta el passat:

Si assumim que el paper bàsic que ha de jugar l'ensenyament de la història, no és només el de la comprensió del passat i del propi present, sinó el de motor de transformació social, la formació de la consciència històrica, ha d'ocupar un lloc privilegiat en el procés d'ensenyament – aprenentatge de la història.

Com afirma Jensen (2000), citat a Pagès (2003: 5): *“El objetivo ya no es dar al alumnado un conocimiento sólido y detallado del pasado sino suscitar y desarrollar en él la conciencia histórica”*.

I és que avui, la formació històrica dels nostres alumnes ha d'anar més enfocada a donar resposta als reptes del futur, que a saber respondre a les qüestions del passat.

En les diverses investigacions sobre el pensament del professorat, entre les que destaca la de Tutiaux- Guillon (2003: .37), es posa de relleu la importància que de forma general el conjunt del professorat dona a la formació de la consciència històrica, a la comprensió del món i a la formació en valors dels seus alumnes. Paradoxalment, les seves pràctiques disciplinàries, limiten clarament la consecució d'aquests objectius:

- Estructura lineal dels programes.
- Pobre anàlisi de les relacions passat – present – futur.
- Rebuig a referir-se al futur i a les grans preguntes i problemes rellevants del present.
- No busquen la reflexió dels alumnes.
- Rebutgen la transmissió explícita de valors, deixant la qüestió a mans de la família o a la lliure elecció dels joves.

Aquesta paradoxa i clara incoherència entre el que es pensa i el que realment es fa a l'aula, d'entrada semblaria que no s'hauria de produir la formació de la consciència històrica de l'alumnat, però la pròpia Tutiaux- Guillon (2003) afirma que lluny d'això, la majoria dels adolescents desenvolupen consciència històrica, malgrat que les pràctiques d'ensenyament, no semblen prendre en consideració la seva construcció.

Com en el cas de la formació de la temporalitat dels alumnes, la consciència històrica, sembla construir-se al marge o malgrat unes pràctiques d'ensenyament inadequades.

No podem deixar però, que la formació de la consciència històrica dels nostres joves es formi al marge de l'escola, massa coses estan en joc

A l'arrel de la consciència històrica hi trobem el desenvolupament de la memòria col·lectiva, la construcció de la pròpia identitat, la formació de la consciència crítica i l'orientació temporal de la vida.

Més encara, com veiem anteriorment, hi trobem la formació per a la ciutadania dels nostres joves, la capacitat de comprendre un món canviant, complex, global i intercultural, un clar suport al desenvolupament cognitiu i finalment la formació de valors com la igualtat, la llibertat, la justícia, la solidaritat... que permetin a les futures generacions esdevenir agents actius de canvi i de transformació social.

És possible que un nen, sense ensenyar-lo, sense ajudar-lo, només per imitació, acabés caminant sol, però no és més eficaç, més ràpid i més segur guiar-lo i acompanyar-lo en aquest procés?

Aleshores, per què no hem de guiar i acompanyar la formació de la consciència històrica dels nostres joves?

Santisteban i Pagès (2011:230) defensen que per desenvolupar la temporalitat i la consciència històrica... fa falta una bona selecció i organització dels continguts històrics. Uns continguts del passat, orientats al present i al futur”.

Com veiem en capítols anteriors, el treball amb la contemporaneïtat històrica, si bé parteix inicialment d'una anàlisi sincrònica, pot aplicar-se també per comparació diacrònica.

Una de les possibilitats que ens pot oferir, és l'establiment de relacions de contemporaneïtat en diversos moments de l'esdevenir humà, fomentat des d'un treball temàtic d'orientació diacrònica, una història comparativa.

Aquesta anàlisi històrica pot permetre la projecció transversal passat – present – futur i en conseqüència col·laborar en la formació de la temporalitat dels alumnes i especialment en la formació de la seva consciència històrica,

Com afirma Fontana (1988: 30):

“En el pasado el hombre tenía diversas posibilidades y hubo que escoger entre diversos futuros – que son nuestros presentes – ninguno de los cuales era el único posible, inevitable, de la misma manera que en el presente no tiene un único camino para escoger, sino varios y su futuro dependerá de cual sea el que elija”.

Ajudar els nostres alumnes a escollir lliurement un futur i a contribuir plegats en l'assoliment del millor futur possible per a tots ,d' entre tots els probables, a partir del procés d'ensenyament – aprenentatge de la història ha de ser el nostre repte. Un repte al que pot contribuir eficaçment la comprensió de la contemporaneïtat històrica.

Però la consciència històrica és també consciència crítica, com afirmen De Cork i Picard (2009: 62-63): « *La construction d'une conscience historique on peut la définir comme la conscience des transformations des sociétés et la capacité à penser historiquement.*

La conscience historique est aussi une conscience critique, notamment par rapport à l'immédiateté de l'actualité, l'inflation des faits médiatisés ».

La temporalitat i la consciència històrica no són el pensament crític, però són indispensables pel seu adequat desenvolupament.

Ennis (1985) defineix el pensament crític com la capacitat de valorar, qualsevol informació abans d'acceptar-la i de jutjar-la des de la seva intencionalitat.

Per la seva banda, Boisvert (2004) defensa que el desenvolupament del pensament crític contribueix a prevenir la manipulació i augmentar el potencial democràtic i la consciència política.

Pipkin (2009:18) reclama per les ciències socials la formació d'un pensament social, que permeti a l'alumnat concebre la realitat com una síntesi complexa i problemàtica, contextualitzant la informació que rep i comprenent la seva pròpia inserció en aquesta realitat des d'una perspectiva crítica i participativa.

Aquests autors relacionen el pensament crític amb la consciència històrica, la participació democràtica i la comprensió de la realitat.

En aquest mateix sentit es posiciona Salazar (2006 :93) :

“Si pretendemos que el conocimiento histórico que se imparte en la escuela no sea sólo un mar de información inútil, sino la forma en que el alumno se aproxima a la comprensión de la realidad y se ubique como parte de ella, es necesario que se sienten las condiciones para estimular las habilidades y competencias cognitivas que permitan al alumno potenciar su pensamiento crítico”.

Els reptes del nostre present i del nostre futur són molts i de gran complexitat, de manera que sovint ens sentim superats pels canvis tecnològics, pel funcionament econòmic del capitalisme salvatge, pel volum d'informació rebuda, per la impotència davant les injustícies socials i les decisions dels polítics de torn.

Com diu Freire (1987:17): *“Una de les tragèdies- si no la més gran- de l'home modern és que avui, dominat per la força dels mites i dirigit per la publicitat organitzada, ideològica o no, renuncia cada vegada més, sense saber-ho, a la seva capacitat de decidir”.*

Avui joves i grans, vivim majoritàriament un sentiment d'impotència que ens ateny i ens immobilitza, desbordats per la magnitud dels nostres problemes i la velocitat dels nostres temps. Per fer-hi front ens cal una actitud crítica permanent, només així podrem com diu Freire (1987:27): *“Renunciar tant a*

l'optimisme ingenu i als idealismes utòpics com al pesimisme i la desesperació, per esdevenir críticament optimistes”.

Segons Giroux (1990): el pensament crític és la capacitat de problematitzar allò evident, d'examinar críticament la vida i, Benejam i Pagès (1997:160): hi afegixen: “El pensamiento crítico en el alumnado es considerado como una forma de pensamiento de orden superior. Proceso para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de un conocimiento determinado, de un acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana”.

Però això no succeeix per generació espontània, el pensament crític s'educa, i al meu entendre, aprendre una història comprensiva, amb una mirada global, buscant les interrelacions entre esdeveniments per explicar les decisions del passat i del present mitjançant l'aplicació de la contemporaneïtat pot col·laborar a educar en els nostres joves una consciència històrica i una consciència crítica que els converteixi en ciutadans actius, responsables i autònoms.

I és que en definitiva, com diuen Canals i Pagès (2011:114): *“El desenvolupament del pensament social no és possible sense la construcció d'una consciència històrica que ajudi a comprendre que el present és el resultat de les accions dels homes i dones en el passat i que nosaltres som responsables del món que heretaran les generacions futures”.*

3. Síntesi

La meua proposta pretén buscar un nou model per fer possible un ensenyament de la història comprensiu, realment útil i funcional per l'alumnat de secundària per interpretar el seu passat, conèixer el seu present i esdevenir agents de transformació social.

He plantejat una forma d'ensenyar i d'aprendre història mitjançant l'aplicació d'un operador temporal que he volgut anomenar Contemporaneïtat.

Es tracta d'un concepte que sobrepassa la idea de simultaneïtat simple, entesa com la coincidència temporal de diversos esdeveniments històrics, per abraçar la idea d'una simultaneïtat complexa, estructural i que, com a tal, permet treballar alhora amb la doble perspectiva sincrònica i diacrònica.

Efectivament segons l'amplitud de la unitat temporal utilitzada la contemporaneïtat permet no sols la identificació d'esdeveniments simultanis, sinó l'establiment de relacions entre aquest esdeveniments, tant per explicar una realitat concreta des de tots els seus àmbits (contemporaneïtat interna), com la realitat global en un determinat espai temporal, tot i buscant les relacions entre territoris, cultures, civilitzacions coetànies (contemporaneïtat externa), per a l'assoliment d'una comprensió històrica global.

L'estructura conceptual de la contemporaneïtat, a banda de la unitat temporal de partida i la doble tipologia vinculada a l'espai d'anàlisi, té en compte la dificultat d'adquisició en funció de la proximitat temporal i la proximitat territorial i es recolza en les taxonomies de Bloom per a l'establiment de la seva escala de complexitat d'adquisició.

Diverses investigacions historiogràfiques recolzen aquesta perspectiva de fer història i algunes investigacions didàctiques han demostrat la seva efectivitat en relació a la formació de la temporalitat i l'aprenentatge de la història.

Considero que l'aplicació sistemàtica a l'aula, i així ho intentaré demostrar en la present investigació, del treball amb i des de la contemporaneïtat poden permetre un aprenentatge comprensiu i competencial de la història, especialment fent visibles els conceptes de globalitat i complexitat històrica.

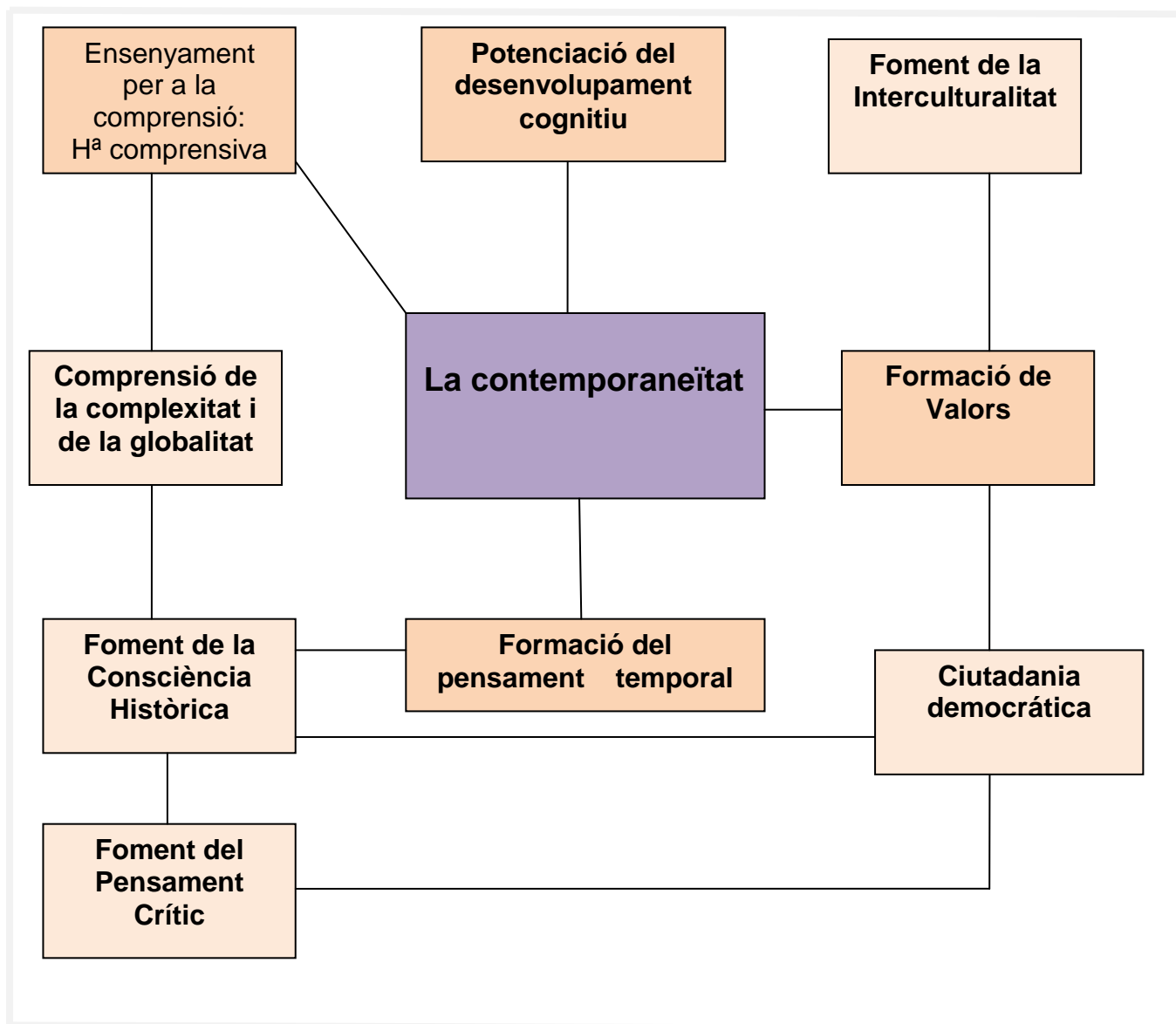
També pot contribuir a la formació de valors propis de la ciutadania democràtica i de la interculturalitat, potenciar el desenvolupament cognitiu de l'alumnat, especialment a partir de la formació del seu pensament temporal i, en definitiva, potenciar la formació de la consciència històrica com a base del pensament crític, que permeti als nostres joves esdevenir subjectes actius i no subjectes superats per la tecnologia, l'economia o la política dels nostres temps i els del demà.

Per tot plegat, considero que l'aplicació de la contemporaneïtat a les aules pot ser una estratègia d'aprenentatge de la història realment eficaç per ajudar a superar les dificultats de l'alumnat en l'adquisició de la seva temporalitat, en la comprensió històrica en general i ajudar-lo a ubicar-se en el món que li ha tocat viure i en els móns possibles que estan per construir.

Perquè com afirma: Durkheim, citat a Morin (2000:55): "*L'objecte de l'educació no és donar a l'alumne coneixements cada cop més nombrosos, sinó crear-li una dimensió interior i profunda ... que l'orienti... no només durant la infantesa, sinó tota la vida*".

A la pàgina següent podem trobar un mapa conceptual que sintetitza les diverses aportacions educatives del treball amb la contemporaneïtat a l'aula.

Mapa conceptual VII



Capítol 4.

Metodologia de la recerca

1. LA FONAMENTACIÓ METODOLÒGICA

“Serán los profesores quienes en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola “.

Stenhouse, L (1998:27)

En aquest capítol establiré les bases metodològiques de la recerca.

En un primer apartat ubicaré la meua recerca dins de la recerca social educativa seguint un model qualitatiu, d'investigació –acció com a estudi de cas.

En un segon apartat establiré el model de recerca i es descriurà el context i els instruments de recerca a aplicar.

En un tercer apartat, s'explicita el tractament de les dades i la seva interpretació.

Finalment, en el quart apartat realitzo una breu síntesi sobre els aspectes metodològics exposats anteriorment.

1.1 Ubicació de la recerca

La curiositat, l'observació i la reflexió són característiques de l'essència humana que, des dels nostres orígens, ens han portat a buscar la comprensió del nostre entorn i l'explicació de la nostra realitat.

De fet, han estat motor de canvi i d'evolució, en tant que han estat i, són encara, la base de la investigació científica.

Stenhouse (1998:28) afirma: *“La investigación es una indagación sistemática y autocrítica. Como indagación se halla basada en la curiosidad y en un deseo de comprender... curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada por una estrategia”.*

És precisament aquest desig de comprendre la pròpia pràctica docent i de donar resposta a les dificultats d'aprenentatge del meu alumnat, el que em portà a endegar un procés d'investigació, perquè com diu Imbernón (2002), sense investigació no hi ha camp de coneixement:

“Investigar, en educación como en cualquier otra disciplina, es necesario para generar cambios, para revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición y para generar nuevo conocimiento que permita una mejor educación de los ciudadanos... una sociedad más justa y más libre y un profesorado más autónomo que lo pueda provocar”. Imbernón, F. (2002:7)

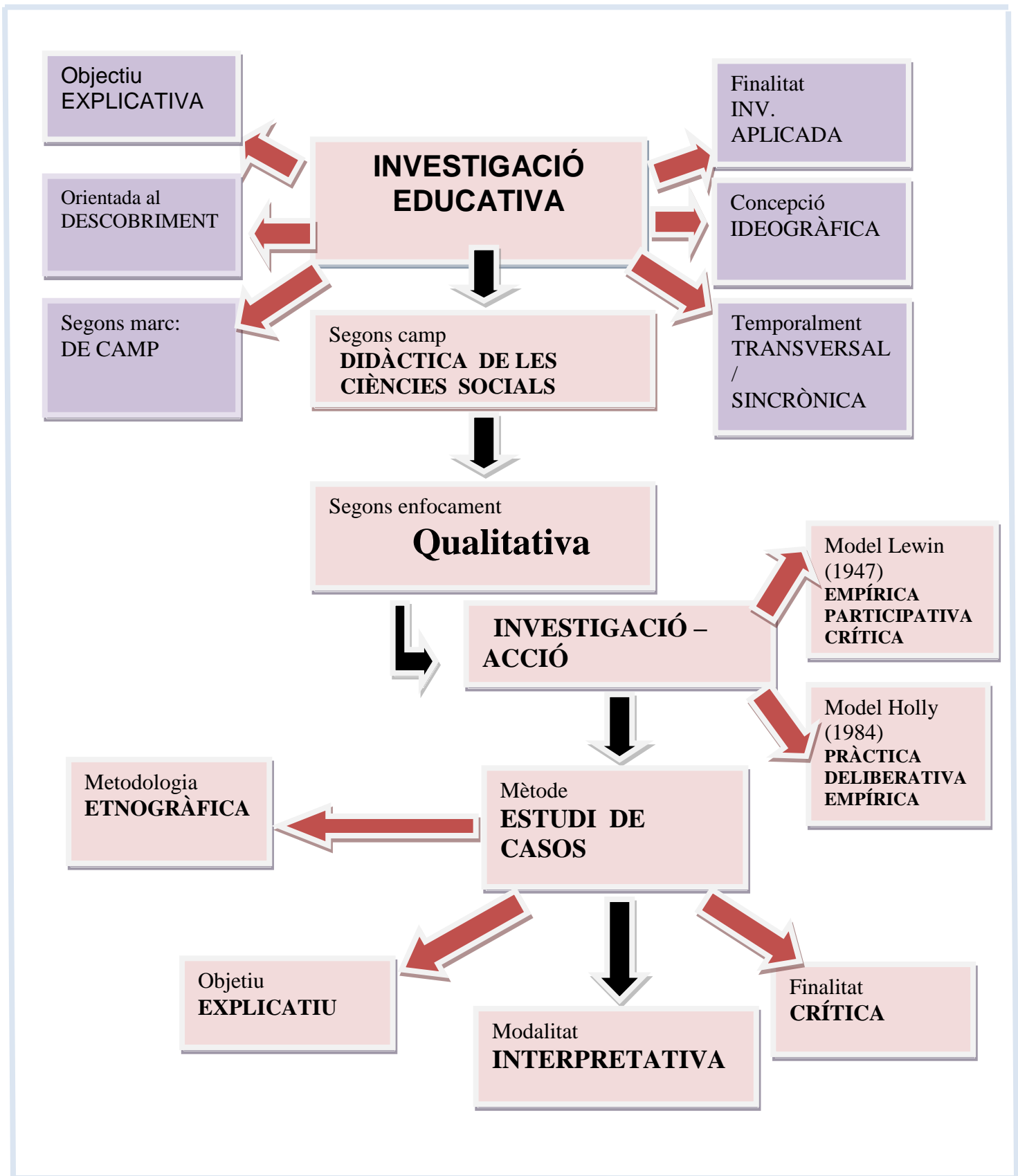
I si com afirma Schön, D.A. (1998:55): *“Nuestro conocimiento se da desde nuestra acción”* i com defensa Olson, M. (1991:8): *“El fin de la investigación es el aprendizaje”*, aleshores, com a professor, el millor camí per optimitzar la meva tasca docent, a partir de l'autoconeixement i l'autoaprenentatge, passa per la recerca en l'acció.

Quivy i Campenhoud (1997) creuen que en el cas de la recerca social, la investigació ha de se capaç de dissenyar, de posar a punt i d'aplicar un dispositiu d'explicació de la realitat..

En el meu cas el disseny metodològic de la present investigació, s'inscriu en la **investigació educativa**, dins el camp de la **Didàctica de les Ciències Socials**, basada en un enfocament d'arrel **qualitativa**, de tipus ideogràfic, com és la **investigació-acció**, seguint el mètode **d'estudi de cas** de modalitat **interpretativa**, per la qual cosa comparteix amb l'**etnografia** alguns dels seus mètodes i característiques.

L'objectiu d'aquesta recerca és bàsicament **explicatiu** i tot i que la finalitat **sociocrítica** és la que mou quotidianament la meva tasca docent, la problemàtica plantejada (el domini de la contemporaneïtat i dels operadors temporals associats), no permet anar més enllà de la transformació del propi procés d'ensenyament i d'aprenentatge de la història a les meves aules.

Mapa conceptual IX. Estructura metodològica de la recerca



A. Investigació educativa

Kerlinger (1981) defineix la investigació científica com una activitat sistemàtica, controlada i crítica.

El coneixement científic, per tant, té com a objectiu donar explicacions de la realitat i, es caracteritza per tenir un origen empíric, rigor, sistematització, objectivitat, caràcter analític, precisió i en definitiva practicitat i utilitat social.

El propi Kerlinger (1981) el caracteritza a més com a racional, fàctic, contrastable, metòdic i comunicable.

En relació amb aquesta darrera característica Ávila, R. M^a (2010: 5) diu: *“La investigación científica es la energía nuclear del verdadero saber. La importancia de comunicar o enseñar adecuadamente este saber es un aspecto fundamental en la investigación para hacer avanzar el conocimiento”*.

En el camp de l'educació, Bernal i Velázquez (1989) defensen que l'activitat de l'investigador educatiu consisteix en produir un cos de coneixement format per generalitzacions en relació a la conducta en situacions d'educació i per planificar procediments i pràctiques educatives .

Es tracta, per tant, d'un tipus investigació que busca la comprensió i l'explicació i està destinada a optimitzar l'educació, donant els coneixements necessaris per fer-la més eficaç.

La investigació en el camp de l'educació, com a disciplina, és relativament recent, neix amb l'adopció de la metodologia científica per part de la pedagogia a finals del segle XIX, fonamentada en el positivisme i el mètode de les ciències experimentals i amb l'objectiu de donar respostes als problemes educatius.

Aquesta concepció positivista de la investigació educativa ha estat present al llarg de tot el segle XX i, de fet, segueix vigent encara en moltes de les investigacions arreu del món.

Però, la investigació en educació, com a recerca social, no pot ser, en cap cas, una suma de tècniques preestablertes aplicades sistemàticament de forma consecutiva, per la qual cosa la concepció positivista, d'arrel quantitativa, va començar a perdre força a partir dels anys 70 del segle passat

En aquest sentit, Bisquerra (2004:25) afirma: *“La interpretación científica y mecanicista del mundo que deriva de la concepción del positivismo lógico no siempre es posible ni suficiente en el ámbito de las ciencias de la educación”*.

És per aquest motiu que en la investigació educativa s'adopten enfocaments i metodologies diverses, buscant l'adequació al context i a la qüestió o problemàtica investigada.

Al respecte, Cardona (2002:41) afirma: *“Las investigaciones en educación no adoptan un único método o enfoque a la hora de investigar. Los procedimientos de muestreo, los instrumentos de medición y los diseños de investigación varían ampliamente dependiendo del problema que se va a investigar”*.

Latorre, del Rincón i Arnal (1996) caracteritzen la investigació educativa com a una investigació on els fenòmens objecte d'estudi són més complexos que la investigació en ciències naturals, amb una major dificultat epistemològica, amb una peculiar relació entre investigador i objecte investigat, de caràcter pluriparadigmàtic, plurimetodològic, multidisciplinar i amb un marc poc clar i definit per delimitar pròpiament la investigació.

Per tot plegat en els darrers anys la investigació educativa ha adoptat una concepció més oberta i participativa donant veu al professorat, amb la intenció de buscar respostes als problemes de les escoles i de les aules.

I és en aquesta conjuntura que s'ubica la meua investigació: una **investigació educativa**, en la que com a professional reflexiu vull donar resposta a la problemàtica de la comprensió de la història per part del propi alumnat.

Com a investigació educativa, i seguint els criteris de classificació establerts per Latorre, del Rincón i Arnal (1996), segons la seva finalitat, la present recerca s'ubica en la investigació **aplicada**, ja que la seva finalitat bàsica és la resolució de problemes pràctics immediats, per tal de transformar les condicions de l'acte didàctic i millorar la qualitat educativa.

Si bé es tracta d'una recerca interpretativa, en relació als seus objectius s'ubicaria en la investigació educativa **explicativa**, ja que el seu propòsit és l'explicació dels fenòmens i l'estudi de les seves relacions per tal de conèixer la seva estructura i els aspectes que intervenen en la seva dinàmica.

Respecte la concepció del fenomen educatiu formaria part una investigació **ideogràfica**, perquè emfatitza allò particular i individual sense buscar l'establiment de lleis generals. Una recerca per tant que es basa en la singularitat dels fenòmens.

Segons l'orientació, es tracta d'una investigació **orientada al descobriment**. Pretén generar coneixement des d'una perspectiva inductiva.

Aquesta tipologia segons Latorre, del Rincón i Arnal (1996:37-39): *“Emplea métodos interpretativos. Su objeto es interpretar y comprender los fenómenos. Utiliza técnicas y procedimientos de tipo cualitativo y enfatiza el contexto de descubrimiento”*.

En relació a la seva dimensió temporal se situaria en una investigació **transversal** on es combina alhora un model **sincrònic i diacrònic**, en tant que s'analitzen simultàniament en moments puntuals els diversos aspectes que intervenen en la construcció i aplicació de la contemporaneïtat i, alhora, donat s'estudia el procés de desenvolupament dels alumnes en diversos moments temporals.

Segons el seu marc espacial es tracta d'un **estudi de camp**, realitzat en un context real d'un centre escolar i en les aules de primer i quart d'ESO.

Finalment és una investigació en **didàctica de les ciències socials** i més concretament en didàctica de la història.

B. Investigació en didàctica de les ciències socials

“La investigación en didáctica informa sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos concretos. En nuestro caso, de los contenidos sociales, geográficos e históricos del área de conocimiento del Medio Social... de las innovaciones de las prácticas o del valor educativo de los materiales curriculares incluidos en los libros de texto”

Pagès i Santisteban (2011:106)

El propi Pagès (1997) afirmava que la investigació educativa ha dedicat poca atenció als problemes de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials i, en conseqüència, es coneix molt poc del que realment passa a les aules quan s'ensenya i s'aprèn ciències socials.

Aquesta situació però, des d'aleshores, ha començat a canviar al nostre país, especialment per les múltiples aportacions de les investigacions de tipus qualitatiu basades en situacions pràctiques molt concretes, és a dir, en estudis de casos.

Jonnaert i Lawin (2005), citats per Santisteban, González i Pagès (2010) consideren que existeixen dos tipus d'investigació en didàctica:

Les “Recherches de didactique” i les “Recherches sur les didactiques”. En aquest sentit i sense obviar les possibles aportacions a la didàctica de les ciències socials, la meua investigació es centra en la **recerca de didàctica**, ja que pretén la millora del procés d'ensenyament i aprenentatge de la història, mitjançant la innovació.

Barton (2006), considera que la finalitat de la investigació en estudis socials és contribuir al coneixement sobre com els estudiants pensen i aprenen i en quins contextos ho fan, com pren decisions el professorat en la pràctica i com influeixen en el món escolar i en els continguts a ensenyar, les forces socials, polítiques, culturals... tot plegat, per poder dissenyar mètodes més eficaços d'ensenyament i esdevenir professionals més reflexius per reformar la pròpia pràctica.

Per aquest motiu existeixen investigacions que es refereixen a l'alumnat, al pensament del professor, a la formació inicial, a l'anàlisi de materials curriculars...

Però, segons Pagès i Santisteban (2011:108): *“También hay una investigación que interrelaciona a todos estos protagonistas en un enfoque global, holístico, cuya finalidad es averiguar y comprender qué ocurre en las aulas y por qué. Así, por ejemplo, se investiga **el valor de un método**”*.

Precisament aquest enfocament és on s'ubica la meva recerca, ja que l'objectiu fonamental es el de validar una estratègia educativa dissenyada i experimentada a la pròpia pràctica.

En definitiva, es tracta d'una recerca de didàctica, basada en la innovació que pretén esbrinar com a estudi de cas, que passa a l'aula quan s'aplica una determinada estratègia d'ensenyament i aprenentatge basada en la comprensió i el domini de la contemporaneïtat.

Com diuen Pagès i Santisteban (2011:119): *“Los resultados de la investigación deberían permitir avanzar en el cambio de las prácticas: conociendo cómo... los estudiantes interpretan la historia... y los profesores diseñan formas de docencia más efectivas”*.

C. Investigació Qualitativa

“El investigador cualitativo intenta penetrar en el interior de las personas y entenderlas desde dentro, realizando una especie de inmersión en la situación y en el fenómeno estudiado”

Marshall i Rossman 1989, citats a Latorre, del Rincon i Arnal (1997:199)

Els diversos enfocaments que s'utilitzen en investigació educativa, a grans trets, poden classificar-se en quantitativus i en qualitativus. Els primers s'inspiren en les ciències naturals, la ciències físiques, biològiques... i es recolzen en els principis del positivisme. Els segons, per contra, utilitzen els procediments metodològics propis de les ciències socials, especialment de l'antropologia, la sociologia, la psicologia, la història...

Segons Álvarez Gayou (2003) les diferències fonamentals entre ambdues s'estableixen en 3 àrees: el paper de l'investigador, el tipus de coneixement que es persegueix i el propòsit de la recerca.

Bernal i Velázquez (1999), per la seva banda, delimiten les diferències entre ambdós paradigmes segons:

- La naturalesa de la realitat.
- La naturalesa de les relacions entre investigador i subjectes de la investigació.
- La concepció: Generalitzable o ideogràfica
- Els mètodes i instruments emprats.
- El tipus de coneixements utilitzats.
- L'escenari.

En qualsevol cas, en les investigacions quantitatives destaquen l'explicació i el control mentre que en les investigacions qualitatives destaca la interpretació de les complexes relacions entre tot el que succeeix per tal d'arribar a la comprensió.

En aquest darrer cas, Stake (1998:46) afirma: *“La función de la investigación (cualitativa) no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación”*.

Barton (2008) argumenta en relació als mètodes d'investigació que alguns constructes teòrics són més fructífers que d'altres, que alguns dissenys aconseguen els seus objectius millor que d'altres i que alguns instruments ofereixen unes dades més útils que d'altres.

És, per tant, la problemàtica a investigar el que delimitarà l'elecció de l'enfocament metodològic i els instruments a aplicar:

“El problema y la pregunta de la investigación representan la guía para la selección del paradigma que responderá mejor a nuestro interrogante”
Álvarez –Gayou (2003:30)

Per la seva banda, Carr (1985), defensa que l'elecció d'un estil d'investigació no és tan sols el reflex d'una preferència intel·lectual, sinó que implica també un determinat compromís educatiu de l'investigador. Un compromís en funció de la seva perspectiva ontològica (objectius, motivacions, legitimitat...), de la seva perspectiva gnoseològica (orientació metodològica, justificació, criteris de validació...), de la seva perspectiva epistemològica (manera de veure el món, la realitat, l'educació,...

Imbernón (2002:28) al respecte conclou: *“No hay investigador educativo que se adscriba a una corriente de forma ingenua o sencilla”*.

Precisament la necessitat de conèixer des de dins la problemàtica plantejada, per part del propi alumnat, en relació al domini i la comprensió de les relacions de contemporaneïtat entre esdeveniments simultanis i alhora el propi posicionament i compromís educatiu m'han portat a ubicar-me dins del paradigma qualitatiu.

La problemàtica i els objectius de la investigació han estat doncs els dos eixos centrals per l'elecció de l'enfocament epistemològic de la present recerca.

La investigació qualitativa pretén descriure i interpretar els fenòmens socials, en aquest cas educatius, cercant el significat o significats d'aquests, amb l'objectiu de millorar-los en el seu context.

Aquesta línia d'investigació ha rebut moltes denominacions, que poden portar a confusions: investigació naturalista, etnogràfica, comprensiva, constructivista, interpretativa... però en qualsevol cas, genèricament es denomina qualitativa per la naturalesa de les seves dades i per oposició al paradigma dominant en la investigació educativa d'arrel positivista: la investigació quantitativa.

A diferència de la investigació quantitativa, centrada en *“La búsqueda de las cualidades objetivas, predecibles y observables (de orientación positivista) de los fenómenos educativos para su generalización”* Imbernón (2002:19), la investigació qualitativa té com a objectiu comprendre els esdeveniments i les persones en el seu context.

Al respecte Cardona (2002:143) afirma: *“Las investigaciones de orientación cualitativa pretenden comprender un fenómeno complejo examinándolo en su totalidad en el contexto donde ocurre”*.

La investigació qualitativa parteix del supòsit que cada persona, cada cultura i cada context és únic i per tant es pretén una immersió total en la situació a analitzar. És per aquest motiu que és naturalista, ja que els fenòmens o problemes s'investiguen en el seu context natural, cercant la perspectiva dels participants.

D'aquesta manera, l'investigador interactua directament amb els participants durant un període ampli de temps amb la intenció de recollir el màxim d'informació per tal d'intentar comprendre una realitat.

Es caracteritza per ser, com afirma Rivero (2002:143): “Una investigación orientada por el proceso. Quieren saber cómo y porqué ocurre la conducta. Se aspira a comprender el proceso y a introducir cambios en la situación estudiada”.

Així, la investigació qualitativa es caracteritza per aplicar un enfocament holístic, inductiu i ideogràfic.

Holístic en tant que es persegueix un enfocament global, sense fragmentació en variables.

Inductiu, donat que els patrons es construeixen a partir de les informacions obtingudes i no d'hipòtesis prèvies. D'aquesta manera el disseny de la investigació és emergent i, per tant, pot evolucionar i/o canviar al llarg de la recerca.

Ideogràfic ja que s'orienta a interpretar allò particular i singular i no a l'establiment de lleis generals.

Per tot plegat, els coneixements són creats i no descoberts i, per tant, el paper de l'investigador és subjectiu. Subjectivitat però limitada pel criteri de “confirmabilitat”, especialment desenvolupat des de la triangulació.

Certament, la recerca qualitativa no busca generalitzacions, partint de la idea que tots els fenòmens són únics i circumscrits a un determinat context. Val a dir, però, que també pretén que els resultats de la investigació s'estenguin, ja que mitjançant la inferència vol donar pistes de millora a d'altres, ja sigui, com afirma Stake (1998), des de la identificació, la lectura, la similitud contextual o la reflexió teòrica.

Al respecte Bisquerra (2002) afirma que des d'aquest enfocament no importa tant la generalització dels resultats mitjançant el mostreig estricte, com la transferència d'una sèrie de coneixements adquirits a escenaris o col·lectius semblants. “

En el mateix sentit es posicionen Santisteban, González i Pagès (2010). Segons ells les dinàmiques que es produeixen a les aules són dinàmiques reals i en conseqüència poden ser extrapolables a situacions similars, per tant els resultats poden transferir-se a contextos pròxims.

“En definitiva la meua ubicació metodològica es centra en el paradigma qualitatiu, perquè manllevant les paraules de Rué, J. (1989:9): “És un paradigma que sorgeix i s'arrela on el model quantitatiu ha fracassat, en explicar allò que passa i per què passa en un procés educatiu determinat, des de la perspectiva dels seus agents i protagonistes”.

D. Investigació – acció

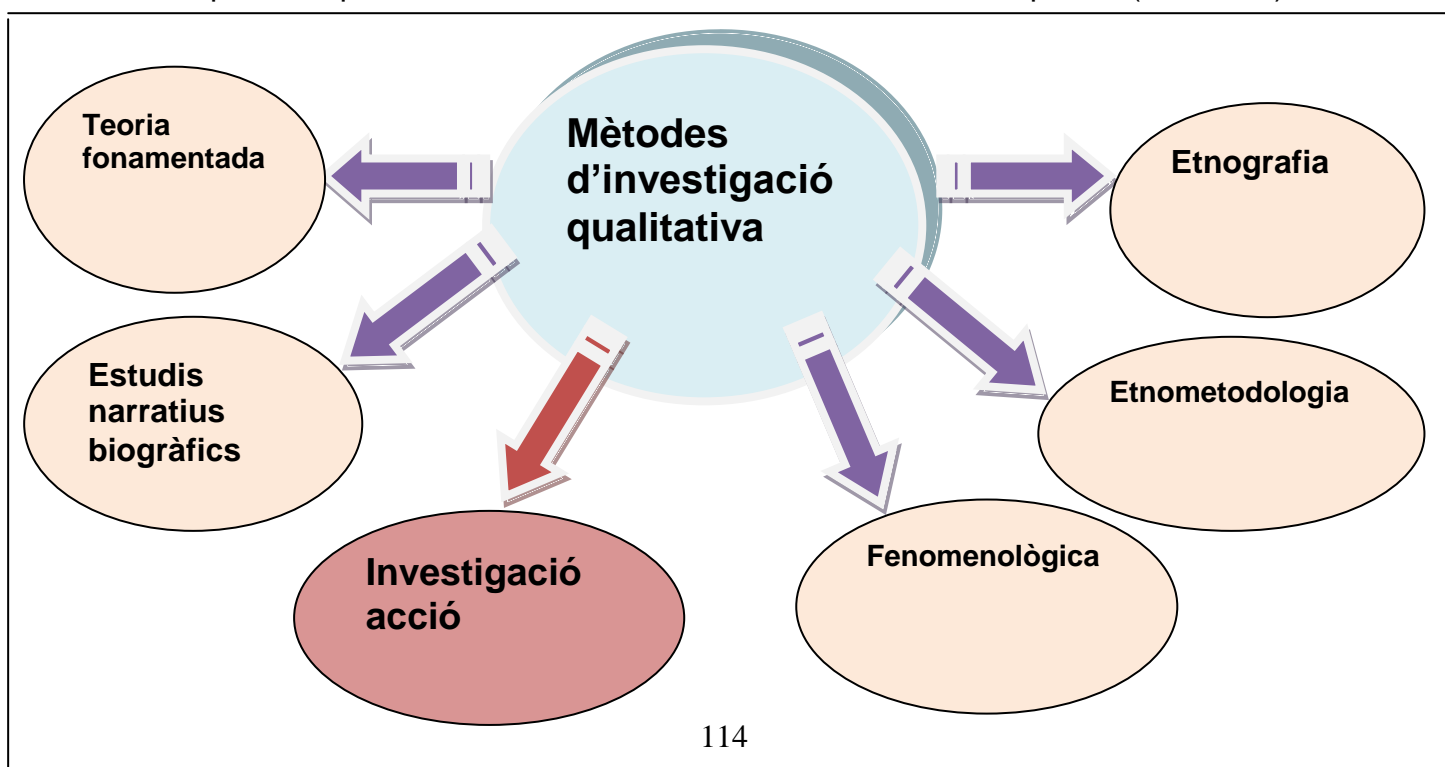
“El propósito de la investigación es informar, ilustrar, contribuir a una mayor competencia y madurez, socializar y liberar. Éstas son también responsabilidades del profesor”

Stake (1998:83)

Els diversos mètodes de la investigació qualitativa en educació tenen una finalitat en comú, la comprensió de la realitat educativa, però cadascun d'ells té unes característiques pròpies que el fan més òptim en funció dels objectius de la recerca, del problema a investigar i el context on es produeix, encara que puguin compartir, a vegades, tècniques i instruments d'anàlisi.

Mapa conceptual X

Font, Bisquerra (2004:284)



Dels diversos mètodes, he optat per la investigació – acció, donat que és aquell que més s'ajusta a la finalitat de la meua recerca i que major utilitat pot aportar a la meua tasca quotidiana com a docent.

Carol i Avery, Citats a Olson (1991:43-44) afirmen: *“Los maestros investigadores no pretenden validar o refutar investigaciones empíricas ni dictar cátedra sobre nuevos y mejores modelos de enseñar. La investigación en el aula surge de la preocupación por los alumnos y del deseo de enseñar más eficazmente”*.

Per la seva banda White (1996:24) diu: *“Durante años, la investigación educativa tradicional ha intentado encontrar tecnologías perfectas de enseñanza, sin intentar en ningún momento comprender lo que ocurre en las aulas”*.

Certament, la investigació tradicional s'ha centrat més en crear les teories sobre l'educació que a millorar la pràctica educativa. D'aquesta manera, en educació, la separació entre la teoria i la pràctica ha estat abismal, perquè molt sovint les finalitats de la investigació educativa han volgut donar respostes a preguntes que no es fa el professorat.

Imbernón (2002), al respecte afirma que mestres i professors han estat objectes passius de la investigació, produint-se la desconexió entre teoria i pràctica educativa, entre investigació i pràctica docent, entre pensament i acció.

Seixàs (2001), explica que en relació amb la investigació basada en l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials i, de la història en particular, entre els anys 80 i 90 la investigació educativa no ha tingut com a base fonamental els problemes de la pràctica i, en conseqüència, aquesta no ha estat percebuda pel professorat com un instrument útil per a la millora de l'ensenyament.

El primer criteri de la investigació, segons Pagès (2010), hauria de ser la seva utilitat social i el seu impacte en la realitat educativa i en els seus agents.

Per la seva banda Santisteban (2010: 358) afirma: *“La mejora de la enseñanza de las ciencias sociales requiere innovación. La innovación requiere investigación y ésta no puede separarse de la práctica”*.

Si tenim en compte aquestes dues reflexions, sembla evident que el camí més òptim per aixecar ponts entre teoria i pràctica, transformar les pràctiques educatives i donar utilitat real a la investigació passa per donar veu al professorat.

En els últims anys s'ha donat resposta a la qüestió: *“Viendo al profesorado con capacidad de construcción de un pensamiento pedagógico propio, con capacidad de generar conocimiento pedagógico en la práctica y, por tanto, de ser protagonista activo de la investigación”* Imbernon (2002:9) i una de les vies per donar resposta a aquesta situació i veu al professorat és la investigació–acció.

En aquest sentit, Stenhouse (1998:27) afirma: *“Los profesores que desean iniciar una investigación pueden emplear adecuadamente un marco de investigación –acción como medio de descubrir hipótesis cuya comprobación puede conducir al perfeccionamiento de la práctica y servir como una ruta alternativa a la generación de la teoría”*.

La Investigació–acció, per tant, *“Aspira a salvar la separación histórica entre la teoría y la práctica. McKernan (1999:17)*.

Què és la investigació –acció?

Latorre, A. (2003) afirma que la investigació –acció s'utilitza en l'actualitat com una paraula paraigües o com a metaconcepte per cobrir un ampli rang d'enfocaments metodològics i estratègies d'investigació que tenen en comú la seva oposició al model tradicional.

En qualsevol cas es tracta d'un metaconcepte que es basa en la reflexió. Com afirma McKernan (1999: 25) la investigació –acció és: *“Un estudio científico auto-reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica”*.

D'aquesta manera, en paraules de Stenhouse (1998), les aules constitueixen els laboratoris ideals per a la comprovació de la teoria educativa.

Es tracta doncs d'un procés de reflexió en relació a un problema on es pretén millorar la pràctica. La Investigació – acció, està orientada al canvi, a la transformació de la realitat educativa.

Com afirma Elliott citat a McKernan (1999:17) *“El propósito de hacer investigación –acción como profesor es lograr cambios que valgan la pena educativamente”*.

En el mateix sentit s'expressa Johnston (2006:60): *“La característica distintiva de la Investigación –acción, no obstante, es su foco en la acción. La adopción de medidas y estudiar sus consecuencias para el aprendizaje de los estudiantes es el sello distintivo de la investigación – acción. La acción está destinada a crear un cambio para mejorar el propósito del estudio es averiguar si lo hace”*.

L'espectre de la utilització de la investigació en l'acció és molt ampli però de forma general segons Rué (1989) es caracteritza per ser situacional, col·laborativa, participativa, autoevaluativa i *“Puede ser utilizada por un profesor que, en solitario, intenta un nuevo método de enseñanza y realiza un seguimiento sistemático de los efectos producidos por el mismo”* (Cohen i Manion (1980), citats a Rué (1980:26).

Zuber–Skenitt (1992) citat a Latorre (2003) li atorga a més, les característiques de pràctica, emancipativa, interpretativa i crítica.

Per la seva banda, Carr i Kemmis (1998:183), la caracteritzen a més com a *“Deliberadamente activista”*.

En qualsevol cas, els principals objectius de la investigació – acció són la comprensió i la millora de la pràctica. Es proposa millorar l'educació mitjançant el canvi i la valoració de l'aplicació d'aquests canvis.

En paraules de Latorre (2003): *“La investigación – acción tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión”*.

La finalitat segons McKernan (1999) és la de resoldre els problemes diaris, immediats i urgents del professorat. D'aquesta manera la teoria no es valida amb independència de la pràctica sinó mitjançant la pràctica.

A diferència d'altres tipus d'investigació educativa, la investigació- acció implica una acció com a part de la pròpia investigació.

El focus central es troba en els valors del professor–investigador més que en consideracions metodològiques i a més, està centrada en les persones, és a dir en el propi professor i els seus alumnes.

La tipologia de la meua investigació-acció, segons Elliott (1993:37) es basa en el model en què “La reflexión inicia la acción”, ja que en el meu cas es desenvolupa una investigació a partir de la reflexió teòrica prèvia sobre el problema detectat, per canviar posteriorment sobre aquesta base la praxis.

Quant a les 4 tipologia establerta per McKernan (1999:35): Investigació- acció científica, pràctica-deliberativa, crítica–emancipadora o racional–interactiva, la meua recerca s'ubica en la segona (model Stenhouse i Elliot), ja que la seva meta és comprendre la pràctica i resoldre problemes de la pràctica.

Com a professor m'ubico plenament en el model d'ensenyament crític, per aquesta raó hagués volgut adscriure'm al model de la tipologia crítica (model Carr –Kemmis), però per les característiques de la meua investigació: un estudi centrat en un aspecte del temps històric (la contemporaneïtat) i les dimensions del mateix (una investigació –acció com estudi de cas) considero que no em permeten ubicar-me en una tipologia que persegueix la reforma social.

La present investigació, per tant, no em permet desenvolupar com afirma (McKernan 1999: 47) *“Un proceso que da poder político a los participantes” ni participar en “La lucha por formas más racionales, justas y democráticas de educación”*.

Es tracta tan sols d'una investigació platejada per validar una manera de fer història que permeti un millor aprenentatge de la història als meus alumnes.

De totes maneres, la investigació–acció, per les seves característiques intrínseques, no sols es pot definir com a ciència pràctica, sinó també com a ciència crítica i és en aquest sentit que comparteixo el model emancipatiu.

Si el meu model d'investigació –acció pot classificar-se segons l'escola anglesa, representada per Holly (1984), com a pràctica, la seva ubicació, segons el model Lewin (1947) es situaria com a empírica i participativa.

Pràctica, ja que dóna un protagonisme actiu i autònom als professors. De manera que són aquests els que seleccionen els problemes a investigar i porten el control del projecte.

Empírica en tant que estudia sistemàticament un problema social mitjançant una acció, que comporta un canvi i finalment valora els efectes produïts.

Participativa, ja que implica com a agents als membres de la comunitat educativa en el procés d'investigació. D'aquesta manera, el professorat no és un simple receptor de les teories elaborades per la investigació sinó algú capaç de produir coneixement.

En definitiva, una investigació–acció de tipus empíric i participatiu, pràctic i deliberatiu, no sols m'hauria de permetre la reflexió sobre la pròpia pràctica sinó el canvi per a la millora del procés d'ensenyament i aprenentatge de la història, perquè com diu Stenhouse (1998:103) *“No es posible el desarrollo de un currículum sin el desarrollo del profesor”*. I conclou: *“Sólo el propio profesor puede cambiar al profesor”* (1998:155).

I és que en una cultura professional reflexiva, com afirma Elliott (1993:83): *“Profesor e investigador son dos aspectos de un único papel en el que la enseñanza constituye una forma de investigación y la investigación constituye una forma de enseñanza”*.

Tenint en compte el problema de recerca, els objectius de la mateixa i les característiques que estructurin la pròpia investigació el mètode més idoni i coherent d'aplicació és l'estudi de cas, perquè com deia Gnyes Atwrk (1980) citat a Elliott (2000:44): *“Un maestro investigador es un observador, un cuestionador, un sujeto que aprende y un maestro más completo”*.

Estudi de casos

“El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular”

Stake (1998:11)

Segons Carol i Avery a Elliott (2000:43): *“Los maestros investigadores no pretenden validar o refutar investigaciones empíricas ni dictar cátedra sobre nuevos y mejores modos de enseñar. La investigación en el aula surge de la preocupación por los alumnos y el deseo de enseñar más eficazmente”*.

Precisament la meua investigació s'ajusta a aquesta preocupació i a aquest desig. La preocupació per ensenyar millor i el desig que la història que aprenem el meu alumnat sigui realment comprensiva i útil en la seva vida quotidiana i en el futur que encara hem de construir plegats.

Investigar la teva pràctica i la teva aula significa investigar des de dins, detalladament i críticament, una realitat molt específica per arribar a comprendre què passa i com passa.

El mètode d'investigació que millor s'ajusta a aquesta finalitat és l'estudi de cas. Com defensen Latorre, del Rincón i Arnal (1997:234) l'estudi de cas *“És la forma més pertinent per les recerques idiogràfiques realitzades des d'una perspectiva qualitativa”*. I és que l'estudi de cas consisteix en la descripció i anàlisi detallada de realitats educatives úniques.

Stake (1998:20) afirma: *“El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se trata un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad”*.

La seva finalitat és doncs ideogràfica, ja que s'orienta a la comprensió en profunditat d'una realitat singular. Aquest mètode d'investigació cada vegada s'utilitza més en les investigacions educatives, ja que permet el retrat d'un fenomen educatiu en el seu context natural.

Cardona (1998) estableix les següents característiques per a l'estudi de casos:

Estudi de casos	
Propòsit	- Examinar en profunditat un sol cas per intentar comprendre un fenomen
Naturalesa del procés d'investigació	- Recopilació i acumulació d'estudis de cas - Èmfasi en el context natural
Mètode de recollida de dades	- Estudi de camp interactiu - Procediments qualitatius
Mètode d'anàlisi de dades	- Cerca interpretativa de temes - Cerca estructural de patrons - Reflexió segons punt de vista dels participants.
Comunicació	- Narracions reflexives

Per la seva banda (1998) caracteritza l'estudi de cas com a existencial, relativista, no determinista i constructivista, de manera que els esdeveniments guarden una relació estreta entre ells i l'observació naturalista és el mitjà primordial de coneixement per tal de clarificar descripcions i donar solidesa a les interpretacions.

Segons Latorre, del Rincon i Arnal (1996) la seva potencialitat radica en el fet que permet centrar-se en un cas concret o situació i identificar els diferents processos interactius que el configuren.

El propi Stake (1998: 15), per la seva banda, el defineix de la següent manera:

“El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año caracterizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos”.

Però un estudi de cas no sols permet descriure un cas particular sinó també elaborar teoria i conceptualitzar els processos desenvolupats quotidianament a l'aula.

Al respecte, Elliott (2000:30) explicita: *“Pienso que se puede elaborar teoría tanto desde el punto de vista de la ciencia como desde la práctica, y éste último consiste sobre todo en desarrollar nuestra comprensión de los conceptos de sentido común mediante el estudio de casos”.*

Per la seva banda Pagès, (1997) afirma que la investigació actual pretén donar resposta als problemes d'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials des d'un enfocament globalitzador, on es considerin simultàniament l'ensenyament i el professor, els continguts i l'alumnat amb les seves representacions prèvies i el seu aprenentatge. Per la qual cosa, s'aposta cada vegada més per una metodologia basada en els estudis de cas.

Per això, el propi Pagès,(1997) atorga una gran potencialitat a les investigacions en estudis de cas, ja que en presentar de forma descriptiva i interpretativa la manera en què construeixen i utilitzen el seu coneixement professors i estudiants en situacions pràctiques, poden actuar com a miralls per a altres professors.

Certament els esdeveniments que es produeixen a la pràctica són únics i irrepetibles, però com defensa Schön (1998) existeixen uniformitats suficients en els problemes i en els mecanismes per resoldre'ls i per tant, les meves reflexions i dubtes poden ser font d'aprenentatge tant per mi com per als altres.

Molts altres autors, insisteixen en la idea que tot i no buscar la generalització, l'estudi de cas, pot permetre l'orientació als altres i per repetició i comprovació arribar a determinades generalitzacions:

En aquest sentit, Elliott, J. (2000:31) afirma:

“La elaboración de teorías de sentido común por medio del estudio de casos no se desarrolla con el fin de producir generalizaciones predictivas fiables, como en el caso de la elaboración de la teoría científica. Sin embargo ayuda a las personas a orientar sus acciones hacia los demás, incrementando la verosimilitud de las acciones y reacciones que piensan se producirán”.

Al respecte, Stake, R. E. (1998:19) diu:

“Parece que el estudio de casos es una base pobre para poder generalizar. Sólo se estudia un caso, o unos pocos casos, pero se estudia en profundidad. Una y otra vez surgirán determinadas actividades, o problemas o respuestas. Por eso se formularan determinadas generalizaciones para el caso”.

No pretenc per tant, en la present recerca cap generalització dels resultats, però sí, voldria ser mirall o exemple per inferència o comparació a molts d'altres professionals reflexius, perquè com diu Imbernon (2002:19): *“Sería inútil una investigación que no diera pistas de mejora a otros, ya sea mediante la identificación, la lectura, la similitud contextual o la reflexión teórica”*.

Segons Latorre (2003:6), *“La transformación académica de todo centro pasa necesariamente por una docencia renovada y por un docente innovador, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógica didáctica”*.

Un estudi de cas com el de la present recerca, partint de la innovació, afavoreix clarament aquesta doble perspectiva i permet contribuir al canvi educatiu real, perquè segons Pagès (1997) el canvi educatiu depèn directament del que el professorat faci o pensi.

El present estudi de cas, s'ajusta a la modalitat interpretativa, amb una finalitat crítica i recolzada en la metodologia etnogràfica.

Modalitat interpretativa:

Tot i que molts autors utilitzen el concepte d'investigació interpretativa com a sinònim de qualitativa, en el meu cas utilitzo únicament el concepte com a la modalitat de l'estudi de cas que he portat a la pràctica. Aquesta modalitat està marcada segons Imbernon (2002:38) per: *“Una intensa implicación de la investigación con el entorno social que se está estudiando, como observador y como participante y por el uso de diversas técnicas de investigación intensiva”* com la observación participante y las entrevistas”.

Està caracteritzada, com tota investigació qualitativa, per ser :

- Fenomenològica
- Naturalista
- Propera a les dades
- Subjectiva
- Fonamentada en la realitat
- Orientada al procés
- Holística
- Assumeix una realitat dinàmica
- Utilitza dades reals, riques i profundes

Segons Carr i Kemmis (1988:102): *“La noción de ciencia social interpretativa es un término genérico que comprende gran variedad de posturas”*.

Però en qualsevol cas, a diferència d'altres modalitats, aquesta, a nivell conceptual pretén comprendre, és a dir, com diu Imbernon (2002:36): *“Pretende saber lo que ocurre o qué ha pasado y qué significa o ha significado para los sujetos o grupos en una determinada realidad dinámica”*.

Finalitat crítica:

L'enfocament crític és el més recent i recull les aportacions de la pedagogia alliberadora de Freire, els enfocaments de Habermas, del neomarxisme...

Latorre, del Rincón i Arnal (1996: 278) la defineixen com: *“La investigación que se centra en la praxis educativa intentando profundizar en la emancipación de los profesores a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociocontextuales en las que se desenvuelve, así como la aplicación del cambio o ámbitos sociales.”*

Pot semblar doncs contradictori que la meua recerca s'adscriu a la modalitat interpretativa i alhora la defineixi també com a crítica. El cert és que si bé comparteixo la finalitat de la investigació crítica, la qual busca comprendre per canviar, per transformar, l'abast de la mateixa no té una pretensió de reforma social, pròpia de la investigació crítica.

En conseqüència, tot i que la meua tasca docent quotidiana es pot vincular a la teoria crítica, la present investigació, difícilment pot anar més enllà del propi canvi metodològic en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història i, per tant, no transcendir vers un procés de canvi social.

Com afirma Imbernón (2002: 27): *“Si la pretensión va más allá del cambio educativo y supone un cambio de las prácticas sociales.. nos encontramos con una perspectiva de cambio social y político que da a la investigación un matiz crítico de la realidad que envuelve la institución educativa”*.

La meua investigació, per tant, malgrat compartir la finalitat de la teoria crítica i de la investigació crítica no pretén anar més enllà del canvi educatiu i en conseqüència, s'ajusta més adequadament la modalitat interpretativa.

Una modalitat interpretativa d'estudi de cas que manlleva de l'etnografia el seu enfocament metodològic, ja que com diu White 1986, citada a Pagès (1997:217): *“Los estudios de caso se basan en el enfoque etnográfico que entienden que el comportamiento y las creencias de las personas forman parte de un sistema único y deben ser estudiados holísticamente”*.

Metodologia etnogràfica

Com amb d'altres conceptes, alguns autors associen el concepte d'investigació qualitativa amb investigació etnogràfica. El cert és que no totes les investigacions qualitatives són etnogràfiques i en tot cas, només comparteixen metodologia o instruments de recerca.

El corrent etnogràfic sorgeix a la segona meitat dels anys 70 als USA, de la mà de l'antropologia.

La Torre, del Rincón i Arnal (1997) la defineixen com una modalitat d'investigació lligada a la metodologia qualitativa, constructivista, alternativa a la investigació tradicional utilitzada per científics socials per estudiar la realitat social.

L'enfocament etnogràfic intenta descriure un grup social amb profunditat en el seu àmbit natural i entendre'l des del punt de vista dels que estan implicats.

En el procés etnogràfic, el principal vehicle de la investigació és l'investigador i es caracteritza per els següents trets:

- Caràcter holístic
- Condicció naturalista
- Caràcter fenomenològic
- Dades contextualitzades
- Lliure de judicis de valors

Rué (1989:12): la caracteritza de la següent manera: *“La noció del context o escenari és fonamental. L'alumne i mestre hi tenen un caràcter actiu, autònom i no predeterminat. La classe és un sistema, és a dir un conjunt de factors que s'interrelacionen i el mestre n'és el gestor que l'interpreta com un conjunt de relacions entre acció i situació”*.

Si ens cenyim a totes les característiques esmentades, la present recerca podria definir-se com a etnogràfica, ja que en definitiva es tracta d'una investigació interpretativa que pretén comprendre científicament una realitat.

L'etnografia, però és totalment inductiva, com afirma White (1986:3) *“La indagación etnográfica es inductiva. El investigador estudia un grupo específico... en un ambiente específico y en un tiempo y lugar que es único. Los resultados nunca pueden repetirse exactamente”*.

Imbernon (2002:46) a més fa esment a la següent qüestió:

“En cuanto a los métodos de trabajo de campo, a veces se piensa que son netamente inductivos, pero ésta es una caracterización engañosa. Es cierto que no se determinan de antemano ciertas categorías específicas para ser observadas, pero también es cierto que el investigador siempre identifica los aspectos conceptuales de interés para la investigación antes de entrar en el lugar. En el trabajo de campo, la inducción y la deducción están en constante diálogo”.

Així doncs, a diferència de qualsevol investigació etnogràfica, la present investigació parteix d'una conceptualització prèvia, tot i que serà modificada i ampliada a partir del propi procés d'investigació.

Per tant, en paraules d'Hernández, a Ávila. (2010:156): *“Cuando se usa la metodología etnográfica fuera de la perspectiva antropológica se produce un uso instrumental de ella, despojándola de su especificidad y de las aplicaciones que tiene, por lo que se hace una reducción de la misma”*.

Per la seva banda Bisquerra (2004:310) també estableix divergències entre l'estudi de cas i la recerca plenament etnogràfica :

“El estudio de casos sigue una vía metodológica común a la etnografía... quizá el rasgo diferenciador respecto al método etnográfico estriba en su uso peculiar: conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertos entre ellas”.

Així tot i que l'enfocament etnogràfic pot ser una via clarament rellevant per al professorat, perquè permet una anàlisi naturalista, holística i contextualitzada, en el meu cas, trobaria agosarat plantejar una investigació d'arrel antropològica, en tant que no s'ajusta plenament als objectius de la recerca. Val a dir, però, que es tracta d'un estudi de cas que segueix una via metodològica comú a l'etnografia, especialment en relació a l'ús d'instruments de la recerca com ara l'observació participant o el focus grup.

Com diu Cardona (2002: 142): *“El termino cualitativa describe un conjunto de técnicas que comparten cierta características comunes, muchas de las cuales proceden de la etnografía”.*

Per aquest motiu com senyala Imbernon (2002) els recursos metodològics de l'etnografia coincideixen plenament amb l'enfocament interpretatiu.

Ambdues tècniques de tipus interactiu, emprades per l'etnografia (observació participant i entrevista grupal) s'ajusten plenament a les meves necessitats d'investigació i em permeten una anàlisi crítica i reflexiva de la pròpia pràctica docent.

Objectiu explicatiu

L'objectiu del present estudi de cas, com a recerca del paradigma qualitatiu no és un model tan sols descriptiu, sinó que donat que s'ajusta al model interpretatiu, pretén anar més enllà de la mera descripció del procés de recerca per tal d'explicar: què ha succeït? com ha succeït? i per què ha succeït? i finalment orientar el procés de transformació.

Segons Bisquerra (2004) existeixen 3 tipus d'objectius diferents que orienten els estudis de casos, entre els que destaca l'objectiu explicatiu, on s'insereix la meua recerca.

Malgrat que diversos autors (Pérez Serrano -1994-, Stake -1998-) caracteritzen des del punt de vista metodològic l'estudi de cas com a descriptiu i particularista, també es caracteritza per ser heurístic, de manera que pot permetre la comprensió del cas a partir de la seva interpretació explicativa, tot i descobrint als lectors nous significats, ampliar la seva experiència o bé confirmar el què ja sap.

Així l'anàlisi dels diversos instruments de la present investigació té per objectiu descriure fidelment allò succeït i observat, però especialment explicar de forma interpretativa els resultats obtinguts.

2. Model i instruments de la recerca

2.1. Model de Recerca

Segons Latorre, del Rincón i Arnal (1997: 212-213) tota recerca qualitativa es caracteritza per diverses fases i són precisament aquestes en les que m'he cenyit per desenvolupar el procés d'investigació:

1- Exploratori / de reflexió:

- Identificació problema- Qüestions de recerca. Què?, Com? Per què? Qui? On?
- Revisió documental
- Perspectiva teòrica

2- Fase de planificació:

- Selecció de l'escenari, participants, durada.
- Estratègies d'investigació. Tècniques: Les tècniques més útils són: - observació participant. Entrevistes en profunditat, grups de discussió, anàlisi documental.

3- Fase d'entrada en l'escenari

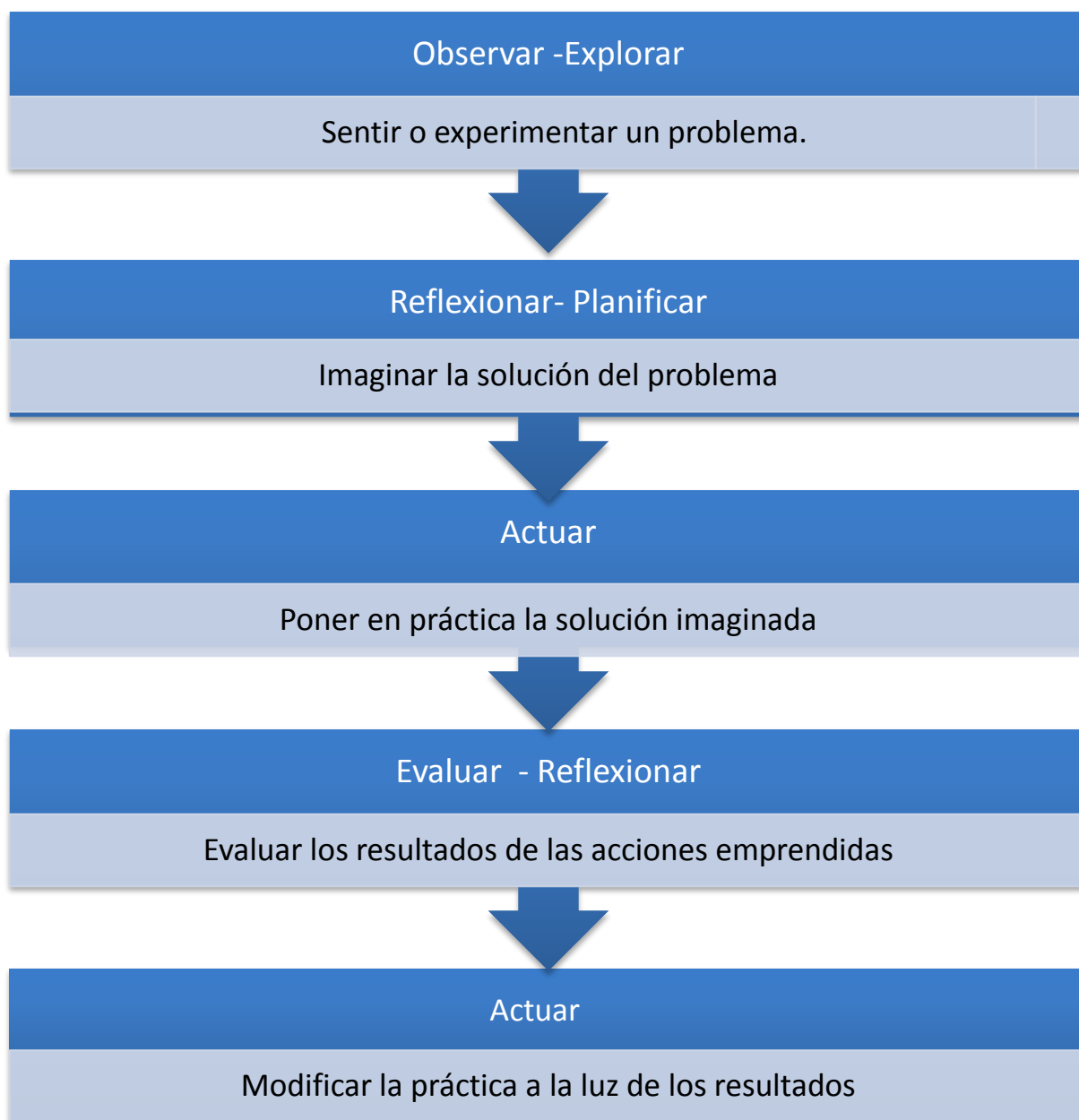
4- Fase de recollida i anàlisi de la informació : "El análisis de datos es un proceso sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación con el fin de proporcionar explicaciones de un fenómeno de singular interés".

5- Fase de retirada de l'escenari.

6- Fase d'elaboració de l'informe.

Seguint aquest procés, són molts els autors que articulen el seu model d'anàlisi, sovint marcats per processos en espiral de cicles d'anàlisi (Elliot 1981). En el meu cas però, per qüestions de practicitat i senzillesa metodològica, he seguit el model proposat per Whitehead (1989).

Model Whitehead (1989)



Descripció del procés

Fase 1: Exploració

En la primera fase, a partir de l'observació de la pròpia pràctica docent s'ha identificat un problema fonamental en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història. En el meu cas vinculat a les dificultats manifestades per l'alumnat en la conceptualització, l'estructuració i domini del temps històric i, molt especialment, de l'operador contemporaneïtat.

Fase 2: Reflexió i planificació

En aquesta fase, a partir de la reflexió i la revisió documental i bibliogràfica, s'ha pensat una possible solució didàctica al problema, s'han determinat: la perspectiva teòrica en funció de la finalitat de la recerca, les possibles hipòtesis i objectius, les estratègies i tècniques d'investigació, la selecció dels participants i la seva durada.

En aquest cas, com ja s'ha explicat amb anterioritat, s'ha plantejat una recerca didàctica, d'arrel qualitativa, basada en la investigació- acció com estudi de cas de tipus interpretatiu.

S'han plantejat diverses hipòtesis de la investigació, vinculades a l'aplicació a l'aula d'una estratègia didàctica d'ensenyament i aprenentatge basada en la contemporaneïtat.

S'ha optat per estratègies i instruments de tipus qualitatiu de tipologia etnogràfica com l'observació participant o els focus-grup, així com d'un doble qüestionari (inicial i final) plantejat amb preguntes obertes de tendència qualitativa i, finalment, també s'analitzarà la documentació i les gravacions dels diversos grups d'alumnes durant la realització de tres intervencions durant el curs escolar.

Els quatre Instruments utilitzats m'haurien de permetre una adequada triangulació metodològica amb l'objectiu de donar credibilitat, rigor i validació a la recerca.

La recerca s'ha focalitzat en els alumnes de 4t d'ESO del Col·legi FEDAC Sant Vicenç (Sant Vicenç de Castellet – Barcelona-) durant el curs escolar 2012 - 2013, tot i que també s'ha plantejat d'obtenir algunes dades rellevants dels alumnes de Primer d'ESO del mateix centre i alhora d'alguns dels alumnes de 4t d'ESO després d'haver finalitzat la seva escolarització obligatòria.

Fase 3: Actuació

En la tercera fase, s'ha desenvolupat el procés de recerca de forma continuada i sistemàtica:

Primera part:

- Qüestionari i focus – grup amb alguns alumnes de primer d'ESO per determinar les seves estructures de partida i les seves concepcions prèvies.
- Qüestionari inicial als alumnes de 4t d'ESO per determinar les possibles dificultats en el domini de l'operador contemporaneïtat i dels altres operadors temporals vinculats en començar el curs escolar.

Segona part:

- Desenvolupament del procés d'ensenyament i aprenentatge de la història a partir del treball específic amb la contemporaneïtat al llarg del curs escolar 2012 -2013 amb tot l'alumnat de 4t d'ESO. Durant el curs es valorarà específicament el procés i els resultats en tres intervencions concretes, una per cada trimestre.

Tercera part:

- Qüestionari final als alumnes de 4t d'ESO per determinar les possibles millores en el domini conceptual i pràctic de l'operador contemporaneïtat i dels altres operadors temporals vinculats.
- Focus –grup amb part de l'alumnat de 4t d'ESO un any i mig després de finalitzar la seva escolarització obligatòria al centre.

Fase 4: Avaluació i reflexió

En aquesta fase es realitzarà l'anàlisi dels resultats obtinguts a través dels diversos instruments de recerca proposats, amb l'objectiu de valorar la validesa de l'estratègia didàctica desenvolupada al llarg del curs i la seva efectivitat en relació a la comprensió històrica.

També es reflexionarà sobre possibles propostes de millora a partir dels resultats obtinguts.

Fase 5: Actuació

Es desenvoluparà un nou procés d'ensenyament i aprenentatge de la història amb un nou grup d'alumnes a la llum dels resultats i de les propostes de millora.

2.2. Context de la Recerca

La recerca desenvolupada a continuació, com a investigació – acció, es porta a terme en un context molt específic, el centre educatiu on desenvolupo la meva pràctica docent des de fa 18 anys: FEDAC Sant Vicenç.

Es tracta d'un centre concertat on s'integren els nivells educatius d'educació infantil i primària (una línia) i d'Educació Secundària obligatòria (2 línies).

Aquest centre educatiu es correspon a una escola Cristiana que forma part d'una fundació on s'agrupen 24 escoles de Catalunya i, pel què respecte a l'Educació Secundària, té una ràtio aproximada de 27 alumnes per aula.

És una escola profundament arrelada al poble, ja que la seva presència en el municipi es remunta al 1887 i com a tal és un reflex de l'estructura sociocultural i econòmica del mateix.

Aquest municipi, Sant Vicenç de Castellet, es troba situat al Bages Sud (Catalunya Central) i compta amb una població de 8800 habitants.

Es tracta d'un municipi imminentment industrial, especialment dedicat a l tèxtil i al marbre, per la qual cosa en els darrers anys pateix molt durament la crisi econòmica del nostre país. Els seus índex d'atur són els més elevats de la comarca, superant el 25% de la població activa i els problemes de drogodependència, SIDA i conflictivitat social són força elevats.

Es tracta d'un municipi amb un nivell socio –cultural mitjà- baix on conviuen famílies arrelades al poble des de fa generacions, els descendents de la gran migració dels anys 60 provinent d'Andalusia (especialment Granada i Almeria) i els nous moviments migratoris de finals del XX i primers del XXI (especialment del Marroc).

Per tot plegat, el grup d'alumnes de 4t d'ESO on es desenvolupa la investigació és reflex d'aquesta realitat. Una realitat heterogènia on comparteixen aula, alumnes amb un nivell familiar socio-cultural i econòmic elevat, amb un grup d'alumnes amb un nivell sociocultural mitjà-baix i un percentatge relativament limitat d'alumnes de procedència immigrada.

Val a dir però, que a la secundària del centre i per tant també a quart d'ESO, un percentatge important de l'alumnat procedeix d'altres pobles del Bages Sud: Castellbell i el Vilar, El Pont de Vilomara, Castellgalí, Monistrol de Montserrat, ...

La realitat d'aquests municipis, si bé amb diferències, és similar a la realitat descrita per Sant Vicenç de Castellet, de manera que l'alumnat procedent d'aquests altres pobles no altera la composició descrita anteriorment.

2.3 Instruments de Recerca

Partint de la reflexió de Walke (1989:178):

“Es importante no perder de vista el propósito y los objetivos del proyecto,... en la investigación educativa... el contexto de uso nunca debería supeditarse a cuestiones de carácter técnico. La tentación histórica de muchos investigadores es dejar que las cuestiones técnicas desplacen a las educativas y es a lo que debemos resistirnos”.

I tenint en compte la finalitat , objectius i context de la recerca he optat, com ja he citat anteriorment, per l'aplicació de 4 instruments metodològics diversos amb la intenció de donar-li major rigor i validesa científica mitjançant un adequat procés de triangulació.

Com afirma Imbernón (2002:49): *"El estudio de casos es multiinstrumental, por eso el estudio de caso es una metodología muy usual en el enfoque de investigación cualitativo"*.

Triangulació metodològica

La credibilitat de la investigació d'arrel qualitativa depèn de la veracitat de les dades, de l'anàlisi desenvolupat i de les conclusions establertes.

La credibilitat es pot obtenir mitjançant diversos procediments, però un dels més comuns en aquest tipus d'investigacions és la triangulació, ja que aquesta permet la comparació entre les dades obtingudes a partir de tècniques o instruments diferents.

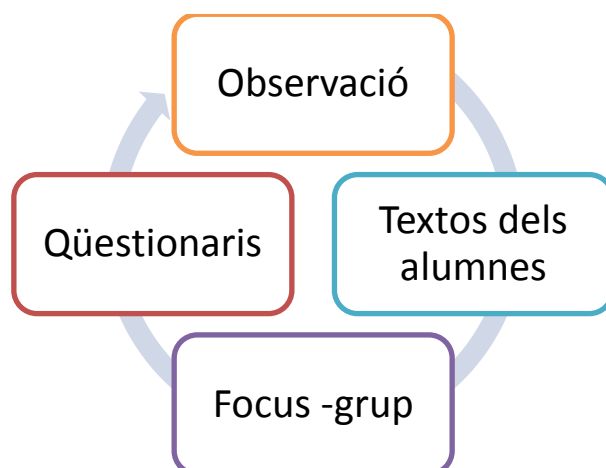
La triangulació pot ser de tipus temporal, de manera que es recullen dades en moments diferents de la investigació, espacial, comparant els resultats amb d'altres cultures, de teories, d'investigadors, de mètodes o fins i tot múltiple.

Així, Latorre (2003) afirma que la triangulació és una combinació de metodologies en l'estudi d'un mateix fenomen. Es tracta d'un control creuat entre diferents fonts de dades, persones, instruments, documents o la combinació entre ells.

Per la seva banda Elliott (1993) defensa que la triangulació no és només una tècnica per controlar, sinó un mètode més general per tal de relacionar diferents tipus d'evidències entre sí amb l'objectiu de comparar-les i contrastar-les.

En el meu cas he desenvolupat una triangulació metodològica d'instruments de recerca, seguint el criteri proposat per Rué (1989:30): *"Se entiende por triangulación el uso de más de dos métodos de recogida de información en el estudio de algún aspecto de la conducta humana"*.

L'aproximació plurimetodològica plantejada a partir de la aplicació de diversos instruments de recerca em permetran així els criteris de validesa i fiabilitat.



Observació

És una tècnica etnogràfica d'arrel qualitativa que permet la descripció d'allò que realment succeeix en un context real d'aula.

Segons Quivy i Campenhoudt (2001:187): *“Los métodos de observación directa constituyen los únicos métodos de investigación social que captan los comportamientos en el momento en que se producen y en ellos mismos, sin la mediación de un documento o de un testimonio”.*

En aquestes circumstàncies el camp d'observació esdevé un camp extraordinàriament ampli i, en conseqüència, la seva acotació acaba depenent dels objectius i de les hipòtesis de la investigació.

Els mateixos autors defensen que els seus principals avantatges són la captació de comportaments i esdeveniments en viu i la recopilació d'un material d'anàlisi relativament espontani. Per això l'observació participant és el mètode més apropiat en les investigacions que impliquen una participació activa de l'investigador per arribar a la comprensió dels fenòmens educatius o socials en profunditat.

En una recerca qualitativa, com aquesta, la comprensió és l'objectiu fonamental, per tant, en l'observació participant l'investigador emet judicis i interpretacions del què està passant, per això és un instrument d'alta inferència, ja que per Cardona (2002:147): *“observar conductas relevantes para el objetivo en cuestión y hacer inferencias sobre su significado”.*

Per la seva banda, Walker (1989:107) explicita: *“La observación participante... permite acercar al investigador a estratos diferentes del proceso educativo. Sirve para obtener de los individuos sus significados sobre la realidad y los constructos que organizan su mundo”.*

En conseqüència es tracta d'una observació des de dins, que permet obtenir unes dades que d'una altra manera seria impossible i, que han de permetre la interpretació i la comprensió del fenomen que s'està investigant.

Per aquest motiu al llarg de la investigació he desenvolupat un quadern de camp amb les observacions més rellevants per a la recerca, especialment vinculades al procés de construcció col·lectiva del coneixement (veure annex 2).

Textos alumnes

Durant el curs escolar 2012 .2013 s'han desenvolupat múltiples tasques amb l'alumnat de 4t d'ESO vinculades al treball específic amb la contemporaneïtat, de manera que en cadascun dels temes del curs s'ha potenciat el treball amb l'esmentat operador i amb d'altres operadors del temps històric necessaris per un adequat desenvolupament del mateix.

Si bé aquest procés es descriu en el capítol 7 i es detalla en l'annex 2 s'han seleccionat tres intervencions al llarg del curs per tal de valorar el procés de construcció de l'operador i les possibles correccions o necessitats detectades.

Aquestes tres intervencions realitzades es traduïren en diversos treballs de l'alumnat, ja fossin textos, presentacions o vídeos, que m'haurien de permetre disposar de més instruments d'anàlisi per tal de validar el procés de recerca. Aquests treballs, així com el buidat de les gravacions d'una de les intervencions es poden trobar a l'annex 2.

Focus –grup

Es tracta d'un enfocament grupal d'entrevista semiestructurada. En aquest sentit, *Elliott (1993)* defineix aquest enfocament com aquell model d'entrevista on l'entrevistador planteja determinades qüestions preparades d'antuvi, tot i que permet que els subjectes entrevistats es desviïn i plantegen els seus propis temes a mesura que es desenvolupa l'entrevista.

Segons Quivy i Campenhoudt (2001:185): *“La entrevista centrada, mejor conocida en inglés con el nombre de focused interview, tiene por objetivo analizar el efecto de un acontecimiento o de una experiencia precisa en aquellos que asistieron o participaron”*.

Els mateixos autors defensa l'aplicació d'aquest mètode en tant que resulta convenient per:

- Analitzar el sentit que els entrevistats donen a les seves pràctiques o esdeveniments desenvolupats.
- Analitzar un problema precís.
- Reconstruir un procés d'acció d'experiències o d'esdeveniments del passat.

D'aquesta manera, Latorre (2003) afirma que aquesta tècnica permet comentar, explicar i comparar les experiències i punts de vista diversos dels subjectes entrevistats, per la qual cosa és possible la contraposició d'opinions i perspectives i enriqueix la informació obtinguda.

Descripció dels instruments utilitzats

Focus - grup Primer d'ESO

Per esbrinar el procés de construcció del pensament històric vinculat a la temporalitat de l'alumnat de primer d'ESO, així com la seva concepció sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història i la metodologia utilitzades a sisè de primària es van realitzar dos focus-grup de 5 alumnes cadascun.

El primer grup estava format per 5 alumnes amb uns bons resultats acadèmics en el darrer curs de l'Educació primària: 3 noies i 2 nois, tots del mateix centre escolar: el col·legi FEDAC Sant Vicenç.

El segon grup, en canvi, estava integrat per 5 alumnes amb dificultats d'aprenentatge en el curs anterior i de procedències diverses: Pont de Vilomara, Castellbell i el Vilar, Monistrol de Montserrat i Sant Vicenç i per tant, d'escoles d'Educació Primària també diferents. En aquest cas, eren 3 nois i 2 noies.

Les diverses preguntes utilitzades durant els focus grup així com la transcripció de les converses desenvolupades, les podem trobar a l'annex 2.

Focus- Grup exalumnes 4t ESO 2012-2013

Després d'un any i mig de la finalització del procés d'investigació-acció amb els alumnes de 4t d'ESO del curs 2012-2013 vaig decidir portar a terme un focus grup amb alguns dels alumnes participants d'aquest procés.

L'objectiu era determinar i valorar el grau d'incidència del procés d'ensenyament i aprenentatge de la contemporaneïtat aplicat durant tot aquell curs escolar, en relació amb la comprensió històrica, la formació del pensament temporal i, en definitiva, amb la formació de la consciència històrica d'aquest grup d'alumnes.

Per tal d'obtenir un major volum d'informació vaig optar per realitzar dos focus grup diferents amb un nombre reduït d'alumnes cadascun (4 alumnes). Ambdós grups s'estructuraren de forma heterogènia, segons gènere, grup de nivell a quart d'ESO, base sociocultural familiar, procedència i situació acadèmica o professional en el moment de la realització del focus grup:

Alumnes	Edat	Grup 4t	Estudis actuals	Futur	Aprenent. història extern	Nivell sociocultural familiar	Procedència
Focus grup 1							
QG noi	17	2	2n CFGM Informàtica	CFGS	No història des de 4t ESO	Mitjà-baix	Sant Vicenç
AA noi	17	1	2n Batx. Tecnològic	Enginyeria Industrial	Història des fa 3 mesos	Mitjà-alt	Monistrol de Montserrat
MM noia	16	1	2n Batx. Científic	Biociència	Història des fa 3 mesos	Alt	Sant Vicenç
Al noi	17	2	1r Batx. CS	Dret	Història des fa 3 mesos	Mitjà- baix	El pont de Vilomara
Focus grup 2							
CJ noia	17	1	2n Batx. Científic	Ciències ambientals	Història des fa 3 mesos	Mitjà-alt	Castellbell

AV Noia	17	1	2n Batx. Científic	Dret	Història des fa 3 mesos	Mitjà	Sant Vicenç
FA Noi	17	1	2n Batx. Científic- tecnològic	Pilot comercial	Història des fa 3 mesos	Alt	Sant Vicenç
AB Noi	17	2	2n CFGM Gestió administr.	CFGS Administr. i finances	No història des de 4t ESO	Mitjà	Sant Vicenç

La realització dels dos focus grup es portà a terme el novembre de 2014 i la transcripció completa de les gravacions es troba a l'annex 2

Les preguntes plantejades, a priori, segueien el model aplicat al focus grup de 1r d'ESO i alhora reproduïen les preguntes finals de les enquestes realitzades a 4t relatives a l'explicació del present i la projecció de futur.

Aquest plantejament em permetria establir les comparacions oportunes i determinar la significativitat i competencialitat del treball realitzat a partir de la contemporaneïtat.

Les preguntes doncs, buscaven respostes sobre:

- 1- La importància que donen a la història per a la comprensió del seu món.
 - 2- La valoració del procés d'ensenyament i aprenentatge de la història realitzat a 4t d'ESO.
 - 3- El domini i aplicació dels diversos operadors del temps històric.
 - 4- La importància atorgada i la capacitat d'utilització en la seva realitat acadèmica i/ o quotidiana, dels diversos nivells de complexitat de la contemporaneïtat, tant per a la comprensió del propi present com per a la projecció de futur a partir d'aquesta realitat
 - 5- La formació del pensament crític.
 - 6- L'estructuració de la seva consciència històrica.
- Preguntes que en el seu conjunt em permetrien valorar la incidència real del procés d'investigació acció desenvolupat al llarg del curs escolar 2012-2013.

Qüestionari

Tradicionalment s'associa aquest mètode amb una investigació de tipus quantitatiu, però segons *Imbernon (2002:48): "El cuestionario en sí mismo como técnica, no pertenece únicamente a la perspectiva positivista sino que, utilizado para obtener datos y comprobaciones y como una técnica más de contraste puede ser útil en la investigación Interpretativa"*.

Efectivament, els qüestionaris utilitzats en la present investigació estan plantejats de forma clarament qualitativa, ja que malgrat els límits evidents de l'espai de resposta, les diverses preguntes plantejades de forma absolutament oberta permeten una anàlisi clarament qualitativa de les respostes.

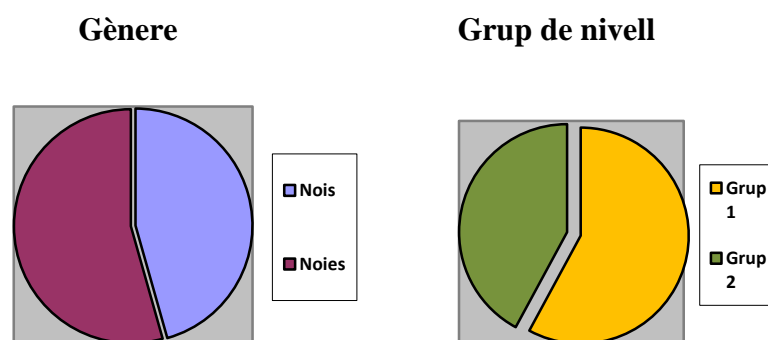
Durant la recerca he passat 3 qüestionaris, dos qüestionaris a 4t d'ESO (un d'inicial i un de final) i un qüestionari a 1r d'ESO per esbrinar les estructures de partida a l'inici de la secundària obligatòria.

Qüestionari inicial 4T D'ESO – CURS 2012-2013

Dades generals

L'enquesta inicial es desenvolupà en començar el curs 2012- 2013, en concret el 2 d'octubre de 2012, amb la intenció d'esbrinar el nivell de domini de la contemporaneïtat per part dels alumnes de 4t d'ESO del Col·legi FEDAC Sant Vicenç. Un col·legi d'un petit municipi de 8.000 habitants situat al Bages Sud, Sant Vicenç de Castellet. L'enquesta es va passar sense haver treballat de forma específica l'esmentat operador temporal amb anterioritat.

L'enquesta es va aplicar a un total de **57 alumnes**, **26 nois** (45'6%) i **31 noies** (54'4%) dividits en dos grups de nivell: **el grup 1**, integrat per **33 alumnes** (57'8% del total) format per 22 noies (66'7%) i 11 nois (33'3). Aquest grup el constituïa un alumnat amb un nivell acadèmic més elevat i que pretenia cursar Batxillerat en finalitzar l'escolaritat obligatòria i, **el grup 2**, amb **24 alumnes** (42'2% del total) integrat per 9 noies (37'5%) i 15 nois (62'5%).



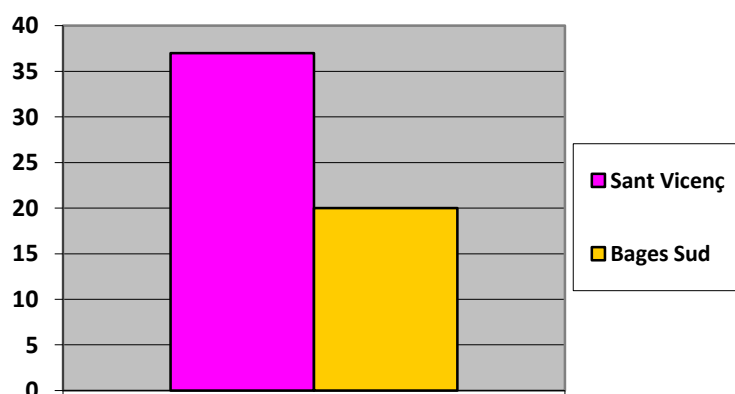
Aquest segon grup estava format per alumnes amb una major dificultat acadèmica i que majoritàriament pretenien cursar Cicles Formatius de Grau Mitjà o integrar-se al món laboral en finalitzar el curs. Entre aquests alumnes cal destacar el fet que 7 alumnes (29'1%) eren repetidors (6 nois i 1 noia) i 2 alumnes (1 noi i 1 noia) tenien 2 anys més que la resta de companys en haver repetit 2 cursos (8'4%).

L'enquesta inicial tenia per objectiu analitzar els resultats de forma global, però també per grups de nivell i segons gènere, amb la intenció d'obtenir informació sobre les possibles diferències tant en la construcció com en la manera

d'afrontar la comprensió de la contemporaneïtat per part d'alumnes amb resultats escolars desiguals i entre els nois i les noies. Aquesta informació m'hauria de permetre realitzar les intervencions posteriors oportunes atenent la diversitat de l'alumnat.

Dels 57 alumnes enquestats, 37 (64'9%) eren del mateix poble, Sant Vicenç de Castellet, mentre que els altres 20 alumnes procedien de la resta de poblacions del Bages Sud: Castellbell i el Vilar (2), Castellgalí (6), Monistrol de Montserrat (8), el Pont de Vilomara (2) i Vacarisses (2).

Origen alumnes



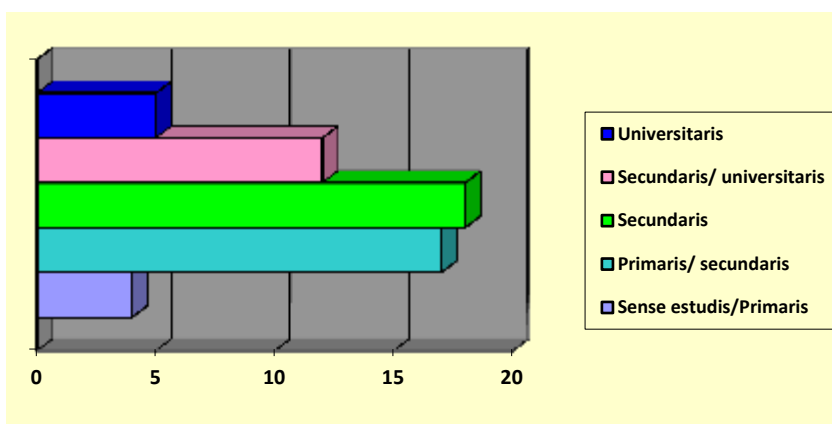
La presència d'alumnes de procedència immigrada (origen marroquí però amb més de 3 anys a Catalunya) era molt limitada, de manera que només 3 alumnes, en concret 3 noies, dues del grup 1 i una al grup 2, formaven part del conjunt de l'alumnat, per la qual cosa aquesta variable –la procedència cultural- no s'ha tingut en compte de forma específica en l'anàlisi de l'enquesta donada l'escassetat de la mostra.

El nivell sociocultural dels alumnes era mitjà- baix, de manera que només en el cas de 5 alumnes els seus pares comptaven ambdós amb estudis universitaris i en 12 casos més, únicament un dels progenitors, mentre l'altre comptava amb estudis secundaris.

La majoria de l'alumnat manifestà que pare i mare disposaven d' estudis secundaris (18 alumnes), però eren igualment nombrosos els alumnes amb un progenitor amb estudis secundaris i l'altre amb estudis primaris (17).

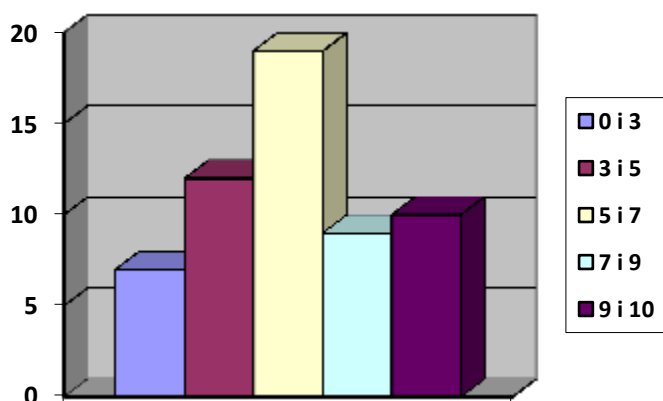
Finalment 4 alumnes expressaren que els seus pares tenien en tots dos casos estudis primaris i en el cas d'una alumna cap dels progenitors disposava d'estudis. En definitiva, els pares i mares dels alumnes enquestats disposaven d'estudis secundaris, un total de 65 sobre 114 (57%).

Nivell sociocultural familiar: estudis



Tenint en compte els resultats finals en ciències socials del alumnes assolits el curs immediatament anterior, podríem classificar el conjunt de l'alumnat en 5 nivells: Un nivell molt baix (entre 0 i 3) es correspondria a un total de 7 alumnes (5 nois i 2 noies), un nivell baix (entre 3 i 5) per un total de 12 alumnes (6 nois i 6 noies), un nivell mitjà (entre 5 i 7) per 19 alumnes (9 nois i 10 noies), un nivell alt (entre 7 i 9) es correspondria a 9 alumnes (3 nois i 6 noies) i finalment un nivell molt alt (entre 9 i 10) per un total de 10 alumnes (3 nois i 7 noies).

Nivell acadèmic en ciències socials alumnat



Podríem determinar doncs que el rendiment en ciències socials en el curs anterior, com a mitjana se situaria en un nivell mitjà (entre 5 i 7) i amb una tendència clara a obtenir millors resultats per part de les noies que els nois. Aquestes dues darreres variables, el nivell socio-cultural dels alumnes i el seu nivell acadèmic, no s'han tingut en compte de forma específica en l'anàlisi detallada de cadascuna de les qüestions, però sí en els resultats quantitius finals de l'enquesta.

Criteris de preparació de l'enquesta:

L'enquesta s'estructurà tenint en compte els següents criteris:

1- A partir dels diversos nivells de construcció de l'operador contemporaneïtat:

En aquest sentit, s'estructurà la primera pregunta per determinar el **primer nivell** de domini de l'esmentat operador: **La identificació d'esdeveniments simultanis**. Partint en primer lloc de la pròpia vida de l'alumne/a (1997 -2012) i, per tant, de fets que li fossin significatius, afegint després esdeveniments succeïts en l'àmbit familiar o en l'entorn més proper i finalment sumant-hi esdeveniments històrics esdevinguts en el mateix període, el de la durada de les seves pròpies vides.

La part final d'aquesta pregunta obria les portes al **segon nivell** de construcció de l'operador contemporaneïtat: **La relació de fets succeïts en una mateixa unitat temporal**.

1- A/ Completa el següent quadre : (Si no tens suficient espai, pots escriure-hi un número i desenvolupar l'explicació fora del quadre)

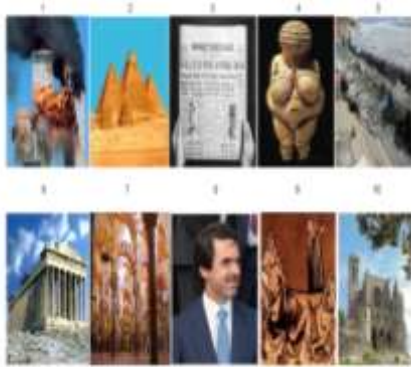
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Esdeveniments pròpia vida																
Esdeveniments Família o entorn proper																
Esdeveniments històrics																

B/ Hi ha esdeveniments coincidents en el mateix any? Quins?

C/ Podries establir alguna relació entre ells?

La pregunta 2, basada en la identificació d'imatges de parelles simultànies, augmentava la dificultat, passant a la identificació d'esdeveniments històrics de totes les èpoques i civilitzacions i, per tant, desvinculades de les pròpies vides. Al mateix temps aquesta pregunta, demanava a l'alumnat de datar les parelles identificades i d'establir relacions entre elles.

3- Tria quatre amb les següents marques i indica el rang de seva cronologia temporal. (valor pag. 4)



La pregunta 3 pretenia encara determinar el grau de domini dels dos primers nivells de construcció de l'operador. Demanava als noies i a les noies datar 10 notícies d'àmbits diversos i de dos períodes diferents (anys 60 i anys 2000). A més havien d'afegir alguna notícia pròpia i finalment relacionar-les.

- 3- 3.1 Classifica les següents notícies en 2 grups segons la seva coincidència temporal (Quadre pàg.7)
- 3.2 Quan situaries temporalment les notícies de cada grup: any / dècada (per exemple: anys 30)
- 3.3 Una vegada classificades, quines relacions podries establir entre les diverses notícies de cada grup?
- 3.4 Podries afegir una notícia a cada grup? Justifica la teva resposta.

NOTÍCIES:

1 El Liceo de Barcelona echa el cierre dos meses

El teatro lírico barcelonés cancela siete espectáculos y aplica un ERE a sus trabajadores por el fin de las subvenciones.

2 Los Beatles lanzan el album Yellow Submarine.

3 Temen aumento suicidios en Europa

WASHINGTON. AFP. La recesión actual podría hacer que aumenten los suicidios, temen los especialistas estadounidenses de la Salud Pública, que evocan el espectro de la crisis de los años 1930.

4 Ataque racista en Sant Vicenç de Castellet

"No pensábamos que eso iba a pasar en nuestra casa", explicó ayer al tribunal Said Kadri. "Eso" es el ataque racista que sufrió su familia la madrugada del 15 de junio en Sant Vicenç de Castellet (Bages), cuando 15 jóvenes, con bates de béisbol y la cara cubierta, intentaron asaltar la vivienda. Eso es "la caza del moro", la expresión que oyó decir un testigo a un joven antes de la agresión.

5 El Apolo 11 llega a la Luna.

El Apolo 11 es la primera misión tripulada en llegar a la superficie de la Luna.

La finalitat de la pregunta 4 era identificar un període històric, relacionar diverses notícies simultànies i finalment passar al **tercer nivell** de construcció de l'operador a partir de diverses històries de vida agrupades en dos blocs, el primer corresponent a la Segona Guerra Mundial i el segon al paleolític. A més calia **explicar el període analitzat**.

4- Els diversos grups de relats corresponen a diferents esdeveniments produïts simultàniament, estableix relacions entre ells per tal d'explicar a grans trets un determinat període o moment històric.

Grup 1

1- Aikido, una noia oriental d'Okinawa estava treballant al camp entre joncs, quan un soroll terrible li feu aixecar el cap, centenars d'avions amb el sol naixent pintat al fuselatge travessaven damunt del seu cap. Pocs dies després s'assebentava pel seu pare que un nou país els havia declarat la guerra.

2- John White, el fill d'un granger d'Oklahoma havia estat cridat a files, ben aviat l'havien destinat a bord de l'acuirassat Arizona i un dia ancorat a la badia el cel s'enfosquí i les bombes caigueren sense parar damunt del seu vaixell. Des de llavors, la seva vida seria un infern.

3- Ivan Iyandoy, havia viscut feia anys la Gran Guerra i la Guerra Civil, ara no podia creure que les tropes alemanyes avancessin sense parar vers Moscou, només el fred els podia salvar.

4- Isaac Pearlman ho havia perdut tot, la seva fàbrica, la seva casa i la seva llibertat. Una gran estrella de David assenyalava el seu barracó i una estrella de dauid al pit el recordava cada dia que la seva vida ja no valia res.

5- 80.000 homes estan sota les meves ordres a Egipte, la calor, la pols i els miratges que pateixen els meus soldats no els fan retrocedir mai perquè saben que en nom del Führer els guiaré de nou a la victòria i l'infernai soroll dels tancs britànics i el martelleig constant de la seva aviació aviat només serà un record.

A- A quin període històric es correspon? Per què?

B- Quines relacions pots establir entre aquestes històries?

C- Podries explicar a grans trets el període anterior a partir de l'establiment d'aquestes relacions?

11

La pregunta 5 pretenia que els alumnes fossin capaços de relacionar 8 imatges corresponents a diverses realitats o situacions del nostre present per tal d'explicar-lo.

A més podien afegir qualsevol altre fet, situació, idea... que també caracteritza el món actual per tal de completar l'explicació.

5-a) Posa en relació les següents imatges per tal d'explicar què succeeix en el nostre Món avui.



Brasil



Ghana



USA



Libia



Mónaco



Suïssa



Liberia



Egipte

COMÉS EL NOSTREMÓN?

13

Finalment la pregunta 6 pretenia arribar al **darrer nivell** en la construcció de l'operador, ja que es tractava **d'aplicar a una altra realitat el sistema d'identificació i relació, per tal d'explicar a partir d'aquestes relacions un període, cultura, civilització, ... diferent a la pròpia**. En aquest cas havien de projectar-se al futur, en concret a l'any 2050.

6- Elabora un petit text descrivint com creus que serà el Món l'any 2050. Argumenta les teves afirmacions.

2- A partir de l'ús de múltiples recursos.

Per tal que l'enquesta permetés demostrar el domini de la contemporaneïtat i tenint present les diverses maneres de construir coneixement s'utilitzaren diversitat de recursos, com quadres de simultaneïtat a la pregunta 1, imatges en la pregunta 2 i 5, notícies de premsa en la pregunta 3, històries de vida en la pregunta 4 i la descripció o narració en les preguntes 4, 5 i 6

3- Que atengués a tots els àmbits d'una realitat històrica.

Donat que l'enquesta havia de permetre relacionar esdeveniments simultanis, ja fossin dins d'una mateixa cultura civilització, ... o entre realitats simultànies d'arreu del món, es feia necessari atendre a la multiplicitat d'àmbits que estructuraven una determinada realitat: societat, economia, política, tecnologia, art, creences.

Així, la pregunta 2, s'estructurà a partir d'imatges corresponents a àmbits diferents per a cadascun dels períodes històrics plantejats i la pregunta 5 partia de múltiples imatges corresponents a política, societat, economia, tecnologia... del present arreu del món.

4- Que permetés vincular la comprensió de la contemporaneïtat a d'altres operadors del temps històric

Totes les preguntes es plantejaren de forma que permetessin obtenir informació no sols del domini de la contemporaneïtat, sinó també sobre la vinculació amb aquesta d'altres operadors del temps històric com ara la datació, la causalitat, el període, passat-present-futur, canvi i continuïtat...

5- Que permetés l'obtenció d'informació amb dades quantitatives i qualitatives.

Validació prèvia de l'enquesta

Abans d'aplicar l'enquesta al gran grup, es va passar a 5 alumnes de quart d'ESO. Aquests alumnes van ser escollits pel seu nivell acadèmic, el seu gènere i la seva procedència. L'objectiu era determinar-ne la fiabilitat, el temps de desenvolupament i les possibles dificultats de comprensió de les qüestions plantejades, per tal de portar a terme les correccions oportunes abans de la seva aplicació al conjunt de l'alumnat.

En la selecció dels 5 alumnes es tingué en compte el seu rendiment acadèmic general i de forma específica el seu rendiment en ciències socials durant el curs anterior, després de consultar-ho amb els tutors i tutores respectius i amb el seu professorat de ciències socials dels cursos anteriors.

Igualment s'escolliren 2 alumnes del grup de nivell 1, 2 alumnes del grup de nivell 2 i una alumna de procedència immigrada amb tan sols 3 anys a Catalunya. L'objectiu era determinar el nivell de dificultat de comprensió de les preguntes plantejades tenint en compte els diversos nivells de competència lingüística.

Per tot plegat, els 5 alumnes escollits foren:

-LF : Alumna amb un nivell acadèmic molt alt, amb una mitjana d'excel·lent i també excel·lent en ciències socials. Alumna del grup 1 de Sant Vicenç de Castellet.

-AJ : Alumne amb un rendiment acadèmic bo amb mitjana de notable i també notable en ciències socials. Alumne del grup 1 de Sant Vicenç de Castellet.

-JH : Alumna amb un rendiment acadèmic regular, amb una mitjana de suficient –bé i amb dificultats per superar les ciències socials en el curs anterior. Alumna del grup 2 de Sant Vicenç de Castellet.

-GH : Alumne amb un baix rendiment acadèmic i amb problemes de conducta i un molt baix domini de la llengua catalana. Mitjana d'insuficient, però amb les ciències socials superades del curs anterior. Alumne del grup 2 de Castellgalí.

-NS : Alumna de procedència immigrada amb 3 anys a Catalunya. Presenta moltes dificultats lingüístiques però no de comprensió. Mitjana de suficient, però amb un baix nivell en ciències socials. Alumna de Monistrol de Montserrat del grup de nivell 1.

Les respostes d'aquests cinc alumnes em permeteren observar una fàcil comprensió de la pregunta 1 per part de tots els alumnes, si bé amb un baix nivell de resolució de la mateixa.

El quadre de simultaneïtat de la pròpia vida, de fets familiars o de l'entorn i de fets històrics era clarament comprensible i en la seva majoria fou correctament desenvolupat, però en la identificació i especialment en la relació d'esdeveniments simultanis mostraren una gran dificultat.

També mostraren una gran dificultat en la identificació de fets simultanis a partir d'imatges en la pregunta 2.

En aquesta mateixa pregunta s'evidencià un nombre excessiu d'imatges per a una adequada gestió de la informació i, alhora, la dificultat d'interpretació d'algunes d'aquestes. Per tant, fou necessari reduir-ne el nombre i substituir algunes imatges.

Va ser necessari eliminar la informació supèrflua de la pregunta 3 per tal de reduir el temps de resolució de la mateixa. També es va haver d'eliminar l'àmbit al que corresponia cada notícia, ja que això feia que busquessin relacions no temporals entre elles.

La pregunta 4 no portà problemes de comprensió, però sí que mostrà una gran dificultat en l'establiment de relacions entre fets simultanis i més encara en la seva utilització per explicar un període.

La pregunta 5 basada en la relació d'imatges del nostre present per tal d'explicar l'actualitat, fou correctament desenvolupada tot i que 2 imatges no eren prou clares i per tant va ser necessari substituir-les.

Finalment la pregunta 6, corresponent a l'elaboració d'un text descrivint el Món el 2050, no presentava cap dificultat.

Tres dels alumnes acabaren l'enquesta en el temps previst, però 2 alumnes necessitaren més temps per desenvolupar l'enquesta correctament. Caldria doncs afinar la seva durada per tal que aquesta s'ajustés a una hora com a màxim.

Una vegada realitzades les modificacions oportunes, es desenvolupà l'enquesta sense incidències remarcables, més enllà de 4 alumnes que no tingueren temps d'acabar l'enquesta en el temps establert.

Qüestionari final 4T D'ESO – CURS 2012-2013

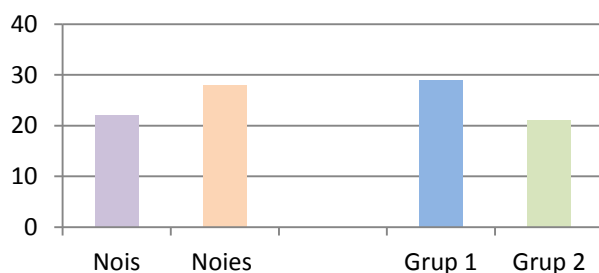
Dades generals

Tot i que l'enquesta final s'aplicà al mateix grup d'alumnes que l'enquesta inicial la composició de l'alumnat s'havia modificat lleugerament al llarg del curs, tant en el nombre global d'alumnes enquestats com en la pertinença a un o altre grup de nivell.

L'enquesta final es va portar a terme en finalitzar el curs 2012-2013, en concret el 19 de juny de 2013, amb l'objectiu d'analitzar el domini de l'alumnat de quart d'ESO del Col·legi FEDAC Sant Vicenç en relació amb l'operador contemporaneïtat. Val a dir que l'enquesta s'aplicà després d'haver desenvolupat al llarg del curs escolar un model d'innovació didàctica en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història basat en aquest operador. Es va aplicar a 50 alumnes, 22 nois (44%) i 28 noies (56%) subdividits en dos grups de nivell:

- El grup 1, integrat per 29 alumnes (58%), 18 noies (62%) i 11 nois (38%).
- El grup 2, format per 21 alumnes (42%), 11 nois (52'4%) i 10 noies (47'6%).

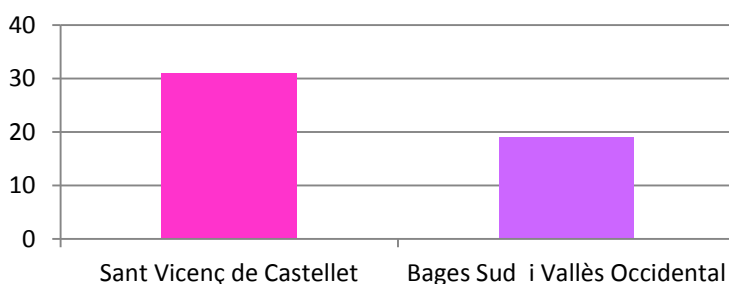
Alumnat enquestat



La present enquesta tenia per objectiu valorar l'evolució en el domini de l'operador contemporaneïtat en relació amb l'enquesta inicial i, com en aquesta, a banda d'analitzar els resultats de manera global, també hauria de permetre l'anàlisi posterior per grups de nivell i per gènere. Aquesta diferenciació em permetria obtenir informació sobre la manera en què uns i altres construeixen el coneixement, la forma en què apliquen l'operador contemporaneïtat per arribar a la comprensió històrica i, en definitiva, la possible diversitat en la forma de construir la temporalitat i la consciència històrica.

La procedència dels 50 alumnes enquestats coincidia pràcticament amb les dades especificades per a l'enquesta inicial: 31 alumnes (62%) de Sant Vicenç de Castellet i els altres 19 alumnes procedien de diversos pobles del Bages sud i el Vallès Occidental.

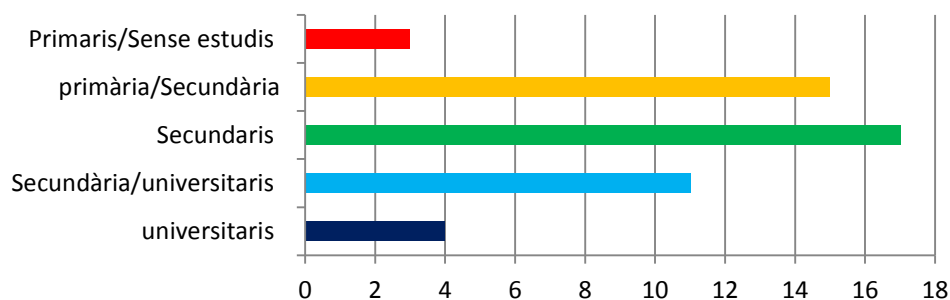
Origen dels alumnes enquestats



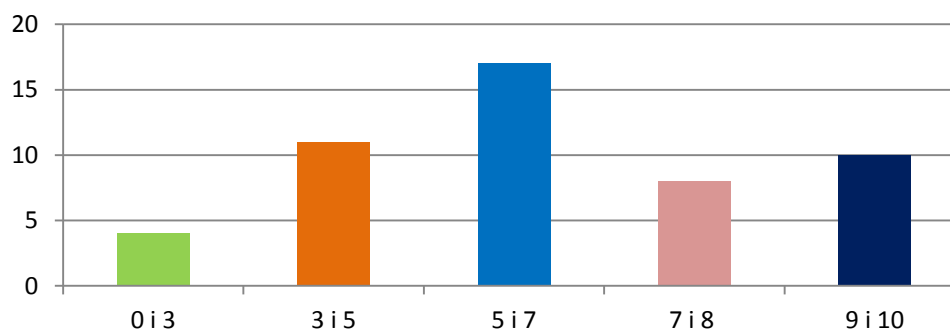
La presència d'alumnes de procedència immigrada (origen marroquí però amb més de 3 anys a Catalunya) es reduïa en aquesta enquesta final únicament a una sola alumna del grup 2. Donada aquesta situació, no s'ha tingut en compte aquesta especificitat en l'anàlisi qualitativa de l'enquesta.

Respecte el nivell sociocultural de l'alumnat i el nivell acadèmic d'aquest (en relació a la qualificació final del curs anterior) les dades coincideixen pràcticament amb les presentades per a l'enquesta inicial:

Nivell sociocultural familiar



Nivell acadèmic en Ciències Socials alumnat



Com en l'enquesta inicial, tant el nivell sociocultural com el nivell acadèmic en ciències socials de l'alumnat no s'han valorat de forma específica en cadascuna de les qüestions de l'enquesta qualitativa, però sí que s'han tingut en compte en l'anàlisi dels resultats quantitativs globals.

Criteris de preparació de l'enquesta:

L'enquesta final fou plantejada de forma molt similar a l'enquesta inicial, mantenint idèntiques la majoria de preguntes a desenvolupar i modificant el format de les altres, tot i que permetien assolir els mateixos objectius de l'enquesta inicial. (veure annex 2)

Per aquest motiu els criteris de preparació de l'enquesta foren els mateixos explicitats amb anterioritat per l'enquesta inicial.

Validació de l'enquesta

Tenint compte que les preguntes 3 i 4 eren idèntiques a les preguntes de l'enquesta inicial, validada prèviament, i que la pregunta 1 era pràcticament igual que la seva homòloga de la enquesta inicial (pregunta 2), únicament amb el canvi d'algunes imatges proposades, només 3 preguntes la 2, la 5 i 6 quedaven pendents de ser validades.

Per tal de portar-ho a la pràctica, es demanà a 6 alumnes: els dos alumnes que havien presentat més dificultats en la realització de l'enquesta inicial, dos alumnes que l'havien realitzat de forma mitjanament correcta i els dos alumnes amb un major grau de resolució d'aquesta, que sense desenvolupar-les, les llegissin, les observessin i plantegessin els possibles dubtes en la seva realització.

Cap dels alumnes va manifestar cap problema de comprensió en la pregunta 5, on calia explicar el nostre present i projectar un futur possible a partir de la interpretació d'aquest.

La pregunta 2 no va presentar problemes de comprensió, però sí s'expressaren alguns dubtes sobre la segona part, on havien de relacionar les notícies entre elles, amb la pròpia vida, família i entorn. Després d'explicar-los com ho havien de fer no explicitaren cap més dificultat.

Val a dir però que aquest fet em va permetre tenir en compte que en l'aplicació de l'enquesta caldria especificar més el que es demanava i alhora vaig establir com a canvi la realització en un sol quadre de les relacions dels esdeveniments proposats amb la família i amb l'entorn més proper, enlloc de dos com estava previst.

Finalment la pregunta 6, fou vista com a una pregunta de gran dificultat, si bé per tots els alumnes era clarament comprensible el que se'ls demanava. Val a dir que dos alumnes van manifestar la dificultat en la interpretació d'algunes imatges, caricatures o esquemes proposats, especialment pel tamany i nitidesa d'aquests. Aquesta circumstància em va fer canviar 2 imatges pensades inicialment i substituir-les per d'altres de millor format. Al mateix temps em feu adonar de la necessitat de projectar tota l'enquesta, tenint en compte la gran quantitat d'imatges de la mateixa i la importància del color en alguna d'elles per a la seva correcta interpretació.

Una vegada realitzats els canvis oportuns, l'enquesta es desenvolupà amb plena normalitat.

Qüestionari Anàlisi situació inicial 1r d'ESO

Malgrat que el gruix del procés de recerca es centra a 4t de l'ESO, és a dir en finalitzar l'escolarització obligatòria, em va semblar rellevant investigar el punt de partida de l'alumnat de secundària en relació amb el domini de l'operador contemporaneïtat i de la conceptualització i aplicació dels diversos operadors temporals.

Per aquest motiu es va aplicar en iniciar el curs 2012-2013 la mateixa enquesta inicial que a l'alumnat de 4t de l'ESO a una part de l'alumnat de primer d'ESO. L'objectiu era valorar qualitativament el domini dels diversos nivells de l'operador contemporaneïtat.

L'enquesta s'aplicà a 30 alumnes de la classe de primer d'ESO A del Col·legi FEDAC Sant Vicenç: 16 noies i 14 nois. Dos d'aquests alumnes disposen d'un PI (Pla individualitzat) donades les seves dificultats cognitives.

La majoria de l'alumnat procedeix del propi poble, Sant Vicenç de Castellet (66'6%) i cursà l'Educació Primària al propi centre, mentre que la resta de l'alumnat procedeix dels diversos pobles del Bages sud (33'3%).

Les tres enquestes descrites: la de Primer ESO A, l'enquesta inicial a 4t d'ESO i l'enquesta final a 4t d'ESO, plantejades per a l'obtenció de dades qualitatives, em permeten d'una banda, una imatge de la situació de partida en ambdós curs en relació a l'objecte d'anàlisi i, d'altra banda, determinar l'evolució en el domini de l'alumnat de 4t d'ESO amb l'aplicació d'una estratègia d'innovació educativa basada en la contemporaneïtat.

En definitiva, l'observació participant, els focus –grup, els qüestionaris d'arrel qualitativa i els treballs de l'alumnat són els 4 instruments de la meua investigació – acció i que m'han de permetre, la informació necessària per assolir els objectius de la recerca.

Com afirma Olson (1991:30): *“En la actualidad se nota la necesidad de cambios en la política educativa y en el aprendizaje. Más aún, la convicción, cada vez más extendida, de que los cambios duraderos se originan en las aulas y no en los círculos administrativos”*.

I és en aquest sentit que la present investigació pretén enmarcar-se. Una investigació que aposta per esbrinar si és possible un canvi real en el procés d'ensenyament –aprenentatge de la història, en el sentit d'ensenyar i d'aprendre una història realment més comprensiva, funcional i competencial.

Perquè fent meves les paraules de Stenhouse (1998:165): *“El buscador, el interrogador, el investigador se encuentra siempre en posición ventajosa respecto de la persona que afirma ser un sabio”*.

3. Tractament de la informació i interpretació

Quivy i Van Campenhoudt (1997) exposen que una recerca no és mai un enfilall de tècniques estereotipades que s'apliquen mecànicament en ordre. La selecció, l'elaboració, l'ordenació dels mètodes de treball, el tractament de les dades i la seva interpretació varien d'una recerca a l'altra.

Segons aquests autors, en ciències socials existeixen dos esculls importants en les investigacions socials i educatives i que de fet són les dues cares d'una mateixa moneda: el científisme ingenu que imagina que pot establir veritats definitives i l'escepticisme que acaba negant tota possibilitat de coneixement científic.

Com ja he mencionat anteriorment, la meua recerca no té cap propòsit de generalització, ni pretén, en cap cas, establir veritat absolutes, però sí pretén ser una *“investigació sistemàtica i autocrítica”* com reclama Stenhouse (1998:28)

Quivy i Van Campenhoudt (1997) destaquen com a qualitats de la recerca la curiositat, l'autenticitat i el rigor.

La curiositat, com afirma Stenhouse (1998:29): “Es siempre peligrosa porque conduce a la innovación intelectual que arrastra tras de sí un presión en pro del cambio social”. Precisament aquesta curiositat permanent per saber, per esbrinar, per descobrir la meua pròpia pràctica docent és la que mou la present investigació.

Una bona investigació s'ha de cenyir sempre a l'autenticitat, ha de ser una recerca sincera de la veritat i això passa per una gestió precisa de les dades d'una forma sistemàtica, ordenada i rigorosa.

Eisenhart i Howe (1992) proposen cinc criteris de validesa científica d'una recerca tant quantitativa com qualitativa.

- 1- La concordança entre la qüestió investigada, els procediments emprats per a l'obtenció d'informació i les tècniques de tractament de les dades.
- 2- L'aplicació eficaç de la recollida de dades i de la seva anàlisi.

En relació a aquests dos criteris, considero que la metodologia portada a terme, basada en un model qualitatiu d'investigació – acció de tipus interpretatiu, aplicat a un estudi de cas, és la que millor s'ajusta al problema plantejat en aquesta recerca i a la consecució dels objectius de la mateixa, en tant, que com estudi de cas de la pròpia pràctica educativa, permet determinar l'eficàcia de la contemporaneïtat i el seu procés de construcció d'una forma naturalista, sistemàtica i continuada al llarg d'un curs acadèmic.

Per un altre costat, les dades recollides, bàsicament de tipus qualitatiu, permeten aquesta interpretació.

Com he explicat anteriorment, el doble qüestionari aplicat, els focus grup desenvolupats, l'observació participant, el diari d'aula i els treballs de l'alumnat, difícilment permeten obtenir dades quantificables objectivables.

Per contra el volum de dades obtingudes sí que permeten obtenir informació sobre el procés de construcció del concepte contemporaneïtat, valorar l'eficàcia de la metodologia educativa aplicada i comprovar el possible progrés de l'alumnat en relació a la comprensió històrica.

En aquest cas, com especificaré en l'anàlisi de les enquestes, he volgut establir un criteri quantitatiu de puntuació en funció de les respostes, amb la intenció d'observar el progrés grupal i individual de l'alumnat.

Així doncs, les dades qualitatives, han estat classificades segons els nivells de complexitat establerts per a la contemporaneïtat (identificar, relacionar, explicar, aplicar), segons la utilització de conceptes temporals relacionats amb la contemporaneïtat (especialment la simultaneïtat) i segons les dificultats presentades per l'alumnat en l'aplicació de la contemporaneïtat.

Al mateix temps, com deia, les respostes de les enquestes s'han traduït a una puntuació "objectivable" en funció de l'aplicació dels nivells de complexitat de la contemporaneïtat, de la utilització d'altres operadors temporals, de l'estructura dels textos presentats, ... Aquestes dades numèriques s'han aplicat a un programa informàtic per tal de quantificar els resultats, convertir-los en percentatges i establir les comparacions oportunes entre enquestes.

En definitiva, considero que aquesta gestió de les dades, m'ha permès una recollida sistemàtica i continuada durant un curs escolar, una anàlisi rigorosa i eficaç de les dades i una interpretació adequada de les mateixes per extreure'n conclusions.

3- Ètica i respecte pels participants de la investigació.

El fet que el propi investigador sigui el seu professor ha permès d'una banda una major facilitat en l'aproximació als participants, de manera que el meu coneixement previ del grup i, de bona part de l'alumnat, m'ha facilitat una tasca que d'altra manera hagués estat molt més complexa i complicada.

Al mateix temps, el respecte mutu i la normalitat "d'aula" en que s'ha desenvolupat la recerca certament ens ha facilitat la tasca i ha permès una recerca autèntica, sobre el terreny, amb informacions reals i problemes reals.

En tot moment es va informar l'alumnat del què consistiria la investigació i s'explicità, òbviament, que es gestionaria la informació obtinguda de forma anònima i acurada.

Val a dir que cap dels alumnes va mostrar reticències per desenvolupar la investigació, el fet que formés part dels continguts i de les tasques a desenvolupar durant el curs no sols va suposar cap problema, sinó que, contràriament, va motivar l'alumnat a participar d'una nova manera d'aprendre història des de la contemporaneïtat.

4- Coherència amb el cos de coneixement construït per la didàctica de les ciències socials i la tradició teòrica.

El desenvolupament de la present investigació es cenyeix, com he desenvolupat en els fonaments teòrics i metodològics de la recerca, al cos de coneixement elaborat des de la historiografia i des de la didàctica de les ciències socials, tant pel que respecte a la metodologia d'investigació pròpia d'aquest camp, com de les investigacions relatives al temps històric i de la contemporaneïtat.

5- L'acompliment global dels quatre criteris anteriors.

En aquest sentit considero que la meua recerca parteix del respecte i consideració absoluta per l'alumnat investigat, se sustenta en el cos de coneixement construït per la història, la historiografia, la didàctica de les ciències socials i la investigació educativa, mostra una gran coherència interna entre el problema de la recerca, els objectius, la metodologia i els instruments d'investigació i, finalment, realitzo una gestió de les dades eficaç, autèntica i rigorosa.

En definitiva, considero que es tracta d'una recerca on la pròpia aula ha esdevingut un autèntic laboratori per a la comprovació de la teoria de la didàctica de les ciències socials referida al temps històric i de la meua aportació a la mateixa, en relació a la contemporaneïtat.

Perquè com diu Elliott (2000: 30): *“Pienso que se puede elaborar teoría tanto desde el punto de vista de la ciencia como desde la práctica”*.

Segona Part

**Procés de recerca sobre la
contemporaneïtat.
Situació inicial i intervenció
Didàctica.**

Capítol 5.

Anàlisi situació inicial 1r d'ESO

1. DETECCIÓ D'IDEES PRÈVIES

1.1 L'ENQUESTA INICIAL

Malgrat que el gruix del procés de recerca es centra a 4t de l'ESO, és a dir en finalitzar l'escolarització obligatòria, em va semblar rellevant investigar el punt de partida de l'alumnat de secundària en relació amb el domini de l'operador contemporaneïtat i de la conceptualització i aplicació dels diversos operadors temporals.

Per aquest motiu es va aplicar en iniciar el curs 2012-2013 la mateixa enquesta inicial que a l'alumnat de 4t de l'ESO. L'objectiu era valorar qualitativament el domini dels diversos nivells de l'operador contemporaneïtat.

Igualment es van realitzar dos focus grup amb alumnes del mateix nivell, per tal d'obtenir informació addicional al respecte i poder comprovar més detalladament els resultats de l'anàlisi de l'enquesta.

L'enquesta s'aplicà a 30 alumnes de la classe de primer d'ESO A del Col·legi FEDAC Sant Vicenç.

La primera pregunta de l'enquesta consistia en completar un quadre de simultaneïtat entre 1997 i 2012 amb esdeveniments de la pròpia vida, esdeveniments familiars i esdeveniments històrics succeïts durant aquest període, identificar la simultaneïtat entre alguns d'aquests esdeveniments i finalment relacionar-los.

Els resultats d'aquesta pregunta mostren com poc més d'un terç de l'alumnat cita entre 1 i 3 esdeveniments, un altre terç entre 4 i 6 i gairebé un terç restant entre 7 i 11. Un nombre doncs molt considerable d'esdeveniments vinculats a la seva pròpia existència, amb una mitjana de pràcticament 5 esdeveniments per alumne.

Entre aquests esdeveniments apareix citat especialment el propi naixement, però també esdeveniments escolars (com l'inici de l'escolarització o l'inici de l'ESO), esdeveniments festius religiosos (la comunió), l'inici d'activitats esportives o culturals, el fet d'aconseguir algun objecte desitjat (mòbil, play...) o fins i tot algun viatge familiar.

Respecte els esdeveniments citats de l'àmbit familiar, poc més de la meitat de l'alumnat cita entre 0 i 2 esdeveniments, un terç entre 3 i 5 i únicament 3 alumnes citen entre 6 i 10 esdeveniments. La reducció en el nombre de cites és doncs remarcable, passant a una mitjana de 2'7 cites per alumne.

En aquest cas els esdeveniments més citats es corresponen a naixements de germans o familiars, el decés de familiars directes, separacions dels pares, accidents o malalties, canvis de residència o viatges i vacances familiars.

El nombre d'esdeveniments històrics citats es redueix encara de forma més ostensible, amb una mitjana tan sols de 1'33 per alumne. Així una quarta part de l'alumnat no en cita cap, un terç realitza una sola citació i la resta entre 2 i 3. En total es citen 40 esdeveniments, 25 dels quals es situen temporalment entre el 2000 i el 2002.

Així, un 54% de l'alumnat cita i data correctament la caiguda de les Torres Bessones de Nova York. L'establiment de l'euro com a moneda i el canvi de mil·lenni són citats per un 13'3% de l'alumnat respectivament.

Cal tenir en compte que pràcticament tots els alumnes enquestats van néixer l'any 2000 i, per tant, és clara la vinculació amb el propi naixement i no amb el record d'aquests fets.

Per contra, 12 dels 15 esdeveniments restants es corresponen als anys més propers al present (2009 - 2012) i d'àmbits diversos, destacant la crisi econòmica, el tsunami del Japó, la manifestació de l'11 de setembre de 2012 a Barcelona, el triplet del Barça o la fi del govern Zapatero.

Els esdeveniments citats mostren, doncs, una clara bipolarització entre una majoria vinculada al propi naixement i la resta amb una major proximitat temporal.

És de destacar que entre aquests esdeveniments no figuren fets lligats a la seva realitat territorial més propera, ja que cap dels esdeveniments correspon al seu poble o comarca, molt pocs a Catalunya o Espanya. Contràriament, la majoria d'esdeveniments són d'abast mundial.

Sembla doncs que la identificació d'esdeveniments històrics recents està més vinculada al seu impacte en els mitjans de comunicació que a la seva pròpia vivència o al seu desenvolupament a les aules d'Educació Primària.

Quant a l'anàlisi de la capacitat de l'alumnat per identificar esdeveniments simultanis entre les tres tipologies citades -personal, familiar i històric, únicament 10 alumnes (30%) han estat capaços d'observar la simultaneïtat entre els esdeveniments citats.

Entre aquests 10 alumnes, en un sol cas s'estableixen fins a 3 identificacions, en tres casos 2 identificacions i en els 6 casos restants només identifiquen un sol cas de simultaneïtat:

AS: *"Sí, al 2002 quan vaig començar al Niu els meus pares van començar l'Editorial. Quan vaig fer la Comunió va començar la crisi econòmica el 2009 i quan vaig anar a Itàlia van fer la Manifestació de l'11 de setembre"*

FM: *"Sí, el naixement de la meva germana i quan vaig anar a Marineland",.*

AG: *"Mor el meu cosí i neix el meu cosí segon"*

MP: "Quan començo a la guarderia i hi ha la caiguda de les Torres Bessones".

La capacitat de relació en aquesta primera qüestió és pràcticament inexistent, ja que únicament 1 alumna estableix una relació de causalitat entre dos esdeveniments citats:

XX: "La nostra mare ens va deixar i va marxar a Bilbao, pot haver influït que patia una depressió".

En definitiva, en aquesta primera pregunta, un percentatge elevat de l'alumnat és capaç de citar un nombre considerable d'esdeveniments de la seva pròpia vida, però el nombre d'esdeveniments vinculats a la seva família o entorn proper es redueix considerablement i encara més en el cas dels esdeveniments històrics.

Aquesta situació posa de relleu una forta vinculació amb els fets lligats a la seva pròpia realitat i per contra, un baix coneixement dels esdeveniments històrics succeïts durant el període corresponent a la seva pròpia vida. Únicament els esdeveniments molt propers al propi naixement, o de major proximitat temporal i amb especial ressò mediàtic, van ser els més citats.

La capacitat de vincular simultàniament els esdeveniments citats es limita a un terç de l'alumnat i únicament una alumna és capaç d'establir algun tipus de relació.

Els dos primers nivells de l'operador contemporaneïtat són, doncs, escassament aplicats per la majoria de l'alumnat enquestat.

L'anàlisi de la segona pregunta, on calia aparellar imatges simultànies, datar-les i establir-ne possibles relacions, ens aporta una informació igual de rellevant.

En aquest sentit, un 10% identifica 4 o 5 parelles sobre 12 possibles, un 33'3% identifica 3 parelles, un 36% n'identifica entre 1 i 2 i un 16'6% no n'identifica cap. Cap alumne és capaç d'identificar més de la meitat de les parelles d'imatges proposades.

El grau d'identificació és limitat i més si es té en compte que de les 62 parelles establertes correctament (poc més de dues per alumne/a), 48 es corresponen als 3 mateixos esdeveniments: 21 (Egipte), 17 (Paleolític) i 10 (Caiguda de les Torres Bessones).

Les 14 parelles restants es reparteixen molt heterogèniament: Grècia (4) i tsunami Japó- Revolta a Líbia (4), Revolució Francesa (2), ...

Aquest fet posa de relleu que l'alumnat tendeix a reconèixer imatges més tòpiques i de simultaneïtat temporalment àmplia (Egipte, Paleolític, Grècia) o esdeveniments recents vinculats al seu propi període de vida i, per tant, propers temporalment (Torres Bessones, Tsunami Japó, Revolta a Líbia). Per contra, la resta d'imatges d'àmbits diversos, però temporalment allunyades del present, són poc o gens identificades.

La datació és on l'alumnat mostra clarament una major dificultat, donat que el 50% no estableix cap mena de datació, un terç estableix 1 o 2 datacions poc precises (citant únicament la civilització) i únicament 5 alumnes (16'6%) estableixen una datació precisa. Entre aquests 5 alumnes, 4 citen el 2001 (caiguda de les Torres Bessones) i 1 alumne el 3500 a.c. (Egipte).

És fa evident doncs la dificultat del conjunt de l'alumnat per datar de forma adequada els diversos esdeveniments simultanis proposats.

L'anàlisi de l'establiment de relacions entre esdeveniments simultanis aporta una valuosa informació, donat que un terç de l'alumnat no estableix cap relació, un 40% estableix relacions incorrectes, desvinculades de la simultaneïtat i per tant, de tipus temàtic o geogràfic:

FA: " Són polítics d'Espanya: Franco i Aznar"

DT: " Són mapes"

KB: " Són imatges de guerra"

MM: " Són explosions"

ET: "Són obres d'art"

Únicament 8 alumnes (26'6%) estableixen entre 1 i 3 relacions de simultaneïtat:

CE: "El mateix dia de la diada van caure les Torres Bessones"

MF: "Quan al Japó esclata la Bomba Atòmica a Espanya governa Franco"

SM: "Aznar governava quan cauen les Torres Bessones"

CV: "Són del mateix període . Els homes feien Venus com amulets de la fertilitat".

En definitiva, la pregunta 2 posa de relleu les dificultats en el reconeixement de la simultaneïtat a partir d'imatges, ja que cap dels alumnes és capaç d'identificar ni la meitat de les 12 parelles d'imatges proposades i un 40% únicament n'identifica entre 1 i 3. Respecte la datació, únicament 5 alumnes (16'6%) estableixen una sola datació precisa i quant a l'establiment de relacions tan sols 8 alumnes (26'6%) les estableixen de forma adequada a partir de la simultaneïtat entre 1 i 3 casos, ja que la tendència majoritària és l'establiment de relacions sense implicació temporal (40%).

En la pregunta 3 calia classificar en dos blocs 10 notícies corresponents a dos períodes diferents: Anys 60 del segle passat i primera dècada del segle XXI, afegir notícies pròpies en ambdós blocs i establir relacions entre elles.

Respecte la datació dels dos blocs, 17 alumnes (56'6%) no daten correctament cap dels dos blocs, 9 alumnes (30%) un sol bloc i 4 alumnes (13'3%) ambdós blocs.

Respecte la identificació, cap dels alumnes identifica correctament totes les notícies en el bloc corresponent, un 60% n'identifica entre 6 i 8, mentre que la resta n'identifica menys de la meitat. La identificació en aquest pregunta assoleix doncs un nivell més elevat que en les dues preguntes anteriors.

Dels 30 alumnes enquestats, únicament 4 alumnes (13'3%) afegeix alguna notícia:

“La mort de Michael Jackson” cultural
“Va néixer el meu pare” personal/ familiar
“L'època dels meus pares” personal/ familiar
“Tsunami del Japó” catàstrofe natural

Un bagatge molt limitat, tot i que la pregunta estava pensada per vincular esdeveniments històrics amb la seva pròpia realitat (primera dècada del segle XXI) o amb la dels seus pares (anys 60). En aquest sentit, només 2 alumnes (6'6%) han estat capaços de relacionar els successos dels anys 60 amb la infantesa o joventut d'aquests i 2 més amb esdeveniments succeïts en un passat recent.

Pel què fa a la relació, un 66'6% de l'alumnat no estableix cap mena de relació, mentre que entre el terç restant s'estableixen a parts iguals relacions d'àmbit o temàtiques:

MF: *“Totes dues passen a Catalunya”, MM: “Parlen de política”, ET: “ Passen al Bages o fora del Bages”*

i relacions temporals o de simultaneïtat:

GZ: *Que van passar al mateix temps i més o menys estan relacionades”, MP: “ Fa poc temps o fa molt temps”, EO: “Totes passen als mateixos anys”.*

En les respostes com en els casos anteriors i malgrat una menor complexitat de la pregunta, es torna a posar en evidència una gran dificultat en la datació, ja que únicament un 13'3% és capaç de datar ambdues dècades.

Aquest mateix percentatge respon a l'alumnat que afegeix alguna notícia simultània. Millora la capacitat d'identificar esdeveniments simultanis però un terç de l'alumnat no aconsegueix identificar-ne almenys la meitat.

Quant al segon nivell de l'operador contemporaneïtat, és a dir a la capacitat de relacionar esdeveniments simultanis, únicament un 16'6% és capaç d'establir algun tipus de relació amb implicacions temporals.

La pregunta 4 pretenia posar de relleu la capacitat de l'alumnat de datar i relacionar històries de vida corresponents a la Segona Guerra Mundial i el Paleolític per tal d'explicar de forma general ambdós moments històrics.

Aquesta pregunta tenia per objectiu valorar la capacitat de l'alumnat per datar adequadament, però molt especialment per valorar el domini dels alumnes respecte el segon i tercer nivell de la contemporaneïtat, és a dir la capacitat de relacionar i d'explicar.

En aquesta qüestió, 10 alumnes (33'3%) no daten cap dels blocs proposats, 18 alumnes (60%) un sol bloc i únicament 2 alumnes (6'6%) els dos blocs. La datació aplicada però és molt poc precisa ja que 15 alumnes (50%) només ho

fan a partir de l'etapa històrica (prehistòria) i 6 alumnes (20%) del període (2^a Guerra Mundial o Paleolític), tan sols 2 alumnes (6'6%) precisen la datació, en un cas la dècada (anys 40) i en l'altre la data d'inici del conflicte (1939).

Les dificultats de l'alumnat per relacionar esdeveniments es posen de nou de manifest, ja que el 50% de l'alumnat no estableix cap tipus de relació, 8 alumnes (26'6%) fan relacions en un dels blocs i 7 alumnes (23'3%) en els dos blocs.

S'estableixen 22 relacions, 11 de les quals són temàtiques:

HF: "Parlen d'una guerra"

HT: "Totes tenen problemes de guerra"

AE: "Relació de la forma de viure"

AG: "Són fets de guerra"

6 relacions més pretenen ser explicatives:

HT: "Tot és un clan i les funcions que fa cadascú"

FA: "Perquè són coses normals de la prehistòria: caçar, migrar..."

I únicament en 5 casos s'estableix relacions d'arrel temporal:

AG: "Cacen i per tant porten vestits de pell" – causal –

CC: "Tot passa en el mateix període" - Simultaneïtat-

GZ: "Tot són fets succeïts a la prehistòria" –Simultaneïtat-

Aquest resultat revelen que la comprensió i l'aplicació dels diversos operadors temporals com la datació, la simultaneïtat o la causalitat no semblen formar part de l'equipatge cognitiu temporal de l'alumnat en iniciar la Secundària obligatòria.

Respecte el tercer nivell de l'operador contemporaneïtat, és a dir l'explicació del període a partir de l'establiment de relacions de contemporaneïtat, en 27 casos (90%) no s'estableix cap tipus d'explicació i únicament en 3 casos (10%) s'estableix una explicació, sempre del Paleolític i sempre de forma incompleta, vinculant únicament 1 o 2 idees:

EO: "Ells havien de caçar per sobreviure i només el xaman del grup podia pintar"

SJ: "Tothom treballava amb molt d'esforç per sobreviure. La supervivència era lo únic important".

HP: "Feien eines de sílex".

En definitiva, la datació només és aplicada per un 6'6% de l'alumnat i sempre en un sol dels dos casos proposats.

El 50% de l'alumnat estableix algun tipus de relació. Únicament un 21% en ambdós blocs i en aquestes relacions predominen les relacions de tipus temàtic o explicatives.

Únicament 4 alumnes (13'3%) estableixen relacions causals o de simultaneïtat. Quant a la capacitat d'explicar aquests períodes a partir d'aquestes relacions, únicament 3 alumnes (10%) estableixen algun tipus d'explicació, però que en tot cas no deixa de ser la citació d'una o dues característiques del període.

En la pregunta 5 es demanava a l'alumnat d'explicar el nostre present a partir de la relació de diverses imatges proposades corresponents a àmbits i territoris diferents del nostre món i de l'aportació d'idees pròpies que les complementessin.

La pregunta pretenia analitzar la capacitat de l'alumnat de relacionar imatges simultànies per explicar un determinat període, en aquest cas el present i per tant, posava en estudi el domini del segon i el tercer nivell de complexitat de l'operador contemporaneïtat

En aquest sentit, 26 alumnes (86'6%) expliquen el present utilitzant alguna imatge de les proposades, 5 alumnes (16'6%) utilitzen una sola idea/imatge, 7 alumnes (23'3%) dues, 9 alumnes (30%) 3 imatges i finalment 5 alumnes (16'6%) n'utilitzen quatre,

Cap alumne, per tant, utilitza més de la meitat de les imatges donades i en cap cas s'especifica el país o territori tot i formar part del peu de foto.

Només 7 alumnes (23'3%) afegixen alguna notícia o idea del present per complementar la seva explicació. En aquests casos es fa especial èmfasi a la crisi econòmica, al conflicte Catalunya –Espanya o a fets de la política espanyola.

La majoria de l'alumnat (66'6%) estableix algun tipus de relació entre algunes imatges, tot i que la forma més comuna és la contraposició de dues idees, especialment pobresa –riquesa.

FM: "El món és injust perquè hi ha pobles i ciutats riques i altres que no tenen res".

AG: "Pobresa en un lloc i molta riquesa en un altre".

MM: "En uns països ho estan passant fatal i als altres països no els hi falta de res"

Malgrat aquesta contraposició, únicament 5 alumnes (16'6%) utilitzen algun tipus de nexa temporal de simultaneïtat com "mentre" o "ahora". No apareix la causalitat ni l'eix passat- present i únicament 1 alumne expressa la idea de canvi i 2 alumnes més la idea de futur.

*JD: Tota la selva està desforestada i els pobres animals amb ella. Hi ha molts països que passen fam, molta fam i **mentre** hi ha gent amb moltes joies i cases i n'hi ha que no tenen res per menjar i tot el que podem fer per ells és poc".*

*AS: "És molt irregular. Hi ha molts rics i **ahora** molts pobres. S'està destruint la natura, està guanyant la contaminació. Hi ha alguns països de l'Àfrica en guerra".*

*MP: "Que la gent d'altres països vol guerra i violència per un tros de terra i que les màquines van destruint l'atmosfera i **el món està canviant**".*

*FA: "És injust, hi ha gent rica i gent pobre. **Si en el futur** està per un igual seria molt millor"*

Les imatges més utilitzades per l'alumnat són: la guerra en 16 ocasions (on es fa especial atenció als nens soldats -7 ocasions-), la desigualtat i la contraposició riquesa-pobresa (13 casos cadascun) i els problemes medioambientals en 13 ocasions més.

És evident doncs la preocupació de l'alumnat de primer d'ESO pels problemes medioambientals del planeta. Els nois i les noies d'aquest curs tenen clara consciència de la injustícia i la desigualtat que caracteritza el nostre món, però en cap cas expliquen causalment.

MF: "El nostre món és molt injust, hi ha guerres, morts i gent que pateix. Ningú arregla això".

CV: "La gent és molt diferent l'una de l'altra. Hi ha països que encara hi ha guerres mentre en altres hi ha gent rica menjant caviar. Poc a poc la gent va destruint el planeta per culpa de la contaminació. La gent s'està tornant més superficial i violenta".

La crisi econòmica, malgrat no formar part de les imatges proposades, es cita en 4 casos i en 3 més la diversitat i la situació actual de conflicte polític Catalunya-Espanya.

El tipus de text presentat és incomplet, en 5 casos de forma interrelacionada explicativa, en 8 casos citant una sola idea o exemplificant-la, i en un cas més de manera incoherent, però la forma més comú de presentar el text (12 alumnes-40%) és afegint idees una rere l'altra sense vinculació entre elles.

DT: "Hi ha molta pobresa i molta guerra. Hi ha molta crisi. Treuen a la gent de les seves cases i també hi ha molta contaminació".

CE: "És un món que la natura no està gaire cuidada. Hi ha gent pobre amb molt de trànsit. Hi ha gent amb riquesa i fins i tot nens petits que pensen en matar. Hi ha gent que vol la independència.

AA: "Ple de gent sense diners. Destrossat. També gent amb diners. Moltes guerres i fàbriques que destrossen l'atmosfera".

De manera general, doncs, una part important de l'alumnat enquestat de primer d'ESO és capaç de descriure alguna de les situacions que caracteritzen el nostre present però tenen problemes per fer-ne una explicació lògica, coherent o completa. A més l'ús d'operadors temporals per explicar les diferents situacions és pràcticament absent.

En la darrera pregunta del qüestionari es pretenia valorar la capacitat dels alumnes de projectar en el futur la relació d'idees simultànies establerta pel present en la pregunta anterior i, per tant, d'aplicar a una realitat diferent l'explicació a partir de relacions de contemporaneïtat. Aquesta darrera pregunta posava a anàlisi el darrer nivell de complexitat de l'operador.

Igualment aquesta pregunta permetia determinar l'adquisició i aplicació d'operadors temporals, el tipus de text desenvolupat i, en definitiva, el nivell de formació de la temporalitat de l'alumnat.

A grans trets, en relació amb la capacitat de vincular les característiques del present amb un hipotètic futur (any 2050) únicament 5 alumnes (6'6%) ho fan de forma explícita. És obvi que indirectament els diversos textos desenvolupats es fonamenten en la representació mental del present de l'alumnat, però només en aquest 5 casos s'explicita una característica del present per projectar posterioritat un possible canvi.

AG: "Al 2050, si la crisi segueix, les protestes i manifestacions acabaran amb la destrucció de carrers, incendis i vandalisme. Serà un infern. Si acaba la crisi la gent estarà més tranquil·la, els invents nous els podrà tenir tothom. Podríem millorar mica en mica".

JD: "La contaminació serà catastròfica. La capa d'ozó a punt d'estar destruïda, farà molta calor i les aigües del mar seran molt altes i es menjaran alguns països, ciutats, pobles. No hi haurà prou espai per llençar les escombraries, tot ple de brutícia i tindrem que ocupar un altre planeta, o bé el món haurà canviat totalment, tots els esprais com els desodorants estaran fets d'un altre material que no contaminin ni destrossi la capa d'ozó, el paper serà un altre material i els vehicles a motor seran híbrids o elèctrics que no contaminaran. Per tant la vida a la terra serà molt millor que ara".

La resta de l'alumnat (83'7%) estableix una visió directa del futur basada en una concepció pràcticament cinematogràfica o televisiva d'aquest, ja que en 20 casos (66'6%) es parla de tecnologia avançada: robòtica, cotxes voladors, roba intel·ligent...

SL: "El futur serà molt guay amb cotxes voladors sense contaminants i videoconsòles supermodernes ..."

AO: "La roba canviarà, els cotxes volaran i les portes de casa s'obriran soles".

MM: "Tot el món amb tecnologies. Cotxes volant i la casa serà tecnològica. Les persones no netejaran. Seran robots elèctrics i tot serà modern i divertit, com la pel·lícula Wall-E".

AS: "Trens sobre el mar, cotxes amb energia solar o eòlica, els cotxes els portarà la carretera, ambulàncies i policies amb cotxes voladors, sabates amb motor més ràpides, ascensors per anar a la Lluna"

En 9 casos es presenta un futur catastròfic a nivell medioambiental i en 7 casos més a nivell econòmic i social.

EO: " Jo crec que estarà tot destruït i només quedaran uns quants supervivents per seguir la raça humana"

FM: "Contaminat, ple de brutícia..."

GZ: " Molta crisi amb una gran part del món amb una guerra mundial, gent dormint al carrer o al cotxe".

D'aquesta manera, la idea de desigualtat o la contraposició pobresa –riquesa utilitzada en 26 casos en la pregunta anterior per caracteritzar el present no s'utilitza pràcticament en la pregunta 6, ja que únicament es cita la pobresa en 3 casos.

Igualment la idea de diversitat o de crisi, plantejada en 3 i 4 ocasions respectivament en la pregunta 5, s'explicita una vegada en aquesta darrera pregunta. Per contra augmenta en 4, el nombre d'alumnes que fan referència a la futura independència de Catalunya.

Finalment es fa esment a la millora de l'esperança de vida, la millora social, la fi de la immigració en tres casos més, totes elles desvinculades de les respostes utilitzades per caracteritzar el present.

En qualsevol cas, és clar que la projecció de futur es realitza de forma preconcebuda a partir d'imatges provinents del món audiovisual i no tant plantejades a partir de la relació amb el present.

L'ús d'operadors temporals és pràcticament absent, ja que no s'utilitza en cap cas nexes de simultaneïtat ni relacions explicatives de causalitat. Únicament 2 alumnes (6'6%) plantegen un futur condicionat per les nostres accions i 5 alumnes més (16'6%) posen de relleu la idea de canvi.

HT: " El 2050 tot serà diferent. Hi haurà noves tecnologies i diferents maneres de fer les coses, la gent canviarà i tot serà diferent".

Tot plegat es tradueix en textos poc desenvolupats ja que en 17 casos (56'6%) únicament es llisten idees soltes i en els 13 casos restants (43'4%) el nombre d'idees presentades se situa en una mitjana de 2 per alumne/a i mai es supera les 4 idees diverses, com podem observar a continuació:

- 10 alumnes: 1 idea
- 12 alumnes: 2 idees
- 6 alumnes: 3 idees
- 1 alumne. 4 idees

Finalment, respecte la visió de futur de l'alumnat es pot observar una tendència majoritàriament positiva, ja que es dona en 18 alumnes (60%).

DT: "Hi haurà cotxes voladors, tot serà més barat. No tanta pobresa ni guerra i s'acabarà la crisi".

CE: "Serem independents, l'Euro serà la moneda, no hi haurà crisi ni immigrants. Tothom tindrà un sostre per viure i tots els nens podran ser educats".

Per contra, únicament 4 alumnes (13'3%) ho fan negativament, 4 alumnes més (13'3%) ho fan de forma dual, amb elements positius i negatius alhora i com deia anteriorment 2 alumnes (6'6%) plantegen un futur condicionat per les nostres accions.

En definitiva, la pregunta 6 posa de relleu que l'alumnat de primer d'ESO és capaç de descriure un hipotètic futur, però majoritàriament no es fa des de la percepció del present, sinó d'una imatge "ideal" creada artificialment des de la televisió, el cinema o els videojocs.

Els textos desenvolupats són poc estructurats, especialment basats en la suma d'idees desvinculades i per tant sense l'ús d'operadors temporals que les vinculi.

1.2 FOCUS-GRUP

Per esbrinar el procés de construcció del pensament històric vinculat a la temporalitat de l'alumnat de primer d'ESO així com les seves idees sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història a primària i la metodologia utilitzades es van realitzar dos focus-grup de 5 alumnes cadascun.

El primer grup estava format per 5 alumnes amb un nivell acadèmic elevat en el darrer curs de l'Educació primària, 3 noies i 2 nois, tots del mateix centre escolar: el FEDAC Sant Vicenç.

El segon grup, en canvi, estava integrat per 5 alumnes amb dificultats d'aprenentatge en el curs anterior i de procedències diverses: Pont de Vilomara, Castellbell i el Vilar, Monistrol de Montserrat i Sant Vicenç i per tant, d'escoles d' Educació Primària també diferents. En aquest cas, eren 3 nois i 2 noies.

Les diverses preguntes utilitzades durant els focus grup així com la transcripció de les converses desenvolupades, les podem trobar a l'annex 2.

Sintèticament es realitzà una explicació sobre el motiu de l'entrevista grupal, valorant la importància de les seves respostes per a la meua tasca docent i explicitant molt clarament que no es tractava de cap avaluació.

En primer lloc es demanà si els agradava la història, els motius de la seva resposta i, en cas afirmatiu, quina part de la història els agradava més. Seguidament se'ls preguntà per la forma com els havien ensenyat història en els cursos anteriors i quins fets històrics recordaven. Es preguntà per la datació d'aquests fets i per quin motiu creien que els recordaven.

Posteriorment se'ls demanà per la importància de la datació i de l'ordenació cronològica per aprendre història i es donà a l'alumnat una llista amb 10 fets històrics per ordenar, mentre observava la forma com ordenaven i la implicació dels diversos operadors en aquesta ordenació.

Una vegada realitzada aquesta activitat es preguntà si sabrien definir el concepte de simultaneïtat i posar-ne exemples de la seva vida quotidiana o històrics i se'ls preguntà si creien que relació entre els diversos àmbits d'una mateixa realitat estaven relacionats.

També es preguntà a l'alumnat sobre la forma com explicarien un fet històric, intentant esbrinar la comprensió de la causalitat i l'establiment de conseqüències.

Igualment se'ls qüestionà sobre el concepte de canvi i percepció que tenien del mateix, vinculant les seves respostes a la continuïtat.

Els diversos exemples utilitzats per l'alumnat em portaren a intentar esbrinar la forma com utilitzaven l'eix passat, present i futur. Precisament sobre el futur es demanà a l'alumnat que expressessin la seva visió en relació al nostre present. Finalment se'ls mostrà un model de l'enquesta realitzada amb anterioritat, per conèixer la seva opinió i la seva utilitat.

Els alumnes es coneixien perfectament entre ells en el primer grup i en menor grau en el segon. Tots però em coneixien com a professor i per tant no em veien com a un investigador allunyat de la seva realitat quotidiana. Aquest fet va permetre un desenvolupament relaxat i amb suficient confiança per expressar lliurement les idees.

El meu paper fou força actiu, ja que el meu objectiu no era quantificar la seva eficiència en el domini de la temporalitat sinó esbrinar la capacitat per comprendre i aplicar adequadament els diversos conceptes temporals. D'aquesta manera davant les dificultats o possibles respostes incompletes o incorrectes intentava desgranar els seus coneixements reals reformulant les preguntes o guiant cap a possibles respostes.

En el desenvolupament dels Focus –grup, pràcticament tots els alumnes (80%) manifestaren que els agradava molt la història i, especialment, la prehistòria, Mesopotàmia i Egipte, però *també “coses dels Reis”*. En cap cas es vinculà a la comprensió del present, sinó més aviat a la curiositat per *“saber com es vivia en el passat”*.

Ambdós grups expressaren haver realitzat Coneixement del Medi a l'E.P. però amb una major preeminència de les ciències naturals, ja *que “es deixava la història pel final” i “sense temps de fer els últims temes del llibre de text”*.

El primer grup manifestà haver après història mitjançant un llibre de text, subratllar les idees més importants, “passar” allò subratllat a la llibreta, realitzar alguns exercicis i un examen final en acabar. També es cità l'ús puntual d'un fris cronològic a cinquè. En qualsevol cas un model absolutament tradicional.

En el segon grup, dos alumnes no recordaven haver fet mai història, dos alumnes seguiren el model explicitat per l'alumnat del primer grup i finalment un alumne rebé explicacions orals de diversos temes que després hauria de reproduir en un examen final.

De nou, doncs, un model clarament tradicional del procés d'ensenyament i aprenentatge fe la història.

En qualsevol cas, uns i altres citaren com a fets històrics que recordaven:

- La caiguda de l'imperi romà*
- El descobriment d'Amèrica*
- La Revolució Francesa*
- La caiguda de les Torres Bessones de Nova York.*

A més s'afegiren idees desvinculades: *“Carles I i Felip V”*, *“Allò dels nobles i els pobres”*.

En cap cas foren capaços de datar els esdeveniments citats, barrejant etapes (Edat Antiga) amb períodes, segles i dates imprecises (19...).

L'única datació correcta fou la de la caiguda de les Torres Bessones, vinculant-la amb el propi naixement (any 2000), fet que suposà discussions entre ells per saber si havia succeït aquell mateix any o el 2001:

“Va ser el 2000, quan vam néixer” “No ja érem aquí quan va passar” “ja teníem un any quan van caure les Torres Bessones”

Expressaren que recordaven els diversos fets citats i no uns altres per la repetició en l'ensenyament: *“Cada any ho hem fet i al final se'm queda”*, perquè uns determinats temes agraden més o per la seva importància: *“Perquè m'agrada la història de Colón”*, o fins i tot per la insistència familiar en un aprenentatge: *“La meva mare em va fer aprendre lo de les caravel·les”*.

Tot i que explícitament no es fa esment a una determinada metodologia per aprendre història es fa palès que per ells no existeix una altra manera que la que han rebut fins el moment, que no és altra que el model tradicional, especialment basat en la memòria.

Es demanà als dos grups ordenar 10 esdeveniments històrics, entre els que hi havia esdeveniments simultanis, per tal de conèixer el domini de la datació, la cronologia i especialment de la identificació de la simultaneïtat:

Els esdeveniments a ordenar eren els següents: *Descobriments d'Amèrica, Segona Guerra Mundial, Dictadura de Franco, Caiguda de les Torres Bessones, Descobriments de l'agricultura i la ramaderia, Revolució Francesa, Pesta Negra, Construcció de la Seu de Manresa, Revolució Industrial, Ocupació del Regne de Granada per part dels Reis Catòlics.*

En la realització de l'activitat es posaren de manifest unes enormes dificultats en relació amb l'ordenació cronològica.. Ambdós grups decidiren ordenar els fets de més antic a més modern de forma espontània, tot i que davant dels dubtes amb posterioritat demanaren en quin sentit calia ordenar-los.

Les raons esgrimides per ordenar-los en aquest sentit es vincularen al costum o a una lògica temporal d'una sola direcció:

“Sempre els havien fet així”, “Sempre es comença per lo antic”, “Perquè el futur encara ha de venir i no podem començar per ara”, “Lo d'ara ja ho sap tothom”, “Al revés no es podrien ordenar”.

En cap cas es defensa aquesta ordenació per facilitar la lògica de successió o causal i ni tan sols es plantegen la possibilitat de fer-ho de forma diferent.

En l'ordenació dels 10 fets proposats ambdós grups situaren d'una forma relativament fàcil el més antic -el descobriment de l'agricultura i la ramaderia- i el més recent -la caiguda de les Torres Bessones-. En el primer cas relacionant-lo amb el temari a desenvolupar durant el curs de Primer d'ESO i en el segon vinculant-lo al propi naixement.

En l'ordenació dels altres 8 esdeveniments es posà clarament de manifest un desconeixement pràcticament total de la datació i una gran dificultat per a la comprensió de la periodització.

Les referències temporals utilitzades foren:

“Franco és de l'època dels avis”

“La Seu de Manresa, això ja fa temps, almenys 100 anys”

“La Revolució Francesa va ser el 17... i “algo” el 1728 crec o el 1732”

“La Pesta negra és el més antic perquè a Monistrol es va fer lo de Sant Sebastià”

“La dictadura de Franco és del segle passat”

“Els Reis Catòlics és de l'Edat Moderna”.

En relació amb la definició i importància de la simultaneïtat, malgrat les dificultats inicials per definir el concepte: *“Són les semblances d'una cosa a un altra”, “Fets que passen molt ràpid”, “És com una rodona, un cicle”,* fruit de la discussió arribaren a una definició cada vegada més aproximada: *“Dos fets que van junts i al final es troben”, “Dos fets per separat que troben una data que han sigut els dos fets”, “Són des fets que passen alhora”.*

Igualment foren capaços d'exemplificar-la : *“Va néixer algú quan lo de les Torres Bessones”, “Al Neolític es donen alhora la ramaderia i l'agricultura”, “La conquesta de Granada i el Descobrimet d'Amèrica”.*

Es pot afirmar que part de l'alumnat comprèn el concepte de simultaneïtat però els costa de reconèixer-la en l'anàlisi d'una determinada realitat històrica.

Respecte la seva aplicació en l'ordenació dels 10 fets proposats, el segon grup no fou capaç de captar la simultaneïtat de cap dels esdeveniments i més encara es posa de manifest que l'ordre del discurs és interpretat com l'ordre temporal:

“El descobriment de l'agricultura i la ramaderia el farem ara i a sisè vam fer la Segona Guerra Mundial i la Dictadura de Franco, no pot anar abans”.

El primer grup en canvi, fou capaç d'identificar per dues vegades 2 fets simultanis: la Segona Guerra Mundial i la Dictadura Franquista i La Monarquia dels Reis Catòlics amb la conquesta de Granada:

“La dictadura de Franco és del segle passat, coincideix gairebé amb la guerra mundial. Primer ve la guerra mundial, perquè després ve Franco, justament després. No paral·lelament, simultàniament”.

“Els Reis Catòlics és de l'Edat Moderna, això és lo de Granada”.

En aquest darrer cas però, un alumne no hi estigué d'acord, defensant que "lo de Granada no pot ser perquè ja s'havien desenvolupat les Comunitats Autònomes".

Aquest fet demostra que en part de l'alumnat el pensament temporal i històric està ple de discontinuïtats i que els esdeveniments es barregen a les seves ments sense un ordre lògic temporal.

En definitiva, el primer grup fou capaç d'ordenar correctament 6 esdeveniments per tan sols 3 el segon grup.

Respecte la possible relació entre els diversos àmbits d'una realitat històrica concreta (simultaneïtat interna), la majoria de l'alumnat intueix que tenen vinculació però no saben expressar-la clarament: *"Una cosa surt de l'altra"*, *"Al Paleolític necessiten armes per caçar"*, *"Les classes socials estan lligades als diners"*.

Una part de l'alumnat fa comparacions entre el passat i el present per explicar les relacions de simultaneïtat interna: *"Rajoy ara és igual que el Franco d'abans"*, *"Quan vam néixer la situació del país era millor que ara"*, *"Un invent d'ara a la prehistòria tenien un objecte igual però menys desenvolupat"*. Com es pot comprovar, són comparacions que no s'ajusten als requisits de la simultaneïtat interna.

Els nois i les noies estableixen vinculacions entre tecnologia i economia i entre economia i societat, però no expliciten la importància de les relacions entre àmbits d'una mateixa realitat per explicar-la de forma completa.

El més destacat de les respostes d'una part de l'alumnat és el fet d'explicitar la relació passat –present, de manera que interpreten correctament que les accions del passat determinen el present i les del present en el futur:

"Abans l'economia estava més bé que ara... la gent gastava molt, si no haguessin gastat tant no estariem en aquesta situació", *"Si els polítics aprenen del que han fet ara, estarem millor en el futur"*, *"Depèn de quines coses ara passen, potser si abans no haguessin passat ara estariem millor"*, *"En el futur es pot produir la destrucció del medi, però depèn de nosaltres"*.

D'aquestes respostes se n'extreu que en una part de l'alumnat, la formació de la temporalitat es troba en procés d'estructuració.

En relació amb la datació, tots els alumnes manifestaren la seva importància per poder desenvolupar una explicació històrica lògica i coherent: *"Sense dates estaria tot desordenat"*, *"No sabríem quan comença i quan acaba"*, *"No sabríem si fa pocs o molts anys"*, *"No saps quants anys va tardar"*.

Les seves respostes evidencien la importància que donen a la datació, tant per a l'establiment d'un ordre cronològic com per a la comprensió de la durada, però en canvi en la seva aplicació per a la realització de l'activitat proposada pràcticament no és utilitzada

Per tal de conèixer la data dels fets manifesten que utilitzen la memòria o vinculen les dates a un fet conegut i reconeixen que els és més fàcil si el fet és més important, els interessa o és mediàtic: *“És fàcil, memoritzant-les”, “Per exemple abans de les Torres Bessones és antic i després no”, “si surten a la televisió”.*

Respecte a la comprensió i aplicació de la causalitat, la majoria dels alumnes manifesten que per explicar un període o un determinat fet històric partien de la seva datació i desenvoluparien el més rellevant d'aquest: *“Començaria per lo principal, l'any que va sorgir i el lloc”, “La data que va començar, quan va acabar, el cap de les dues bandes i el lloc”, “Explicaria com es va desenvolupar”.*

Només en insistir, dos alumnes citaren les causes que provocaren els fets i els precedents.

Els alumnes del primer grup citaren també les conseqüències, mentre que els 5 alumnes del segon grup confonien clarament causes amb conseqüències. Quant a la idea de canvi i continuïtat, el conjunt de l'alumnat pensa que les coses no sempre han estat igual: *“Hi ha hagut evolució”, “Les coses han canviat, han millorat”.*

L'opinió espontània és que les coses han evolucionat a millor, però fruit de la discussió i la reflexió comuna sorgeix la idea que s'han produït canvis positius en algunes qüestions però també negatius en d'altres:

“La tecnologia ha millorat però no sempre és bo, es perden les tradicions”, “Hi ha gent que es passa el dia al mòbil o amb l'ordinador i no estudia”, “Han canviat els automòbils, les ciutats, les comunicacions”.

Els alumnes respongueren assenyalant els canvis més evidents, especialment a nivell tecnològic, però en qüestionar-los sobre els possibles canvis en la mentalitat, les seves respostes també evidenciaren la comprensió del concepte: *“Ha canviat la forma de pensar, abans la gent es tenia més confiança i ara no”, “La ciència també canvia, abans es pensava que la Terra era plana i ara que es rodona” “Abans la dona era com una joguina i ara no”, “També es pot canviar l'opinió”.*

Sembla clar que el conjunt de l'alumnat comprèn la idea de canvi en tots els àmbits i que aquest no sempre és vist de manera positiva.

Pel que fa al concepte continuïtat la majoria també és conscient que malgrat els canvis, especialment tecnològics hi ha elements que romanen: *“Una muntanya”, “La Seu de Manresa”, “El Coliseum”.*

Per aquest alumnat els elements físics i el patrimoni històric tenen continuïtat al llarg del temps però els és difícil establir la possible continuïtat de les mentalitats o estructures econòmiques i socials.

En relació amb la visió de futur, la majoria dels alumnes el veuen dur i difícil, tot i que en general són optimistes: *“Amb la independència de Catalunya s’acabarà la crisi”*, *“Quan Catalunya sigui independent, els altres països ens tindran enveja”*.

Per finalitzar els focus grup es mostrà a l’alumnat l’enquesta desenvolupada amb anterioritat i se’ls qüestionà sobre el seu sentit i dificultat. La majoria d’ells creien que l’enquesta es portà a terme per conèixer els seus coneixements, però també per ajudar a millorar la manera d’ensenyar història.

En relació amb la valoració de la mateixa, expressaren la seva dificultat: *“perquè no es podia estudiar”* i es comparava amb les proves de les competències bàsiques aplicades a sisè: *“Com les competències de sisè, però no tan fàcils”*.

També expressaren que els havia agradat molt la pregunta sobre futur: *“Em va fer pensar-hi molt més, mai hi havia pensat”* i la pregunta 5, on calia explicar el present mitjançant la relació de diverses imatges proposades: *“Em va fer adonar que ho tenim tot i alguns no i encara ens queixem”*, *“Hi ha nens que han de fer la guerra”*.

En definitiva, la informació aportada mitjançant l’enquesta inicial i els dos focus –grup permet extreure com a conclusió una situació de llums i ombres sobre la situació de partida de l’alumnat de primer de l’ESO en relació amb la formació del seu pensament temporal.

Conclusions que m’haurien de permetre una adequada intervenció al llarg de la secundària obligatòria per incidir en els principals punts febles, i en definitiva, avançar en la formació del pensament temporal i de la consciència històrica de l’alumnat

2. Síntesi i intepretació de la informació recollida

2.1 Conclusions dels resultats

Les dades obtingudes de l’anàlisi de l’enquesta i dels focus grup posen de relleu que la majoria de l’alumnat és capaç de datar un nombre molt elevat d’esdeveniments de la pròpia vida però que aquests es redueixen si es tracten d’esdeveniments familiars o de l’entorn proper.

Per contra en la datació de fets històrics les dificultats són evidents, ja que únicament aquells esdeveniments vinculats temporalment al seu propi naixement o els de major proximitat temporal i, sempre esdeveniments amb ressò mediàtic, són els únics datats adequadament.

Sembla doncs que la vinculació amb la pròpia vida és un fet important a tenir en compte en la formació de la temporalitat, si més no en el domini del temps cronològic.

De totes les enquestes i de les respostes dels dos focus grup, únicament es data de forma precisa en 5 casos: la caiguda de les Torres Bessones (2001), la crisi econòmica (2008-2012), la manifestació de l'11 de setembre de 2012, el tsunami del Japó (2011) i excepcionalment una data del passat més allunyat: Egipte (3500 a.c.).

També es produeix alguna aproximació a la data: Revolució Francesa (17...) o al segle: *“És del segle passat”*, però és molt més comú la citació de l'etapa: Edat Moderna i Prehistòria, o del període: Paleolític, Neolític, Segona Guerra Mundial.

En qualsevol cas es fa evident una clara discontinuïtat temporal plena d'interferències amb esdeveniments desordenats i poc relacionats. El domini de la datació i de la cronologia són limitats i es posa de manifest les dificultats de l'alumnat en el seu domini i comprensió, ja que només entre el 6'6% i el 16'6% de l'alumnat data de forma precisa en alguna de les qüestions plantejades.

Així malgrat que la datació és vista com a essencial per l'alumnat per tal d'ordenar les explicacions històriques cronològicament i poder comprendre la durada dels esdeveniments, el seu coneixement i aplicació és limitat. Les dificultats són múltiples, però sembla evident que l'aprenentatge històric desenvolupat fins el moment no ha estat prou eficaç.

Pel què es desprèn de les seves respostes, l'adquisició del temps cronològic sembla provenir més d'un aprenentatge intuïtiu al marge de l'ensenyament de la història que d'una estructuració temporal construïda escolarment.

Les seves experiències personals, l'entorn familiar i social i els mitjans audiovisuals, aparentment, han tingut més a veure en la formació de la seva temporalitat que els aprenentatges curriculars, de manera que només algunes dates rellevants i alguns personatges històrics es presenten en el seu discurs i sempre, de forma descontextualitzada.

Tot sembla indicar que els continguts desenvolupats i la metodologia emprada en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història a l'Educació Primària, poc a contribuït a la formació temporal de l'alumnat i a la comprensió històrica.

Com afirmen Pagès, Santisteban (1999: 188): *“El alumnado posee una gran cantidad de conocimientos sobre el tiempo, a nivel conceptual y procedimental, adquiridos no solamente en la escuela sino también en sus experiencias cotidianas, a través de los medios de comunicación, etc. Lo que sucede es que estos conocimientos no responden a unas estructuras lógicas que los hagan útiles, facilitando el acceso a conocimientos más complejos sobre el tiempo y la historia”*.

Precisament l'anàlisi de la capacitat d'ordenar cronològicament diversos esdeveniments posa de relleu que per part de l'alumnat l'ordre del discurs és l'ordre temporal i per tant, els diversos temes tractats a l'aula són interpretats sempre de forma successiva. Òbviament aquest fet implica una inadequada comprensió no sols de la simultaneïtat històrica sinó de la pròpia història.

Com diu Blas et al. (1993): La cronologia segueix sent el cavall de batalla de l'aprenentatge de la història.

Igualment les dificultats en el reconeixent de l'ordre cronològic de diversos esdeveniments proposats mostra un escàs record dels temes desenvolupats a l'Educació Primària, de manera que es barregen temporalment a les seves noms, fets i dates sense sentit històric, limitant-se al reconeixement d'alguns esdeveniments vinculats temporalment a la seva pròpia vida i no al record d'allò après a les aules.

En definitiva, ni datació, ni cronologia semblen ser dos conceptes dominats per l'alumnat, Totes les investigacions posen de relleu la dificultat del seu aprenentatge, fins i tot en finalitzar l'educació obligatòria, però la raó fonamental, al meu entendre, no radica en la complexitat cognitiva de la seva adquisició, sinó en un procés d'ensenyament i aprenentatge de la història tradicional, que menysté la seva importància en la comprensió de la història, buidant-la així de sentit i significat.

En aquest sentit es posiciona Pagès (2009:3): *“La complexitat conceptual del temps històric i social com a construcció, i una certa tradició en relació amb l'ensenyament de la història i de la temporalitat, expliquen probablement el fet que molts noies i noies deixin l'escola sense haver construït la seva temporalitat, sense haver desenvolupat la seva consciència històrica”*.

Respecte els diversos nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat es posa igualment de manifest la dificultat de l'alumnat, ja que respecte el primer nivell, és a dir la identificació d'esdeveniments simultanis es limita aproximadament a un terç de l'alumnat i difícilment s'aplica en l'anàlisi històrica ni entre esdeveniments d'àmbits diversos d'una mateixa realitat històrica (contemporaneïtat interna) ni entre esdeveniments succeïts en realitats territorials diferents (contemporaneïtat externa).

Quant al segon nivell: la capacitat de relació d'esdeveniments simultanis, tot i que entre el 40% i el 50% dels alumnes és capaç d'establir algun tipus de relació entre esdeveniments, la tendència majoritària entre ells és l'establiment de relacions de tipus temàtic o geogràfic i com a màxim una quarta part de l'alumnat aplica operadors temporals de simultaneïtat o de causalitat en algunes de les qüestions.

Es fa evident doncs que en el domini dels dos primers nivells de l'operador contemporaneïtat l'alumnat de primer d'ESO de FEDAC Sant Vicenç presenta mancances considerables.

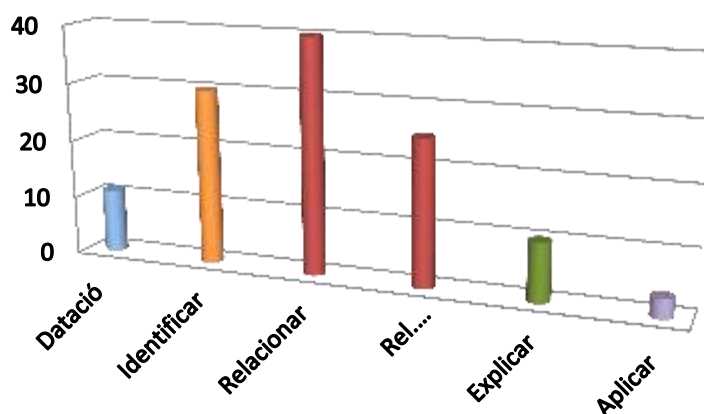
Respecte el tercer nivell de l'operador contemporaneïtat, la capacitat d'explicar a partir de l'establiment de relacions de simultaneïtat, resulta encara més limitada, ja que tot i que més de la meitat de l'alumnat descriu una realitat històrica, aproximadament només el 10% és capaç d'explicar-la d'una forma lògica i coherent a partir d'alguna relació entre esdeveniments.

La tendència més comuna és la citació de diversos esdeveniments sense relació entre ells i sense l'ús de cap nexa temporal que permeti un discurs adequat. D'aquesta manera els textos realitzats són molt poc desenvolupats i sovint es recorre al simple llistat d'esdeveniments.

En relació amb el darrer nivell de complexitat de l'operador, és a dir la capacitat d'aplicar a un altre context podem afirmar que la majoria de l'alumnat és capaç de descriure un hipotètic futur però no ho fa aplicant relacions de simultaneïtat ni aplicant nexes temporals, sinó que s'estableixen normalment projeccions fantàstiques o catastròfiques més pròpies del món audiovisual que de la lògica històrica a partir d'una projecció del present.

Els domini dels dos darrers nivells de l'operador són difícils de quantificar, però en general es pot afirmar que l'alumnat de primer d'ESO en el seu conjunt mostra problemes per explicar una realitat històrica de forma completa i coherent a partir de relacions de contemporaneïtat i, mostra dificultats encara més importants per projectar aquestes relacions a una realitat diferent a la pròpia.

Domini datació i nivells de contemporaneïtat



Respecte la formació del pensament temporal de l'alumnat, al marge de les dificultats ja citades anteriorment per a la datació i el domini de la cronologia, un nombre considerable de l'alumnat sembla reconèixer els principals operadors estructuradors del metaconcepte temps històric però no disposa encara dels mecanismes per aplicar-los en la interpretació històrica.

Així, tot i saber definir i fins tot exemplificar el concepte simultaneïtat, com hem citat anteriorment és en la seva aplicació en l'anàlisi o la construcció del coneixement històric on mostren majors problemes.

Com afirma Lastrucci (1994) els nens i nenes no sols no dominen la cronologia, sinó que no comprenen els processos de transformació de naturalesa econòmica o social, ni posseeixen les dades específiques per a la seva comprensió.

Una part de l'alumnat comprèn i valora la importància de la causalitat històrica per a la comprensió de qualsevol període històric però, en canvi, pràcticament cap dels alumnes l'aplica en l'establiment de relacions entre esdeveniments o en l'explicació d'una realitat històrica.

La majoria de l'alumnat comprèn el concepte de canvi i l'analitza adequadament, i tot i que el percep especialment en àmbits més concrets com la tecnologia o l'economia, també es capaç d'observar-lo en àmbits com la societat, la ciència o el pensament.

Aquest fet coincideix amb algunes investigacions com les de Gil et. Al. (1997), Lautier (1997a) on el concepte de canvi sembla comprendre's fins i tot a l'escola primària i abans que molts altres conceptes temporals.

La continuïtat també és percebuda en elements visibles com el patrimoni o els elements naturals però no és reconeguda en àmbits menys visibles de la seva realitat quotidiana com poden ser les mentalitats o les estructures econòmiques o socials.

El reconeixement del canvi i continuïtat, un dels conceptes essencials per a l'estructuració del pensament històric de l'alumnat, s'explicita però rarament es troba present en els textos desenvolupats per l'alumnat.

La vinculació entre el passat i el present també sembla comprendre's, si més no per una part de l'alumnat, ja que es posa de relleu que el nostre present és fruit de les accions del passat i que aquest podria haver estat un altre. Per la mateixa regla de tres també són conscients que de les nostres accions del present depèn el futur.

Aquest fet permet afirmar que malgrat les dificultats mostrades per la majoria de l'alumnat en la comprensió i aplicació dels diversos operadors temporals, la formació del seu pensament històric es troba en procés de construcció.

Tal vegada en la projecció del futur, els alumnes difícilment es recolzen en el present sinó que estableixen futurs "ideals" extret d'imatges creades artificialment pel món audiovisual.

En definitiva, la majoria de l'alumnat:

- Manifesta que li agrada aprendre història, no tant per comprendre i canviar la realitat present, com per la curiositat de conèixer les civilitzacions del passat.
- Explicita haver après història seguint un model tradicional i veu en la memòria l'eina essencial per aprendre-la.

- Comprèn la importància de la datació i la cronologia per ordenar els fets històrics i entendre la seva durada i successió, però mostra especials dificultats per dominar-la i aplicar-la en l'explicació històrica.
- No entén la possibilitat d'ordenar els fets de forma diferent a la tradicional, és a dir de més antic a més modern i encara més, confon l'ordre del discurs amb l'ordre temporal.
- Entén el concepte de simultaneïtat, però li costa d'identificar fets simultanis i encara més de relacionar-los per explicar.
- És capaç de comprendre la causalitat i el canvi i continuïtat, fins i tot d'exemplificar-los, però no formen part del seu discurs històric en l'explicació d'un determinat esdeveniment o període.
- Sap que de les accions del passat en depèn el present i per tant, de les accions del present en dependrà el futur, però no semblen capaços d'establir-ne una projecció lògica i coherent.

De tot plegat sembla que l'alumnat de primer d'ESO comprèn la importància del temps històric i reconeix la majoria dels seus operadors temporals, però no disposa encara de les eines o de la pràctica necessària per aplicar-les en l'anàlisi històrica.

Les seves estructures de partida semblen que els poden permetre assolir aquesta fita, però les dificultats semblen diàfanes.

Per què?

Per tal de trobar una resposta, que per força s'hauria de trobar en el què i en el com van aprendre història a l'Educació Primària, vaig realitzar una anàlisi de la història desenvolupada per part d'aquest alumnat en el darrer curs de l'E.P. al mateix centre escolar.

3. Anàlisi ensenyament de la història a l'Educació Primària.

El procés d'ensenyament i aprenentatge de medi social realitzat per la majoria d'aquests alumnes, respon a un enfocament clarament tradicional.

Una breu entrevista realitzada a la professora de Medi d'aquests alumnes durant el cicle superior d'EP, posa de relleu aquesta afirmació.

En aquest sentit, al demanar-li sobre la finalitat de la història, la seva resposta fou: *“ensenyar el passat per donar-los coneixements sobre allò més rellevant que succeí. Dotar-los de cultura i preparar-los per secundària”*.

Com es desprèn de la seva afirmació, respon clarament a un model tradicional i la darrera idea apunta a un model científic-tècnic. Segons, Benejam, P. (1997).

Aquest model es confirma amb una metodologia que dona el protagonisme a la mestra: *“Llibre de text, síntesis, esquemes, activitats al quadern i exàmens”*, amb un aprenentatge individual fonamentat en la memòria i la repetició.

L'anàlisi dels llibres de text utilitzats durant el darrer any de l'EP i els continguts desenvolupats, reforça encara més aquesta idea. L'editorial, en aquest cas, l'editorial Santillana, disposa de tres llibrets subdividits en 4 temes cadascun corresponents als tres trimestres del curs, en els 10 primers temes no es desenvolupen continguts d'història, sinó de les ciències naturals, de geografia i de la tecnologia.

Únicament en el tema d'introducció del curs apareixen en dues pàgines (10-11) tres preguntes referides a les ciències socials: Per què són útils les ciències socials? Com s'estudia l'entorn? Com s'estudia el passat?

La resposta a la primera qüestió es limita a dir: *“La història és la ciència encarregada de descobrir-nos què ha succeït en temps passats”*

La resposta a la segona pregunta, només fa referència a la geografia: recollida d'informació i representació de dades.

La resposta a la tercera pregunta, es limita a citar la divisió de la història en les 5 etapes tradicionals establertes per la historiografia. (Veure annex 2)

El llibre de text, per tant, també denota aquesta mirada tradicional d'interpretar la història i el temps històric.

En els dos darrers temes del curs es cobreix tota l'edat moderna i contemporània, mentre que la prehistòria i l'Edat Antiga es desenvolupen en els dos darrers temes de cinquè.

A sisè d'E,P, doncs, en poc més de 30 pàgines, de la pàg. 166 a la 189, es desenvolupen 500 anys d'història.

L'estructura és clarament cronològica i centrada en els Reis i personatges rellevants:

Tema 11- Reis catòlics– Descobriment d'Amèrica- L'imperi dels Austres i la crisi de l'imperi –societat i cultura en l'edat moderna.

Tema 12: Segle XIX, (subdividit per regnats) i la vida al segle XIX: societat (22 línies), Revolució Industrial (23 línies) i art.(12 línies).

Segle XX: Dictadura de Primo de Rivera – Segona República- Guerra Civil – Dictadura de Franco (Tot plegat en 2 pàgines).

Transició i Democràcia: 2 pàgines més.

Tots els continguts estan centrats a Espanya i concretats a Catalunya. No apareixen referències a d'altres cultures, civilitzacions o territoris més enllà de les possibles vinculacions militars o polítiques amb Espanya, únicament les civilitzacions precolombines apareixen explicitades (7 línies per contextualitzar la conquesta d'Amèrica).

En l'entrevista a la mestra, es constatà a més una qüestió, que cal tenir en consideració, donat que sembla ser un problema comú entre els ensenyants que segueixen l'enfocament cronològic dels manuals. Es tracta del fet que els temes d'història apareixen sempre en els darrers temes del curs i, en conseqüència, sovint, *“per falta de temps no es poden donar”*.

Tot plegat posa de relleu que el procés d'ensenyament de la història, desenvolupat per part de l'alumnat enquestat i entrevistat a primer d'ESO, fou quantitativament i qualitativament limitat:

- S'ensenyaren, o millor dit, es cobriren, en un mes els dos darrers temes del curs, el darrer, *“realitzat de forma incompleta”*, segons la mestra.
- El marc temporal de la informació desenvolupada en el manual fa impossible la seva comprensió global, més enllà de recordar noms de personatges i alguna data rellevant aïllada.
- L'exigüitat de les explicacions per cadascun dels períodes només permet donar pinzellades sobre el passat, que poc poden ajudar a comprendre'l.
- S'utilitzà una metodologia tradicional, fonamentada en el treball individual i la memorització.
- No es fomenta el treball del temps històric, més enllà de la datació i la cronologia (clàssica).
- No es relaciona la història d'Espanya amb la història global. No existeix la història dels altres.

Considero que és necessari revisar què s'ensenyava d'història a l'Educació Primària, Per què s'ha d'ensenyar tot el què es fa a secundària, d'una forma sintetitzada?

No seria millor assentar les bases del temps històric independentment dels continguts, amb un treball diacrònic temàtic, retrospectiu o centrat en el reconeixement de relacions de contemporaneïtat.

No seria millor partir de problemàtiques del present per buscar respostes en el passat?

Però el repte també està en la metodologia. Cal trobar una metodologia òptima en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història que, definitivament, permeti la seva comprensió i la doti de la funcionalitat necessària per aplicar a la resolució dels reptes i problemes del nostre present.

Una metodologia que els permeti dominar els diversos operadors temporals mitjançant el domini de la contemporaneïtat, fomentant d'aquesta manera, la formació del seu pensament temporal i de la consciència històrica, com a vies per comprendre la pròpia realitat i donar definitivament significat i utilitat a la història escolar.

Els temps són nous, temps ràpids i efímers, temps que com l'escuma desapareixen a l'instant, però són temps on també perviuen velles estructures i mentalitats resistents al canvi. Formes d'entendre l'ensenyament hereves de la racionalitat positivista, que creuen que seguir ensenyant com els van ensenyar a ells, és suficient per afrontar el món que ens toca viure i el futur de tots, que pretenen controlar.

Perquè com deia Delannoy (1972:32) a Pagès i Santisteban (2008:14):
« *Continuer à enseigner une discipline qui repose sur la chronologie sans avoir fait comprendre aux enfants ce qu'est la chronologie me paraît une aberration* ».

Capítol 6.

Situació inicial 4t d'ESO

En aquest capítol es recull la situació de partida de l'alumnat de quart d'ESO del centre escolar FEDAC Sant Vicenç en iniciar el darrer curs de la seva escolarització obligatòria.

L'objectiu del capítol és el d'analitzar, mitjançant una enquesta qualitativa inicial el domini de la contemporaneïtat en els seus diversos nivells de complexitat i, al mateix temps, valorar el domini dels altres conceptes temporals vinculats a aquest concepte.

1. ENQUESTA INICIAL 4T D'ESO

Com ja s'ha especificat anteriorment, l'enquesta inicial es desenvolupà a l'inici del curs 2012- 2013..

L'enquesta es va aplicar a un total de **57 alumnes, 26 nois (45'6%) i 31 noies (54'4%)** dividits en dos grups de nivell: **el grup 1**, integrat per **33 alumnes (57'8%** del total) format per **22 noies (66'7%) i 11 nois (33'3)**.

Amb aquesta enquesta es pretenia analitzar els resultats de forma global, però també per grups de nivell i segons gènere, amb la intenció d'obtenir informació sobre les possibles diferències, tant en la construcció del concepte com en la manera d'afrontar la seva comprensió

Aquesta informació m'hauria de permetre realitzar les intervencions posteriors oportunes atenent la diversitat de l'alumnat.

Dels 57 alumnes enquestats, 37 (64'9%) eren del mateix poble, Sant Vicenç de Castellet, mentre que els altres 20 alumnes procedien de la resta de poblacions del Bages Sud.

La presència d'alumnes de procedència immigrada era molt limitada, només 3 alumnes del total.

El nivell sociocultural dels alumnes (estudis dels pares) era mitjà- baix, de manera que pares i mares de més de la meitat dels alumnes enquestats disposaven únicament d'estudis secundaris (57%).

Si ens cenyim al seu nivell acadèmic, la majoria de l'alumnat havia obtingut unes qualificacions de ciències social en finalitzar 3r d'ESO d' entre 5 i 7 punts.

Pregunta 1: completar quadre de simultaneïtat. Identificar esdeveniments simultanis i establir relacions entre ells.

1- A/ Completa el següent quadre : (Si no tens suficient espai, pots escriure-hi un número i desenvolupar l'explicació fora del quadre)

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Esdeveniments pròpia vida																
Esdeveniments Família o entorn proper																
Esdeveniments històrics																

B/ Hi ha esdeveniments coincidents en el mateix any? Quins?

C/ Podries establir alguna relació entre ells?

La pregunta 1 consistia en completar un quadre de simultaneïtat de 1997 a 2012 (període de vida dels alumnes) amb esdeveniments de la pròpia vida (a), esdeveniments familiars o de l'entorn més proper (b) i esdeveniments històrics (c). Posteriorment identificar-ne aquells que fossin simultanis i finalment establir possibles relacions entre ells.

(a) Respecte als esdeveniments corresponents a la pròpia vida:

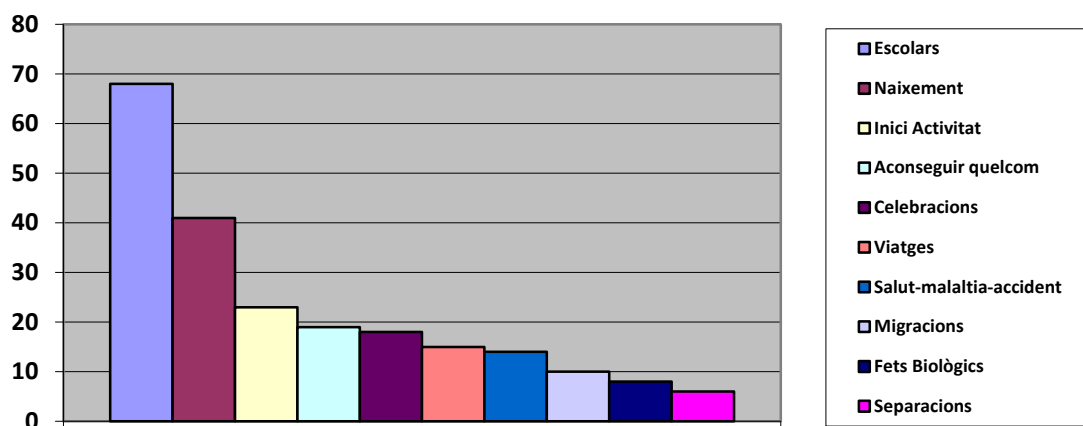
- 3 alumnes no en citen cap (5'3%)
- 14 alumnes 1 o 2 cites (24'5%)
- 25 alumnes 3 o 4 cites (43'8%)
- 10 alumnes 5 o 6 cites (17'5%)
- 3 alumnes 7 o 8 cites (5'3%)
- 2 alumnes 9 o 10 cites (3'6%)

Nº de cites total: 228 cites. Representa una mitjana de 4 cites per alumne.
 Grup 1: 144 cites Grup 2: 84 cites

El nombre de cites és molt superior entre els alumnes del grup1 si bé ambdós grups se situarien a la franja mitjana d'entre 3 i 4 cites.

Els esdeveniments més citats corresponen a:

• Fets escolars (inici ESO especialment)	68 cites
• El propi naixement	41 cites
• Inici d'alguna activitat (esportiva especialment)	23 cites
• Aconseguir quelcom desitjat (tecnologia especialment)	19 cites
• Celebracions (religioses especialment: comunió..)	18 cites
• Viatges	15 cites
• Salut, malaltia o accident	14 cites
• Migració – canvi de vivenda-	10 cites
• Fets biològics	8 cites
• Separació pares	6 cites



Tant entre els alumnes de grup 1 com els de grup 2 l'esdeveniment més citat es pot vincular al món escolar (18 grup 2 i 50 grup 1) com per exemple l'inici de secundària, fi de primària, l'inici a l'escola, sortida de crèdit de síntesi... Els esdeveniments més repetits, a continuació, entre els alumnes de grup 1 són el propi naixement (29) i els viatges (13). Mentre que entre els alumnes de grup 2 apareix l'inici d'alguna activitat, especialment esportiva (15) i el fet d'aconseguir quelcom, especialment videoconsòles, mòbils... (12).

No apareixen diferències remarcables entre nois i noies en cap dels dos grups, únicament es mostra una major tendència en els nois en destacar l'inici d'alguna activitat i per part de les noies en les celebracions i la realització de viatges.

(b) Respecte als esdeveniments familiars o de l'entorn proper:

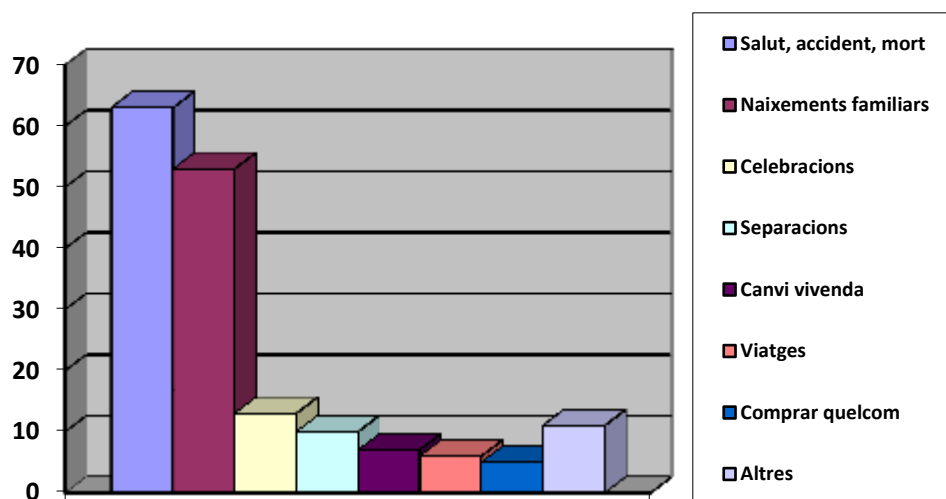
- 2 alumnes no citen (3'6%)
- 26 alumnes 1 o 2 cites (45'6%)
- 16 alumnes 3 o 4 cites (28%)
- 11 alumnes 5 o 6 cites (19'4%)
- 1 alumne 7 o 8 cites (1'7%)
- 1 alumne 9 o 10 cites (1'7%)

Nº de cites total: 168 cites. Representa una mitjana de 2'9 cites per alumne.
 Grup 1: 100 cites Grup 2: 68 cites

El nombre de cites és molt superior entre els alumnes del grup 1. La mitjana entre els alumnes d'aquest grup se situaria en la franja de 3 a 4 cites, mentre els alumnes de grup 2 es situarien en la franja d'entre 1 i 2 cites.

Els esdeveniments més citats corresponen a:

- Salut, accidents, morts... 63 cites
- Naixements familiars 53 cites
- Celebracions o fets religiosos 13 cites
- Separacions 10 cites
- Canvi de vivenda 7 cites
- Viatges 6 cites
- Comprar quelcom 5 cites
- Altres 11 cites



Tant entre els alumnes de grup 1 com els de grup 2 els dos esdeveniments més citats són esdeveniments relacionats amb morts, malalties i accidents (37 grup 1 i 26 grup 2) i els naixements familiars (27 grup 1 i 26 grup 2). La resta d'esdeveniments citats es troben a molta distància. No hi ha diferències remarcables entre nois i noies en cap dels dos grups, únicament en la citació de celebracions, especialment religioses, i en les separacions hi ha una major incidència per part de les noies.

(c) En relació amb els esdeveniments històrics:

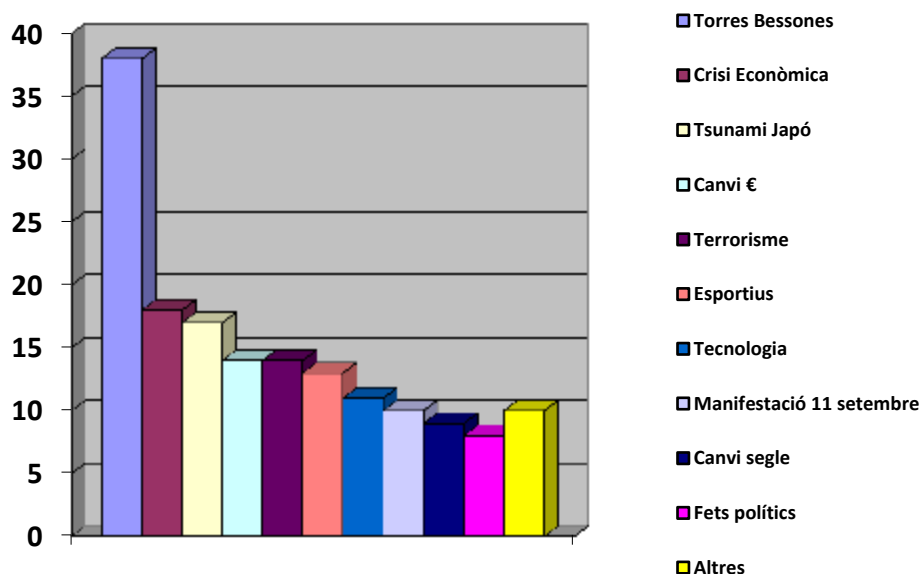
- 7 alumnes no en citen cap (12'3%)
- 15 alumnes 1 o 2 cites (26'4%)
- 25 alumnes 3 o 4 cites (43'8%)
- 7 alumnes 5 o 6 cites (12'3%)
- 3 alumnes 7 o 8 cites (5'2%)
- 2 alumnes 9 o 10 cites (3'6%)

Nº de cites total: 163 cites. Representa una mitjana de 2'8 cites per alumne.
 Grup 1: 108 cites Grup 2: 55 cites

El nombre de cites és superior entre els alumnes del grup1 (3'2 de mitjana) respecte els alumnes de grup 2 (2'2 de mitjana), si bé ambdós grups se situarien a la franja mitjana d'entre 3 i 4 cites.

Els esdeveniments més citats corresponen a:

- Caiguda Torres Bessones 38 cites
- Crisi econòmica 18 cites
- Tsunami Japó 17 cites
- Canvi Moneda. Introducció Euro 14 cites
- Accions terroristes al marge de les Torres Bessones 14 cites
- Fets esportius (Futbolístics, motociclisme...)
- Tecnologia (aparició nous aparells telefonia...)
- Manifestació 11 de setembre i 10 cites
- Canvi de segle i mil·lenni 9 cites
- Fets polítics (pujada al poder Rajoy, Zapatero...)
- Altres 10 cites



Tant entre els alumnes de grup 1 com els de grup 2 l'esdeveniment més citat és l' atac terrorista a les Torres Bessones de Nova York l'11 de setembre de 2001. A continuació els esdeveniments més repetits entre els alumnes de grup 1 són el canvi de moneda (12) i el tsunami del Japó conjuntament amb la crisi econòmica (11), mentre que els alumnes del grup 2 citen en segon lloc fets esportius (8) i esdeveniments polítics (7).

L'atac terrorista contra les Torres Bessones de Nova York, representa un 23'3% del total de les cites. Fet a tenir en compte donat que aquests alumnes tenien aleshores uns 4 anys.

Les diferències per sexes són poc remarcables, si bé les noies citen amb un nombre més important la manifestació de l'11 de setembre i el canvi de segle i mil·lenni i els nois els fets esportius.

Síntesi citacions:

Nombre de citacions corresponents a les 3 possibilitats plantejades: pròpia vida, Esdeveniments familiars o de l'entorn i esdeveniments històrics

Nº respostes mitjanes	Grup 1	Grup 2	Total
Pròpia vida (a)	142 4'3 respostes de mitjana	73 3'04 respostes de mitjana	215 3'77 respostes de mitjana
Familiar/entorn (b)	106 3'2 respostes de mitjana	68 2'8 respostes de mitjana	174 3'05 respostes de mitjana
Històrics (c)	113 3'7 respostes de mitjana	56 2'3 respostes de mitjana	169 2'9 respostes de mitjana

Podem observar com, en conjunt, la majoria de l'alumnat cita més esdeveniments vinculats a la pròpia vida i es redueix el nombre de citacions a mesura que s'allunya d'ells mateixos, passant a ser un 0'72 menor la mitjana de respostes vinculades a la família i l'entorn que a la pròpia vida i un 0'87 menor la mitjana de citacions corresponents a esdeveniments històrics que les citacions d'esdeveniments viscuts personalment.

Igualment podem apreciar un diferencial favorable als alumnes del grup 1 respecte dels grups 2 en les 3 possibilitats plantejades, essent especialment destacable en el cas de la citació d'esdeveniments històrics (1'4 respostes més de mitjana).

Identificació d'esdeveniments simultanis

- 21 alumnes no responen o no identifiquen correctament esdeveniments simultanis (36'8%)
 - 10 del grup 1 (30'3%) i 11 del grup 2 (45'8%)
- 36 alumnes sí identifiquen esdeveniments Simultanis (63'2%)
 - 23 del grup 1 (69'7%) i 13 del grup2 (54'2%)
 - 18 tots els possibles (31'6%) i 18 no tots els possibles (31'6%)

Com es pot observar, un 15 % més dels alumnes de grup 1 identifiquen esdeveniments simultanis respecte dels alumnes del grup 2. No s'aprecien diferències remarcables entre sexes, només es pot apreciar una lleugera avantatge entre les noies.

Exemples:

MA: “ 2006: em van operar. La mort de la meva àvia”

PC: “ 2010: Inici món de la BTT. Espanya guanya el Mundial de futbol”

YS: “ 2008: El naixement del meu cosí. La mort del meu avi. Inici de la crisi econòmica”.

MC: “ Sí, en el 2001. Nace mi sobrina, me compré una moto y pasó lo de las Torres Gemelas”.

IC: “Coincideix la meva repetició de curs amb l' entrada de Rajoy”.

GH: “En 2008, muere como un hermano para mí y nace mi primo más pequeño”.

YL: “ Coincideix el naixement de la meva cosina i la mort de Santiago Carrillo”.

IZ: “ Al 2012, obtenció del carnet AM, temporal a andalusia i crisi econòmica”.

QG: “El 2011, començo a jugar amb el Gimnàstic de Manresa, quan neix el meu cosí i hi ha crisi econòmica”.

Establiment de relacions entre esdeveniments simultanis

- 46 alumnes no responen o no relacionen correctament esdeveniments simultanis (80'7%)
- 11 alumnes sí relacionen esdeveniments Simultanis (19'3%)
 - 7 del grup 1 (21'2%) i 4 del grup2 (16'6%)

Relacions:

- Temporals: 10 (17'6%):

5 causalitat (8'7%)

3 simultaneïtat (5'2%)

1 completa (1'7%)

1 futur (1'7%)

- D'àmbit (familiar): 1 (1'7%)

Existeix una diferència de 5 punts percentuals a favor dels alumnes del grup 1 respecte els del grup 2, però la diferència és clarament menor en aquest aspecte que en la identificació d'esdeveniments simultanis. Les noies també obtenen de forma general uns resultats lleugerament més alts en aquesta qüestió, especialment les noies del grup 2 respecte dels nois del grup 2.

Exemples:

SA: "L'inici de la crisi econòmica el 2008 coincideix amb que el meu pare es queda sense feina i per problemes econòmics hauré de marxar a Bèlgica".

Relació completa: (Passat, present, futur - Causalitat - Simultaneïtat – vinculació pròpia vida, familiar i històric)

IC: "El 2012, coincideix el meu ingrés a l'hospital amb el supòsit de la fi del món i la repetició de curs"

Relació de simultaneïtat.

JH: "Quan neix el meu germà, comença l'Euro i el 2012, vaig de viatge a Roma, alhora que criden la meua mare per treballar i hi ha la manifestació enorme per la independència"

Relació de simultaneïtat.

AI: "Surt Bush i entra Obama quan hi ha problemes econòmics"

Relació de causalitat

AG: "Neix la meua germana, la meua operació del coll i la mort de la meua besàvia. Hi ha relació, perquè totes som familiars"

Relació d'àmbit – No temporal –

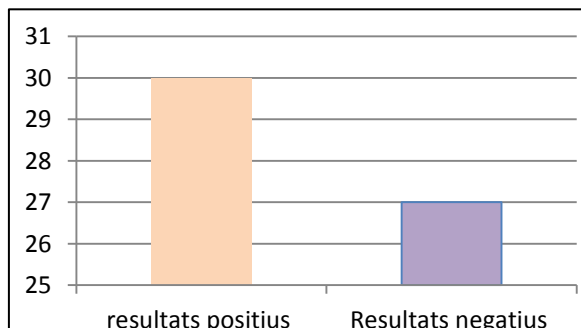
AF: "El 2008 el meu pare té l'accident i a casa passem molts problemes de diners i més amb la crisi que començava"

Relació de causalitat i de simultaneïtat

Tenint en compte els criteris objectivables d'avaluació de la pregunta, es poden extreure els següents resultats:

Quantificació total pregunta:

0-0'9:	4 alumnes
1-2'9:	7 alumnes
3-4'9:	16 alumnes
5-6'9:	25 alumnes
7-8'9:	5 alumnes
9-10:	0 alumnes



Podem observar que poc més de la meitat dels alumnes contesten positivament aquesta pregunta, obtenint millors resultats els alumnes del grup 1, amb un 18'9% més que els del grup 2. Igualment es pot apreciar un diferencial d'un 19% més de respostes positives de les noies respecte els nois. Així doncs, els resultats globals dels alumnes de 4t d'ESO en aquesta primera qüestió és d'un 4'6 i només el conjunt d'alumnes del grup 1 supera els 5 punts, en concret obtenen un 5'2.

Les noies també obtenen uns millors resultats de conjunt, aproximadament 1 punt de mitjana superior als nois, si bé aquest diferencial ve donat especialment pels baixos resultats dels nois del grup 2 (3'1), ja que els nois de grup 1 obtenen els resultats més alts en aquesta pregunta (5'46), fins i tot superior a les noies del mateix grup (5'1).

Pregunta 2: Identificar parelles temporalment simultànies. Datar-les i relacionar-les.

2. Troba parelles entre les següents imatges tenint en compte la seva cronologia temporal. (2 punts per qü.)

	IMATGE A	IMATGE B	DATA-PERÍODE	QUINA RELACIÓ PODEM ESTABLIR?
PARELLA 1				
PARELLA 2				
PARELLA 3				
PARELLA 4				
PARELLA 5				
PARELLA 6				
PARELLA 7				
PARELLA 8				
PARELLA 9				
PARELLA 10				
PARELLA 11				
PARELLA 12				

La pregunta 2 consistia en Identificar parelles d'imatges corresponents a fets o personatges simultanis en el temps d'àmbits diferents: societat, tecnologia, política, art, cultura, creences... Datar amb el màxim de precisió possible aquestes parelles: any, dècada, període, segle, civilització... i finalment establir entre elles relacions de contemporaneïtat.

Identificar parelles simultànies:

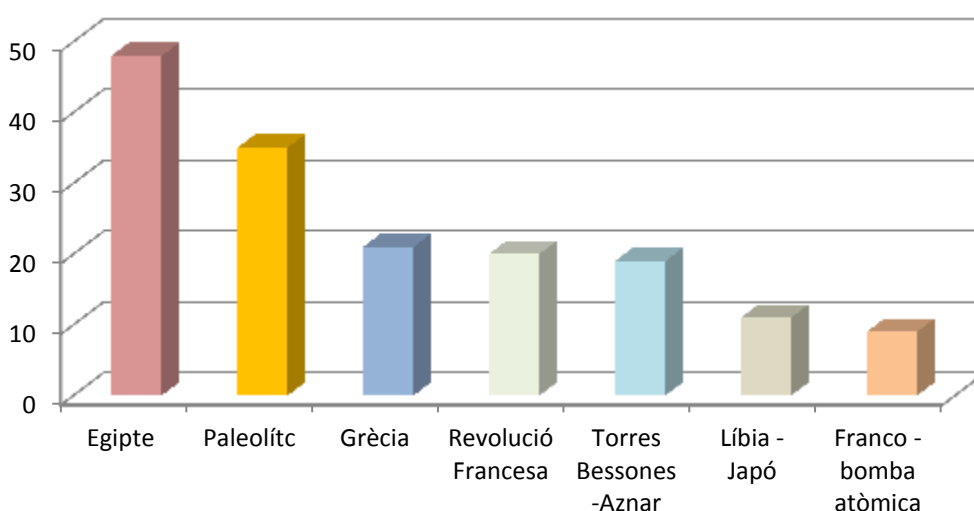
- 1 alumne no identifica cap parella (1'7%)
- 16 alumnes 1 o 2 parelles (28'1%)
- **21 alumnes 3 o 4 parelles (36'9%)**
- 15 alumnes 5 o 6 parelles (26'3%)
- 3 alumnes 7 o 8 parelles (5'3%)
- 1 alumne 9 o 10 parelles (1'7%)
- 0 alumnes 11 o 12 parelles (0%)

El nombre total de parelles identificades és de 205, és a dir una mitjana de 3'5 parelles per alumne/a, sent de 4 per part dels alumnes de grup 1 i de 3 per part dels alumnes de grup 2. Per això, la franja més àmplia és la d'entre 3 i 4 parelles, 21 alumnes, (36'9%), sent molt més destacada en el cas dels alumnes de grup 1 (13 alumnes -39'4%), mentre que entre els alumnes de grup 2, domina la franja de 1 a 2 identificacions (10 alumnes – 41'7%). Cal destacar que el nombre d'identificacions més alt correspon a 4 nois (entre 7 i 10 identificacions), però en canvi el nombre mitjà d'identificacions és superior en

les noies situant-se en la franja de 5 a 6 identificacions correctes, 11 noies (35'5%), mentre que la majoritària entre els nois estaria en la d'entre 3 i 4 identificacions, 12 nois (46'1%).

Les imatges més identificades globalment foren:

1- Egipte: Piràmides de Gizeh – Escriptura jeroglífica	48
2- Paleolític: Venus de Willendorf – Clan paleolític	35
3- Grècia: Mapa Polis – Partenó	21
4- Revolució francesa- XVIII : Rousseau – Lluís XVI	20
5- 2001: Caiguda Torres Bessones – Jose M ^a Aznar	19
6- 2011: Revolució Líbia – Tsunami Japó	11
7- 1945 : Bomba Atòmica- Franco	9



Es pot apreciar clarament que les imatges identificades són imatges corresponents a períodes o civilitzacions molt allunyades en el temps, però que no implicaven una datació precisa. Per contra aquelles imatges identificades corresponents a un esdeveniment més precís en el temps implicaven una major dificultat d'identificació.

Datar:

- 13 alumnes no daten cap exemple (22'8%)
 - 5 alumnes del grup 1 (15'2%) i 8 alumnes del grup 2 (33'4%)
 - 4 nois (15'4%) i 9 noies (29%)
- 44 alumnes daten almenys una parella (77'2%)
 - 28 alumnes del grup 1 (84'8%) i 16 alumnes del grup 2 (66'6%)
 - 22 nois (84'6%) i 22 noies (71%)

Tipus de datació:

1- Datació precisa (any): 5 alumnes (8'8%):

2 alumnes del grup 1 (6%) i 3 alumnes del grup 2 (12'5%)
3 nois (11'5%) i 2 noies (6'5%)

2- Datació període o civilització: 36 alumnes (63'1%): 18 nois (69'2%) i 18 noies (58%).

3- Datació àmplia: 3 alumnes (5'3%): 1 noi (3'9%) i 2 noies (6'5%)

Com es pot observar, una mica més de tres quartes parts dels alumnes almenys daten una parella d'imatges simultànies, però tant les noies com els nois d'ambdós grups daten majoritàriament només a partir de la civilització o el període.

Pel que fa a la datació més precisa, els nois obtenen un percentatge d'encert superior en un 5% a les noies i els alumnes del grup 2 un 6'5% superior als alumnes del grup 1.

El nombre total de datacions és de 111:

- Mitjana de 1'94 per total d'alumnes
- Mitjana de 2'8 per alumne/a que ha datat

63 corresponents a períodes o civilitzacions: (56'7%):

- Egipte 20 (18%)
- Paleolític 15 (13'5%)
- Grècia 10 (9%)
- Revolució Francesa 10 (9%)
- Renaixement 6 (5'4%)
- Segona Guerra Mundial 2 (1'8)

• 31 corresponents a datacions àmplies: (28%)

- Etapes: (Prehistòria, Edat Antiga, Edat mitjana, Edat moderna i Edat contemporània) 24 (21'7%), especialment prehistòria
- Segles: 7 alumnes (6'3%), especialment segle XX

• 17 datacions precises: (15'3%)

- 2001 8 (7'2%)
- 1789 5 (4'5%)
- 2011 3 (2'7%)
- 1936-39 1 (0'9%)

Tenint en compte els resultats, tant en la datació per períodes o civilitzacions com en la datació precisa, coincideix l'alumnat del grup 1 i del grup 2, destacant en el primer cas Egipte i Paleolític i en el segon 2001 i 1789. Tot i això, és molt més elevat el tant per cent d'alumnes del grup 1 que citen Grècia, la Revolució francesa i el Renaixement: 7 a 3 en el primer cas, 8 a 2 en el segon i 6 i 0 en el tercer.

Relació:

- 32 alumnes no relacionen (56'1%)
 - 19 alumnes del grup 1 (57'5%)
 - 13 alumnes del grup 2 (54'1%)
- 25 alumnes estableixen algun tipus de relació (43'9%)
 - 14 alumnes del grup 1 (42'5%) i 11 alumnes del grup 2 (45'9%)

Total de relacions: 30

Tipus de Relació:

1- Temporals: 19 (63'3%) 12 grup 1 (63'1%) i 7 grup 2 (36'9%)

Es tracta de relacions on s'utilitza algun dels operadors temporals.

- Simultaneïtat: 8
(5 de grup 1 – 3 de grup 2) / (5 nois i 3 noies)
- Causal: 4
(2 de grup 1 i 2 de grup 2) / (3 nois i 1 noia)
- Explicativa amb ús de diversos operadors temporals: 7
(7 de grup 1 – 0 de grup 2) / (3 nois i 4 noies)

2- No temporals: 11 (36'7%)

Es tracta de relacions on es relacionen els esdeveniments per l'àmbit al que pertanyen, per exemple tecnologia, art, economia, política o bé per la seva coincidència en un mateix territori, com per exemple esdeveniments succeïts a Catalunya, Espanya, Europa,...

- Àmbits: 5
- Espacial: 6

Podem apreciar com el percentatge de relacions és superior entre els alumnes del grup 2 amb un diferencial d'un 3'4 % a favor, però si ens cenyim únicament al nombre de relacions de caire temporal, el resultat és molt superior entre els alumnes del grup 1, amb un diferencial a favor del 26'2%, la qual cosa és indicativa que el tipus de relacions establertes pels alumnes del grup 2 són majoritàriament no temporals.

Igualment podem determinar que les relacions més complexes, per exemple de tipus complet amb ús de diversos operadors temporals corresponen al 100% als alumnes del grup 1.

Respecte a les diferències entre sexes, podem determinar l'establiment d'un nombre de relacions superior per part dels nois, en total 18 (11 de temporals i 7 de no temporals), front les 12 de les noies (8 de temporals i 4 de no temporals). Aquesta diferència suposa un diferencial global en el nombre de relacions entre ambdós sexes d'un 30'3% a favor dels nois i d'un 15'8% si ens basem únicament en l'establiment de relacions temporals.

Alguns exemples

JM: "La societat de la prehistòria feia aquestes figures com a símbol religiós i de fertilitat" [Relació explicativa](#)

MM: "La venus en teoria proporcionava fecunditat, cosa molt important en un temps on no hi havia medicina i la mortalitat era molt alta" [relació explicativa-causal](#)

MM: "El Partenó, es troba a Atenes, a l'Acròpolis. Atenes és una de les polis més importants de Grècia" [relació explicativa-espacial](#)

MMI "S'acaba amb la Monarquia absoluta i un dels culpables és el moviment dels il.lustrats (Rousseau)" [relació de causalitat](#)

AB: "Mentre hi ha la revolta als països àrabs com Líbia, hi ha el tsunami del Japó" [relació de simultaneïtat](#)

CJ: "Revolta dels països nord-africans i tsunami al Japó i (crisi econòmica)" [relació de simultaneïtat](#)

AB: "És el Partenó, que està situat en una de les polis gregues, Atenes" [Relació espacial](#)

LR "Tenen relació amb Déu" [Relació d'àmbit](#)

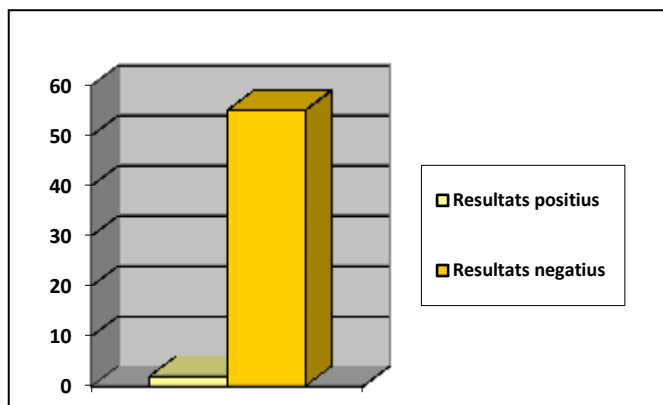
Total pregunta

	Grup 1	Grup 2	Total
No Responen	0	1	1 (2%)
Només identifiquen	3	5	8 (14%)
Identifiquen i daten	16	6	22 (38'5%)
	10 període	6 període	
	4 diversos		
	2 àmplia		
Identifiquen i relacionen directament	2	2	4 (7%)

Identifiquen, daten i relacionen	12	10	22 (38'5%)
Total relacions temporals	14	5	19 (63'3%) del total de relacions
Simultaneïtat (8)	5	3	8 (42'1%) de les relacions temporals

Quantificació total pregunta:

0-0'9: 7 alumnes
1-2'9: 37 alumnes
3-4'9: 11 alumnes
5-6'9: 2 alumnes
7-8'9: 0 alumnes
9-10: 0 alumnes



Mitjana grup: 2'19

Grup 1: 2'43
Grup 2: 1'85

Nois: 2'4
Noies: 2'1

Nois grup 1 (2'74)
Nois grup 2 (2'15)

Noies grup 1 (2'28)
Noies grup 2 (1'37)

Podem observar que únicament 2 alumnes (3'5%) demostren saber identificar imatges simultànies, datar-les justificadament i establir algun tipus de relació entre elles. Es tracta d'un noi del grup 1 i 1 altre noi del grup 2.

Els resultats globals dels alumnes de 4t d'ESO en aquesta qüestió és únicament d'un 2'19, sent els nois del grup 1 els que obtenen uns millors resultats (2'74) i les noies del grup 2 les que presenten majors dificultats (1'37).

En qualsevol cas els alumnes de grup 1, malgrat les seves mancances en el domini de la contemporaneïtat, obtenen un 0'58 més en la puntuació mitjana que els del grup 2 i els nois uns resultats lleugerament superiors a les noies (+0'3).

Pregunta 3: Identificar notícies succeïdes simultàniament en dos grups. Datar-les, afegir-hi alguna notícia i relacionar-les.

- 3- 3.1 Classifica les següents notícies en 2 grups segons la seva coincidència temporal (Quèntre pàg.7)
 3.2 Quan situades temporalment les notícies de cada grup: any i dècada (per exemple: anys 30)
 3.3 Una vegada classificades, quines relacions podries establir entre les diverses notícies de cada grup?
 3.4 Podries afegir una notícia a cada grup? Justifica la teua resposta.

NOTÍCIES

1 El Llan de Santarcom enfla el cervell dels moscos
 El llan de Santarcom, com a zona protegida i amb un 20% de les indústries per al fi de les subvencions.

2 Los Beatles lanzan el álbum 'Yellow Submarine'.

3 Tienen suculente succedes en Europa.
 WASHINGTON, 18/11 - La economía actual podría tener que afrontar los cambios, tener las expectativas anticíclicas de la Salud Pública, que se ven al respecto de la crisis de los años 1930.

4 Aboga recita en Sant Vicenç de Castelló
 "Recorriem la ciutat per a parar en nostra casa" recita que al rithme Sant Vicenç. En el mateix recita que l'últim de la març de 10 de juny en Sant Vicenç de Castelló (Segor) durant 10 dies, amb una de les més i la més subita, mentre arriba a recita. En el "la casa de recita", la recita que té des d'arriba a un gran altre de la recita.

6 El Apolo 11 llega a la Luna.
 El Apolo 11 es la primera misión tripulada en llegar a la superficie de la Luna.

5 China es el nuevo líder mundial en consumo de energía
 Según [datos](#) hechos por la Agencia mundial de la energía, China es el líder mundial en consumo energético. Escríbe especialmente sorprendente ya que hace 10 años, China consumía la mitad de la energía que consumía Estados Unidos.

7 Mueren el último Magari
 Muere [el último](#) de la familia de los Magari (Sant Vicenç) Ramon Vila Castelló "el [Carretero](#)" en un enfrentamiento con la Guardia Civil cuando [se a colgar](#) un [aplicativo](#) en un [terreno](#) eléctrico de la zona.

8 Rajoy logra el mayor poder de la historia del PP y obtiene mayoría absoluta.


9 La Set está de enhorabuena
 La venta del [papel](#) San [Vicente](#), no para de [crecer](#) en [España](#) [gracias](#) al [mercado](#) [crecimiento](#) [económico](#) de [nuestra](#) [país](#). [Construye](#) [esta](#) [venta](#) la [fabricación](#) de [otras](#) [modelos](#) [de](#) [papel](#).

10 El Euzko forua a cuber.
 Crea de [su](#) la [política](#) de [Sant](#) [Vicente](#) de [Castelló](#) [l'últim](#) de [la](#) [persona](#) [Rafael](#) [Ibarra](#) [de](#) [la](#) [política](#) [propieta](#) [d'Arce](#) [i](#) [García](#).

GRUP 1: Període/ anys.....	GRUP 2: Període/ anys.....
Notícia N°	Notícia N°
Notícia N°	Notícia N°
Notícia N°	Notícia N°
Notícia N°	Notícia N°
Notícia N°	Notícia N°
Relació entre les notícies	Relació entre les notícies
Notícia pròpia	Notícia pròpia

La pregunta 3 consistia en identificar entre 10 notícies donades, 5 notícies simultànies corresponents a un bloc i 5 notícies més corresponents a un altre bloc. El primer d'aquests blocs corresponia a fets succeïts a la dècada dels anys 60 del segle passat, mentre que el segon bloc corresponia a fets succeïts entre l'any 2000 i el 2010. Els alumnes però havien de datar ambdós blocs, ja que no es donava cap referència.

Una vegada identificats, calia afegir alguna notícia pròpia i amb el conjunt de notícies simultànies de cada dècada establir possibles relacions.

Identificar

El nombre de notícies correctament identificades fou el següent:

- 0 notícies 6 alumnes (10'5%)
- 1 o 2 notícies 1 alumnes (1'8%)
- 3 o 4 notícies 4 alumnes (7%)
- 5 o 6 notícies 4 alumnes (7%)
- **7 0 8 notícies 22 alumnes (38'7%)**
- 9 0 10 notícies 20 alumnes (35%)

Com podem observar, la majoria dels alumnes són capaços d'identificar notícies simultànies: 46 alumnes (80'7%) identifiquen correctament més de la meitat de les notícies i 18 alumnes la seva totalitat (10 notícies), un 31'5%.

Si aquestes dades les diferenciem per grups, podem destacar que dels 42 alumnes que identifiquen el major nombre de notícies (entre 7 i 10 notícies), 30 són del grup 1 (71'5%) i tan sols 12 són alumnes del grup 2 (28'5%).

Per contra dels 15 alumnes que efectuen el menor nombre d'identificacions (entre 0 i 6 notícies), 12 són alumnes de grup 2 (80%) i 3 del grup 1 (20%)

En aquest aspecte, la diferència per sexes és favorable a les noies, ja que el nombre d'identificacions més baix, entre 0 i 6 notícies es correspon bàsicament a nois del grup 2 (70%), mentre que el nombre d'identificacions més elevat es correspon especialment a noies del grup 1 (67%).

Datar:

Datació en blocs:	(Bloc 1: Anys 60)	(Bloc 2: 2000-2010)
• No daten:	0 blocs:	21 alumnes (36'8%)
• Daten:		36 alumnes (63'2%)
	1 bloc:	20 alumnes (35%)
	2 blocs:	16 alumnes (28'2%)

Com podem veure més d'un terç de l'alumnat és incapaç de datar adequadament ni tan sols el bloc corresponent al passat més recent i poc més de la quarta part data correctament ambdós blocs.

En la comparació entre grups podem observar:

Datació	Grup 1	Grup 2
No daten	10 alumnes (30'3%)	11 alumnes (45'8%)
Daten	23 alumnes (69'7%)	13 alumnes (54'2%)
Daten 1 bloc	13 alumnes (39'4%)	7 alumnes (29'2%)
Daten 2 blocs	10 alumnes (30'3%)	6 alumnes (25%)

El percentatge d'alumnes que daten és un **15'5% superior per part dels alumnes del grup 1** respecte dels del grup 2, tanmateix aquest diferencial es queda reduït només a un 5'3% en la datació completa, és a dir, dels dos blocs. La comparativa entre sexes és poc rellevant, ja que els percentatges d'encert entre ambdós sexes és similar. De totes maneres persisteixen uns millors resultats per part de les noies en 3 punts percentuals, un 61'5% per part dels nois (16/26) i un **64'5% per part de les noies** (20/31). Aquest diferencial radica especialment en els baixos resultats obtinguts per part dels nois del grup 2, mentre que els nois de grup 1 obtenen millors resultats que les seves companyes de grup.

Afegir notícies pròpies:

- **31 alumnes no afegeixen notícies (72%)**
- 16 alumnes afegeixen almenys una notícia: (28%)

D'aquests 16 alumnes, 12 alumnes són de **grup 1 (36'3% del grup)** i 4 alumnes de grup 2 (16'6% del grup) i si ho comparem per sexes, 9 són **nois (34'6% dels nois)** i 7 són noies (22'6% de les noies).

Veiem doncs un diferencial pràcticament de 20 punts percentuals a favor del grup 1 i d'un 12 % superior per part dels nois respecte les noies, sent especialment remarcable el fet que els 4 alumnes de grup 2 que afegeixen notícies són tots nois.

Notícies afegides:

16 persones

Total de notícies 32: mitjana de 2 notícies/alumne

5 notícies Bloc 1 (Anys 60)

27 notícies Bloc 2 (2000-2010)

Anys 60:

-Martin Luther King	1
-Kennedy	1
-Watson premi Nobel 62:	1
-TV en color	1
-Naixement del meu pare	1

2000/2010:

-Atemptat Madrid 11 M	2
-No al pacte fiscal	1
- Manifestació 11 setembre/	
Creixement independentisme a Catalunya	3
- Torres Bessones –Al Qaeda-	4
-Creixement econòmic	2
- Crisi econòmica/ retallades	7
-Mort de Bin Laden	2
-Esportives: Mundial futbol Espanya/ Champions Barça/ salt estratosfera	2
-Revolució de la dona	1
-Obama president (1r president de color)	2
-Tsunami Japó	1

Les notícies més destacades corresponen clarament al bloc 2, el bloc temporalment més proper al present i vinculat a la pròpia vida dels enquestats. Les notícies més repetides d'aquest bloc es corresponen als àmbits econòmic, polític i social: crisi econòmica i retallades, atemptat d'Al-Qaeda a les Torres Bessones de Nova York i el creixement de l' independentisme a Catalunya/ manifestació de l' 11 de setembre de 2012.

Relacionar notícies:

- No relacionen: 30 alumnes (70'2%)
- Relacionen 17 alumnes (29'8%)

Com podem veure més d'un 70% de l'alumnat no estableix cap tipus de relació entre les notícies d'ambdós blocs.

Si establim una diferenciació entre ambdós grups de nivell, veurem que dels 17 alumnes que relacionen, 6 són alumnes de grup 2 (25% del grup) i 11 del **grup 1 (33'3% del grup)** un diferencial per tant a favor dels segons de més de 8 punts percentuals.

Si comparem ambdós sexes, veiem que d'aquests 17 alumnes, 8 són nois (**30'7% dels nois**) i 9 són noies (29% de les noies) un diferencial molt poc significatiu, tan sols d'un 1'7% a favor dels nois.

Tipus de Relacions:

- Temporals: 7 relacions
 - Causalitat: 3
 - Simultaneïtat: 2
 - Període: 2
- No temporals: 10 relacions
 - D'àmbit: 7 relacions
 - Geogràfica: 3 relacions

Exemples:

-Relació de causalitat:

MM: " La notícia 8 i la 1 tenen molta relació, ja que van haver de tancar el Liceo, per culpa de les retallades que ha aplicat el Rajoy"
XH: "La crisi econòmica provoca la disminució de població immigrant"

-Relació de simultaneïtat:

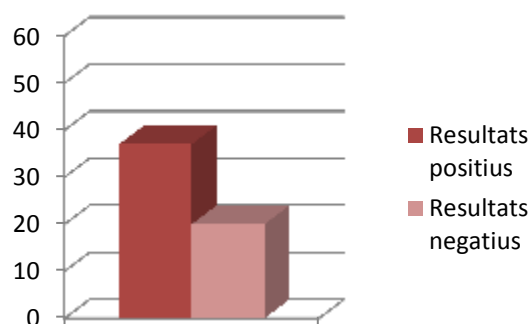
NM: "Als 60, Espanya travessava un bon moment econòmic, va créixer i expandir-se, per contra continuava la dictadura de Franco."

-Relació comparativa i explicativa: Període

NA: “Als 60 les notícies són positives, ja que l’economia estava bé, al segle XXI totes són negatives, parlen de l’economia i de com de malament està el país”

Quantificació total pregunta:

0-0’9:	6
1-2’9:	4
3-4’9:	10
5-6’9:	30
7-8’9:	6
9-10:	1



Obtenen resultats positius en la identificació de notícies succeïdes simultàniament, la seva datació en dècades i l’establiment de relacions entre elles, un total de 37 /57 (64’9%).

-Mitjana del grup: 4’7

Nois: 4’1
Noies: 5

Grup 1: 5’6
Grup 2: 3’45

Síntesi pregunta:

-No responen: 6 (10’55%)

-Només identifiquen (almenys 1 parella): 14 (24’6%)

-Identifiquen i daten (algun bloc): 20 (35’1%)

-Identifiquen i relacionen directament: 1 (1’75%)

-Identifiquen, daten i relacionen: 16 (28%) (10 afegeixen notícies pròpies)

Com podem observar 37 alumnes (64’9%) obtenen uns resultats certament positius, però en canvi, la mitjana del grup no arriba a l’aprovat, amb un 4’7, sent els alumnes del grup 1 qui obtenen uns millors resultats, amb més de 2 punts de mitjana superior als alumnes del grup 2.

Igualment es pot apreciar un diferencial d’un 0’9 superior a les noies respecte els nois en la mitjana, sent especialment negatius els resultats dels nois del grup 2 (3’3) i per contra sent els més reeixits els resultats de les noies del grup 1 (5’7).

La majoria de l’alumnat ha estat capaç d’identificar i datar les notícies proposades (35’1%) però només un 28% ha estat capaç a més de relacionar-les.

Pregunta 4: Datar de forma justificada, relacionar els fets i explicar un període a partir de diverses històries de vida simultànies.

4. Un divers grup de nens i nenes de diferents edats i desenvolupaments procedeix simultàniament, establir relacions entre els fets i explicar a gran breu el període corresponent.

Grup 1

1. **Abel·la**, una nena prehistòrica, viu amb els seus pares en una cova. Quan un dia se'n va a buscar el cap, veuen un feliç i s'entusa amb el seu aspecte i el fa servir per a tot el que necessita durant el seu cap. Però, després d'alguns dies, el seu pare i la seva mare ja no hi són més i ella decideix marxar.

2. **Joan**, un noi prehistòric, viu amb els seus pares en una cova. Un dia, veu un feliç i s'entusa amb el seu aspecte i el fa servir per a tot el que necessita durant el seu cap. Però, després d'alguns dies, el seu pare i la seva mare ja no hi són més i ell decideix marxar.

3. **Isabel**, una nena prehistòrica, viu amb els seus pares en una cova. Un dia, veu un feliç i s'entusa amb el seu aspecte i el fa servir per a tot el que necessita durant el seu cap. Però, després d'alguns dies, el seu pare i la seva mare ja no hi són més i ella decideix marxar.

4. **Abel·la**, una nena prehistòrica, viu amb els seus pares en una cova. Quan un dia se'n va a buscar el cap, veuen un feliç i s'entusa amb el seu aspecte i el fa servir per a tot el que necessita durant el seu cap. Però, després d'alguns dies, el seu pare i la seva mare ja no hi són més i ella decideix marxar.

A. A quin període històric correspon? Per què?

B. Quines relacions pots establir entre aquestes històries?

C. Podries explicar a gran breu el període anterior a partir de l'establiment d'aquestes relacions?

Grup 2

1. Un petit grup de nens i nenes segueix el mateix tipus de vida que els seus pares, però amb una diferència: els seus pares ja no hi són més i ells decideixen marxar.

2. Les dues dones troben una pedra que pot servir per a tot el que necessiten. Les dues dones troben una pedra que pot servir per a tot el que necessiten.

3. El nen més gran arriba a la cova perquè el seu pare ja no hi és més i decideix marxar. El nen més petit arriba a la cova perquè el seu pare ja no hi és més i decideix marxar.

4. Mentre busquen fusta al bosc, veuen una fusta vermella que senten molt interessant. Els nens i nenes decideixen anar a buscar-la perquè els parets dels seus pares ja no hi són més.

5. Estan buscant una pedra que pot servir per a tot el que necessiten. Els nens i nenes decideixen anar a buscar-la perquè els parets dels seus pares ja no hi són més.

A. A quin període històric correspon? Per què?

B. Quines relacions pots establir entre aquestes històries?

C. Podries explicar a gran breu el període anterior a partir de l'establiment d'aquestes relacions?

Datar:

- No responen o daten equivocadament: 13 alumnes (22'8%)
- **Daten almenys 1 cas** 44 alumnes (77'2%)
 - 1 cas: 33 alumnes (57'9% del total)
 - 2 cas: 11 alumnes (19'3% del total)

Tipus de datació:

- De forma àmplia (Prehistòria): 12 alumnes (21%)
- **De forma concreta (Paleolític/ 2ª Guerra mundial)** 29 alumnes(50'8%)
- De forma precisa (1939-1945) 4 alumnes (7%)

Si desglossem els resultats per grups i per gènere:

	Grup 1	Grup 2	Nois G1+G2	Noies G1+G2
No daten	2 (6%)	11 (45'8%)	0+8= 8 (30'8%)	2+3= 5 (16'1%)
Daten	31 (94%)	13 (54'2%)	11+7=18 (69'2%)	20+6=26(83'9%)
1 cas	25	8	10+ 2=12	15+ 6=21
2 casos	6	5	2 +4=6	4+1=5
Forma àmplia	10	2	3+2=5	7+0=7
Forma concreta	19	9	7+3=10	12+6 =18
Forma precisa	2	2	1+2= 3	1+0= 1

Podem observar com el diferencial en la datació entre el grup 1 i el grup 2 és pràcticament d'un 40% a favor dels primers, de totes maneres aquest diferencial s'explicita únicament en la datació d'un sol cas, mentre que en la datació de dos casos els alumnes de grup 2 obtenen millors resultats: 20'8 % del grup 2 front el 18'1 % del grup 1.

Quant al tipus de datació, també podem determinar que en la datació precisa els alumnes de grup 2 obtenen percentualment uns millors resultats, un 8'3 % front el 6% dels alumnes de grup 1 i en canvi és en la datació àmplia i en la concreta on els alumnes de grup 1 aconseguen uns resultats més òptims.

Les noies globalment també assoleixen un major grau d'encert, de manera que el diferencial entre sexes és d'un 14'7% a favor d'aquestes, si bé aquest encert només s'expressa clarament en la datació concreta, mentre que en la datació precisa els nois obtenen un percentatge molt superior: un 12'5 % pels nois i un 3% per les noies.

Justificar:

- No justifica: 29 alumnes (50'8%)
- Justifica: 28 alumnes (49'1%)
 - 1 cas: 20 alumnes (35'1% del total)
 - 2 casos: 8 alumnes (14'0% del total)

Dels 28 alumnes que justifiquen correctament la datació del període, 20 són del grup 1 (un 71'4%) i només 8 són del grup 2 (un 28'6%), diferencial per tant molt favorable als primers en dues vegades i mitja.

Les justificacions realitzades es concreten de la següent manera:

- Característiques pròpies sense específica 4 alumnes (7%)
- Cita 1 característica del període 5 alumnes (8'7%)
- Cita 2 característiques del període 18 alumnes (31'6%)
- Cita 3 o 4 característiques del període 1 alumne (1'8%)

Tant en la justificació general com en el nombre de cites per caracteritzar el període, les noies obtenen uns resultats lleugerament inferiors, de manera que entre els 28 alumnes que justifiquen, 13 són nois (50% dels nois) i 15 noies (48'4% de les noies) i entre els 19 alumnes que més característiques del període citen per tal de justificar, (entre 2 i 4), 9 són nois (34'6% dels nois) i 10 noies (32'2% de les noies).

Relacionar:

- No relacionen, en cap cas: 31 alumnes (54'4%)
- Relacionen: 26 alumnes (45'6%)

- 15 alumnes 1 cas

- 11 alumnes 2 cassos

Total de relacions: (37 mitjana de 0'65 alumne/a)

- 1r cas: 2^a Guerra Mundial: 9 alumnes
- 2n cas: Paleolític 6 alumnes
- **Tos dos casos 11 alumnes**

Tipus de relacions:

Temporals: 14

- Relacions de causalitat: 6
- Relacions simultaneïtat: 5
- Relacions completes amb ús d'operadors temporals: 3

No temporals: 23

- Relacions descriptives: 11
- **Relacions d'àmbit/temàtica/espacial 12**

Si analitzem les dades per grups, podem apreciar que únicament 4 alumnes del grup 2 (16'7%) estableixen una sola relació i cap alumne estableix relació en els dos casos. Per contra del total d'alumnes del grup 1, 22 alumnes estableixen algun tipus de relació (66'6%), 11 en un sol bloc (33'3%) i 11 en tots dos blocs (33'3%). El diferencial total és doncs molt accentuat en aquesta qüestió, arribant pràcticament a un 50% i si ens cenyim a la relació d'ambdós casos és del 100%.

Si comparem els resultats per sexes, veiem que 12 nois (45'1%) i 14 noies (46'1%) estableixen algun tipus de relació, un diferencial molt minso de només un 1% en favor de les noies.

Quant al tipus de relacions establertes, veiem com predominen les relacions no temporals (62'2%) front les temporals (37'8%) i dins d'aquestes, únicament 5 són relacions de simultaneïtat (13'5% del total de relacions).

Exemples cas 1: Segona Guerra Mundial (1939-1945)

Relació causalitat:

EL: "La gent ho perd tot per la guerra"

NM: "Que aquell període va ser fosc i hi va haver milions de persones que van patir les conseqüències de la guerra".

Relació simultaneïtat:

RM: "Que totes passen a la mateixa època"

FE: "Són vistes des de diferents punts de vista al mateix moment"

Relació temàtica

AF: "Fets que estan relacionats amb una guerra."

YS: "Tot són desgràcies, parlen de guerra"

Exemples cas 2: Paleolític

Relació completa: causal -simultaneïtat

MM: “ Els nois cacen per menjar i la pell dels animals la treballen les dones i el xaman pintava les parets perquè hi haguessin animals per caçar i fills al clan perquè hi hagi gent per caçar i treballar la pell”

Relació espacial explicativa

“ Tots viuen a la natura i intenten caçar i recol·lectar per poder viure”

Relació de simultaneïtat:

LS: “ Són diverses històries de diverses persones que alhora viuen en el mateix clan”

Relació temàtica:

JC: “ parlen de com era la vida diària per les tribus dels nostres avantpassats”

Relació espacial

MA: “ L'home fa activitats relacionades amb la natura”.

Explicar / Descriure:

- No expliquen/ descriuen: 34 alumnes (59'6%)
- Expliquen/ descriuen: 23 alumnes (40'4%)
 - 1 cas: 16 alumnes (28%)
 - 2 casos: 7 alumnes (12'4%)

Explicacions 1r cas (2ª Guerra Mundial): 12

Explicacions 2n cas (Paleolític): 18

Tipus:

Total d'explicacions/ descripcions: 30 (Mitjana de 0'52 alumne/a)

Temporals: 3 (10%)

-Causalitat 3

No Temporals: 27 (90%)

- Descriptiva - Sumativa d'idees: 19

-Explicativa completa sense ús d'operadors temporals: 6

- Incompleta: 2

Exemples

cas 1 (2ª Guerra Mundial):

- Citen elements que caracteritzen la segona guerra mundial de forma descriptiva, però sense relacionar-los ni connectar-los.

EL: “Guerra iniciada per Alemanya. Afecta a mig món. Alemanya té el suport del Japó contra Europa i USA. Hitler volia unificar Europa per la força”

QG: “ Hitler comandava els alemanys i feia proves als jueus o els matava”

GH: “ Va ser una guerra sagnant, mig món hi estava ficat”

Exemples cas 2 (Paleolític):

- Es donen característiques del període però sense connectors:

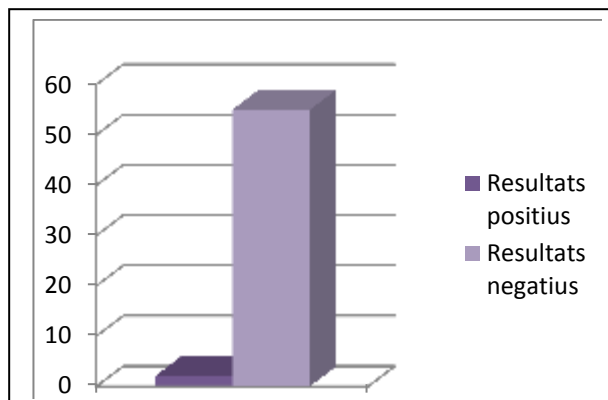
CJ: “Viuen en clans i dins les coves”

AO: “ Viuen de la caça, no hi ha escriptura, tribus nòmades. Viuen en coves”

JH: “ Porten eines de sílex, viuen en clans i dominen el foc”.

Quantificació total pregunta:

0-0'9: 18
1-2'9: 31
3-4'9: 6
5-6'9: 2
7-8'9: 0
9-10: 0



Obtenen resultats positius: 02/57 3'5%
- Mitjana del grup: 1.46

Nois: 1.61
Noies: 1.31

grup 1: 2'04
grup 2: 0'9

Total :

-No responen:	12 (21%)
-Daten almenys un cas:	32 (56.1%)
-Daten i Justifiquen:	28 (49.1%)
-Relacionen	30 (56'6%)
-Expliquen (descriuen) almenys 1 cas:	23 (40'3%)
-Tot:	9 (15.8%)

Si analitzem els resultats totals de la pregunta, podem comprovar un molt baix nivell del conjunt de l'alumnat, de manera que només 2 alumnes (3'5%) dominen el conjunt de la qüestió plantejada i un 86% obtindria uns resultats inferiors a 3.

Igualment, podem determinar que només 9 alumnes (15'8%), són capaços de identificar, datar de forma justificada i efectuar relacions entre notícies per explicar i, d'aquests, únicament 3 alumnes (5'7%) utilitzen la simultaneïtat. El diferencial entre la nota mitjana del grup 1 i del grup 2 és de més d'un punt a favor dels primers, mentre que els nois obtenen uns resultats lleugerament superiors a les noies (+ 0'3 de nota mitjana).

Pregunta 5: Posar en relació 8 imatges del món actual per explicar com és el nostre món avui. Afegir 4 idees relacionables.

Citar d'imatges:

- No citen imatges per explicar 17 alumnes (29'8%)
- Citen imatges per explicar 40 alumnes (70'2%)

Grup 1: 26 alumnes (78'8%)

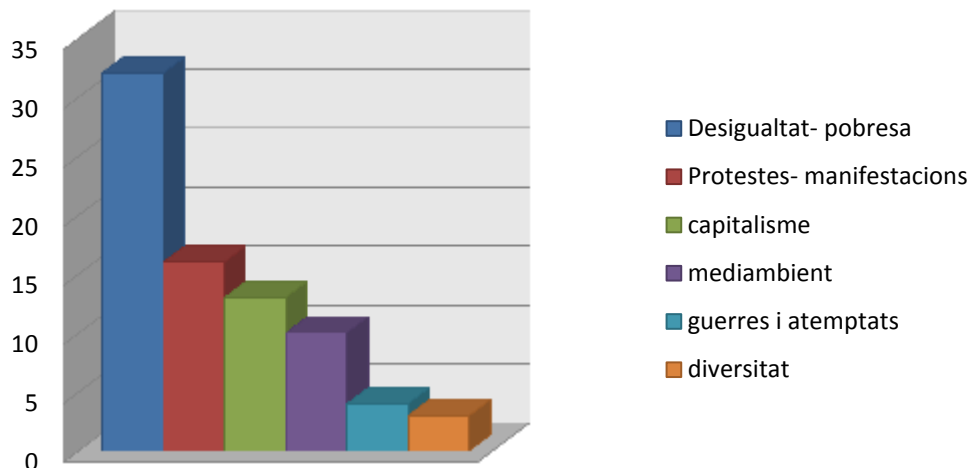
Nois: 19 alumnes (73%)

Grup 2: 14 alumnes (58'3%)

Noies: 21 alumnes (67'7%)

Imatges citades: 78 (mitjana 1'3 per alumne)

- Desigualtat, pobresa-riquesa, injustícia 32
- Protestes, manifestacions, corrupció 16
- Tot està interrelacionat-capitalisme 13
- Problemes medioambientals 10
- Guerres –atemptats 4
- Diversitat 3



En relació a l'ús d'imatges proposades per explicar el nostre present, veiem que més de dues terceres parts dels alumnes utilitzen alguna de les imatges. Els alumnes de grup 1 en fan un major ús, un 20% més que els de grup 2, mentre que el diferencial entre sexes és molt menor, de manera que és de poc més del 5% en favor del nois.

Les imatges més reiterades en les explicacions fan especial referència a la injustícia del nostre món i del sistema capitalista amb la gran desigualtat que el caracteritza i el contrast entre rics i pobres.

En menor mesura també es citen els problemes medioambientals, la guerra i la diversitat que caracteritza el nostre món.

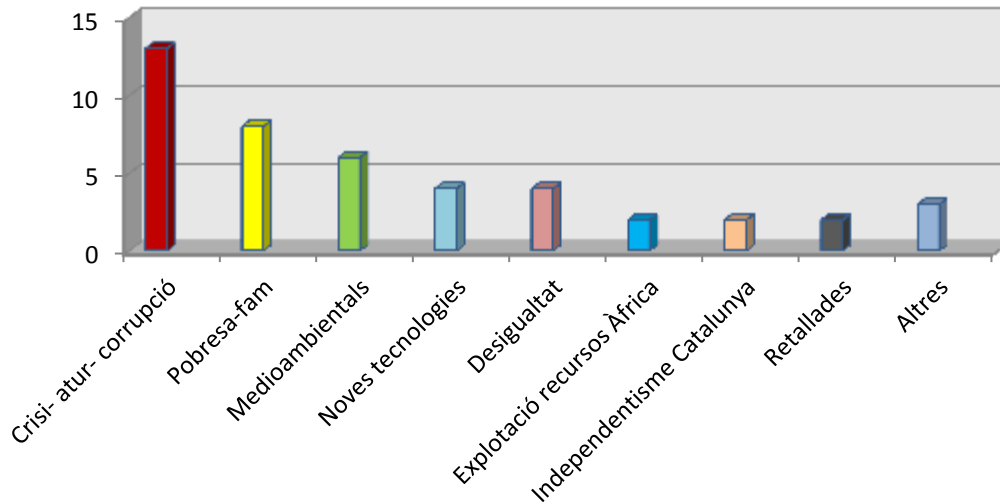
Afegir Notícies:

25 alumnes de 57 (43'8%) 44 notícies afegides en total

2 alumnes 4 notícies
 2 alumnes 3 notícies
 9 alumnes 2 notícies
 12 alumnes 1 notícia

Tipus de notícia:

Crisi econòmica- Atur- Corrupció (13)
 Pobresa/ fam (8)
 Destrucció del planeta/ contaminació/ destrucció recursos (6)
 Noves tecnologies (4)
 Desigualtat social (4)
 Explotació or i minerals Àfrica (2)
 Procés d'independència de Catalunya: (2)
 Retallades (2)
 Revolucions món àrab (1)
 Desenvolupament Xina (1)
 Poder multinacionals (1)



Relacionar

- No relacionen: 17 alumnes (29'9%)
- Estableixen relacions: 40 alumnes (70'1%)

Grup 1: 26 alumnes (78'8%)

Nois: 18 alumnes (69'2%)

Grup 2: 14 alumnes (58'3%)

Noies: 22 alumnes (71%)

86 relacions: 1'5 relació de mitjana per alumne/a

- 2 alumnes amb 5 referències
- 2 alumnes amb 4 referències
- 9 alumnes amb 3 referències
- 14 alumnes amb 2 referències
- 13 alumnes amb 1 referència.

Tipus de relació:

- No temporals: 60 (69'8%)
- Temporals: 26 (30'2%)

- Causalitat: 16
- Simultaneïtat: 10

Com es pot apreciar, més de dos terços de l'alumnat estableix algun tipus de relació entre les imatges citades, si bé aquestes relacions són més descriptives que d'arrel temporal, de manera que de les 86 relacions establertes únicament 26 són d'arrel temporal (30'2% de les relacions). En concret 16 fan referència a la causalitat i 10 utilitzen connectors de simultaneïtat, la qual cosa representa que únicament el 11'6% del total de relacions posen de relleu aquest operador.

La majoria dels alumnes que relacionen, ho fan amb dues imatges, 14 alumnes (35%) i únicament 4 alumnes estableixen relació amb la majoria de les imatges (4-5 imatges) un 10%

Com en les preguntes anteriors, el diferencial entre els alumnes del grup 1 i del grup 2 segueix sent important en favor dels primers, en aquest cas de més d'un 20%, mentre que el diferencial entre sexes és poc rellevant, en aquest cas en favor de les noies en menys de 2 punts percentuals.

EXPLICAR:

- No explica: 7 alumnes (12'3%)
- Expliquen: 50 alumnes (87'7%)

Tipus d'explicació:

	Grup 1	Grup 2	Nois	Noies	Total
No Explica	1	6	4	3	7
Opinió personal amb sentit	18	7	11	14	25
Cita sumativa d'imatges	4	2	3	3	6
Describeu imatges/ problemes sense establir relacions	4	6	4	6	10
Relació d'algunes imatges per explicar	4	3	3	4	7
Relació de totes les imatges per explicar	2	0	1	1	2

Com podem observar, la majoria dels alumnes expliquen el present (87'7%), però d'aquests la meitat donen opinió personal amb sentit però sense relacionar imatges de fets simultanis i un altre 32% expliquen de forma sumativa o bé descriuen imatges o problemes, però sense establir relacions. Únicament 9 alumnes, un 18% dels que expliquen, ho fan relacionant imatges per explicar.

En ambdós grups predominen els alumnes que donen opinió amb sentit però que no relacionen imatges: un 57'5% dels alumnes de grup 1 i un 29'1% dels alumnes del grup 2.

Les diferències entre sexes és poc remarcable, de manera que només un 15'3% dels nois relacionen imatges per explicar i un 16'1% de les noies. El diferencial per tant és menor a un 1%.

L'ús d'operadors temporals és molt limitat i únicament 7 alumnes (12'2% del total) posen de relleu la simultaneïtat o la causalitat per explicar i tan sols 2 alumnes ambdós operadors.

Si comparem els dos grups de nivell, podem veure com la majoria d'alumnes que no expliquen formen part del grup 2 (6 de 7 alumnes) i que d'aquells que són capaços de relacionar imatges per explicar, un 66% són alumnes del grup1.

Exemples:

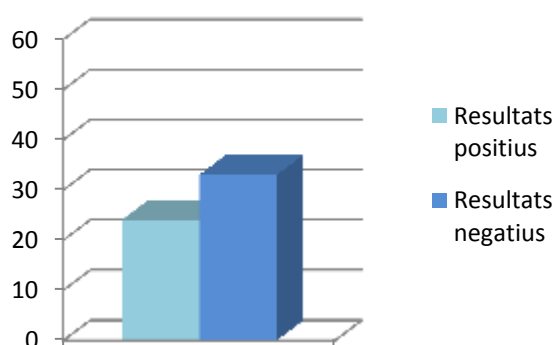
CC: "La realitat del nostre país avui està marcada per una situació de crisi enorme provocada entre d'altres coses per la bombolla immobiliària i perquè els bancs van començar a donar crèdits a gent que no podia pagar. També hi ha una situació de malestar entre Espanya i Catalunya ja que aquesta vol la independència produint-se una radicalització dels dos bàndols. Alhora, també es produeix l'avenç de les noves tecnologies que substitueixen les persones en els seus llocs de treball". [Simultaneïtat – Causalitat](#)

MM: El present de la nostra societat és molt desigual, uns tenen cases, cotxe i joies i en el mateix món, per culpa d'aquests, els altres viuen a la misèria, pateixen guerres i explotació infantil. Tot està contaminat i seguim explotant el planeta fins a la seva fi". [Simultaneïtat – Causalitat](#)

QG: "El capitalisme és una societat materialista, només importen els diners, no importa la gent ni el medi. Els països menys desenvolupats produeixen i pateixen les guerres mentre els altres ho disfruten". [Simultaneïtat](#)

Quantificació total pregunta:

0 -2	6
2.1-4	26
4.1 -5	1
5.1 -6	11
6.1 -7	6
7.1-8	5
9-10	2



Obtenen: resultats positius: 24 (42.1%)

Mitjana: 3'77

Mitjana grup 1: 4'34

Mitjana grup 2: 2'9

Mitjana Nois: 3'94

Mitjana Noies: 3'61

Com podem observar, el global de la pregunta és desenvolupada positivament per menys de la meitat dels alumnes (42'1%). De fet la franja on se situaria la majoria de l'alumnat estaria entre 2'1 i 4 punts, amb 26 alumnes (45'6% del total) i només 7 alumnes (12'3%) obtindrien assolirien uns resultats òptims (entre 7 i 10).

La mitjana del conjunt de l'alumnat de quart en aquesta qüestió se situaria en un 3'77, sent els alumnes del grup 1 els que obtindrien uns millors resultats, amb gairebé 1'5 punts per sobre de la mitjana del grup 2. El diferencial entre els nois i les noies es mínim, ja que no arriba ni a mig punt (+0'33 a favor dels nois).

En definitiva són els nois del grup 1 els que desenvolupen més correctament aquesta qüestió, amb la mitjana més alta (4'5), mentre que són les noies del grup 2 les que obtenen la menor mitjana (2'07).

Pregunta 6: Projectar el futur. Any 2050 a partir de la comprensió del present.

6- Elabora un petit text descrivint com creus que serà el Món l'any 2050. Argumenta les teves afirmacions.

Àmbits als que fa referència: Política, economia, societat, tecnologia, art i cultura.

Nº àmbits	Grup1	Grup 2	Nois	Noies	Total
0	4	4	3	5	8
1	4	8	6	6	12
2	9	8	10	7	17
3	8	3	5	6	11
4	7	1	2	6	8
5	1	0	0	1	1
Total	79/33=2'4	37/24=1'5	49/26=1'9	67/31=2'1	116/57=2'03

Total 116 (mitjana de 2 àmbits per alumne/a)

Àmbits:

Tecnologia 28

Economia –Recursos 27

Societat –desigualtat 24

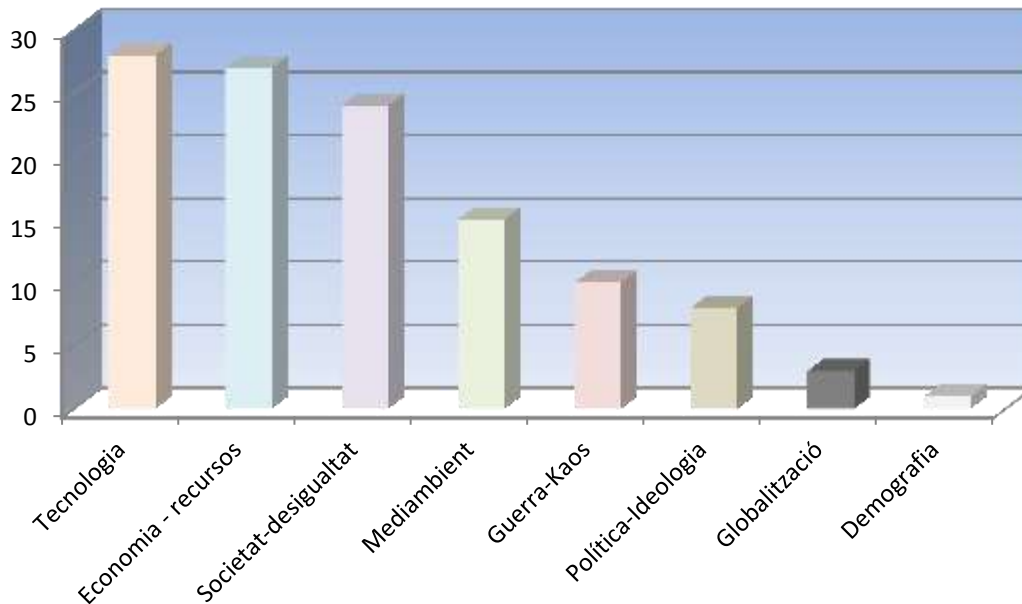
Mediambient 15

Política-ideologia 8

Guerra-kaos 10

Globalització 3

Demografia 1



Com podem veure, 8 alumnes (14%) no fan referència a cap àmbit concret del present, la majoria d'alumnes citen entre 1 i 3 àmbits (70%), sent 2 àmbits citats el percentatge més nombrós (29'8%) i únicament 9 alumnes (15'7%) citen entre 4 i 5 àmbits.

Si comparem les respostes del grup 1 i del grup 2, podem veure que el nombre d'àmbits citats és superior als primers, amb una mitjana gairebé d'una citació més per alumne. El diferencial entre nois i noies és favorable a les segones, si bé és molt poc significatiu, ja que tan sols és de +0'2 àmbits citats de mitjana. Tanmateix en les 2 franges més altes, entre 4 i 5 citacions, dels 9 alumnes, 7 són noies (77'7%).

Si ens cenym als àmbits citats, l'avenç tecnològic apareix en gairebé una quarta part de les citacions (24'1%). El segon lloc seria per la conjuntura econòmica del futur, presentada tant en positiu com en negatiu (vinculat a la dificultat d'obtenció de recursos), amb un 23'2% i, en tercer lloc, hi trobaríem la desigualtat i la injustícia social amb un 20'6% de les citacions. Els problemes medioambientals ocupen la quarta posició, amb un escàs 13%.

Relació Present	SÍ	26
	No	27
	NR	4

Dels 26 alumnes que relacionen la seva explicació amb el present, 18 (54'5%) són alumnes del grup 1, mentre que 8 (33'3%) són alumnes de grup 2, un diferencial per tant a favor dels primers d'un 21'2%. Per sexes, podem observar uns resultats favorables a les noies, de manera que 15 noies (48'4%) estableixen vinculacions amb el present per explicar el futur, per només 11 nois (42'3%), un diferencial per tant de més de 6 punts percentuals.

Argumentació/Justificació	Sí	12
	No	41
	NR	4

La majoria de l'alumnat, no argumenta ni justifica les seves afirmacions (79%), únicament 12 alumnes (21%) realitzen alguns tipus d'argumentació. D'aquests 9 són alumnes de grup 1 (27'2%) i 3 del grup 2 (12'5%), un diferencial per tant a favor dels primers de gairebé un 15%.

En aquest cas els resultats entre sexes són pràcticament idèntics, de manera que 6 noies (19'3%) i 6 nois (23%) justifiquen les seves respostes, un diferencial a favor dels nois del 3'7%.

Visió Futur	Positiu	8
	Negatiu	23
	Alternatiu	19
	NS - NR	7

Si analitzem aquesta qüestió de forma global, observem que domina una **visió negativa del futur, amb 23 alumnes (40'3%)**, però també es presenta una visió alternativa del futur o condicionada per les nostres actuacions presents de forma destacada amb 19 alumnes (33'3%).

De manera general els nois solen presentar un futur més negatiu 50%, per tan sols un 32'2% de les noies. Per contra aquestes presenten un percentatge superior respecte un futur positiu, un 16'1%, front un 7'7% dels nois. Tant uns com els altres mostren uns percentatges similars en presentar un futur alternatiu.

Si analitzem la qüestió per grups podem observar que entre els alumnes de **grup 1** domina la visió d'un **futur alternatiu, 12 alumnes (36'3%)**, però amb certa tendència negativa, ja que 10 alumnes (30'3%) descriuen un món amb falta de recursos, avançat tecnològicament, forta desigualtat social, amb guerres, la destrucció del medi ambient i amb una globalització total. Tanmateix es presenta també la visió oposada on la tecnologia permetrà una vida més còmoda i superant les dificultats actuals, on la societat serà més justa i els països pobres es desenvoluparan, 8 alumnes (24'2%).

Exemples grup 1

Exemples futur negatiu:

SB: “ L’ any 2050, no hi haurà món, perquè la nostra contaminació se’l carregarà, no quedaran boscos, ni selves, els pols farà anys que hauran desaparegut, les ciutats costaneres les engullirà el mar i se per sor es pot salvar hi haurà una tercera guerra mundial amb armes nuclears per l’última reserva de petroli i la gana i la misèria s’ajuntaran al caos per dominar el planeta”

FE: “ L’any 2050 serà un caos total si seguim així, ja que no quedaran gaire reserves de petroli i es produirà l’augment brutal del seu preu. No hi haurà classe mitjana, els pobres seran cada vegada més pobres i els rics més rics.

JC: “ En alguns països no es podrà respirar a causa de la contaminació i de l’escalfament global. A més en l’àmbit polític no m’ho vull ni imaginar, ja que si ara va malament en aquest any haurà acabat amb una tercera guerra mundial com a mínim”

Exemple futur alternatiu:

MM: El món l’any 2050, serà totalment diferent a l’actual, haurà **canviat molt**. La gent s’haurà conscienciat del medi ambient i de la sostenibilitat i la ciència haurà avançat molt. Però igualment **el món seguirà** sent injust i desigual ja que hi ha molts interessos posats en què no canviï, però **haurà canviat** i molt. Hi hauran hagut moltes revolucions per part de diferents sectors i la societat estarà agitada i encara no s’haurà recuperat del caos. Els països ara més importants a nivell econòmic ja no ho seran sinó que els primers llocs els ocuparan els països actualment emergents. Hi haurà un **canvi** de consciència col·lectiu, que es reflectirà en els canvis socials que encara estan per produir-se”

Exemple futur positiu:

RM: “ El nostre món el 2050, jo crec que no hi haurà tanta desigualtat social, en els països pobres ja no hauran de treballar els nens i a les persones adultes no els explotaran tant. Hi haurà una millor economia i informàtica que ens farà comunicar amb tothom qui vulguem amb molt poc temps”.

En el grup 2, en canvi domina la visió d’un **futur negatiu** més clarament, de manera que **13 alumnes (54’1%)**, presenten un món amb falta de recursos, avançat tecnològicament, forta desigualtat social, amb guerres, la destrucció del medi ambient i amb una certa tendència a la globalització política i ideològica, tendent a la dictadura mundial. Només 7 alumnes (29’1%), presenten un futur alternatiu de manera que pot ser negatiu o positiu depenent de la nostra intervenció en el present. “ si seguim així...”

. Cap alumne mostra un futur positiu.

Exemples grup 2

GH: “ Tots estarem bé o tots morts, sinó aconseguim solucionar la crisi actual”

EB : “ Si segueix així, hi haurà guerra entre els rics i els pobres”

Domini d’operadors temporals

26 alumnes (47’3%) utilitzen algun dels operador temporal per explicar el futur:

- **12 alumnes expliciten clarament la idea de canvi i continuïtat.**

- 3 alumnes la idea d'evolució i 2 de revolució.
- 9 alumnes expliciten amb nexes la idea de simultaneïtat.(15'7%)

La vinculació amb el present és implícita en tots els casos i només en 2 casos s'estableix de forma explícita.

Dels 26 alumnes que utilitzen operadors temporals per projectar el futur, 16 són alumnes de **grup 1 (48'8% del total)** i 10 són alumnes de grup 2 (41'6%), un resultat favorable al grup 1, però amb un diferencial relativament petit en aquest cas, un 7'2%.

En relació a l'operador **simultaneïtat**, dels 9 alumnes que l'utilitzen, 5 són del grup 1 (15'1%) i 4 del **grup 2 (16'6%)**, un diferencial en aquest cas a favor dels alumnes del grup 2 de tan sols un 1'5%.

Si establim una distinció per sexes sobre la qüestió, observem que 15 noies (48'3%) i 11 nois (42'3%) utilitzen algun tipus d'operador temporal per explicar el futur, un resultat favorable a les noies d'un 6%. Respecte l'operador simultaneïtat, els nois semblen tenir-lo més present, ja que 6 dels 9 alumnes que l'utilitzen són nois (23% del total), per tan sols 3 noies (9'6% del total).

Exemples:

Grup1:

AA: " El món al 2050 serà totalment diferent, **potser haurà canviat** el nostre sistema (el capitalisme). Les fonts d'energia seran unes altres. Tot serà més natural. Molts països **canviaran** a mesura que passi el temps, aniran adquirint noves lleis i podran ser independents. Molts dels països que avui són emergents, Brasil, Índia, acabaran sent les potències més importants del món. Està clar que a mesura que passi el temps haurem de trobar solució a tots els **problemes d'avui** (contaminació, excés de població, desigualtat...)

LF: " El què és evident és que el món l'any 2050 serà molt diferent de com l'entendem avui en dia, penso que si no se soluciona **la situació de crisi actual, pot canviar el nostre sistema**, perquè el poble està caminant cap una **revolució**. L'avenç tecnològic i els grans descobriments, també suposarà un **gran canvi** en la nostra vida quotidiana

Grup 2

AO: " La tecnologia serà molt avançada, no hi haurà reis ni polítics a cada país, hi haurà un sol govern al món que manarà tots els països amb dictadura. **També al mateix temps** hi haurà guerres constants.

AF: " acabarà malament, sinó el cuidem i respectem el mediambient, la capa d'ozó desapareixerà **i alhora també** l'escriptura i la conversa cara a cara per la informàtica"

AI: " el món estarà explotat a nivell dels recursos naturals. Hi haurà guerres pel seu control i al món seguiran manant els països rics **com ara**".

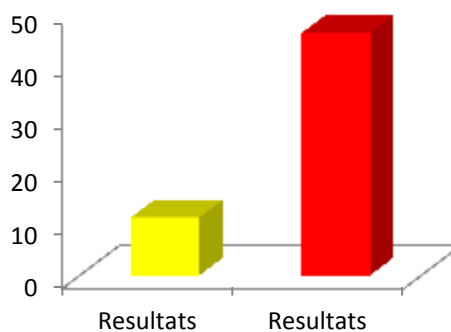
Redactat	M Bé	3
	Bé	8
	Regular	17
	Malament	25
	NR	4

En aquesta qüestió podem observar un gran dèficit en la forma de redactar dels alumnes, de manera que tan sols 11 alumnes (19'2%) redacten bé o molt bé, i per contra la majoria de l'alumnat mostra una redacció deficitària.

Val a dir que aquests 11 alumnes formen tots part del grup 1 (100%) i per contra entre l'alumnat del grup 2 domina la qualificació de malament. Amb 18 alumnes (75% del grup).

Quantificació total pregunta:

0 -0'9	5
1-2'9	16
3-4'9	25
5-6'9	6
7-8'9	4
9-10	1



*11 alumnes (19'3%) obtenen resultats positius:

- 10 alumnes de grup 1 (30'3%)
- 1 alumnes de grup 2 (4'1%)
- Mitjana grup 3'1
- Mitjana grup 1: 3'9 Mitjana Nois: 3'2
- Mitjana grup 2: 2'2 Mitjana Noies: 3

En aquesta darrera qüestió, podem observar un molt baix nivell del conjunt de l'alumnat, amb tan sols 11 alumnes amb un nivell acceptable de desenvolupament de la qüestió (19'3%).

D'aquests 11 alumnes, 10 formen part del grup 1, la qual cosa representa pràcticament un terç del total del grup i, tan sols 1 alumne està integrat al grup 2 (4'1% del grup). Es posa de relleu doncs un especial dèficit del conjunt de l'alumnat en la projecció redactada del futur a partir del present, però molt especialment dels alumnes de grup 2. Així la nota mitjana dels primers és d'un 1'7 superior als segons, però ni uns ni altres arriben a un nivell acceptable en aquesta pregunta, amb una mitjana global de 3'1.

La diferència per sexes és molt escassa en favor dels nois, tan sols d'un +0'2 respecte les noies.

GLOBAL ENQUESTA PER GRUPS DE NIVELL

GRUP 1

	Nois	Noies
0 -0'9	0	0
1-2'9	0	1
3-4'9	9	18
5-6'9	2	3
7-8'9	0	0
9-10	0	0



Mitjana Nois : 4'24

Mitjana noies : 4'02

Mitjana global: 4'13

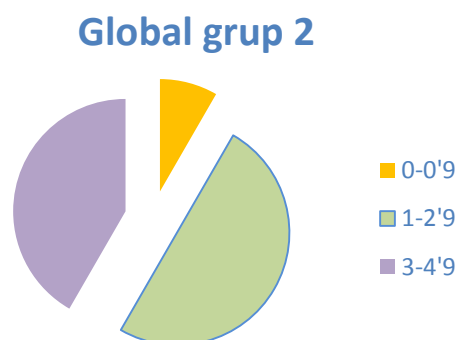
5 persones obtenen un resultat global positiu (15'1%)

Millor Resultat: 6'1

Resultat més flux : 2'07

GRUP 2

	Nois	Noies
0 -0'9	2	0
1-2'9	5	7
3-4'9	8	2
5-6'9	0	0
7-8'9	0	0
9-10	0	0



Mitjana Nois : 2'74

Mitjana noies : 2'5

Mitjana global: 2'63

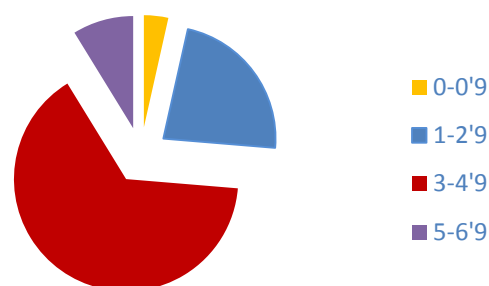
0 persones (0%) obtenen un resultat positiu

Millor resultat : 4'3

Resultat més flux : 0'55

GLOBAL ENQUESTA PER SEXES

	Nois	Noies
0-0'9	2	0
1-2'9	5	8
3-4'9	17	20
5-6'9	2	3
7-8'9	0	0
9-10	0	0



Mitjana Nois : 3'5

Mitjana noies : 3'2

Mitjana global: 3'38

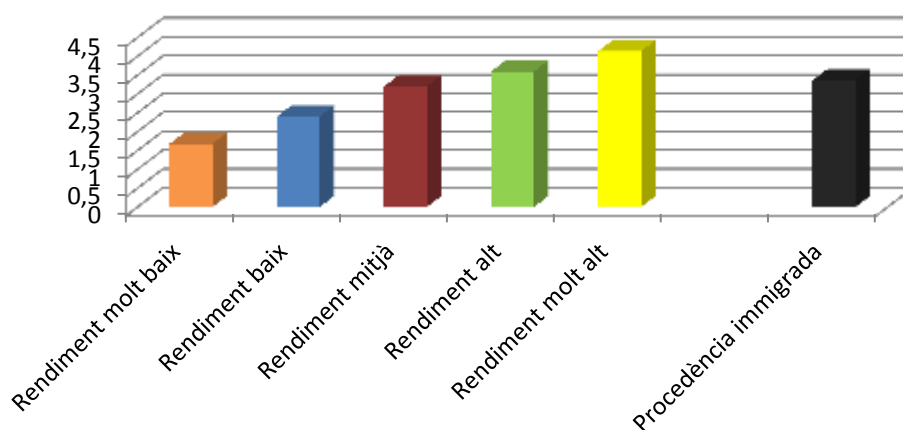
Responen positivament l'enquesta 5 persones 8'7%

Millor resultat : 6'1
 Resultat més fluix : 0'55

Resultat final alumnes segons nivell acadèmic general:

- Alumnes amb un nivell acadèmic molt baix (0-3): 1'68
- Alumnes amb un nivell acadèmic baix (3-5): 2'4
- Alumnes amb un nivell acadèmic mitjà (5-7): 3'2
- Alumnes amb un nivell acadèmic alt (7-9): 3'6
- Alumnes amb un nivell acadèmic molt alt 9-10): 4'14

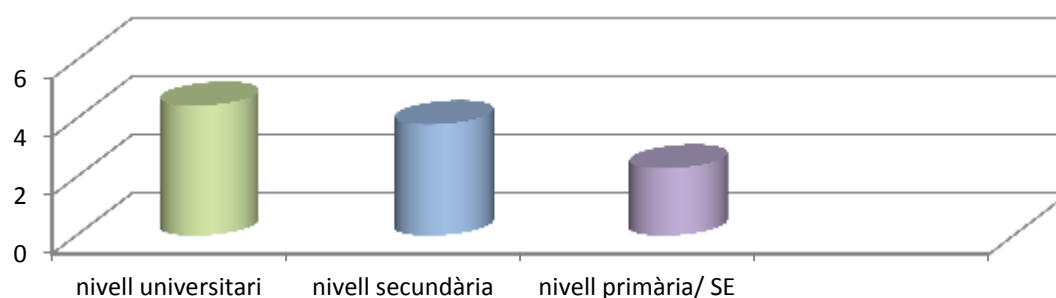
Resultat final alumnes procedència immigrada: 3'36



Resultat final alumnes segons nivell sociocultural familiar:

- Nivell sociocultural elevat: universitari 4'45
- Nivell sociocultural mitjà: secundària 3'81
- Nivell sociocultural baix: primària- sense estudi: 2'3

Nivell socio-cultural familiar



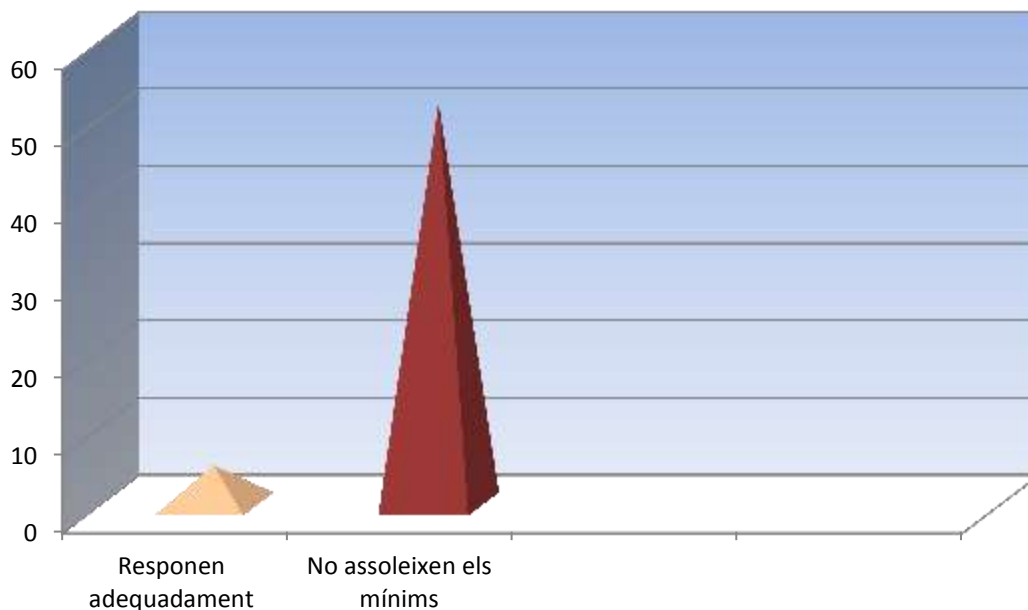
QUADRE FINAL ENQUESTA PER ALUMNES GLOBAL

Alumnes	1	2	3	4	5	6	Final
SB	5'8	2'3	5'5	2'75	3'8	4	4'02
AA	4'4	1'6	8	2'75	5	7	4'79
LM	3'6	1'1	5	2'5	3'4	3	3'1
CJ	6'4	4'3	5	2'25	3	1	3'6
MRA							
LR	5'8	2'2	5'5	3	3'5	4	4
AJ	6'4	3'3	5	2	7'6	4	4'2
LF	6	3'6	6'5	1	6'2	4'5	4'6
LA	6'6	2'3	5'5	0	5'2	3'5	3'85
JH	7'1	3	6	3'5	7'1	7	5'6
MS							
FE	5'2	5	6	3'75	3'4	3	4'3
EP	4'8	2'85	7	0	5'7	1	3'55
MM	2'4	3'8	9	5	9'5	7	6'1
JM	4	2'1	3'5	2'5	3	5	3'3
AB	6'2	4'1	4'5	2	3'4	6	4'3
AV	4'4	1'7	5	3	7	0	3'5
NA	3'6	2'9	6	0'5	4'6	3	3'6
MLL	4'6	1'15	3	1	4'4	4	3'02
RM	4	2'2	4'5	0'75	6	3	3'4
FA	6'25	4'4	8	2'25	7'2	3'5	5'2
MAM	5'4	2'45	6'5	2	3'2	5	4'1
CC	5'4	1'6	5	2	7'6	4	4'2
SL	6'4	2'5	5	5	2	0	3'4

LS	6'2	1'7	6	2'25	4	4	4'02
AMA	3'6	2'1	6	0'75	0	0	2'07
GL	4'4	1'5	4	2'5	3'4	7	3'8
NM	6'6	2'9	8	3	3	6'5	5
MC	6'6	3	5	1'5	4	4	4'01
NS*	2	0'6	5	1'5	5'2	4	3'1
JC*	4'2	2'9	8	1'25	1'5	2	3'3
SA*	8'4	1'2	5	1'5	7'5	9	5'6
RM	7'4	1'1	3'5	2'5	3	5	3'3
AM	2	1'15	5'5	0	3	3	2'4
RM							
AF	7'4	2'2	4	1	4	3	3'6
AO	4'6	1'5	5'9	1'5	2	3	3'08
MV							
AF	6'2	1'5	4	2'2	0'4	2	2'7
PC	2	0'5	3'5	1	3	2	2
SK	1'2	0'6	2	0	3	2	1'4
JH	6'8	0'6	6'5	2	0'5	1	2'9
MRR	0'8	1'6	0	0	0	3	0'9
YS	2'4	1'5	5'5	0'6	7	6	3'8
AI	7'6	1'7	0	0	5	3	3'8
MA	5	0	1	1	4	3	2'3
MM	1	3'6	5	0	2'2	1	2'1
AG	6'4	3'2	5	0'75	2	2	3'2
QG	4'2	3'05	5'75	2'4	2	2	3'2
IZ	5	2'3	7	1'5	5	2	3'8
EL	0	5'6	5	3'4	2	2	3
YL	3'2	2'8	5	0'5	0	3'5	2'5
XH	6	2'45	6	1'75	7	3	4'3
GH	3'6	2'3	4'5	2	5'2	2	3'2
IC*	5'6	0'5	0	0	3	2	1'85
Rep							
MC*	5'2	2'8	2	0	5'4	1	2'7
SG*	0	1'3	0	0	2	0	0'55
SC*	2'8	2'2	0	0	0	1	1
EB*	1'6	2'3	0	0	4	3	1'8
Aproven	28 (49'1%)	2 (3'5%)	35 (61'4)%	2 (3'5%)	19 (33'3%)	11 (19'3%)	5 (8'77%)

Responen positivament l'enquesta :
No assoleixen el mínim:

5 alumnes (8'8%)
52 alumnes (91'2%)



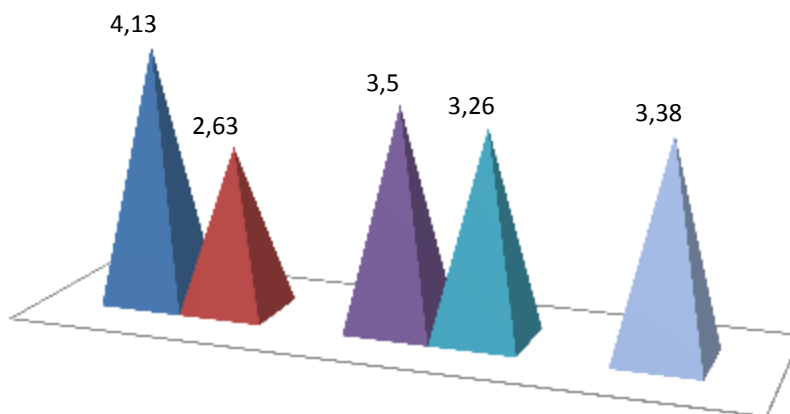
Mitjana grup: 3'38

Mitjana Grup 1: 4'13
Mitjana grup 2: 2'63

Mitjana Nois: 3'5
Mitjana Noies 3'26

Mitjana Enquesta

■ mitjana grup 1 ■ mitjana grup 2 ■ mitjana nois ■ mitjana noies ■ Mitjana enquesta



Els resultats globals de l'enquesta mostren un domini molt baix de l'alumnat en relació a les qüestions plantejades, ja que únicament 5 alumnes (15'15%), 3 noies i 2 nois, tots de grup1 aconseguen superar la prova. La nota més alta és tan sols d'un 6'1 i la més baixa de 0'55.

Les diferències entre grups de nivell són remarcables, ja que cap alumne de grup 2 aprova globalment la prova i cap de les preguntes és superada per més de la meitat dels alumnes del grup , de manera que la nota mitjana del grup és de 2'63, sent lleugerament superiors els resultats dels nois del grup 2'74, front 2'5 de les noies, un diferencial per tant irrellevant de tan sols +0'24.

Quant al grup 1 els resultats també són molt baixos, amb tan sols 5 alumnes que assoleixen un nivell adequat i una mitjana global del grup de 4'13, la qüestió 3 és resolta de forma correcta per un 61'4% del grup i la qüestió 1 pràcticament per la meitat (49'16%). Per això el diferencial respecte del grup 2 és de + 1'5 punts en la nota mitjana.

El diferencial entre els nois i les noies del grup 1 també és lleugerament superior als nois (+0'22) un 4'24 dels nois front un 4'02 de les noies.

En definitiva la mitjana del conjunt de l'alumnat de quart d'ESO és de 3'38, sent clarament superior la dels alumnes de grup 1 (4'13) als de grup 2 (2'63) i lleugerament superior per part dels nois (3'5) a les noies (3'26).

2. Conclusions

L'anàlisi de l'enquesta inicial mostra, de manera general, un baix nivell dels alumnes de 4t d'ESO en el domini de la contemporaneïtat i alhora importants dificultats en la utilització d'altres operadors temporals vinculables a aquesta.

Aquests resultats varien però, en funció del nivell de construcció de l'operador analitzat, de manera que a mesura que augmenta l'escala de dificultat (identificar, relacionar, explicar i aplicar) els resultats empitjoren clarament, tot i que de forma irregular.

Igualment es poden apreciar, en funció del grup de nivell de l'alumnat, diferències importants en el domini de l'operador contemporaneïtat: els alumnes de grup 1 demostren un domini molt superior que els alumnes de grup 2. Contràriament, no s'aprecia una diferència remarcable en funció del gènere de l'alumnat, ja que si bé els nois obtenen uns resultats lleugerament superiors a les noies, el diferencial és poc rellevant.

Els resultats quantitius globals obtinguts pels alumnes amb un nivell sociocultural familiar més alt demostren una major facilitat en el domini de l'operador que els d'un nivell sociocultural més baix. De la mateixa manera que els alumnes amb millors resultats acadèmics globals, i específicament en ciències socials, també demostren més domini de l'operador contemporaneïtat i dels altres operadors temporals relacionats, però no d'una forma directament proporcional.

Finalment, atès el baix nombre d'alumnat d'origen immigrant en aquest grup de quart, no ha estat analitzat de forma diferenciada a la resta de companys i, tot i que els resultats quantitius finals demostren un menor domini global d'aquests, el diferencial no és suficientment significatiu per poder extrapolar-ne conclusions.

Si tenim en compte els diversos nivells de dificultats proposats per al domini de la contemporaneïtat, podem apreciar com el **primer nivell: la identificació d'esdeveniments simultanis**, observable de forma específica en les tres

primeres qüestions, es pot constatar globalment que al voltant del 60 % de l'alumnat és capaç d'identificar la simultaneïtat d'esdeveniments.

En aquest sentit, en la primera pregunta, 46 alumnes (63'2%), 23 alumnes del grup 1 (69'7%) i 13 alumnes del grup 2 (54'1%), demostren la capacitat d'identificar esdeveniments simultanis de la pròpia vida, de l'entorn familiar o proper i de diversos esdeveniments històrics succeïts en la mateixa unitat temporal (1997 -2012).

Si en aquesta qüestió analitzem, prèviament a la identificació d'esdeveniments simultanis, el nombre i tipus de citacions podem observar que dels 228 esdeveniments citats corresponents a la pròpia vida, una mitjana de 4 citacions, predominen els esdeveniments escolars (29'8%): inici escolar, inici ESO, crèdit de síntesi..., el seu naixement (18%) i la iniciació a alguna activitat, especialment esportiva o cultural (10%).

El nombre de citacions corresponents a esdeveniments familiars o de l'entorn proper succeïts en el mateixa unitat temporal es redueix considerablement fins a 168, una mitjana de gairebé 3 citacions. En aquest cas accidents, problemes de salut o morts de familiars són els més citats (37'5%) i, en segon lloc, el naixement de germans, cosins... (31'5%).

Finalment, els esdeveniments històrics esmentats són menys que en els dos casos anteriors, en total 163 citacions, una mitjana de 2'8, i és especialment significativa la reducció en el percentatge de citacions per part dels alumnes de grup 2, passant de 84 en esdeveniments de la pròpia vida i 68 en esdeveniments familiars a tan sols 55.

L'esdeveniment més citat és l'atemptat al 2001 a les Torres Bessones de Nova York amb un total de 38 referències (23'3%). Fet remarcable, ja que aquests alumnes tenien tan sols 4 anys en el moment en que es produí l'atemptat, mentre que la crisi econòmica o el Tsunami del Japó, esdeveniments molt més propers o fins i tot presents, ocupen el segon i el tercer lloc, amb 18 (11%) i 17 (10'4%) referències respectivament .

Es pot determinar, doncs, que la majoria de l'alumnat té una menor dificultat en citar esdeveniments temporalment propers quan es poden vincular a la pròpia vida o a l'entorn més proper.

Com afirmàvem anteriorment, en aquesta primera pregunta, un 63'2% de l'alumnat ha estat capaç d'identificar els fets simultanis citats en aquestes 3 tipologies, si bé només un terç del total ha estat capaç d'identificar tots els possibles (31'6%), sense apreciar-se diferències destacables en funció del sexe, però sí en funció del grup de nivell, ja que els alumnes del grup 1, de forma general, identifiquen correctament esdeveniments simultanis amb un percentatge superior al 15% respecte als del grup 2.

La capacitat d'identificació d'esdeveniments simultanis en la pregunta 2 es redueix considerablement en tractar-se únicament d'esdeveniments històrics corresponents a períodes i àmbits diversos i, per tant, s'allunya del present i de

la pròpia realitat de l'alumnat. Així de les 12 parelles d'imatges proposades, únicament un terç dels alumnes (31'5%) són capaços d'identificar-ne més de la meitat i tan sols 4 alumnes (7%) n' identifiquen entre 7 i 10 parelles. Cap alumne és capaç d'identificar la totalitat de les 12 parelles d'imatges.

En aquest cas el nombre d'identificacions és lleugerament superior en les noies, tot i que els 4 alumnes amb un major percentatge d'encert foren tots nois.

Com en la pregunta anterior, els alumnes de grup 1 obtenen uns resultats considerablement superiors, de manera que la franja d'identificacions dominant entre aquests se situaria entre 3 i 4 parelles (39'4%), mentre que els alumnes del grup 2 se situarien majoritàriament en la franja d'entre 1 i 2 identificacions (41'7%).

Les imatges majorment identificades corresponen a períodes o civilitzacions molt allunyades en el temps, però que no implicaven una datació precisa o responien a unitats temporals molt àmplies. Així Egipte (23'4%), el Paleolític (17%) o Grècia (10'2%) han estat més fàcilment reconegudes que esdeveniments més propers en el temps com la revolució a Líbia i el Tsunami del Japó del 2011 (5'3%) o el govern d'Aznar i l'atemptat de les Torres Bessones (9'2%).

És en la pregunta 3 on els alumnes demostren més capacitat per identificar esdeveniments simultanis, de manera que davant 10 notícies d'àmbits diferents, corresponents als anys 60 del segle passat (5 notícies) i a la primera dècada del segle XXI (5 notícies), un total de 46 alumnes (80'7%) han estat capaços d'identificar correctament el període corresponent en més de la meitat de les notícies i 18 alumnes (31'5%) en la seva totalitat. Val a dir que la complexitat de la pregunta era certament inferior a la pregunta 2 i per aquest motiu, gairebé tres quartes parts dels alumnes (73'7%) han estat capaços d'identificar entre 7 i 10 notícies simultànies. Entre aquests alumnes, només un 28'5%, correspon a alumnes del grup 2, mentre que el 71'5% corresponen a alumnes del grup 1.

Les noies demostren una major capacitat en aquesta qüestió, i és especialment significatiu el fet que són les noies del grup 1 les que identifiquen majoritàriament entre 7 i 10 notícies (67%) i els nois del grup 2 qui presenten majors dificultats, de manera que un 70% d'aquests només identifiquen entre 0 i 6 notícies.

En definitiva, si tenim en compte les tres primeres qüestions conjuntament, es posa de manifest que aproximadament un 60% de l'alumnat demostra la capacitat d'identificar esdeveniments simultanis, amb una major facilitat quan es poden vincular a la pròpia vida, al present o bé formen part de períodes temporalment amplis. També sembla evident que els alumnes del grup 1 demostren una major facilitat en les 3 qüestions analitzades i que les noies hi obtenen un lleuger avantatge.

El segon nivell de complexitat de l'operador contemporaneïtat passa per la capacitat de relacionar esdeveniments succeïts en la mateixa unitat temporal i en aquest sentit, totes les preguntes són significatives.

De forma general, la mitjana de les 6 preguntes de l'enquesta permet determinar que la capacitat de relacionar estaria a l'entorn del 40% de l'alumnat (42'3%). Uns resultats però clarament diferenciats per grups de nivell, ja que els alumnes del grup 1 ho farien en gairebé el 50% de l'alumnat (49'4%), mentre que del total dels alumnes del grup 2 només una tercera part demostrarien aquesta capacitat (32'6%).

Les diferències de gènere són poc rellevants, ja que si bé en la majoria de les qüestions, les noies demostren una major capacitat de relacionar, el diferencial a favor és tan minso que es compensa pels nois en la pregunta 2, de manera que en els percentatges globals són aquests qui obtenen uns millors resultats. En el conjunt de les sis preguntes, s'estableixen un total de 181 relacions, de les quals únicament 79 són temporals (43'6%) i d'aquestes 31 són específicament relacions de simultaneïtat (17'1%), la qual cosa demostra un escàs domini de l'operador per part del conjunt de l'alumnat.

Així doncs, la pregunta 1, pensada específicament per a la identificació, en la seva part final proposava als alumnes la possibilitat d'establir relacions entre els esdeveniments simultanis identificats prèviament corresponents a la pròpia vida, a l'entorn familiar i històrics succeïts entre 1997 i 2012.

En aquest cas, únicament 11 alumnes (19'3%) són capaços d'establir algun tipus de relació, 7 del grup 1 (21'2%) i 4 del grup 2 (16'6%), i són únicament 10 les relacions d'índole temporal establertes.

Entre aquestes 10 relacions temporals, cal destacar-ne 5 de causalitat i tan sols 3 de simultaneïtat, la qual cosa representa que només un 5'2% de l'alumnat fa un ús adequat d'aquest operador

Els alumnes del grup 1 i les noies obtenen de forma general uns millors resultats en aquesta qüestió, tot i que el diferencial és només d'un 5% en relació als alumnes del grup 2 en el primer cas i inferior al 2% en el segon.

En la pregunta 2, 25 alumnes (43'9%) estableixen algun tipus de relació entre les parelles d'imatges corresponents a esdeveniments simultanis, malgrat que de les 30 relacions establertes, 11 relacions són de tipus temàtic, geogràfic... i únicament 19 són de tipus temporals (63'3%), 12 per part d'alumnes del grup 1 (63'1%) i 7 per part d'alumnes del grup 2 (36'9%). En aquest cas predominen les relacions de simultaneïtat, en total 8 (42%), enfront de les 4 de causalitat i les 7 amb ús d'algun altre tipus d'operador temporal.

Val a dir que el nombre de relacions és molt limitat, donat que les 12 parelles d'imatges simultànies podien permetre l'establiment de gairebé 700 relacions, però en canvi el nombre de relacions és tan sols de 30 (4'2%).

En el nombre de relacions temporals establertes, els alumnes del grup 1 obtenen un diferencial a favor del 26'2%, sent majoritàriament relacions temàtiques o geogràfiques les relacions establertes entre els alumnes del grup 2. Igualment les relacions més complexes amb ús d'operadors temporals múltiples, corresponen en un 100% a alumnes del grup 1.

En aquesta qüestió, els nois demostren una major capacitat de relació, ja que en conjunt el diferencial a favor és de més de 30 punts percentuals respecte les noies i si ens cenyim a les relacions de tipus temporal, el diferencial a favor segueix sent favorable als nois en un 15'8%.

En la pregunta 3, únicament 17 alumnes (29'8%) estableixen algun tipus de relació entre les notícies dels dos blocs proposats: anys 60 i primera dècada del segle XXI.

Del total de relacions establertes, únicament 7 relacions són de tipus temporal, de les quals únicament 2 posen de manifest la simultaneïtat, la qual cosa posa de relleu que únicament un 3'5% de l'alumnat utilitza aquest operador per relacionar.

Com en els casos anteriors, els alumnes del grup 1 són capaços d'establir relacions un 8% més que els alumnes del grup 2. Quant a la diferència de gènere, els nois obtenen un poc significatiu 1'7% més a favor.

En la pregunta 4, on calia posar en relació diverses històries de vida corresponents a la Segona Guerra Mundial i a la vida durant el Paleolític per tal d'explicar ambdós períodes, 26 alumnes (45'6%) estableixen algun tipus de relació, però només 11 (19'3%) les estableixen tant per a la Segona Guerra Mundial com per al Paleolític.

De les 37 relacions realitzades, la qual cosa representa una mitjana de 0'65 relacions, únicament 14 són de tipus temporal (37'8%), 5 de les quals són de simultaneïtat i 3 relacions més completes, que inclouen també l'ús de la simultaneïtat. Així doncs, un 21% de les relacions tenen en compte aquest operador.

En aquesta qüestió el diferencial entre els alumnes del grup 1 i 2 és molt accentuat en favor dels primers, arribant fins al 50%, mentre que la diferència segons gènere és pràcticament inapreciable, ja que les noies obtenen només un 1% a favor.

La pregunta 5, on calia relacionar diferents imatges del nostre present per tal d'explicar-lo globalment, un 70'1% dels alumnes estableixen algun tipus de relació, amb un diferencial a favor dels alumnes del grup 1 de més del 20% i en favor de les noies de gairebé un 2%.

La majoria d'alumnes que relacionen ho fan utilitzant únicament dues de les imatges proposades (35%) i tan sols 4 alumnes (10 %) estableixen relacions utilitzant 4 o 5 imatges.

De les 86 relacions establertes, la qual cosa suposa una mitjana de 1'5 relacions, únicament 26 (30'2%) són de tipus temporal, de les quals 10 utilitzen connectors de simultaneïtat (11'6% del total de relacions).

La pregunta 6, plantejada específicament per projectar en el futur, posa de manifest que únicament 26 alumnes (45'6%) són capaços d'establir relacions amb el present per justificar un possible futur, el 2050.

En aquest cas es pot determinar un diferencial a favor dels alumnes del grup 1 d'un 21'2% i de les noies respecte els nois d'un 6'1%.

El tercer nivell de complexitat de l'operador contemporaneïtat, la capacitat d'explicar a partir de l'establiment de relacions de simultaneïtat es pot apreciar en les tres darreres qüestions.

De forma general, la capacitat d'explicar a partir de les relacions de contemporaneïtat és relativament reduïda, ja que la mitjana d'aquestes 3 preguntes ens portaria a un domini únicament d'un terç de l'alumnat (34'4%). Valors que encara es reduirien més si ens cenyíssim a l'ús d'operadors temporals per explicar (26'3%) i només al 12'2% els que utilitzen l'operador simultaneïtat.

En la pregunta 4, que consistia en explicar la Segona Guerra Mundial i el Paleolític, a partir de relacionar diverses històries de vida, 23 alumnes (40'4%) expliquen algun dels períodes, però únicament 7 alumnes (12'4%) ho fan en ambdós casos i que corresponen totalment a alumnes del grup 1: 4 nois i 3 noies, la qual cosa demostra un major domini dels alumnes d'aquest grup respecte els de grup 2 i un domini pràcticament idèntic en funció del gènere.

De les 30 explicacions donades, mitjana de 0'52, el 90% no són d'arrel temporal, sinó que la majoria són descriptives o bé donen idees soltes sense lligams (63'3%) i únicament en 3 casos (10%) s'utilitzen explicacions causals i en 6 casos més (20%) es realitza una explicació completa del període, tenint en compte la simultaneïtat, però sense establir-ne nexes de simultaneïtat de forma explícita.

La pregunta 5, bàsicament establerta per analitzar la capacitat d'explicació de l'alumnat a partir d'imatges del present, posa de relleu que malgrat que un 87'7% de l'alumnat explica el present, la meitat d'aquest ho fa donant l'opinió personal sense relacionar imatges de fets simultanis. Un altre 32% ho fa de forma descriptiva o amb idees deslligades sense establir-ne relacions. Per tant, només 9 alumnes (15'7% del total) relacionen les imatges d'esdeveniments simultanis per tal d'explicar.

Si analitzem els resultats per grups de nivell, podem observar un diferencial a favor dels alumnes de grup 1 del 28'4% i de les noies en tan sols un 0'8%.

L'ús d'operadors temporals és molt limitat, ja que només 7 alumnes (12'2%) utilitzen adequadament l'operador simultaneïtat o l'operador causalitat per explicar el present i únicament 2 alumnes ambdós operadors (3'5%).

En la pregunta 6, pensada per projectar en el futur les relacions de contemporaneïtat del nostre present, un total de 26 alumnes (47'3%) utilitzen

algun operador temporal per explicar-lo. En tots els casos es dona una vinculació amb el present de forma implícita i només en dos casos es fa de forma explícita.

Així doncs, dels 26 alumnes, 12 expliciten la idea de canvi i continuïtat (21%), 5 alumnes la idea d'evolució o revolució (8'7%) i 9 alumnes expliciten amb nexes la idea de simultaneïtat (15'7%).

Del total d'alumnes que utilitzen operadors temporals per explicar, 16 són del grup 1 (48'8%) i 10 del grup 2 (41'6%), un diferencial, per tant, relativament petit, només del 7'2%. Quant a l'operador simultaneïtat, dels 9 alumnes que l'utilitzen, 5 són del grup 1 (15'1%) i 4 del grup 2 (16'6%), un diferencial, en aquest cas, favorable als alumnes del grup 2 de l'1'5%.

La diferència per sexes demostra un major ús dels operadors temporals per part de les noies (+ 6%), mentre que específicament l'operador simultaneïtat és tingut més en compte pels nois en un 13'4% més.

Si ens cenyim únicament al redactat del text, podem apreciar un gran dèficit en l'expressió escrita, de forma que únicament 11 alumnes (19'3%) mostren un nivell relativament bo. Tots 11 alumnes pertanyen al grup 1 i majoritàriament són noies (63'3%).

Respecte el quart i últim nivell, l'aplicació a altres situacions, contextos o realitats, es demostra un baix domini per part del conjunt de l'alumnat, amb tan sols 11 alumnes amb un nivell acceptable de desenvolupament de la qüestió (19'3%).

D'aquests alumnes 10 formen part del grup 1 (30'3%) i 1 del grup 2 (4'1%), la qual cosa posa de manifest un especial dèficit de tot l'alumnat, però molt específicament dels alumnes del grup 2.

El diferencial per sexes és pràcticament inexistent, ja que els nois obtenen resultats un 0'2 punts percentuals superior a les noies.

En síntesi, l'anàlisi per nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat posa de manifest, que el domini de l'alumnat disminueix a mesura que creix la dificultat, passant del 60 % aproximadament en el nivell d'identificació, al 42'3% en el de relació, al 34'4% en el nivell d'explicació, per arribar només al 19'3% en el d'aplicació.

Respecte el primer nivell també es posa de relleu un major domini de l'alumnat quan els esdeveniments es poden vincular a les pròpies vides o al present i una major dificultat quan es tracta d'esdeveniments històrics precisos allunyats temporalment.

Aquests resultats, coincideixen amb la tendència esboçada per l'alumnat de primer d'ESO, ja que tot i pràcticament doblar el percentatge d'identificacions d'esdeveniments simultanis, la vinculació amb els esdeveniments temporalment més propers o vinculats a la pròpia vida, segueixen predominant.

En aquest sentit, els alumnes demostren una gran dificultat en la datació precisa, ja que només 5 alumnes en la pregunta 2 han estat capaços de fer-ho (8'7%) i 16 alumnes (28%) a la pregunta 3 en ambdós blocs.

Igualment la majoria de l'alumnat demostra moltes mancances en el domini i ús d'altres operadors temporals vinculables a la contemporaneïtat, de forma que canvi i continuïtat, període, evolució/revolució, successió,... apareixen molt vagament tant en l'establiment de relacions com en les explicacions dels alumnes, únicament 17 relacions en el total de l'enquesta: (12 canvi i continuïtat, 2 període, 2 evolució/ revolució i 1 futur).

La causalitat pren més rellevància dins l'escassetat general de vinculacions temporals, arribant a les 34 relacions de causalitat i, finalment, la simultaneïtat, l'operador central de la contemporaneïtat i per tant de la recerca, únicament s'explicita en 37 ocasions al llarg de tota l'enquesta.

En definitiva, la present enquesta posa de manifest uns preocupants resultats del conjunt de l'alumnat, de forma que l'anàlisi quantitativa de la mateixa, amb una mitjana global del grup de 3'5 sobre 10, mostra que únicament 5 alumnes (8'8%) semblen dominar l'operador contemporaneïtat.

Resultats que es corroboren en l'anàlisi qualitativa de l'enquesta, de forma que únicament un 40% de l'alumnat és capaç de relacionar esdeveniments simultanis, un 30% d'explicar aquestes relacions i un escàs 20% d'aplicar-les a d'altres contextos o situacions.

Aquests resultats, a més, empitjoren ostensiblement en el cas dels alumnes del grup de nivell 2, ja que cap dels alumnes obtindria resultats positius i la nota mitjana del grup se situaria en el 2'5 sobre 10.

Els resultats són superiors de forma general a l'alumnat de primer d'ESO, però en aquests tres nivells el diferencial es redueix. Ja que de forma general l'alumnat de 4t d'ESO, és capaç de relacionar temporalment esdeveniments simultanis un 15% més que el de primer, poc més d'un 5% d'explicar-los a partir d'aquestes relacions i un 10% més d'aplicar-los adequadament a d'altres contextos històrics.

Aquest fet, posa de relleu una limitada progressió de l'alumnat durant la secundària obligatòria i, en conseqüència, la necessitat d'intervenir-hi de forma urgent.

L'anàlisi qualitativa també confirmaria aquests resultats, que són, globalment, un 20% inferiors als resultats dels alumnes del grup de nivell 1.

El baix domini de l'operador es dona per un igual entre nois i noies, de manera que uns i altres obtenen uns resultats similars, amb una lleugera avantatge per part dels nois en la mitjana global, però amb alternances mínimes d'uns o altres en els diversos nivells de domini de l'operador.

Els resultats globals de les 3 alumnes d'origen immigrant, se situen en la mitjana del grup, obtenint quantitativament pel total de l'enquesta un 3'3, una d'elles mostrant un domini acceptable de l'operador contemporaneïtat i les altres dues amb moltes dificultats en els 3 darrers nivells de l'operador.

Els alumnes amb un nivell acadèmic més elevat obtenen millors resultats, però proporcionalment són molt baixos en relació al seu nivell acadèmic mitjà, atès que obtenen un 4'14 en l'enquesta, front el 9 de mitjana que obtenen habitualment en les diverses àrees. Per contra els alumnes que habitualment mostren majors dificultats acadèmiques, certament obtenen els resultats més baixos, però estan en consonància amb els resultats obtinguts normalment, ja que obtenen un 1'68 enfront el 2 de mitjana acadèmica.

Finalment, els alumnes amb un nivell sociocultural elevat obtenen clarament els millors resultats i arriben a una mitjana global de 4'45, mentre que els alumnes amb un nivell sociocultural més baix obtenen únicament un 2'3.

Segons aquests resultats, es fa evident la necessitat de potenciar el treball del temps històric i de la contemporaneïtat, d'una forma degudament seqüenciada, durant la secundària obligatòria i, en aquest cas, de forma específica amb l'alumnat de 4t d'ESO durant el curs 2012-2013.

La intervenció hauria d'anar especialment enfocada a capacitar l'alumnat per relacionar els diversos àmbits d'una realitat històrica (contemporaneïtat interna) i esdeveniments, cultures o civilitzacions desenvolupades en la mateixa unitat temporal (contemporaneïtat externa).

A fomentar la interpretació d'aquestes relacions, especialment de forma causal, per afavorir el progrés en l'explicació històrica.

Tot plegat per assolir la competència d'aplicar aquesta estratègia d'anàlisi històrica a qualsevol realitat del passat i del present que es vulgui comprendre.

Al mateix temps però, també es posa de relleu la necessitat de potenciar tots aquells operadors temporals necessaris per a l'aplicació adequada de la contemporaneïtat, començant per la datació i la cronologia, com a instruments de navegació pel temps, i continuant per operadors més complexos propis del temps històric, com la durada, el canvi i la continuïtat, la successió, les relacions causals i multicausals, la periodització o l'eix passat, present i futur.

Aquest treball a més hauria de concretar-se d'allò més concret i simple a allò més abstracte i complex.

Finalment, també caldria pensar estratègies complementàries per compensar les majors dificultats detectades en part de l'alumnat en relació al domini del temps històric.

En definitiva convertir l'aula en un camp d'experimentació i d'entrenament del temps històric, mitjançant l'aplicació sistemàtica i continuada, durant tot el curs escolar de la contemporaneïtat.

Perquè com defensa, Mattozzi, I. (2002) els ensenyants tenen l'obligació i l'objectiu de la formació temporal dels seus alumnes. De dotar-los de les competències necessàries per desenvolupar adequadament la seva activitat social, som la successió, la durada i la contemporaneïtat.

Aquestes són les competències mínimes i indispensables, segons l'autor, per representar l'organització temporal de la vida viscuda i alhora per desenvolupar les capacitats cognitives necessàries per a la construcció de la consciència històrica.

Per tot plegat, en el proper capítol, presento la intervenció desenvolupada durant tot el curs escolar 2012- 2013 amb l'alumnat de 4t d'ESO, amb la intenció de sumar-me amb aquelles veus, que com Mattozzi, reclamen la formació de la temporalitat com a base d'un aprenentatge comprensiu de la història. Una història que capaciti els nostres joves per esdevenir agents actius de transformació social.

Capítol 7.

Procés d'intervenció a 4t d'ESO

Aquest capítol es divideix en dos apartats: en el primer es descriu el procés d'ensenyament – aprenentatge de les ciències socials desenvolupat a quart d'ESO durant el curs 2012 -2013, tot i posant de relleu el treball específic amb la contemporaneïtat.

En el segon apartat s'explicita l'anàlisi, tant del procés com dels resultats, de tres intervencions, una per trimestre, desenvolupades per l'alumnat, amb la intenció de donar mostra, tant del procés d'adquisició de la contemporaneïtat i dels operadors temporals associats a aquesta, com dels problemes i dificultats que ha mostrat l'alumnat en aquests processos.

“Las formas de ser, que tienen especialmente sus modos de clase, tienen también sus modos en cuanto al método de conocerlas”

Husserl (citat a Álvarez-Gayou (2003:15)

1. Descripció del procés d'ensenyament –aprenentatge de les ciències socials a 4t d'ESO.

Partint del currículum en vigor en aquest nivell educatiu durant el curs 2012-2013 (LOE), els continguts de ciències socials a desenvolupar, en aquest darrer curs de l'ensenyament obligatori, es corresponen exclusivament a història i, més concretament, a història contemporània.

Com a docent d'aquest nivell educatiu durant més de vint anys, sempre se m'ha plantejat un doble repte: d'una banda l'acompliment del temari marcat pel currículum en vigor, per tal “d'assegurar” una base acadèmica i personal que permetés al conjunt de l'alumnat desenvolupar “amb garanties” estudis superiors o bé inserir-se en el món laboral.

D'altra banda, ensenyar una història realment comprensiva i útil per a l'alumnat, de manera que els permeti aplicar a la seva vida quotidiana, sigui quina sigui, els aprenentatges d'història realitzats a l'aula.

L'extraordinari volum de continguts, el nombre real d'hores destinades a l'assignatura, els interessos de l'alumnat, etc, no fan impossible però, l'assoliment d'ambdós reptes alhora.

Com afirma Stone Wiske (1998: 23): *“La mayoría de los libros de texto y de los documentos curriculares fuerzan a los docentes a cubrir grandes cantidades de información. A pocos docentes se les ha dado la oportunidad de reflexionar”*.

Però precisament la meua reflexió sobre el propi procés d'ensenyament de les ciències socials em portà a prioritzar un ensenyament competencial de la història i trencar amb el model tradicional que sempre ha posat per davant el primer dels reptes plantejats i és que aquest model, com afirma Latorre, A. (2003: 5): *“Está centrado más en repetir cosas sabidas que en construir nuevos saberes”*.

És evident que avui aquest vell model, malgrat les múltiples resistències, ha perdut tota raó de ser davant dels reptes que planteja un món tan global, complex i d'alta velocitat com el nostre.

Com proposa Morin (2001:23): *“Val més un cap ben fet que no pas un cap ben ple. Un cap ben ple és un cap en què els saber s'acumula apilat, però que no disposa d'un principi de selecció i d'organització que li doni sentit”*.

De què serveix doncs cobrir tot el temari proposat i no descobrir-lo? si com posa de relleu Stone Wiske (1998:23): *“Los teóricos del aprendizaje han demostrado que los alumnos no recuerdan ni comprenden gran parte de lo que se les enseña”*.

Si això és així, si bé bona part del professorat, dels directius, de les famílies i del alumnes poden tranquil·litzar les seves consciències, cobrint tot el temari proposat, es fa impossible la seva aplicabilitat a la realitat quotidiana, perquè com diu Blythe, T. (1999:37): *“No ven las conexiones entre lo aprendido en la escuela y sus actividades fuera de ella”*.

El problema es planteja doncs en el QUÈ? i en el COM? , és a dir què ensenyar d'història a quart d'ESO? Com fer-ho de forma que sigui realment comprensiva i permeti assolir utilitat social a la història?

En els darrers anys de la meua trajectòria docent i, adscrit al model crític , tot i mantenir l'estructura curricular de base, he realitzat una selecció dels continguts a desenvolupar, donant preeminència als continguts procedimentals i actitudinals i, alhora, prioritzant aquells temes i continguts conceptuals que em permetessin una major vinculació amb el present.

Respecte a la metodologia he prioritzat l'aprenentatge per descobriment guiat, mitjançant el treball en grups cooperatius i l'aplicació de multiplicitat de recursos (fonts orals, visuals, textuals, materials, presentacions audiovisuals, sortides, dramatitzacions, museu d'aula...) que permetin a l'alumnat el desenvolupament d'un procés d'ensenyament – aprenentatge de la història realment comprensiu i competencial.

Però si alguna cosa he volgut potenciar durant el curs escolar 2012 -2013 ha estat l'aprenentatge de la contemporaneïtat i dels diversos operadors del temps històric, en el marc del meu procés d'investigació –acció.

D'aquesta manera els continguts seleccionats, la metodologia i els recursos aplicats a l'aula han pivotat, al llarg de tot el curs, al voltant de l'aprenentatge de la temporalitat, com a base per a la formació del pensament històric i de la consciència històrica de l'alumnat.

Així doncs i, com es pot observar a la programació detallada a l'annex 2 el procés d'ensenyament – aprenentatge de la història desenvolupat al llarg del curs escolar, tot i ajustant-me al currículum establert, s'estructurà en 10 temes, d'entre 9 i 12 sessions cadascun:

- 1- A) El nostre present
- 2- Antic Règim – Revolució Francesa – Liberalisme
- 3- Revolució industrial – Moviment obrer
- 4- Evolució política a Espanya al segle XIX i primers del XX.
- 5- Nacionalisme – Imperialisme – 2ª Revolució industrial –
- 6- I Guerra Mundial – Revolució Russa
- 7- Període d'entreguerres. Crack 29 –Feixismes
- 8- Segona República – Guerra Civil
- 9- Segona Guerra Mundial – Guerra Freda
- 10-Dictadura i Democràcia
- 1- B) El nostre present

En aquesta programació es pot observar, marcat en color blau totes aquells objectius, continguts i activitats vinculades al temps històric i de forma específica a la contemporaneïtat.

Procés

De forma prèvia al desenvolupament del primer tema s'aplicà **l'enquesta inicial** sobre contemporaneïtat, corresponent al procés d'investigació – acció de la pròpia pràctica (veure pàg. 181).

El tema 1, corresponent a l'anàlisi del present, es dividí en dos blocs: **el bloc A portat a terme a l'inici del curs escolar i que serví com a la primera intervenció observable del procés d'investigació – acció** (veure pàg. 243) i el bloc B, que serví de tancament del curs, completant amb raó de causa, l'anàlisi i reflexió de la societat del nostre present.

En ambdós blocs l'element central de les diverses tasques a desenvolupar foren la comprensió i aplicació dels diversos operadors temporals vinculables a la contemporaneïtat: cronologia i datació, simultaneïtat, causalitat, i canvi i continuïtat, però la base d'aquest plantejament responia a la voluntat de treballar des de **la contemporaneïtat, tant interna com externa, l'eix present –passat- present- futur**

En **el tema 2, corresponent a l'Antic Règim i la Revolució** es potenciaren de forma específica els següents operadors temporals:

- Simultaneïtat i contemporaneïtat interna:

-Identificant la simultaneïtat dels diversos àmbits que configuraven l'Antic Règim a França: sistema polític, economia, societat, cultura, creences, ... i establint relacions entre ells per explicar globalment la societat d'aquell període.

-Identificant els esdeveniments simultanis produïts durant la Revolució francesa i establint possibles relacions entre ells. Per exemple Guerra Gran: Espanya – França (1793 -1795) amb la pujada al poder de Robespierre, l'execució de Lluís XVI i l'establiment de la Constitució jacobina.

-Relacionant les conseqüències provocades per la Revolució francesa en tots els àmbits per tal d'explicar globalment la societat francesa de primers del segle XIX.

- La comprensió de la multicausalitat i de la conseqüencialitat:

-Buscant les causes de la Revolució francesa i determinant les seves conseqüències a partir de fonts textuais.

-Valorar les raons de la resistència al canvi de part de la societat francesa a partir d'un exercici d'empatia històrica.

- Successió, datació i cronologia:

-Desenvolupant un Fris cronològic de la revolució francesa

- Passat –Present:

-Relacionant les idees de la Il·lustració amb la Constitució espanyola actual i els Drets universals.

-Debate si els grans valors de la revolució francesa estan vigents a la societat espanyola actual i a d'altres territoris del món. (simultaneïtat –contemporaneïtat externa).

- Periodització – canvi/continuïtat:

-Buscar les raons perquè els historiadors identifiquen la Revolució Francesa com el fet que separa l'edat Moderna de la Contemporània.

-Argumentar a quina etapa històrica podem estar avui, a partir de les conclusions extretes respecte el canvi d'etapa que suposà la Revolució francesa. (Passat –Present).

En el tema 3, corresponent a la Revolució Industrial i al Moviment Obrer, es treballaren els següents operadors temporals:

- Simultaneïtat i contemporaneïtat interna:

-Identificant la simultaneïtat i els punts en comú dels diversos sistemes protoindustrials previs a la Revolució Industrial mitjançant fonts visuals i textuales..

-Relacionant les conseqüències provocades per la R. I. en tots els àmbits per tal d'explicar globalment la societat sorgida de la revolució.

- La comprensió de la multicausalitat i de la conseqüencialitat:

-Buscant les causes de la R. I. i determinant les seves conseqüències a partir de fonts audiovisuals.

-Identificant les condicions laborals obreres, a partir de fonts visuals, textuales i orals (realització d'entrevistes als avis o persones grans que treballassin a la indústria tèxtil del poble) per entendre el sorgiment del moviment obrer.

-Determinant les causes del sorgiment del sistema de colònies industrials a Catalunya.

- Successió, datació i cronologia:

-Desenvolupant un Fris cronològic amb l'aparició de les innovacions tecnològiques i la seva aplicació: Màquina de Vapor, telers, filadores, ferrocarril, vaixell de vapor.

- Passat –Present:

-Realitzant un text argumentatiu comparant les condicions laborals del proletariat del segle XIX i dels obrers actuals de les grans multinacionals al sud-est Asiàtic i de les mines de coltan al Congo.

-Realitzant un debat entre 3 posicions: comunistes, anarquistes i capitalistes ultraliberals, a partir d'una recerca prèvia sobre les seves idees i concepcions polítiques, econòmiques, culturals... en relació a la possibilitat d'aplicació avui.

-Visitant la Colònia Vidal, per conèixer la vida en una colònia industrial catalana i comparar-la amb la seva pròpia vida.

- Canvi/continuïtat:

-Posant en relació les diverses causes de la R.I. per explicar el canvi produït a GB a finals del segle XVIII.

-Identificant els canvis tecnològics produïts a l'agricultura com a una de les (causes) de la RI.

- Evolució/ Revolució

-Comparant la tecnologia agrícola, manufacturera i dels transports abans i després de la Revolució industrial, mitjançant un treball grupal i la seva presentació a l'aula.

- **Treball de vinculació dels temes 2 i 3**

Síntesi meitats del segle XVIII –meitats segle XIX.

Treball específic de contemporaneïtat interna i externa

-Superposició dels dos frisos cronològics desenvolupats en els dos temes anteriors. **Identificació de la simultaneïtat d'ambdues revolucions.**

-Treball en grups i exposició a l'aula sobre una d'aquestes realitats durant el mateix període, explicitant situació política, social, economia...

- Nord-amèrica
- Argentina
- Austràlia
- Àfrica subsahariana
- Xina

-Redacció d'un text final explicant la situació global del món el primer terç del segle XIX.

En **el tema 4, corresponent a l'evolució política i social d'Espanya al segle XIX**, es treballaren els següents operadors temporals:

- Simultaneïtat i contemporaneïtat interna:

-Identificant en un fris cronològic els fets simultanis succeïts al llarg del segle XIX i establint les possibles relacions: Per exemple: Desamortització de Mendizabal – govern liberal d'arrel progressista o Concordat amb l'Església i període conservador.

- La comprensió de la multicausalitat i de la conseqüencialitat:

-Identificant les causes dels canvis polítics produïts al llarg del segle.

- Successió, datació i cronologia:

--Elaboració d'un Fris cronològic situant les diverses etapes polítiques i fets més destacats del segle XIX espanyol.

- Canvi/continuïtat:

-Identificant els canvis polítics produïts al llarg del segle XIX.

-Identificant la continuïtat en la intervenció dels militars en la política espanyola del segle XIX

-Identificant la continuïtat de les mentalitats conservadores i de resistència al canvi al llarg del segle XIX

- Evolució

-Observant l'evolució política i ideològica a Espanya al llarg del segle per adonar-se del pas del model absolutista al liberal.

En el tema 5, corresponent al Nacionalisme, Imperialisme i Segona Revolució Industrial, es potenciaren els següents operadors temporals:

- Simultaneïtat i contemporaneïtat externa:

-Identificant en un mapa de simultaneïtat d'Europa els límits territorials al 1815 i establir comparacions amb el mapa actual (Passat –Present).

-Identificació en un mapa de simultaneïtat del domini colonial de les grans metròpolis al segle XIX. Mapa Mundi i Mapa d'Àfrica).

- La comprensió de la multicausalitat i de la conseqüencialitat:

-Identificant les causes generals dels sorgiment del Nacionalisme i específicament a Alemanya, Itàlia i Catalunya. (debat sobre el procés sobiranista a Catalunya avui). (Passat-Present)

-Identificant les causes del desenvolupament de l'Imperialisme

-Determinant i valorant les conseqüències del desenvolupament del nacionalisme al segle XIX, vinculant-lo amb esdeveniments del segle XX i del present (Passat –present)

-Valorant les conseqüències de l'Imperialisme per les colònies i per les metròpolis i relacionant aquestes conseqüències amb la situació dels països subsaharians avui. (Passat-Present)

-Determinant les conseqüències de la Segona Revolució Industrial per la societat del XX i per l'actualitat. (Passat-Present)

- Successió, datació i cronologia:

--Elaboració d'un treball grupal i presentació a l'aula d'un dels següents processos nacionalistes: Alemanya, Itàlia Grècia, Irlanda, País Basc o Catalunya, aplicant la successió de fets rellevants ordenats cronològicament.

- Canvi/continuïtat:

-Identificant els canvis fronteres produïts durant el segle XIX a partir de la comparació de fonts cartogràfiques.

-Identificant els canvis tecnològics, econòmics i socials produïts en la Segona Revolució Industrial, mitjançant fonts audiovisuals, visuals i textuals.

- Evolució

-Observant mitjançant un treball en grups cooperatius l'evolució tecnològica produïda des de finals del segle XIX fins avui i la seva possible projecció de futur en relació a 5 invents: Automòbil, telèfon, avió, sistema de comunicacions i cinema. El treball s'avalua mitjançant un text explicatiu de l'evolució tecnològica en els darrers 100 anys seva implicació en els àmbits econòmic i social. – (Passat-Present –Futur/ Causalitat/ Canvi) .

Vinculació tema 4 i l tema 5.

Síntesi meitats del 1815 al 1914

Treball de contemporaneïtat interna i externa vinculant l'evolució política d'Espanya (liberalisme –Moviment obrer) amb el desenvolupament del Nacionalisme, l'Imperialisme i la Segona Revolució industrial mitjançant un treball que implica la identificació de la simultaneïtat i l'establiment de relacions entre esdeveniments per explicar un determinat moment o període situat entre aquestes dates.

- **Es tracta de la intervenció específica del segon trimestre, utilitzada com a mostra del procés de construcció de l'operador contemporaneïtat al llarg del curs (veure pàg. 243)**

En **el tema 6, corresponent a la Primera Guerra Mundial i la Revolució Russa**, es treballen específicament els següents operadors temporals:

- Simultaneïtat i contemporaneïtat externa:

-Identificant la simultaneïtat de la Primera Guerra Mundial i la Revolució Russa i buscant les possibles relacions entre ambdues en tots els àmbits.

-Descriuint un mapa de simultaneïtat dels límits territorials previ a la Primera Guerra Mundial i comparant-lo amb el mapa sorgit del Tractat de Versalles. (canvi/Continuïtat/ evolució).

- Relacionant la Revolució Russa amb el moviment obrer anterior i posterior arreu del món i la pervivència de països comunistes actualment. (Passat – Present).

- La comprensió de la multicausalitat i de la conseqüencialitat:

-Identificant les causes de la Primera Guerra Mundial i de la Revolució Russa.

-Vinculant l'evolució tecnològica de la segona Revolució Industrial amb les característiques i conseqüències demogràfiques de la Primera Guerra Mundial.

-Vinculant causalment el Nacionalisme i l'Imperialisme amb l'esclat de la Guerra.

-Determinant les conseqüències territorials de la guerra, a partir de fonts primàries textuales (Tractat de Versalles).

-Identificant les conseqüències en tots els àmbits de la Primera Guerra Mundial i de la Revolució Russa.

- Successió, datació i cronologia:

-Realitzant un treball per grups d'experts de cadascuna de les etapes de la guerra, explicant.(Evolució).

-Elaborant un Fris cronològic de Rússia (1905-1924) presentat la Rússia Prerevolucionària, la Revolució de Febrer, la guerra civil, el Lenilisme, el naixement de la URSS...

-Elaborant un text explicatiu de l'evolució de la Primera Guerra Mundial per etapes.

- Canvi/continuïtat:

-Identificant els canvis fronteres produïts durant el segle XIX a partir de la comparació de fonts cartogràfiques.

-Valorant empàticament l'establiment d'un sistema comunista. Canvi respecte el sistema capitalista.

En el **tema 7 Corresponent al període d'entreguerres**, es realitza la **tercera intervenció** específica del curs basada en la contemporaneïtat. En aquesta intervenció, es treballa especialment la contemporaneïtat interna i l'eix present – passat –present –futur a partir de la comparació entre la realitat espanyola i catalana del segle XXI i la realitat nordamericana dels anys 20 i 30 del segle passat.

- **Es tracta de la intervenció planificada pel tercer trimestre, utilitzada com a mostra del procés de construcció de l'operador contemporaneïtat (veure pàg. 265) i analitzada dins del procés d'investigació.**

En el **tema 8, corresponent la Segona República i la Guerra Civil espanyola** es potencia el treball amb els següents operadors temporal.

- Simultaneïtat i contemporaneïtat interna i externa:

-Relacionant l'evolució militar de la guerra amb la vida a la Reraguarda, mitjançant fonts textuais primàries i secundàries.

-Relacionant les ideologies polítiques durant la Segona República amb els esdeveniments produïts arreu del Món durant el període. Desenvolupament dels feixisme, triomf de Hitler a Alemanya, Mussolini al poder a Itàlia, crisi econòmica global, Stalinisme a la URSS, New Deal a USA, persistència de l'imperialisme a Àfrica i Àsia, exacerbació del Nacionalisme...

- La comprensió de la multicausalitat i de la conseqüencialitat:

-Identificant les causes de l'adveniment de la Segona República i de la Guerra Civil espanyola, tant de les causes estructurals més allunyades temporalment com en les causes immediates. (temps curt –mitjà i llarg)

-Relacionant les conseqüències de la Guerra Civil amb la situació internacional dels anys 30 i 40 del segle passat i la vida política, social, econòmica...de la postguerra espanyola, a partir de fonts primàries textuais, visuals i orals. (Testimonis del franquisme). (Contemporaneïtat interna i externa)

- Successió, datació i cronologia:

-Elaborant un Fris cronològic de la Segona República espanyola per etapes.

- Canvi/continuïtat:

-Identificant els canvis produïts a Espanya després de la Guerra Civil i l'establiment de la Dictadura franquista.

- Evolució:

-Elaborant un text explicatiu de l'evolució de la Guerra Civil. (datació i cronologia).

-Anàlisi d'una mapa d'evolució de la Guerra.

- Passat –Present-Futur

--Valorant empàticament mitjançant un debat les posicions ideològiques de la Segona República i la Guerra Civil i la seva extensió fins l'actualitat: Grups radicals neonazis, grups extremistes radicals d'esquerres. (preparació del debat a partir de notícies de premsa internacional)

En el tema 9, corresponent la Segona Guerra Mundial i la Guerra Freda es treballen de forma específica els següents operadors temporals:

- Simultaneïtat i contemporaneïtat interna i externa:

-Realitzant un treball en grups cooperatius i presentació a l'aula d'un dels conflictes de la Guerra Freda, relacionant-lo amb la situació internacional. (Contemporaneïtat externa)

- La comprensió de la multicausalitat i de la conseqüencialitat:

-Identificant les causes de la Segona Guerra Mundial i de la Guerra Freda., tant de les causes estructurals més allunyades temporalment com en les causes immediates. (temps curt –mitjà i llarg).

-Identificant les conseqüències de la Segona Guerra Mundial, a partir de fonts textuais i visuals primàries i secundàries.

- Successió, datació i cronologia:

-Elaborant un text de l'evolució de la Segona Guerra Mundial successiu, alternant fronts de combat. (simultaneïtat – contemporaneïtat externa)

-Elaborar un fris cronològic de la Guerra Freda i fins l'actualitat situant els conflictes derivats d'aquesta arreu del món (Revolució Xinesa, Corea, Vietnam, Nicaragua, Afganistan, Bòsnia...).

- Canvi/continuïtat:

-Identificant els canvis produïts al món després de la Segona Guerra Mundial. (contemporaneïtat externa).

-Valorant les conseqüències de la fi de la Guerra Freda al nou ordre mundial. (Causalitat).

Vinculació tema 8 i tema 9

Síntesi 1930 - 1990

Treball de contemporaneïtat interna i externa vinculant la realitat espanyola dels anys 30 i 40 amb la realitat mundial. Treball que implica la identificació de la simultaneïtat i l'establiment de relacions entre esdeveniments per explicar un determinat moment o període situat entre aquestes dates.

Es tracta de realitzar un treball en grups cooperatius, escollint una data o període curt dins de les dates proposades i, a partir de la identificació d'esdeveniments simultanis i de l'establiment de relacions entre aquests, explicar-lo globalment.

Per exemple si s'escull l'any 1942, s'haurà de vincular el franquisme a Espanya, amb el procés de la Segona Guerra Mundial en els seus diversos fronts, el paper de les colònies, ... O si s'escull l'any 1933, s'hauria de vincular la crisi econòmica global, l'inici de la política del New Deal als USA, la pujada al poder de Hitler, el govern de Lerroux a Espanya,...

El treball s'avalua a partir d'una presentació al grup classe explicant globalment la data o període escollit.

En **el tema 10, corresponent a Dictadura i Democràcia** es realitza un treball en grup cooperatiu que implica la identificació de les característiques generals i les possibles diferències de les dictadures al món, comparant la Dictadura Franquista, amb altres dictadures: Mussolini a Itàlia, Pinochet a Xile o la dictadura actual a Corea del Nord.

Posteriorment es realitza l'anàlisi dels principis bàsics de la Constitució espanyola, buscant els valors fonamentals i la definició d'Estat Democràtic, Social i de Dret.

Finalment es realitza un debat contraposant dictadura i democràcia i fent propostes per la millora d'aquesta.

És un tema on es treballen fonamentalment els valors i actituds democràtiques, però també es potencia el treball amb operadors temporals:

- Passat – present – Futur

-Vinculant la dictadura franquista, la democràcia i la proposta de futur per a la seva millora.

- Simultaneïtat –Contemporaneïtat externa.

-Comparant i relacionant la Dictadura Franquista amb d'altres dictadures i democràcies simultànies d'arreu del món.

- Datació i cronologia

-Situant temporalment les dictadures analitzades en una línia temporal i identificant les possibles simultaneïtats. (Simultaneïtat)

- Canvi i continuïtat

-Identificant actituds no democràtiques en l'actualitat.

-Observant els canvis polítics i socials derivats del pas d'una dictadura a una democràcia.

Finalment i com, ja he especificat, es desenvolupa **la part B del tema 1**, recuperant la lectura del present a Espanya i al Món després de disposar del bagatge històric en què recolzar-se per fer-ne una interpretació realment comprensiva.

Després de descriure el procés d'ensenyament – aprenentatge d'història directament relacionat amb l'adquisició de la temporalitat desenvolupat durant el curs escolar amb l'alumnat de quart d'ESO, presentaré l'anàlisi de tres

intervencions precises desenvolupades durant el curs com a part de la investigació presentada en aquesta tesi.

2. Descripció i anàlisi de 3 intervencions específiques desenvolupades al llarg del curs.

Una vegada analitzats els resultats de l'enquesta inicial i, tenint en compte les importants mancances del propi alumnat en el domini de l'operador contemporaneïtat, com he presentat en l'apartat anterior, al llarg dels curs escolar 2012-2013, vaig aplicar al procés d'ensenyament – aprenentatge de la història de quart d'ESO, un treball específic per potenciar la comprensió històrica amb la sistematització de l'esmentat operador.

D'aquesta manera, des de la primera unitat, corresponent a l'Antic Règim, fins la darrera, referida a la realitat espanyola actual, tot i mantenir bàsicament un ordre cronològic en la seqüenciació de les unitats, vaig portar a terme un sistema de treball basat en l'anàlisi de les relacions de contemporaneïtat, tant interna com externa, d'esdeveniments simultanis produïts dins una mateixa unitat temporal.

Val a dir que alhora tenia per objectiu la potenciació de la temporalitat, a partir de la vinculació dels diversos temes desenvolupats amb el propi present i la seva possible projecció de futur.

Per tal d'obtenir informació del procés de construcció i aplicació de la contemporaneïtat vaig realitzar tres intervencions específiques, una per cada trimestre. Aquestes intervencions es desenvoluparen seguint la metodologia habitual a l'aula i mantenint la seqüència curricular, però em permetrien d'una banda, l'aprofundiment d'una metodologia per aprendre història d'una forma comprensiva i, de l'altra, la possibilitat d'obtenir informació, a partir del treball per parelles o grups reduïts, tant dels avantatges i dificultats de la seva aplicació a l'aula, com de la manera que es produeix la seva estructuració a nivell cognitiu..

2.1 La primera intervenció

La primera intervenció, corresponent al primer trimestre (veure annex 2) es basava en la **identificació** justificada, de 5 notícies que caracteritzaven l'Espanya del 2012, d'entre 10 notícies d'àmbits diferents i d'èpoques diverses.

Posteriorment calia afegir 5 notícies simultànies més de l'any 2012 i establir possibles relacions entre totes elles, explicitant el tipus de relació.

Finalment calia redactar un text explicatiu descrivint la realitat espanyola d'aquell moment.

Desenvolupament

En primer lloc, es formaren parelles de forma lliure, de manera que al grup 1 es formaren 14 parelles i 11 parelles al grup 2.

L'activitat es desenvolupà durant una hora i, en general, tots els alumnes mostraren molt interès i motivació per l'activitat.

Per tal d'identificar correctament les 5 notícies esdevingudes simultàniament l'any 2012 a Espanya, les diverses parelles llegiren atentament les notícies i escolliren les simultànies de dues formes diferents, o bé descartant notícies a partir dels seus propis coneixements històrics, o bé identificant les notícies adequades a partir d'allò que havien vist o sentit en premsa, ràdio o televisió durant aquell any.

La justificació de l'elecció en el dossier de classe de la majoria de grups, s'explicitava aquesta darrera forma d'identificar notícies, però la meua observació durant l'activitat em va permetre constatar que gairebé la meitat de les parelles descartaven notícies, sovint fent vinculacions a les pròpies vides, a les del pares o a coneixements històrics previs.

Per tal d'afegir notícies, alguns grups intentaren diversificar-les en funció de l'àmbit: societat, tecnologia, economia, política... i així ho explicitaren en les seves converses (3 parelles).

Altres parelles, pensaren en notícies locals i es qüestionaren si realment les podien afegir o calia posar notícies més generals (4 parelles).

Finalment algunes parelles, especialment els alumnes del grup de nivell 2, afegiren únicament notícies esportives o tecnològiques ja que formaven part del seu interès més directe.

Pel que fa a **l'establiment de relacions**, pràcticament la meitat dels grups (12 grups), discutiren per parelles la situació espanyola donant opinió pròpia, independentment de la seva vinculació amb les notícies donades.

En general demostraren tenir una opinió formada de la realitat i la defensaven oralment amb la seva parella.

L'altra meitat de les parelles (13), analitzaren les notícies donades i les notícies pròpies i intentaren establir relacions.

En alguns casos expressaren relacions d'àmbit o territorials però majoritàriament buscaren relacions de causalitat o expressaren la idea de simultaneïtat.

La crisi econòmica, les retallades, els ERE, l'augment de suïcidis, el procés d'independència de Catalunya foren vinculats causalment de forma majoritària, mentre que el desenvolupament tecnològic fou vinculat simultàniament.

Quant a l'**explicació**, cap parella realitzà un esquema previ per tal de redactar el text, per la qual cosa predominà la tendència a redactar de forma sumativa els esdeveniments (14 parelles) o descriptiva (4 parelles).

Únicament 6 parelles buscaren un redactat explicatiu utilitzant nexes de causalitat o simultaneïtat i amb coherència i ordre lògic.

Finalment 1 parella presentà l'explicació en forma d'esquema, sense redactar.

En la discussió per parelles prèvia a la redacció del text, **s'explicita el futur** gairebé en la meitat dels casos (12 parelles), però contràriament 13 parelles més no realitzen projeccions de futur en la seva discussió i, per tant, en el text presentat no apareix aquesta vinculació.

Resultats

- Totes les parelles (25/25) identificaren correctament les 5 notícies succeïdes a Espanya al llarg del 2012:

1- *El paro en España supera el 25% por primera vez en la historia.*

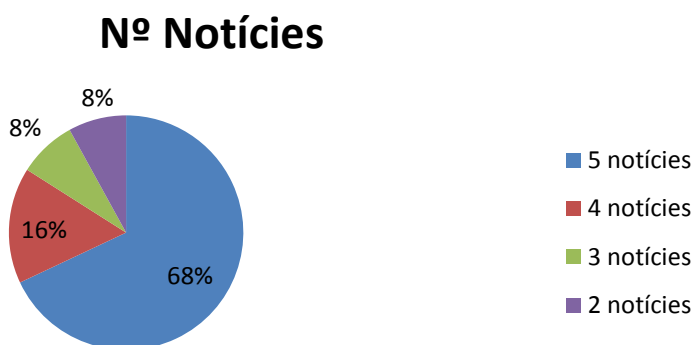
2- *Mas convoca elecciones anticipadas el 25-N i diu que "és hora del dret a l'autodeterminació".*

3- *El número de suicidios se dispara en los dos últimos años.*

4- *El ERE del Liceu ya tiene fechas.*

5- *La catalana uWhisp, premio de la World Technology Network.*

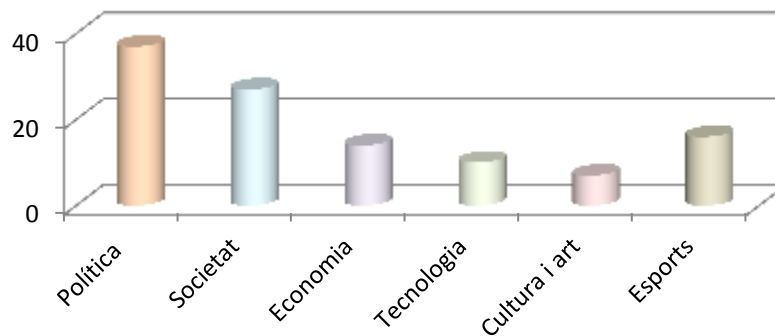
- Totes les parelles afegiren notícies pròpies (25/25) però de forma desigual:
 - 17 parelles 5 notícies
 - 4 parelles 4 notícies
 - 2 parelles 3 notícies
 - 2 parelles 2 notícies



Àmbits: Total: 111 (mitjana de 4'4 notícies per grup)

- Política: 37
- Societat: 27
- Economia: 14
- Tecnologia: 10
- Cultura i art: 7
- Esports: 16
-

Àmbits Notícies



Notícies per àmbits

- **Política:**
 - Ciu guanya eleccions- Davallada resultats 13
 - Manifestació 11 de setembre 10
 - Wert llei d'educació 3
 - Victòria Obama 3
 - Eleccions Galícia i País Basc 2
 - Cas Mercuri Sabadell 2
 - Altres 4
- **Societat:**
 - Vagues 6
 - Desnonaments- stop desnonaments 4
 - Halloween Madrid 4
 - Un Santvicentí enganya govern Ucraïna 4
 - Emigració espanyols 3
 - Talls a la C-55 protesta accidents 3
 - Altres 3
- **Economia:**
 - Puja l'IVA 4
 - Retallades Govern 3
 - No millora l'economia espanyola 3

- Rescat Bancari Espanya	2
- Creació Banc dolent	2
• Tecnologia:	
- Sortida Iphone 5- Samsung Galaxy	10
• Cultura i Art:	
- Concerts	4
- Subhasta “ El crit “	2
- Premi Nacional de literatura L. Gallego	1
• Esports:	
- Fórmula 1	5
- Barça	4
- Espanya Eurocopa	2
- Stoner es retira	2
- Resultats futbol	2
- Salt estratosfera	1

Relacions

Total: 91 Mitjana de 3'6 relacions per parella

1 parella	7
5 parelles	5
4 parelles	4
13 parelles	3
2 parelles	2

Tipus:

- Relacions Temporals: 53 (58'2%)
- Relacions Àmbit: 35 (38'4%)
- Relacions Geogràfiques: 3 (3'4%)

Relacions Temporals:

- Causalitat: 39 (73'5%)
- Simultaneïtat 14 (26'5%)

Exemples

Relacions d'àmbit:

FE / RM: “Les notícies 1, 3 i 11 totes tenen a veure amb l'àmbit polític. La 12, 13 i 14 tenen a veure amb esports”.

LF/ AV: “Les notícies 2,5,6 i 12 tenen una relació econòmica, ja que són fets relacionats amb la crisi econòmica que pateix el país en els últims anys”.

RME / LS: “La 2, la 5, la 13 i la 15 són notícies de l'àmbit econòmic i la 8 i la 11 són de l'àmbit tecnològic”

Relacions temporals de causalitat:

AM/ LA: *“Es pot relacionar la 3 amb la 11 i la 13. És una relació de causalitat, degut a que la manifestació independentista de l’11 de setembre va fer que Mas anunciés eleccions anticipades, vist que la majoria està d’acord amb el fet independentista”.*

NA/LM: *“La 2 i la 6, degut a la crisi actual el govern fa retallades i en aquest cas al Liceu de Barcelona. La gent es queda sense feina i el país es va empobrint”.*

AB/MM: *“La 15 amb la 5, la mala gestió i corrupció bancària han provocat que molta gent perdi la feina i es quedi sense casa i per tant augmenti la taxa de suïcidis (causalitat)”.*

Relacions temporal de simultaneïtat:

SL/ MM: *“La 12 i la 13, alhora que creix l’independentisme a Catalunya, creix l’espanyolisme de dretes”*

CJ/SB: *“En el mateix any surt l’iphone que la notícia 8 de la catalana Whisp, perquè vivim en un món tecnològic”.*

Relacions geogràfica:

JC / AJ: *“La 3, la 6 i la 8, totes tres tenen lloc a Catalunya”.*

Explicació

Resultat global:

CAUSALITAT

- 11 parelles utilitzen en el text relacions de causalitat. (78’6%) g1
 - 8 parelles utilitzen en el text relacions de causalitat. (72’7%) g2
- Total: 19 parelles de 25: (76%)

SIMULTANEÏTAT

- 8 parelles expliciten simultaneïtat. (57’2%) g1
 - 3 parelles expliciten simultaneïtat. (27’2%) g2
- Total: 11 parelles de 25 (44%)

RELACIÓ AMB LES NOTÍCIES

- 5 parelles no utilitzen notícies o només 1 notícia per descriure la situació. (35’7%) grup 1
 - 7 parelles no utilitzen notícies o només 1 notícia per descriure la situació. (63’6%) grup 2
- Total: 12 parelles de 25 (48%)
- 9 parelles utilitzen almenys 3 notícies per explicar la realitat espanyola actual: (64’3%) grup 1

- 2 parelles utilitzen almenys 3 notícies per explicar la realitat espanyola actual: (18'8%) grup 2

Total: 11 parelles de 25 (44%) :

2 parelles	9/10 notícies
1 parella	7 notícies
2 parelles	6 notícies.
6 parelles	3/ 4 notícies

TIPUS D'EXPLICACIÓ

Grup 1

Descripció/ Suma d'idees sense nexes: 7 parelles (50%)
 Text explicatiu: 4 parelles(28'6%)
 Descripció global: 2 parelles (14'3%)
 No descripció redactada- esquema:1 parella(7'1%)

Grup 2

Descripció/ Suma d'idees sense nexes: 7 parelles(63'6%)
 Text explicatiu: 2 parelles(18'7%)
 Descripció global: 2 parelles (18'7%)
 Global:

SUMATIVA: 14/25 : 56%
 EXPLICATIVA: 6/25 : 24%
 GLOBAL: 4/25: 16%
 No redactada: 1/25: 4%

FUTUR:

Grup 1

6 parelles projecten futur i mostren opinions.(42'8%)
 8 grups no projecten futur ni mostren opinió. (57'2%)

Grup 2

6 parelles projecten futur i mostren opinions.(54'5%)
 5 parelles no projecten futur ni mostren opinió. (45'3%)

Conjunta

12 parelles projecten futur i mostren opinió raonada (48%)
 13 parelles no projecten ni mostren opinió (52%)

Quantificació Final:

Per tal de valorar quantitativament el treball realitzat, vaig establir un sistema de puntuació ponderant els diversos nivells de dificultat de l'operador contemporaneïtat:

Pregunta 1: **Identificar notícies simultànies** (2012) i raó de la tria: 1'25 punts (0'25 per notícia).

Pregunta 2: Afegir notícies d'àmbits diversos simultànies a les anteriors: 1'25 punts (0'25 per notícia).

Pregunta 3: **Relacionar les notícies simultànies** citades a les preguntes 1 i 2 : 2'5 punts (0'5 per relació).

Pregunta 4: Explicar la realitat d'Espanya l'any 2012: 5 punts (Nombre de notícies utilitzades, tipus de relacions establertes, ús d'operadors temporals, tipus de text desenvolupat i possible projecció de futur)

- 23 parelles (92%) resolen positivament al treball:

Mitjana 7'75

- 4 parelles de forma excel·lent
- 15 parelles de forma correcta
- 4 parelles de forma regular
- 2 parelles de forma insuficient

Exemples:

NA/ LM: *“La realitat del meu país a finals del 2012 està marcada per la crisi. Des del nostre punt de vista, l'economia espanyola s'enfonsa cap a una situació greu amb una **elevada desocupació**.*

Vivim moments d'una complexitat extrema. Els problemes succeeixen a una velocitat vertiginosa i la incertesa és de tal dimensió que fer un pronòstic econòmic és pràcticament impossible.

*En conclusió el nostre país cada vegada va pitjor i si no trobem alguna alternativa ràpida, ens anirem empobrint fins a arribar un punt que no hi haurà solució. Però tot i així, volem pensar que aquesta situació acabarà **en un futur** i tenim l'esperança de que tard o d'hora tot tornarà a ser com abans”*

(Descripció general i suma d'idees . Relació amb 1 notícia. Projecció futur)

NM/ MS: *“L'any 2012 està clarament marcat per la situació de crisi, la qual comporta un **augment de l'atur fins arribar al 25%**. Aquest fet produeix un creixement considerable dels desnonaments d'aquells espanyols que es veuen engolits pels deutes que tenen, cosa que comporta un **major nombre de suïcidis**.*

*També sobresurten les noves tecnologies ja que apareixen una gran quantitat d'aplicacions digitals de les quals un exemple són els mòbils d'última generació a Smartphones, com ara **l'iphone 5** o **l'aplicació de Whisp**.*

*Pel què fa a la política la situació és totalment inestable, cosa que provoca que a Catalunya el president **Mas convoqui eleccions anticipades el 25-N**, on es pot comprovar que el nacionalisme predomina en el poble català, com ja es va veure a la manifestació de l'11 de setembre. Aquest fet va deixar clar que els catalans estan disposats a perseverar”.*

(Explicació amb suma d'idees de tipus causal. Relació amb 5 notícies. No projecció futur)

AA/ GL: “Espanya es troba en una greu situació de crisi econòmica, en els darrers anys els espanyols hem viscut per sobre de les nostres possibilitats, hem gastat els diners que no teníem i ara estem pagant les conseqüències. La crisi ha afectat als sectors de la construcció, immobiliàries... hem arribat a cert punt que *l’atur supera el 25%*, una xifra que s’ha donat per primera vegada. Institucions tan importants com *el Liceu es veuran obligades a tancar durant un temps* per les retallades de subvencions de la Generalitat i del Ministeri de cultura i la pèrdua de mecenatge del teatre.

Aquestes situacions tan extremes porten a les persones a realitzar actes tan desesperats com *el suïcidi*, la falta de capital a les famílies fa que no puguin pagar les respectives hipoteques i siguin desdonades i es vegin obligades a viure en cases d’acollida o simplement al carrer, moltes d’aquestes persones no aguanten la pressió i es treuen la vida, actualment a Espanya entre 9 i 10 espanyols es suïciden diàriament. Aquesta crisi general, comporta conflictes, discussions... molts d’aquests problemes s’adjudiquen als polítics i a la manera de governar. La gent del poble vol solucions ràpides per aquesta situació i els polítics són incapaços de trobar-les i això provoca grans manifestacions com la de *l’11 de setembre, on 1’5 milions de catalans van saltar al carrer per defensar els seus drets* i obliga a *Mas a convocar eleccions anticipades* perquè el poble pugui expressar-se.

Però *ahora que es dona tot això*, la tecnologia i les innovacions tecnològiques segueixen al seu ritme, amb la sortida al mercat de *l’Iphone 5* o *l’aplicació Whisp*. La tecnologia cada cop és més precisa i de millor qualitat, encara que *en un futur només serà accessible per un grup molt reduït de població*”.

(Text explicatiu causal i de simultaneïtat . Relació amb 7 notícies. Relació de temporalitat passat – present- projecció al futur)

Conclusions

L’activitat exposada fins aquí, responia a una doble finalitat: d’una banda es tractava d’una activitat d’innovació didàctica que havia de permetre la potenciació de la competència social i ciutadana i especialment d’ alguna de les seves concrecions, com les que defensa Santisteban (2009b): fomentar la racionalitat i comunicació, comprendre per actuar i aprendre el futur o la que exposa Morin, E. (2001), la comprensió de la complexitat i la incertesa del futur.

Al mateix temps permetia un treball específic amb els múltiples operadors del temps històric, com la successió, la causalitat, la durada, la conjuntura i la simultaneïtat, però molt especialment la temporalitat, amb l’eix passat, present futur i el canvi i continuïtat, ja que com afirma el propi Santisteban (2009a), la temporalitat humana, el canvi i la continuïtat, formen el conjunt més important dels conceptes temporals i l’aprenentatge del futur és una part imprescindible de l’educació democràtica de la ciutadania.

D’altra banda, l’activitat significava una eina per obtenir informació sobre el procés de construcció de la contemporaneïtat en el marc de la meua investigació - acció i determinar així la seva eficàcia vers un procés d’ensenyament– aprenentatge de la història d’una forma realment comprensiva.

El treball cooperatiu, em va permetre observar des de l'aula com mitjançant la discussió els alumnes aportaven les seves idees, a vegades contradictòries i arribaven al consens.

En aquest sentit, en la primera activitat, corresponent al primer nivell de complexitat de l'operador contemporaneïtat: **la identificació d'esdeveniments simultanis**, els alumnes majoritàriament recorrien a descartar o a seleccionar les notícies adequades vinculant-les a la seva pròpia vida o entorn familiar, als seus coneixements històrics previs o al fet d'haver-los vist o sentit en el transcurs de l'any en els mitjans de comunicació.

En qualsevol cas, el 100% dels 25 parelles van identificar correctament les 5 notícies succeïdes el 2012.

La segona activitat, **afegir 5 notícies succeïdes al 2012** i per tant simultànies a les anteriors- va posar de relleu una selecció en funció dels interessos de l'alumnat, de manera que els esdeveniments esportius (especialment citats per alumnes del grup 2), tecnològics, com la sortida al mercat de l'iphone 5, o polítics, com la manifestació de l'11 de setembre o el procés sobiranista a Catalunya (especialment per alumnes del grup 1) foren ràpidament identificats com a simultanis.

Però per tal d'arribar a les 5 notícies exigides, sovint van recórrer a esdeveniments de l'àmbit local, com la mort d'un santvicentí atropellat, els talls a la C-55, l'estafa d'un personatge del poble al govern d'Ucraïna....

En aquest cas, totes les parelles també foren capaços d'afegir notícies, especialment de l'àmbit polític i econòmic, si bé d'una forma desigual, ja que només 17 parelles (68%) completaren les 5 notícies, 4 parelles(16%) 4 notícies i els altres 4 parelles(16%) entre 2 i 3 notícies.

Si ens cenyim a **l'establiment de relacions entre les notícies**, corresponent al segon nivell de complexitat de l'operador contemporaneïtat, fou l'activitat que presentà més dubtes i dificultats entre els alumnes, ja que si bé sabien que tenien relació no trobaven la manera d'expressar-ho.

Malgrat les dificultats, s'establiren fins a 91 relacions, una mitjana de 3'6 relacions per parella. La majoria (52%) establiren 3 relacions, 9 parelles (36%) entre 4 i 5 relacions i 1 parella (4%) arribà a les 7 relacions. Únicament 2 parelles (8%) es situaren per sota de la mitjana, amb 2 relacions.

Val a dir però que del total de relacions, 37 (41'8%) es basaren en relacions d'àmbit o geogràfiques sense utilitzar cap operador temporal. D'aquesta manera, les notícies eren vinculades per pertànyer a un mateix àmbit: política, societat, tecnologia, esports... o per donar-se en un mateix territori, com Catalunya.

53 relacions, un 58'2%, foren relacions amb ús d'operadors temporals, sent especialment significatives les relacions de causalitat, 39 i en menor grau de simultaneïtat 14.

En aquest sentit, val a dir però, que la majoria de l'alumnat en les seves discussions o consultes al professor, donava per suposat que les notícies seleccionades eren simultànies i per tant no sabien si especificar-la en el tipus de relació.

Quant al tercer nivell de complexitat de l'operador analitzat, la capacitat d'explicar una realitat a partir de les relacions de simultaneïtat, va posar de manifest les dificultats d'expressió de l'alumnat, de forma que la majoria de parelles, 14 (56%) redactaren el text de forma sumativa, on les diverses notícies o idees pròpies s'afegien unes a les altres sense nexes, 4 parelles més (16%) es limitaren a descriure el present subjectivament, donant únicament opinió o desitjos de futur, 1 parella no realitzà cap redactat, sinó que presentà un esquema explicatiu (4%) i finalment 6 parelles (24%), 4 del grup 1 i 2 del grup 2, desenvoluparen textos explicatius complets amb vinculacions temporals.

Per tal de realitzar el text explicatiu, un total d' 11 parelles (44%) utilitzaren 3 o més notícies per explicar, un 64'6% del grup 1 i un 18'8% del grup 2.

En els diversos textos, es pot apreciar com la majoria de les parelles apliquen la causalitat per explicar, 19 parelles (76%), amb un percentatge superior en 6 punts el grup 1 respecte el grup 2, mentre que 11 parelles (44%) deixen constància en els textos de la simultaneïtat d'esdeveniments mitjançant nexes temporals. En aquest cas un 30% més per part dels alumnes de grup 1.

Finalment 12 parelles (48%) realitzen en el seu escrit algun tipus de projecció de futur, ja sigui vinculant-lo al present o com a opinió o desig. Projeccions que per un igual mostren un futur optimista superant la situació de crisi actual amb la intervenció adequada al present o pessimista en el sentit de perpetuació de la crisi actual.

Donat que es tractava d'una activitat d'aula, aquesta fou avaluada quantitativament, de forma que 23 de les 25 parelles, un 92% resoldrien positivament l'activitat, amb una mitjana de 7'75, 4 parelles (16%) a més, de forma excel·lent.

Per tot plegat es pot afirmar que l'activitat, considerada molt motivadora pels alumnes, em permeté veure un important progrés en el propi alumnat respecte el qüestionari inicial, especialment en els nivells de relació i explicació, augmentant la capacitat de relacionar a partir d'operadors temporals i d'explicar de forma coherent tot i utilitzant nexes temporals.

Igualment es confirmà que és possible desenvolupar a l'aula activitats que fomentin la comprensió i no sols la memorització, per tal de permetre la finalitat última de la història, que no és altra que formar ciutadans crítics i competents, capaços d'intervenir democràticament en el present per assolir el futur que tots desitem.

2.2 Segona intervenció

Durant el segon trimestre i seguint el procés d'adquisició dels mecanismes necessaris per a la comprensió i aplicació de la contemporaneïtat en el procés de d'ensenyament i aprenentatge de la història es potencià de forma molt específica el treball amb diferents operadors primaris del temps històric.

Així, davant la dificultat mostrada clarament en l'enquesta inicial per la majoria de l'alumnat de datar de forma precisa els esdeveniments històrics i en l'ordenació cronològica d'aquests, així com la comprensió de la simultaneïtat entre esdeveniments històrics succeïts en la mateixa unitat temporal, es va plantejar un treball específic per tal de potenciar aquests operadors.

Al mateix temps aquest treball no sols pretenia formar la capacitat d'identificar esdeveniments simultanis, sinó també de relacionar-los adequadament per tal de poder explicar un determinat període de forma completa i comprensiva.

Per tot plegat i seguint la seqüenciació curricular dels continguts pròpia de 4t d'ESO, en primer lloc es realitzaren dues sessions d'explicació teòrica sobre el desenvolupament polític, econòmic i social de l'Espanya del segle XIX i s'introduïren els fets més rellevants del primer terç del segle XX.

Posteriorment la classe es dividí en petits grups de 2 o 3 alumnes de forma lliure i es plantejà com a primera activitat la realització d'un fris cronològic des de 1808 a 1931 a partir de la informació donada a l'aula i la cerca d'informació addicional per part de cadascun dels petits grups.

El fris es podia desenvolupar digitalment o en el format clàssic, es podia acompanyar d'imatges o de tot allò que creguessin rellevant per a una millor comprensió. Val a dir que no era la primera vegada que realitzaven un fris cronològic i per tant les pautes bàsiques d'elaboració ja les tenien adquirides.

Durant la tercera sessió desenvoluparen la realització del fris amb la meua guia i la de dues alumnes de pràctiques, tot i que hagueren de dedicar-hi més temps fora de l'aula.

Després de presentar els frisos a la resta de companys (veure annex 2) es demanà que cada grup escollís lliurement una data precisa o un període concret del fris. L'elecció no era aleatòria, ja que caldria buscar informació a la xarxa o al propi fris, sobre els diversos esdeveniments de l'àmbit polític, econòmic, social, cultural, tecnològic ... produïts a Espanya durant aquell mateix any o període, així com 5 fets simultanis succeïts en diversos llocs del món en aquell moment.

L'objectiu no era simplement llistar aquests esdeveniments, sinó una vegada identificats caldria relacionar-los tant a nivell de l'Estat espanyol com a nivell internacional per redactar finalment un text explicatiu sobre la realitat històrica de l'any o del període escollit.

Una tasca realment complexa que implicava una adequada aplicació de tots els nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat i el domini dels diversos operadors temporals vinculats a aquest: datació, cronologia, durada, successió, període, causalitat, canvi i especialment simultaneïtat.

Les parelles o petits grups es distribuïren en dues aules i per tal de detectar de quina forma s'escollia la data o el període concret es gravaren durant una sessió 6 dels grups.

El buidat de les discussions (veure annex pàg. 2) m'aportà informació de com es construeix el coneixement històric de forma grupal a partir de la interacció entre iguals i alhora de les dificultats manifestades per l'alumnat en relació a la capacitat d'identificar i relacionar esdeveniments simultanis.

En aquest sentit, la majoria dels grups de forma instintiva es decidiren per escollir una data precisa i buscaren sistemàticament una data on, segons les seves paraules: "passessin moltes coses".

L'atracció del 1898 fou molt forta per la majoria i expressaren la vinculació directa amb "La generació del 98" treballada en l'àrea de llengua castellana o amb el tema de la Segona Revolució industrial desenvolupada en el tema anterior d'història .

El 1917, també fou una data que inicialment els atragué perquè en el fris realitzat hi coincidien esdeveniments espanyols (Crisi del 17) i internacionals (L'inici de la Revolució Russa). (veure notes diari del professor annex pàg.).

Aquesta situació d'entrada posava de relleu la comprensió de la simultaneïtat d'esdeveniments històrics entre l'alumnat, però alguns grups escolliren la data de forma aleatòria, a partir d'un únic fet que els cridés l'atenció, 1910 per exemple amb la formació de CNT.

Val a dir que tres grups van decidir escollir directament un període perquè pensaven que així podrien fer un treball més complert, però sense justificar-ho d'una forma lògica.

La discussió de tots els grups es produí en el moment de cercar informació a la xarxa sobre les dates escollides. El problema bàsic sempre fou el mateix, l'excés d'informació extremadament detallada que obtenien.

Així, les dificultats per a seleccionar la informació més rellevant que després els permetés l'establiment de relacions els resultava extremadament complicada i, de fet, aquells que havien escollit un període, manifestaren els seus dubtes de fer tot un període. "És impossible de posar tot això per tants anys", per la qual cosa començaren a centrar-se en una sola data.

Per contra aquells que havien escollit una data precisa, de forma inversa s'adonaren que només podien donar mostra de la simple coincidència entre fets però que difícilment podien relacionar-los i explicar-los sinó ampliaven la franja temporal, aplicant per tant operadors com la causalitat.

Les discussions d'anada i tornada entre una o l'altra possibilitat s'allargaren en tots els grups, sempre a partir del volum d'informació que obtenien, així alguns grups es decantaren per realitzar el treball sobre tot un període. Val a dir que en casos, van creure oportú no seguir la periodització política establerta al fris i establir perioditzacions alternatives per tal d'ajustar-hi els esdeveniments trobats, de manera que, per exemple, un grup escollí el període 1895- 1917, amb la intenció d'incloure la guerra de Cuba, la pèrdua de les colònies, la guerra del Marroc , la setmana tràgica i la crisi de 1917, vinculant causalment totes elles.

Un altre grup decidí canviar la seva decisió inicial de centrar-se en l'any 1895, per finalment analitzar el període d'Alfons XII, on poguessin incloure els fets de la Segona Revolució industrial.

En qualsevol cas, mica a mica tots els grups van anar decidint la data o període a desenvolupar sempre en funció de la informació que trobaven i de la possibilitat de relacionar-la, canviant sovint diverses vegades la decisió inicial presa i adonant-se sempre de la multiplicitats de fets succeïts simultàniament al món.

En la sessió posterior els diversos grups, a parir de la informació recollida, havien d'establir les relacions oportunes i explicar utilitzant nexes temporals una determinada realitat històrica.

Finalment en la darrera sessió es presentaren els treballs realitzats als companys de forma oral.

Els resultats obtinguts de forma esquemàtica foren els següents:

Selecció de l'any o el període

Grup de nivell 1:

- Selecció període: 6 grups
La distribució fou la següent:
 - 1- 1914-1918
 - 2- 1909 -1917
 - 3- Dictadura de Miguel Primo de Rivera: 1923-1930
 - 4- Regnat d'Alfons XII: 1875 -1885
 - 5- I República: 1873 -1974
 - 6- Regència M^a Cristina 1833-1840

- Selecció data precisa: 5 grups:
La distribució fou la següent:
 - 1- 1931 (2)
 - 2- 1898 (2)
 - 3- 1918

Grup de nivell 2:

- Selecció període: 3 grups
La distribució fou la següent:
 - 1- 1900 -1910
 - 2- Regència General Espartero: 1840- 1843
 - 3- 1898 -1917

- Selecció data precisa: 4 grups:
La distribució fou la següent:
 - 1- 1875
 - 2- 1898 (2)
 - 3- 1917

En definitiva 9 grups escolliren un període i 9 grups una data precisa. Dels 18 grups, 4 escolliren el 1898 com a data a desenvolupar i 2 grups més malgrat seleccionar un període més ampli l'inclogueren en aquest.

L'any 1917 fou seleccionat directament per 1 grup, però dos grups més l'inclogueren en el període a analitzar.

Per tant, en total 10 grups dels 18 grups seleccionaren una d'aquestes dues dates per realitzar el seu treball.

La meitat dels grups escolliren un any o període del segle XIX i l'altre meitat del segle XX, malgrat que únicament s'havia desenvolupat curricularment el segle XIX fins aquell moment.

Valoració:

- **Operadors temporals utilitzats:**

15 dels 18 grups (83'3%) aplica algun operador temporal en els textos finals desenvolupats.

- Causalitat: 12 grups (66'6%)
- Simultaneïtat explícita : 11 grups (61'1%)
- Canvi 18 (5'5%)
- Evolució 1 (5'5%)
- Passat- present 1 (5'5%)

Com podem observar, tot i de tractar-se d'un treball que es centrava específicament en la simultaneïtat, de forma explícita només apareix en un 61'1% dels casos, utilitzant en els seus textos nexes com: ahora, en aquell mateix moment, al mateix temps o mentrestant. Val a dir però que la majoria de grups la donaven per suposada en la realització del treball.

La causalitat, per contra és aplicada per un 66'6% dels grups, de forma que tot i tractar-se d'una data precisa, recorrien als antecedents o als anys posteriors per determinar explicativament les causes o conseqüències d'algun fet. Sembla doncs un operador més consolidat en la majoria de l'alumnat.

Els altres operadors temporals són pràcticament absents dels relats històrics, més enllà d'un grup que expressa la idea de canvi a partir d'una data assenyalada, un segon grup que parla directament d'evolució i un tercer grup que compara la situació de crisi del passat amb la realitat espanyola del present.

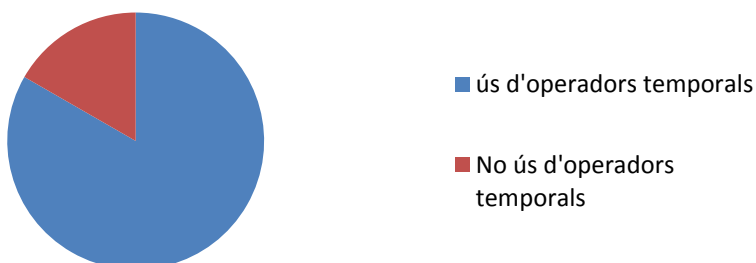
És evident que el treball implicava la comprensió de la periodització, de la successió o de la durada, però no s'explicita en els textos, tot i que s'expressa en les discussions prèvies dels grups, tant en la selecció de la data o període a desenvolupar, com en la cerca d'informació del mateix. (veure annex 2).

Respecte els diversos nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat, el treball pretenia posar en pràctica la identificació i la relació d'esdeveniments simultanis i l'explicació posterior d'un determinat moment històric a partir d'aquestes.

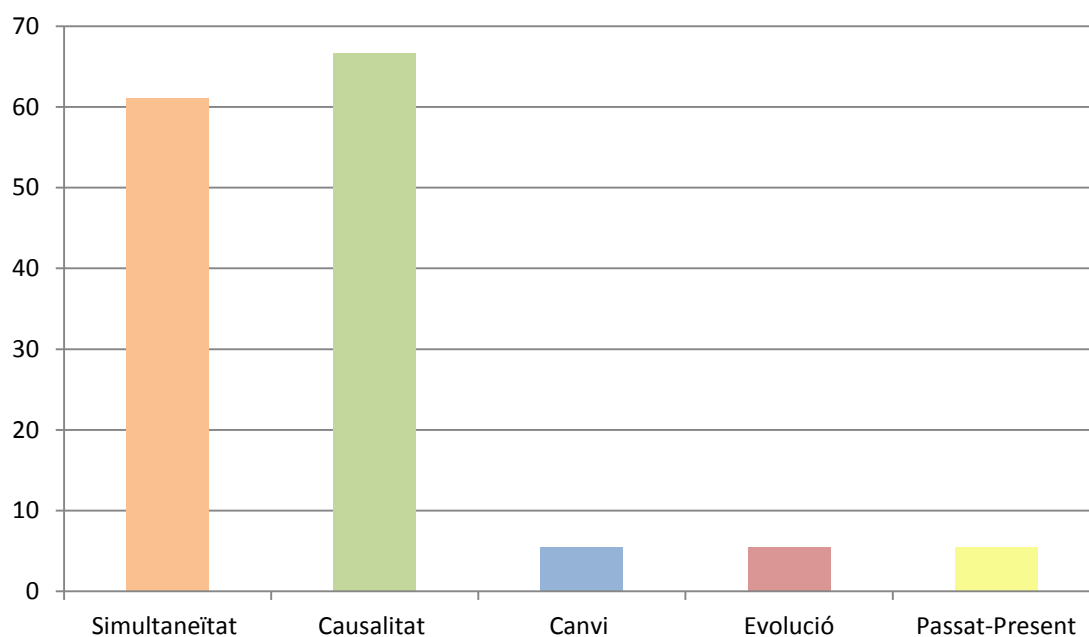
En aquest sentit, val a dir que pràcticament tots els grups han mostrat moltes dificultats per seleccionar esdeveniments succeïts simultàniament que fossin realment rellevants per permetre relacions explicatives completes.

L'excés d'informació, sovint detallada per dies i de tots els àmbits, els provocaven importants dubtes ja que sovint se'ls feia impossible veure'n les relacions, per aquest motiu es pot afirmar que tots els grups foren capaços de citar esdeveniments simultanis de la data o període seleccionat tant per Espanya com per d'altres entitats territorials, però que l'establiment de relacions es feu de forma poc significativa, escassa i sovint inexistent.

operadors temporals utilitzats



Operadors aplicats



Nivells de contemporaneïtat

Identificació d'esdeveniments

Espanya:

Nº d'àmbits citats:

0 àmbits	1 grup
1 àmbit	2 grups
2 àmbits	4 grups
3 àmbits	4 grups
4 àmbits	2 grups
5 àmbits	5 grups

Com podem observar, poc més d'una quarta part dels grups (27'7%) utilitzà els 5 àmbits exigits, un altre terç dels grups utilitzà adequadament 3 o 4 àmbits i un 38'8% entre 0 i 3.

Àmbits citats per Espanya

Política : 15 grups
Economia: 13 grups
Societat: 12 grups
Cultura: 8 grups
Tecnologia: 3 grups
Art: 2 grups
Militar: 2 grups

Entre els esdeveniments citats, dominaven clarament l'àmbit polític (83'3%) tot i que els àmbits econòmic (72'2%) i social (66'6%), també estaven presents en la majoria de seleccions, per contra la cultura, la tecnologia i l'art foren àmbits menys presents en les seves seleccions.

Altres Països:

0 països:	2 grups
1 país	1 grup
2 països	3 grups
3 països	2 grups
4 països	2 grups
5 països	6 grups
6 països	2 grups

Països citats

USA	10
Alemanya	10
França	8
Rússia	6
Gran Bretanya	4
Àustria - Hongria	4
Mèxic	3
Cuba	2
Perú	2
Resta d'Europa	2
Resta d'Amèrica del sud i central	4
Àfrica	2
Àsia	1

Com podem observar només 8 grups (44'4%) acompliren amb la consigna inicial de buscar 5 o més esdeveniments d'arreu del món simultanis als esdeveniments espanyols seleccionats i, fins i tot 2 grups (11'1%), no citaren cap altre país al marge d'Espanya.

Entre els països més citats destaca USA amb 10 aparicions, però es de destacar que fins a 34 citacions més es refereixen a l'àmbit europeu, que en 11 es citen països d'Amèrica central i del sud i que únicament en 3 casos apareix Àfrica i Àsia.

Aquest fet posa de relleu el fort eurocentrisme i occidentalisme en el pensament de l'alumnat, però també de la informació a disposició. En aquest sentit, diversos grups tendien a descartar informació relativa a països africans o asiàtics per considerar-la irrellevant o poc comprensiva en relació als propis coneixements.

En definitiva, si bé alguns grups foren incapaços d'acomplir amb la primera tasca d'identificar 5 esdeveniments succeïts a Espanya en un determinat període o data del segle XIX o primers del XX i de buscar alhora 5 esdeveniments simultanis a aquests, 4 grup ho compliren amb escriure (22'2%) i

5 grups més ho realitzaren correctament però no de forma totalment completa. (27'7%), la qual cosa suposa que el 50% dels grups realitzaren aquesta primera tasca de forma excel·lent o notable, 4 grups més (22'2%) realitzaren la tasca de forma deficient, citant únicament esdeveniments espanyols d'un període o data o fins i tot, redactant directament un text corresponent a un país com USA.

Finalment 5 grups més realitzaren la tasca de forma incompleta tant en el cas de la selecció d'esdeveniments espanyols com en el nombre d'esdeveniments internacionals succeïts.

Relació entre esdeveniments:

En aquest nivell, els resultats obtinguts foren realment preocupants, de manera que 9 grups (50%) foren incapaços d'establir cap tipus de relació, 6 grups més (33'3%) realitzaren textos on els esdeveniments s'afegien uns als altres de forma que s'insinuaven possibles vinculacions però sense manifestar-les directament i únicament 3 grups (16'6%) foren capaços d'establir relacions lògiques que permetrien posteriorment una explicació històrica coherent. Tot i així un d'aquests 3 grups realitzà únicament relacions de tipus bilateral, de forma que si bé eren correctes, posteriorment la presentació global del període quedava clarament deslligada.

Les relacions establertes foren a banda de la coincidència temporal especialment de causalitat i es donaren sempre entre grups que escolliren un període.

Explicació del període o data seleccionada:

Donat que es tractava del tercer nivell en l'escala de complexitat de l'operador contemporaneïtat i partint que molts pocs grups havien estat capaços de realitzar adequadament els dos nivells d'inferior complexitat: identificat i relacionar, els textos desenvolupats mostraven un baix nivell de comprensió del període seleccionat.

Els resultats obtinguts foren:

- Textos incorrectes referits a una única realitat: 6 grups (33'3%)
- Textos descriptius 4 grups (22'2%)
- Textos sumatius d'idees soltes 5 grups (27'7%)
- Textos relacionats explicatius incomplets 3 grups (16'6%)
- Textos explicatius complets 0 grups

Com podem observar únicament 3 grups (16,6%) foren capaços de realitzar un text explicatiu històricament coherent relacionant els diversos esdeveniments simultanis seleccionant per presentar una determinat moment del passat. Val a dir però que cap d'aquests grups ho feu d'una forma completa.

El 50% dels grups presentaren textos on simplement es descrivia de forma general un període o moment històric sense vincular esdeveniments o bé es

sumaven esdeveniments deslligats un rere l'altre sense conferir-li cap sentit explicatiu de conjunt.

Finalment, un terç dels grups realitzaren textos incorrectes, on majoritàriament es prescindia del treball previ per presentar una única realitat territorial, sovint extreta directament de la xarxa.

Per tot plegat, es pot determinar que únicament una escassa quarta part dels grups foren capaços de realitzar de forma completa la tasca proposada, que poc més d'una quarta part la realitzaren de forma insuficient i finalment gairebé la meitat dels grups, desenvoluparen textos incomplets, poc o gens relacionats d'arrel descriptiva o sumant esdeveniments sense massa sentit.

Exemple:

AV/LF: “ El 1875 Cánovas del Castillo va portar a Alfons XII per governar Espanya amb els ideals extrets del sistema emprat en el Regne Unit i de la revolució liberal de 1868 a Espanya. Aquesta estabilitat que va portar el nou sistema de govern va desencadenar un creixement de l'economia del país, en el que també va influir la segona revolució industrial desenvolupada especialment als Estats Units. A més com que Espanya estava ben relacionada amb les diverses potències li començaren a arribar nous avenços tecnològics com el telèfon o el submarí. En l'àmbit religiós, la nova constitució d'Alfons XII situava el Catolicisme com a religió oficial del país i això va afectar l'educació del poble espanyol, fet que va provocar l'endarreriment posterior respecte la mentalitat de les altres potències europees.

Durant aquest període la burgesia s'enriqueix molt i sotmet al poble, que es manifesta mitjançant el moviment obrer.

Per altra banda al mateix moment, els Estats Units estaven en expansió tant territorial com econòmica i dona suport a l'aixecament de Cuba contra Espanya per la seva independència. És per això que tot i la victòria espanyola del 1878, el sentiment seguirà present.

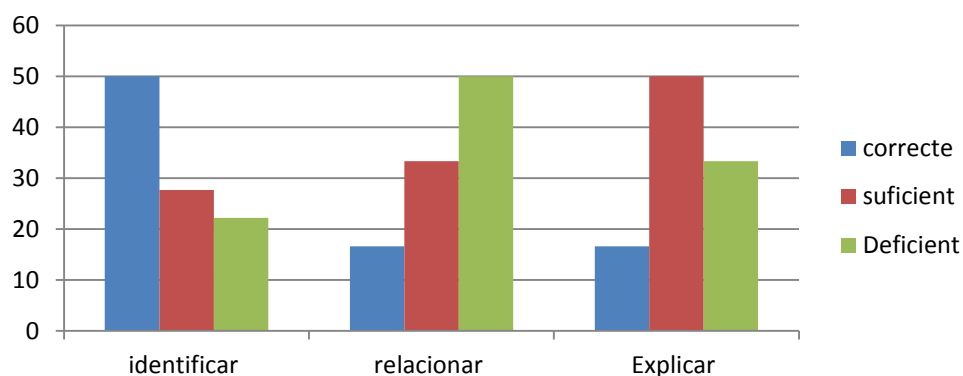
En aquest any es consolida la unificació d'Alemanya de la mà del II Reich convertint-se en una gran potència que es seguirà desenvolupant fins la I guerra mundial”.

Operadors temporals: Datació, causalitat, simultaneïtat, evolució.

Països: Espanya – USA – Alemanya –Cuba

Àmbits: Polític – econòmic – tecnològic – cultural – social

Quadre Resum



Conclusions positives:

- Sobre els diversos operadors del temps històric:
 - 1- El treball desenvolupat afavoreix la datació i la comprensió de la cronologia.
 - 2- Tots els grups comprenen el concepte de simultaneïtat històrica.
 - 3- Alguns grups comprenen la necessitat de la periodització i fins i tot la possibilitat de trobar perioditzacions alternatives.
 - 4- La majoria de grups veuen la necessitat d'aplicar la causalitat i la multicausalitat per fer comprensiu el relat històric.
 - 5- Els conceptes de durada i successió han estat abordats per diversos grups tant en les seves discussions prèvies com en el desenvolupament de les presentacions.
- Sobre l'estructuració del concepte contemporaneïtat de forma específica:
 - 1- S'ha avançat en el primer nivell de l'operador: la identificació d'esdeveniments simultanis.
 - 2- El 50% dels grups han estat capaços de trobar relacions de contemporaneïtat entre esdeveniments per tal d'explicar.
 - 3- Un 16,6% dels grups havien completat el procés d'identificar, relacionar i explicar, si bé no de forma completa.

Conclusions negatives:

- Sobre els diversos operadors del temps històric:
 - 1- La majoria dels grups manifesten molts problemes per ordenar els fets cronològicament.
 - 2- Dificultats del conjunt de l'alumnat per detectar i explicar la idea de canvi i continuïtat.
 - 3- Només un grup estableix vinculació en els diversos treballs presentats entre el passat i el present.
- Sobre l'estructuració del concepte contemporaneïtat de forma específica:
 - 1- Dificultats de la majoria de grups per establir relacions entre els diversos esdeveniments seleccionats. La tendència general és a llistar esdeveniments simultanis sense establir relacions.
 - 2- No s'estructuren textos explicatius complets. S'utilitzen molt poc els nexes temporals que optimitzen el relat històric.
 - 3- No existeix una visió completa i realment comprensiva dels períodes o dels anys seleccionats.
- Sobre el desenvolupament del treball en general:
 - 1- Dificultat de pràcticament tots els grups per a la selecció de la informació adequada.
 - 2- Redactat deficient dels textos sense lligams ni nexes explicatius.
 - 3- Presentacions poc comprensives. Limitades a la lectura del suport digital.

Els resultats d'aquesta segona intervenció si bé em permeteren avançar en la formació de l'alumnat respecte el domini dels diversos operadors temporal, especialment de la simultaneïtat, però també de la datació, la cronologia, la causalitat, la successió i la periodització i al mateix temps seguir treballant per a l'assoliment dels diversos nivells de l'operador contemporaneïtat, els resultats seguien posant de relleu les grans dificultats de la majoria de l'alumnat per la selecció adequada d'informació, la capacitat d'establir relacions entre esdeveniments i especialment d'explicar un determinat moment històric de forma completa i realment comprensiva.

Per aquest motiu durant el tercer trimestre es seguí treballant de forma continuada tant per el foment de la correcta aplicació dels diversos operadors temporals, com per a la correcció dels dèficits detectats en l'aplicació de l'operador contemporaneïtat.

2.3 Tercera intervenció

Durant el tercer trimestre del curs 2012-2013 es va desenvolupar una tercera intervenció basada en la comparació històrica entre els anys 20 i 30 del segle passat als USA i la realitat del nostre país entre el 2000 i el 2013.

L'objectiu central de la intervenció era d'una banda, potenciar el treball específic amb operadors temporals en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història i de l'altra, corregir els dèficits detectats en l'enquesta inicial i en les dues intervencions anteriors respecte l'aplicació dels diversos nivells de l'operador contemporaneïtat.

En aquest sentit vaig creure absolutament necessari potenciar la capacitat de buscar i seleccionar informació adequada de forma autònoma, millorar la capacitat de relacionar esdeveniments simultanis per explicar, incidir en la comprensió del canvi- continuïtat i de la temporalitat, a partir de l'eix passat – present –futur i finalment donar mecanismes a l'alumnat per millor la seva capacitat d'explicar de forma coherent i completa una determinada realitat històrica.

Al llarg del curs s'havia desenvolupat la cerca i anàlisi d'informació i d'imatges, i s'havia potenciat el comentari de text, però no s'havia treballat encara autònomament la cerca i anàlisi de gràfics, per la qual cosa en aquesta tercera intervenció es va prioritzar aquest tipus de font, amb la intenció de donar al conjunt de l'alumnat diversitat de recursos d'anàlisi de qualsevol realitat històrica.

La seqüència didàctic es portà a terme de forma idèntica en els dos grups de nivell de l'escola en les 3 primeres sessions, però la segona part de la seqüència es desenvolupà de forma diferent, de manera que en el grup 2 s'adaptà la tasca a desenvolupar i es realitzà un procés d'acompanyament i guiatge al llarg de les 3 darreres sessions (veure annex 2). Per aquest motiu el procés d'investigació només es desenvolupà amb 7 grups de 4 alumnes pertanyents al grup de nivell 1

Aquesta seqüència partia d'una primera sessió on l'alumnat, dividit en grups cooperatius, havia de preparar una presentació en format digital sobre la realitat històrica dels anys 20 i 30 del segle passat.

Cada grup, de forma guiada, havia de buscar informació a la xarxa i informació bibliogràfica sobre una part d'aquesta realitat, de manera que un grup s'encarregava d'analitzar la realitat americana i europea entre 1918 i 1921, un segon grup la realitat americana dels "Feliços anys 20", un tercer grup el Crack del 29, un quart grup la "Depressió dels 30", un cinquè grup la política del New Deal, un sisè grup les conseqüències del crack del 29 a nivell mundial i el

darrer grup havia de presentar sintèticament la realitat americana dels 20 i 30 a nivell social i cultural.

Durant les sessions 2 i 3 es desenvoluparen les presentacions de cada grup i es clogué aquesta primera part amb la realització d'una síntesi dels treballs desenvolupats.

En les sessions posteriors la meua tasca es limità a observar com a investigador la manera com l'alumnat desenvolupava la feina assignada, sense intervenir de forma directa en el procés d'elaboració dels treballs plantejats.

Així en les sessions 4 i 5 es demanà a cadascun dels petits grups que busquessin a la xarxa diversos gràfics amb informació econòmica o social que consideressin rellevant per explicar de forma global el període dels anys 20-30 del segle passat als USA i de la realitat espanyola entre el 2000 i el 2012.

Una vegada seleccionats, calia fer una anàlisi de cadascun i relacionar la informació obtinguda per tal d'explicar tant la realitat nord-americana entre 1920 i 1940 com la realitat espanyola entre l'any 2000 i el 2012. (veure annex 2)

Posteriorment cada grup havia d'elaborar una presentació en vídeo o bé un text argumentatiu comparant les dues realitats i donant solucions de futur a la situació espanyola actual.(veure annex 2).

En la darrera sessió, els diversos grups presentaren els vídeos o els textos, es feu un debat sobre les propostes de cada grup i col·lectivament s'extragueren unes conclusions.

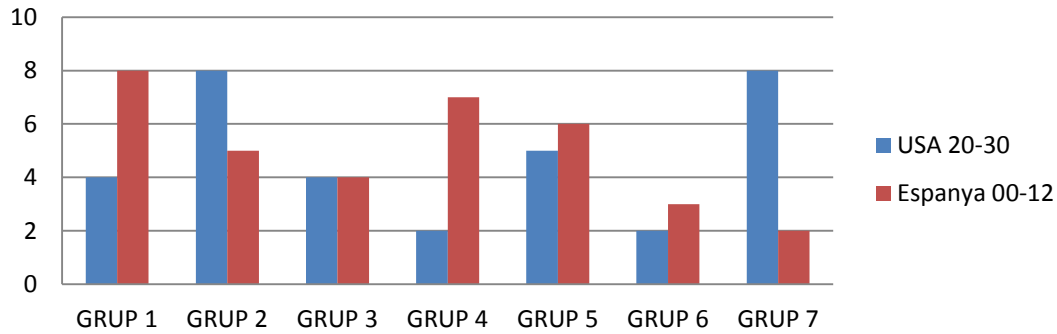
Anàlisi de la intervenció

L'observació realitzada com a investigador durant les sessions 4 i 5, els treballs presentats pels diversos grups, les exposicions portades a terme a l'aula i les aportacions al debat m'abocaren informació rellevant, tant de com es construeix el coneixement històric, com dels avenços o possibles dificultats de l'alumnat en la comprensió global d'un període històric a partir del treball amb la contemporaneïtat.

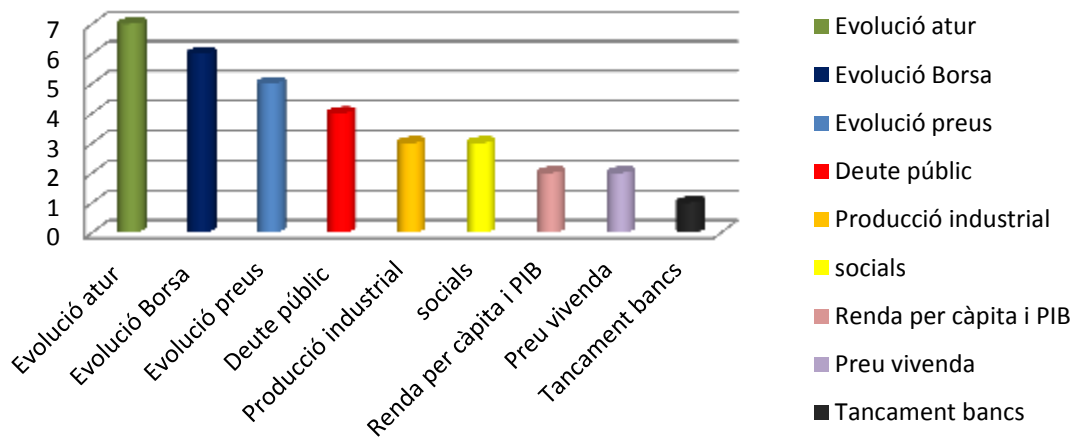
En aquest sentit, la primera tasca a desenvolupar durant la sessió 4, és a dir la cerca a la xarxa de gràfics econòmics o socials per a poder explicar globalment els dos períodes indicats, mostraren una selecció adequada dels gràfics a analitzar, tant en relació al nombre com a la pertinença dels mateixos a l'àmbit econòmic i social.

Certament alguns dels grups no utilitzaren un nombre suficient de gràfics per fer possible una relació posterior, com també és cert que alguns grups empraren gràfics poc rellevants o temporalment massa amplis, però en conjunt la selecció de la informació fou l'adequada, com podem observar a continuació.

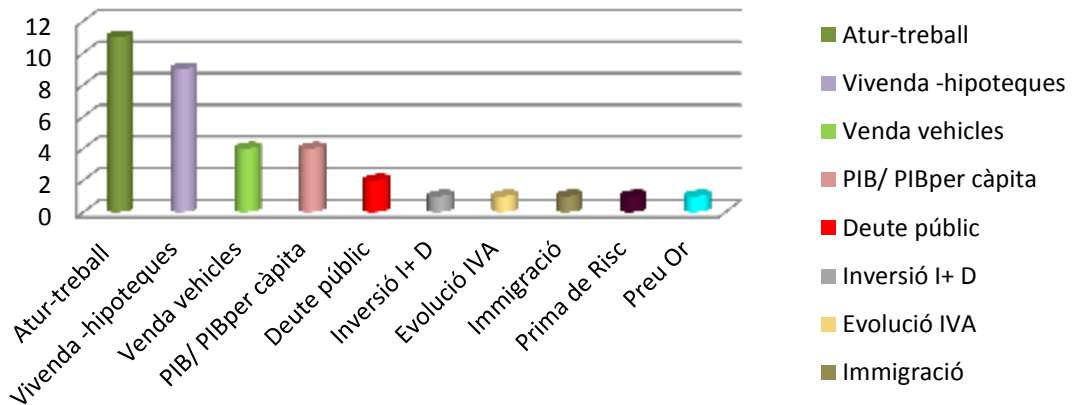
Nombre de gràfics utilitzats



Tipologia dels gràfics emprats USA 20-30



Tipologia dels gràfics emprats Espanya 00-12



En total els 7 grups empraren 35 gràfics corresponents a la realitat espanyola de l'any 2000 al 2012 i 33 gràfics de la realitat nord-americana dels anys 20 i 30 del segle passat. Una mitjana per tant propera als 10 gràfics per grup. El nombre màxim de gràfics emprats per cadascuna de les realitats és de 8 i el mínim és de 2.

En relació a la tipologia dels gràfics utilitzats podem observar com tots ells fan referència a l'àmbit econòmic i financer i a les seves implicacions socials, prestant especial atenció a l'evolució de: l'atur, l'índex Dow Jones, els preus (petroli, aliments, vivenda, blat, cotó), el deute públic i la producció industrial en el cas nord-americà i a l'evolució de: l'atur i de les persones emprades a la construcció, el preu de la vivenda i el nombre d'hipoteques concedides, l'evolució en la venda de vehicles i el PIB i la renda per càpita en el cas espanyol.

L'evolució de l'atur, del deute públic i del PIB / renda per càpita, són els únics gràfics coincidents entre una i altra realitat, la qual cosa complica la possible comparativa entre realitats, en disposar majoritàriament de dades de diferent tipologia.

En del desenvolupament de l'activitat, els diversos grups cercaren gairebé unànimement, sense discussió, els valors borsaris i l'evolució de l'atur en el cas nord-americà i el nombre d'hipoteques concedides, el preu de la vivenda i l'evolució de l'atur en el cas espanyol. La resta de gràfiques, foren majoritàriament seleccionades, més per la seva disponibilitat a la xarxa, que per el plantejament previ de la seva cerca.

Val a dir però que la meua observació i el registre en el quadern de camp em permeté determinar que en alguns casos, fruit de la discussió, es cercà l'evolució en la venda de vehicles entre el 2000 i el 2012 a Espanya o el preu de la vivenda entre els anys 20 i 30 als USA i en altres casos, per la insistència d'un dels membres es buscà el nombre de bancs que feren fallida als USA o l'evolució del preu de l'Or a Espanya.

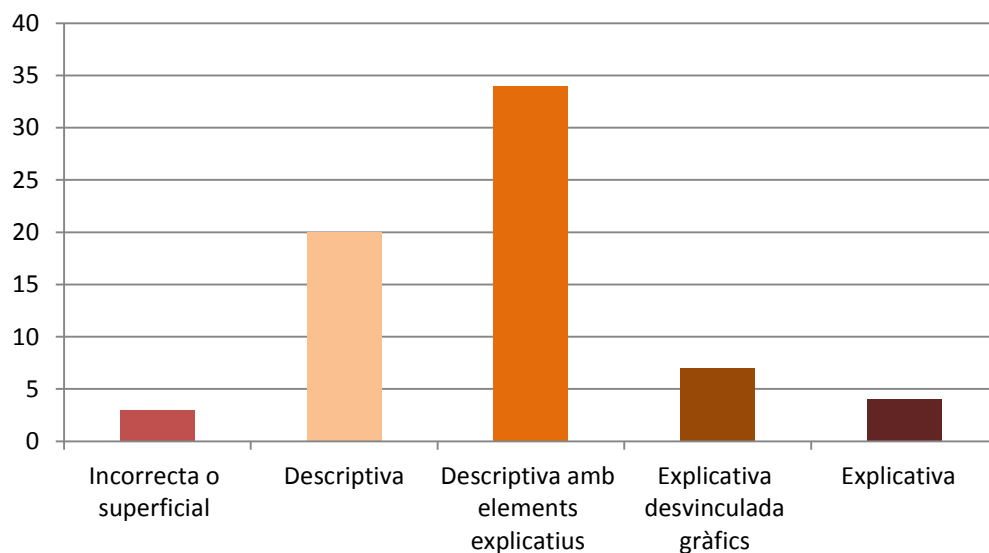
En definitiva, malgrat la escassa coincidència de dades obtingudes entre ambdues realitats, l'excessiva amplitud de la franja temporal utilitzada d'alguns gràfics, com per exemple: "Evolució del deute (1790 -2006)" o "Evolució del preu de la vivenda (1895 -1940)" o la poca rellevància d'alguns gràfics per a l'explicació posterior, com per exemple: "Preu del cotó" o "Preu del blat", de forma majoritària, tots els grups foren capaços,, sense guiatge, de realitzar una cerca i selecció encertada de gràfics per fer possible la comparació entre les dues realitats proposades.

L'anàlisi dels gràfics fou desenvolupada de forma molt desigual segons el grup, però a grans trets podem classificar-les en 5 categories:

- 1- Anàlisi incorrecta o superficial
- 2- Anàlisi totalment descriptiva
- 3- Anàlisi explicativa desvinculada dels gràfics.
- 4- Anàlisi descriptiva amb algunes referències explicatives
- 5- Anàlisi explicativa completa

Dels 68 gràfics emprats pels 7 grups analitzats, la tendència majoritària és la descriptiva amb algunes referències explicatives: 34 (50%), tot i que també és molt recurrent l'anàlisi purament descriptiva dels gràfics: 20 (29'4%), les altres 3 categories, de forma conjunta completen el 20% restant, com podem observar en el següent gràfic:

Tipus d'anàlisi



De manera general els gràfics utilitzats es corresponen a l'àmbit econòmic i per tant l'anàlisi es centra en aquest únic aspecte de la realitat, tot i que en 14 casos es fa referència explicativa també als àmbits polític, social i demogràfic. D'aquesta manera els alumnes són capaços d'establir relacions de contemporaneïtat interna, és a dir entre àmbits d'una mateixa realitat.

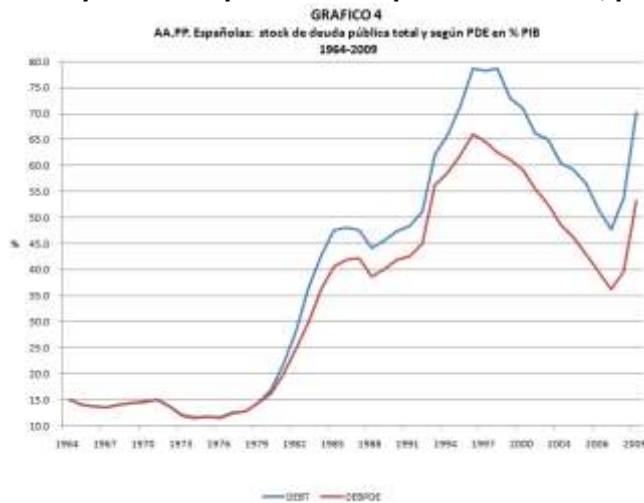
G1: "A partir del crack del 29, el deute pujà ràpidament fins que el 1932 el deute públic arribà al 40% i es mantingué amb "altibaixos" en aquesta xifra. El manteniment del deute fou gestionat pel govern del president F. Delano Roosevelt i la seva política del New Deal". **Relació economia – política** Pel que fa a la utilització d'operadors temporals, de forma majoritària s'aplica l'operador causalitat, de manera que fins a 38 vegades s'estableixen causes i/o conseqüències en l'anàlisi dels diferents gràfics.

L'aplicació de la simultaneïtat de forma explícita es produeix en 9 casos, la relació passat – present en 2 i la projecció de futur en 3 casos més.

L'evolució, la periodització, la successió i el canvi es donen de forma molt puntual, únicament en dues ocasions cadascun.

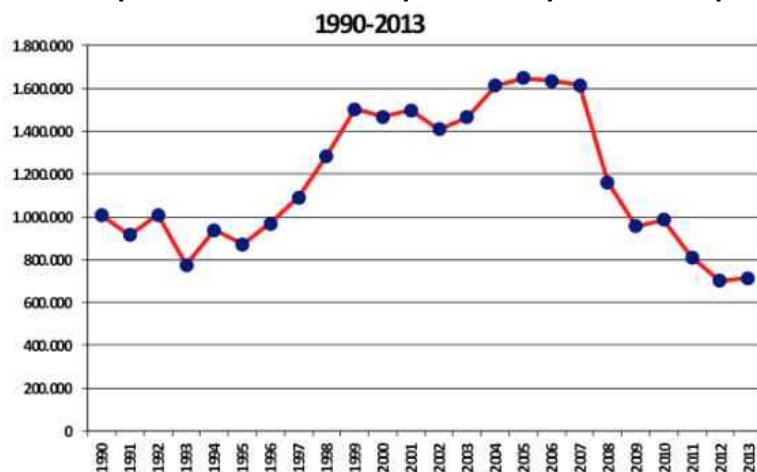
Alguns exemples d'aquestes anàlisis:

G1: **Explicativa. Operadors temporals: Evolució, periodització, causalitat, continuïtat.**



“En aquesta gràfica podem veure **l'evolució** del deute públic que té l'Estat espanyol des de l'any 1964 fins l'any 2012. Podríem diferenciar una primera **etapa** que va de l'any 1964 fins al 1978, on tot i haver-hi una petita davallada, el deute sempre es manté constant, però a partir d'aquest any hi ha un gran creixement del deute fins l'any 1986. Llavors es manté estable fins a acabar caient durant dos anys. Tot i així, a partir del 1988 torna a créixer fins arribar al 1996 on **cau degut a l'augment del poder adquisitiu**, però al 2008 amb **la bombolla immobiliària acabada d'esclatar, el govern no disposa dels recursos suficients per pagar totes les despeses i no canvia el seu mètode de finançament, el que comença a generar un altre cop un augment descontrolat del deute arribant als nostres dies**”.

G2: **Descriptiva amb elements explicatius. Operadors temporals: causalitat**



“En aquest gràfic d'aquests últims 12 anys respecte a les matriculacions de cotxes a Espanya, podem veure clarament com des de 1990 fins al 2008 generalment es produeix un creixement, especialment des de 1994 fins el 2006 on no va parar de créixer. Però va ser arribar al 2008, **on per culpa dels especuladors entre d'altres, la bombolla va explotar i el sistema es va venir a baix amb una pèrdua econòmica general i caient dia rere dia**”.

G3: Explicativa sense vinculació gràfic. Operadors temporals: Causalitat, successió.



“En aquest gràfic podem apreciar la caiguda de la Borsa de Nova York el dia 24 d’octubre de 1929. Es va anomenar “el dijous negre”. Aquell dia, **la Borsa va caure i va arruïnar molts inversors** que van perdre tots els seus diners. Els mesos anteriors, els mercats de valors es van estancar. Una setmana abans, es va produir la venda d’accions per sota del preu normal, sobretot, per part dels grans bancs. **Com que la resta d’inversors van veure aquest fet, van posar a la venda massivament les seves accions, col·lapsant el mercat i baixant el preu.** Els bancs van intentar salvar la borsa de la caiguda, però **van fracassar i més d’un milió i mig de famílies es van arruïnar** perquè havien invertit els seus estalvis i havien hipotecat les seves cases per comprar accions.”

G4: Descriptiva

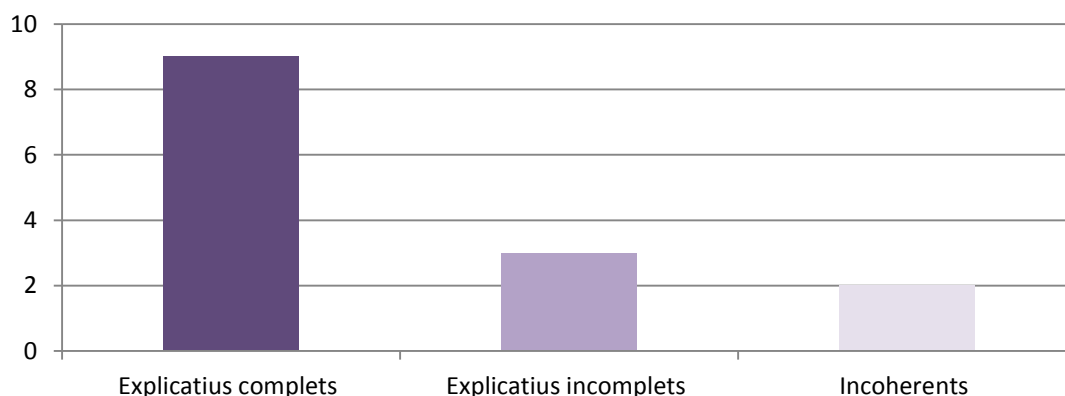


“La venda de cotxes al 2007 hi ha una davallada molt important que es recupera una mica al 2010 però cap el 2011 torna a baixar.

Una vegada analitzats els gràfics, els diversos grups desenvoluparen una explicació dels dos períodes proposats a partir de la relació d’aquests: Els anys 20 i 30 del segle passat i la primera dècada dels segle XI.

En aquestes explicacions la tendència majoritària fou la de realitzar una explicació de forma incompleta o parcial, així en 9 dels 14 textos explicatius es dona aquesta tipologia. Únicament en 3 casos es desenvolupa un text explicatiu complet i en dos casos més textos explicatius incoherents o no vinculables a les realitats analitzades.

Tipologia de les explicacions



En les diverses explicacions en 13 dels 14 casos es fa referència a l'àmbit econòmic, en 11 casos es fa esment també a l'àmbit social i en 6 casos a l'àmbit polític. Així, 12 grups (85%) estableixen algun tipus de relació de contemporaneïtat interna entre els diversos àmbits de la realitat històrica analitzada,

Respecte la vinculació de les explicacions amb els gràfics seleccionats i analitzats prèviament es realitza d'una forma desigual, de manera que en la majoria dels casos en les explicacions s'estableixen poques vinculacions amb aquests per tal exemplificar les afirmacions realitzades.

La mitjana dels diversos grups mostraria un ús del 53'3% del total dels gràfics analitzats:

Grups	Nº gràfics seleccionats	Nº de gràfics utilitzats en l'explicació	Percentatge
G1	12	8	66'6%
G2	12	5	41'6%
G3	8	2	25%
G4	9	6	66'6%
G5	11	11	100%
G6	5	2	40%
G7	10	3	33'3%
Total	68	37	53'3%

En les diverses explicacions desenvolupades es pot apreciar l'aplicació de diversos operadors temporals. En aquest sentit, la causalitat és l'operador més utilitzat, apareixent en els 14 textos desenvolupats fins a 32 vegades, mentre que la simultaneïtat apareix de forma explícita en 10 ocasions.

Altres operadors temporals són emprats en un nombre molt menor, així la idea de canvi i la projecció de futur apareixen fins a 4 vegades i la de successió i la vinculació passat – present en 3 ocasions més. A més la idea de conjuntura apareix una vegada de forma explícita.

Alguns exemples dels textos explicatius:

G1: “A partir de la informació recollida en els gràfics anteriors i els comentaris que hem pogut extreure hem arribat a poder definir la situació econòmica que va regir la societat des de 1920 fins el 1940, descrivint tots **els canvis** que s’hi van produir.

Des de 1920, la situació econòmica va començar a estabilitzar-se després de la guerra i després d’un important creixement econòmic i del consum. **Com a conseqüència** els preus van baixar, el valor de la vivenda va pujar. Aquesta va ser una lleu davallada de la qual l’economia nord-americana es va recuperar, però era un avís del que podia passar **al futur**. ... Els anys previs a 1929. EEUU estava en ple rendiment econòmic amb un gran increment de la borsa i caient el seu deute públic. Aquest increment massiu de les accions de la borsa va ajudar **al futur** col·lapse d’aquesta.

El crack del 29 es va produir **a causa ()**() **com a conseqüència** es va produir la ruïna immediata d’un tant per cent molt alt de la població i el nombre de suïcidis va augmentar molt.

(...) En aquests moments es van realitzar unes eleccions i el Partit Republicà va perdre i va guanyar Roosevelt, del partit demòcrata. Aquest **canvi** de govern va suposar també un canvi en les polítiques econòmiques ... “

Explicació completa. Àmbit econòmic, polític i social. Operadors temporals: Canvi, causalitat, futur. Relació amb 4 gràfics utilitzats.

G 3: “La situació que estem vivint avui en els nostres dies, podríem dir que és gairebé un reflex d’aquells anomenats “Feliços anys 20” que va derivar en el **crack del 29 i la depressió dels 30**”, amb la caiguda en picat de la borsa.

Ara ha passat el mateix, que amb la tallada sobtada de crèdits que concedien els bancs, la població s’ha quedat sense recursos per tal de poder seguir comprant pisos cada vegada a un preu més elevat. **Això ha provocat** que molts dels que havien apostat per la compra i venda dels pisos perdessin molts diners i els inversors estrangers perdessin la confiança aquí. **Això comporta una cadena**, que acaba derivant amb un atur en el sector de la construcció, tot i que **seguit d’aquest** van caient tots els sectors lentament.

A més ens trobem en un espiral sense sortida, el qual l’únic que fa és empitjorar per moments. Tot i que s’estima que la sortida d’aquesta crisi estigui **rondant el 2015**, aquests dos anys seran durs i dificultosos per tal de poder subsistir al **que acabarà sent una selva urbana on només sobreviurà el més fort**”.

Explicació incompleta o parcial. Àmbit econòmic i social. Operadors temporals: Passat –present , causalitat, successió, futur. Relació amb 1 gràfic utilitzat.

Per acabar la seqüència didàctica calia desenvolupar com a tasca final un text comparant les dues realitats analitzades o bé presentar un reportatge audiovisual desenvolupant els resultats d'aquesta comparativa.

Únicament 2 grups optaren per aquesta darrera opció, mentre que els altres 5 presentaren un text comparatiu.

Tant els textos com els audiovisuals presentats, de forma general, foren d'una tipologia explicativa incompleta, en concret en 6 dels 7 casos i únicament un grup fou capaç d'elaborar un text complet tot i relacionant els diversos àmbits per justificar les diferències i similituds entre les dues realitats analitzades.

En els diversos textos es fa referència a l'àmbit econòmic en tots els casos (100%), en 6 casos es relaciona també amb la societat i en 5 casos amb la política.

Tots els grups estableixen punts comparatius entre les dues realitats, buscant aspectes coincidents i aspectes diferencials.

Respecte als punts en comú el conjunt de l'alumnat n'identifiquen fins a 17:

- Es produeix una crisi precedida d'un gran creixement econòmic: 4 casos
- Conseqüència: caiguda ràpida del consum, de les hipoteques, venda de cotxes, tot en general: 3 casos
- Com a conseqüència es produeix una radicalització social i ideològica: 2 casos
- L'actitud inicial del govern davant la crisi em pitjora l'economia: 2 casos
- La principal conseqüència de la crisi és una situació de gran atur 2 casos
- Una de les causes de la crisi és l'actitud d'endeutament de la població per sobre de les seves possibilitats i no d'estalvi : 2 casos
- Es produeix una situació de pobresa i misèria derivada de la crisi: 2 casos.
- Les crisis són cícliques i el sistema explota: 2 casos
- La principal causa de la crisi és l'especulació, en un cas en Borsa en l'altre en vivenda: 2 casos.
- Es produeix un canvi de govern: Roosevelt – Rajoy
- La causa és una crisi financera i econòmica.
- Una de les causes és la mala gestió dels bancs i dels empresaris.
- Conseqüència augment dels preus.
- Conseqüència: tots els indicadors econòmics negatius.
- Conseqüència: pèrdua de poder adquisitiu de la població.
- Conseqüència: paràlisi de l'activitat comercial.
- La mecanització ha afavorit l'atur.

Com a principals diferències es citen 6 aspectes:

- La sortida de la crisi del XX fou en 4 anys, l'actual és molt més llarga: 2 casos.
- Als anys 20 i 30 no existia l'Estat del Benestar ni la seguretat social i les conseqüències socials foren molt pitjors.: 2 casos
- A USA s'aplicava una política ultraliberal, a Espanya l'Estat intervé més en l'economia.
- Es produí una gran deflació a USA, a Espanya no.
- El nivell de renda a Espanya era molt superior al dels EEUU en esclatar les crisis.
- Al 1929 els dipòsits no estaven assegurats i es basaven en el patró or.

Com podem observar la majoria de punts en comú i de diferències establertes, formen part de les causes de la situació de crisi i de les conseqüències d'aquesta. Es fa doncs evident el domini de la causalitat de la majoria de l'alumnat.

En aquest sentit, la causalitat és aplicada correctament per 5 dels 7 grups. Respecte els altres operadors temporals, l'eix passat – present s'aplica també en 5 casos, el canvi en 3 i la simultaneïtat en 2.

En la redacció del text, la majoria dels grups no estableix una relació àmplia amb els gràfics utilitzats i tot i que en 4 casos se'n fa alguna referència, en els altres 3, els gràfics analitzats no són utilitzats per exemplificar les afirmacions. Finalment en les propostes presentades per el futur, els diversos grups aporten idees lògiques i coherents i que per tant, impliquen no sols una clara comprensió del seu present sinó també de la lògica política, econòmica i social:

- Es necessari que els bancs donin més crèdits a les empreses i als particulars per recuperar el consum.
- Cal fer una llei de transparència per frenar la corrupció.
- Caldria reduir el sou als càrrecs polítics.
- Caldria fer un repartiment més eficaç de les competències entre l'Estat i les Autonomies (sense duplicitats).
- Es necessària una reforma educativa seguint el model nòrdic.
- Caldria millorar les prestacions socials.
- És imprescindible un canvi de la mentalitat i del sistema de vida de la gent.
- Caldria potenciar un consum moderat i sostenible.
- Caldria recuperar valors com l'esforç i no el benefici ràpid.
- Treballar per la convivència pacífica i no per afavorir la confrontació.

Com podem observar l'alumnat aposta per un canvi a nivell econòmic, polític, social i ideològic per fer front a la complexa situació del nostre país i demostra la capacitat de vinculació entre àmbits diversos no sols per explicar la realitat, sinó per aportar solucions.

Tot i que podem veure els textos presentats a l'annex 2, un dels textos que exemplifica clarament aquesta afirmació és el corresponent al grup 1:

“ Després de realitzar els diversos comentaris i analitzar les dues situacions econòmiques hem arribat a la conclusió que entre els contextos econòmics que van definir l'època de finals dels anys 20 i 30 i els que defineixen la realitat actual existeixen molts punts en comú:

En ambdós casos la situació de crisi va venir precedida d'una època d'extraordinari creixement econòmic, actualment a causa de la bombolla immobiliària i en els anys 20 a causa de l'especulació borsària. També en ambdues situacions els governs no van prendre part en l'economia tot i que hi havia signes que indicaven la futura caiguda.

En els dos casos, la caiguda va ser ràpida i en picat i va causar una pujada radical en l'índex d'atur i alhora l'índex de riquesa per càpita va baixar dràsticament, amb la diferència que actualment existeix l'Estat del Benestar, que garanteix uns mínims per la població i evita un estat de pobresa i deixadesa total, mentre que en aquella època no existia i el govern republicà era ultraliberal, és a dir no intervenia en economia.

En tots dos casos la població es va radicalitzar per la forta baixada en la qualitat de vida i en el consum, ja que el poder adquisitiu de la població i el PIB van baixar en picat.

També cal tenir present que en ambdós moments històrics es van produir unes eleccions estatals, amb la diferència que a EEUU el govern de Roosevelt va poder solucionar la situació de crisi mitjançant una política d'incentiu al consum que va tornar a reactivar-lo, mentre que el govern de Zapatero va intentar imitar aquest sistema però no va poder, ja que actualment la població mundial és tan elevada que el capitalisme no es pot basar en el consum continuat, ja que no es disposa dels recursos necessaris per poder reactivar l'economia mitjançant el consum.,

Per això l'actual govern Rajoy ha optat per polítiques d'austeritat que tampoc aconseguen el seu objectiu sinó que provoquen una recessió econòmica constant acompanyada d'un alt índex d'atur i una situació social que no millora.

Segons la nostra opinió, per solucionar la crisi econòmica cal aplicar polítiques que obliguin a la banca a proporcionar crèdit a les empreses i que el govern pagui els seus deutes a les empreses. També caldria instaurar una llei de transparència com les dels països nòrdics que garantís que el ciutadà pogués conèixer en què s'utilitzen els seus impostos, una regularització recessiva dels sous dels alts càrrecs públics amb la supressió de pagues vitalícies, una repartició eficient de les competències entre l'Estat i les autonomies, evitant duplicitats i una reforma educativa que desenvolupi l'esperit crític de la societat basada en les dels països nòrdics, alhora que també es faria una millora en les prestacions socials estatals”.

En el debat final i en les conclusions de consens de la seqüència didàctica es reafirmaren les idees presentades en els textos o audiovisuals desenvolupats prèviament:

La tendència general fou a buscar culpables de la situació: els bancs, els especuladors, els polítics en general, la mentalitat de la gent, el propi sistema capitalista,... Convergint les seves opinions en la causalitat d'ambdues crisis.

Les dades analitzades dels diversos gràfics foren utilitzades, però sempre de forma implícita, per tant, de forma general no es citaren dades concretes per argumentar les seves posicions.

Les conseqüències d'ambdues crisis foren també citades per la majoria de l'alumnat: La crisi financera, econòmica, política i social s'exemplificà amb el tancament de bancs, la reducció del PIB i de la renda per càpita, la caiguda del consum, les retallades del govern, l'augment de l'atur i de la pobresa, la radicalització social, l'augment dels suïcidis o de l'emigració dels joves.

En les propostes de futur s'explicitaren les idees mencionades anteriorment, però en síntesi feien sempre referència a la idea de canvi per millorar: un canvi de mentalitats de tothom, una major eficàcia política, el fre a l'especulació, especialment bancària, la cerca d'un sistema econòmic no basat en el capitalisme salvatge i el consum i d'un sistema educatiu de nivell, entre d'altres es presentaren com el camí de la recuperació del país i de la cerca d'un futur millor.

La relació entre els diversos àmbits de la nostra realitat per explicar-la fou doncs clara i majoritària i la seva projecció al passat per comparar-la també.

La causalitat, la simultaneïtat, la successió, el canvi i l'eix passat –present- futur s'utilitzaren de forma general per bona part de l'alumnat en l'argumentació de les seves idees i si bé no es pot afirmar que tots els alumnes demostraren una clara millora en l'aplicació dels diversos operadors temporals i en el domini dels diversos nivells de la contemporaneïtat, a nivell grupal sí que es feu evident un progrés considerable en aquest sentit.

En definitiva, els resultats de la seqüència didàctica desenvolupada, de manera general em permeten afirmar que s'assoliren els objectius plantejats:

- Pràcticament tots els grups foren capaços de seleccionar adequadament la informació a la xarxa.
- Es realitzà una anàlisi adequada dels gràfics, tot i una excessiva tendència descriptiva de la majoria dels grups.
- Es progressà considerablement en l'establiment de relacions per explicar una realitat històrica, potenciant així la contemporaneïtat interna.
- Millorà la utilització dels diversos operadors temporals per relacionar i per explicar, especialment de la causalitat i de la simultaneïtat, però també del canvi i de l'eix passat –present –futur.
- Es mantingueren les mancances en la majoria de l'alumnat per desenvolupar textos argumentatius, però alhora es demostrà la capacitat oral de saber defensar les idees pròpies i respectar les dels altres.
- Es presentaren dificultats per utilitzar la informació prèvia obtinguda pels gràfics per exemplificar les afirmacions.

Els avenços al meu entendre foren molts, però els reptes pendents també. El domini dels dos primers nivells de complexitat de l'operador: identificar i relacionar, milloraven progressivament, però el tercer nivell: la capacitat d'explicar a partir d'aquestes relacions, seguia mostrant carències importants en bona part de l'alumnat, especialment observable en la qualitat dels textos presentats.

Christian (2005:29) afirma al respecte: *“El relato es la principal forma literaria que trata de encontrar significados a una realidad cronológica abrumadoramente atestada y desordenada”*.

La gran dificultat mostrat per la majoria de l'alumnat per explicar una realitat històrica mitjançant el relat era un nou repte com a professor descobert en el procés d'investigació.

De totes maneres el treball comparatiu entre realitats històriques havia ajudat a potenciar el domini del darrer nivell de complexitat, la projecció o aplicació de la contemporaneïtat a d'altres realitats, però no per això semblava assolida la capacitat de realitzar-se de forma sistemàtica.

Amb tot, aquesta tercera intervenció em permeté adonar-me que només amb un treball sistemàtic i continuat es pot realment incidir en les dificultats de l'alumnat en relació a la temporalitat i a la comprensió històrica i que tan sols amb la cooperació i el treball compartit es construeix sòlidament el coneixement.

Es pot afirmar doncs que la tasca desenvolupada fou òptima per avançar en la comprensió històrica global i per tant en la formació del pensament temporal de l'alumnat i de la seva consciència històrica, però també es posaren de manifest que les dificultats en part de l'alumnat eren encara evidents en els dos darrers nivells de l'operador contemporaneïtat.

Una vegada desenvolupada la intervenció continuada i sistemàtica al llarg del curs amb la contemporaneïtat i els diversos operadors temporals necessaris per a la seva adequada aplicació, va arribar l'hora de valorar el progrés en el domini dels diversos nivells de complexitat de l'operador i dels diversos operadors temporals i, per tant, de valorar l'eficàcia del treball realitzat al llarg del curs.

Tercera Part

**Procés de recerca sobre
la contemporaneïtat.
Anàlisi dels resultats.**

Capítol 8.

Anàlisi situació final 4t d'ESO

Aquest capítol es divideix en tres apartats: en el primer es descriu i s'analitza l'enquesta final desenvolupada en acabar del procés de construcció de la contemporaneïtat amb l'alumnat de 4t d'ESO.

En el segon apartat es porta a terme una comparació entre els resultats quantitatius i qualitatius de les dues enquestes: l'enquesta inicial i l'enquesta final, per tal de valorar el progrés dels nois i les noies en el domini de la contemporaneïtat, dels diversos operadors temporals relacionats amb aquesta i, en definitiva, de la millora en la comprensió del passat i del propi present.

Finalment en el tercer apartat es descriu i s'analitza el focus grup desenvolupat amb part de l'alumnat enquestat durant el curs escolar 2012 -2013 un any i mig després, curs 2014-2015, amb la intenció d'esbrinar la valoració de la metodologia portada a terme durant el quart d'ESO, en el marc de la investigació realitzada, així com de determinar el progrés del seu pensament temporal, l'estructuració de la seva consciència històrica i determinar si un i altre poden intervenir en la formació del seu pensament crític.

1. DESCRIPCIÓ I ANÀLISI DE L'ENQUESTA FINAL 4T D'ESO – CURS 2012-2013

Tot i que l'enquesta final s'aplicà al mateix grup d'alumnes que l'enquesta inicial la composició de l'alumnat s'havia modificat lleugerament al llarg del curs, tant en el nombre global d'alumnes enquestats com en la pertinença a un o altre grup de nivell.

L'enquesta final es va aplicar a 50 alumnes, 22 nois (44%) i 28 noies (56%) subdividits en dos grups de nivell:

- El grup 1, integrat per 29 alumnes (58%).
- El grup 2, format per 21 alumnes (42%).

L'enquesta tenia per objectiu valorar l'evolució en el domini de l'operador contemporaneïtat en relació amb l'enquesta inicial i, com en aquesta, a banda d'analitzar els resultats de manera global, també m'hauria de permetre l'anàlisi posterior per grups de nivell i per gènere.

La procedència dels 50 alumnes enquestats coincidia pràcticament amb les dades especificades per a l'enquesta inicial: 31 alumnes (62%) de Sant Vicenç de Castellet i els altres 19 alumnes procedien de diversos pobles del Bages sud i el Vallès Occidental.

La presència d'alumnes de procedència immigrada es reduí en aquesta enquesta final únicament a una sola alumna del grup 2. Donada aquesta situació, no s'ha tingut en compte aquesta especificitat en l'anàlisi qualitativa de l'enquesta.

Respecte el nivell sociocultural de l'alumnat i el nivell acadèmic d'aquest (en relació a la qualificació final del curs anterior) les dades coincideixen pràcticament amb les presentades per a l'enquesta inicial:

Anàlisi enquesta final 4t d'ESO

Pregunta 1: Identificar parelles temporalment simultànies. Datar-les i relacionar-les.

1- Ferra parelles amb les següents imatges basant en compte la seva coincidència temporal. (quatre pag. 4)

	IMATGE A	IMATGE B	DATA-PERÍODE	QUINA RELACIÓ PODEM ESTABLIR?
PARELLA 1				
PARELLA 2				
PARELLA 3				
PARELLA 4				
PARELLA 5				
PARELLA 6				
PARELLA 7				
PARELLA 8				
PARELLA 9				
PARELLA 10				
PARELLA 11				
PARELLA 12				

La pregunta 1 consistia en Identificar parelles d'imatges corresponents a fets o personatges simultanis en el temps d'àmbits diferents: societat, tecnologia, política, art, cultura, creences... Datar amb el màxim de precisió possible aquestes parelles: any, dècada, període, segle, civilització... i finalment establir entre elles relacions de contemporaneïtat.

Identificar parelles simultànies:

- 2 alumnes 1 o 2 parelles (4%)
- 14 alumnes 3 o 4 parelles (28%)
- 10 alumnes 5 o 6 parelles (20%)
- **15 alumnes 7 o 8 parelles (30%)**
- 8 alumne 9 o 10 parelles (16%)
- 1 alumna 11 o 12 parelles (2%)

El nombre total de parelles identificades és de 303, és a dir, una mitjana de 6 parelles per alumne/a, arribant fins a 7'1 en el cas dels alumnes de grup 1 i només de 4'6 en els alumnes de grup 2.

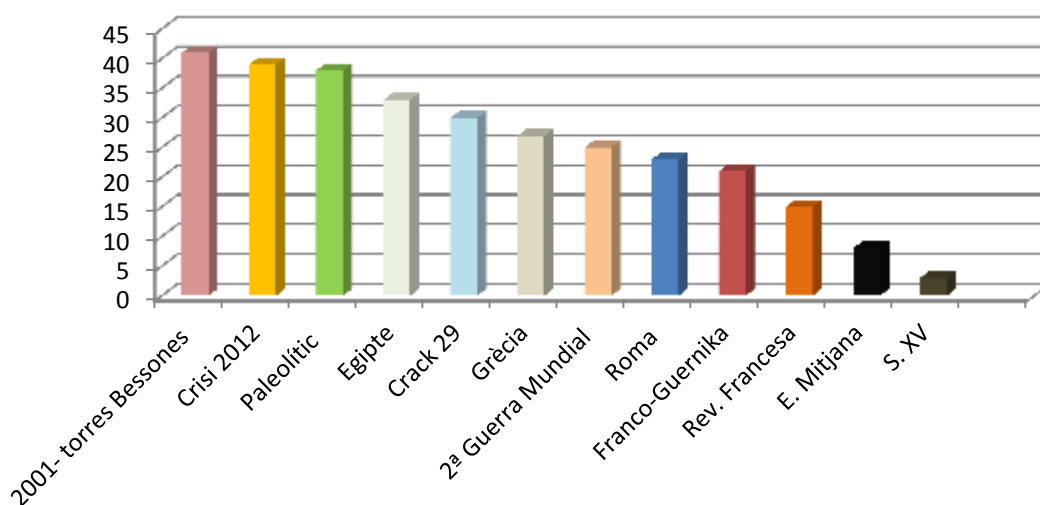
La franja més àmplia d'identificacions és la d'entre 7 i 8 parelles, un total de 15 alumnes (30%), sent molt més destacada en el cas dels alumnes de grup 1 (37'9%), mentre que entre els alumnes de grup 2 predomina la franja de 3 a 4 parelles identificades (52'4%).

Cal destacar que el nombre d'identificacions més alt correspon als nois, amb una mitjana de 6'3, front una mitjana de 5'8 per part de les noies. En aquest sentit cal destacar especialment els pobres resultats de les noies del grup 2 amb una mitjana tan sols de 4'1.

Un total de 8 alumnes, 4 nois i 4 noies, assolixen resultats excel·lents: entre 9 i 12 identificacions, 7 alumnes del grup 1 i 1 sol alumne del grup 2.

Les imatges més identificades globalment foren:

2001: Caiguda Torres Bessones	41
Crisi 2012	39
Paleolític: Venus de Willendorf – Clan paleolític	38
Egipte: Piràmides de Gizeh – Escriptura jeroglífica	33
Crack del 29	30
Grècia: Mapa Polis – Partenó	27
1945 : Segona Guerra Mundial	25
Roma	23
Franco –Guernika	21
Revolució francesa- XVIII : Rousseau – Lluís XVI	15
Edat Mitjana	8
Segle XV	3



Es pot apreciar que les imatges més identificades són imatges corresponents a esdeveniments recents, és a dir, que formen part del seu present o del seu record personal: Atemptat a les torres bessones de Nova York i crisi econòmica actual.

No obstant això, la resta d'imatges majoritàriament identificades formen part de períodes o civilitzacions molt allunyades en el temps, però de datació més imprecisa.: Paleolític, Egipte, Grècia Clàssica o Roma.

Cal destacar però, la rellevància donada a esdeveniments desenvolupats al llarg del curs, de manera que el Crack del 29, la Segona Guerra Mundial o la Guerra civil Espanyola, són tant o més identificades que les grans civilitzacions de l'antiguitat.

En aquest sentit, voldria destacar que la primera intervenció específica de simultaneïtat al llarg del curs anava dirigida a la comprensió del present i la tercera a la comparativa entre la crisi actual i la produïda arrel del crack del 29, fet que podria explicar el valor atorgat a aquest últim.

Datar:

- 4 alumnes no daten cap exemple (8%)
 - 1 alumnes del grup 1 (3'5%) i 3 alumnes del grup 2 (14'4%)
 - 2 nois (9%) i 2 noies (7'1%)
- 46 alumnes daten almenys una parella (92%)
 - 28 alumnes del grup 1 (96'5%) i 18 alumnes del grup 2 (85'7%)
 - 20 nois (91%) i 26 noies (92'9%)

Tipus de datació:

Alguna datació precisa (any): 38 alumnes (76%):

24 alumnes del grup 1 (82'7%) i 14 alumnes del grup 2 (66'6%)

14nois (68'2%) i 23 noies (82'2%)

- 8 alumnes 1 datació (16%)
- 11 alumnes 2 datacions (22%)
- 8 alumnes 3 datacions (16%)
- 8 alumnes 4 datacions (16%)
- 2 alumnes 5 datacions (4%)
- 1 alumne 6 datacions (2%)

Només datació període o civilització: 8 alumnes (16%): 5 nois (22'8%) i 3 noies (10'7%).

Com es pot observar més del 90 % de l'alumnat realitza algun tipus de datació, almenys d'una de les parelles d'imatges simultànies, però tan sols tres quartes parts ho fan de forma precisa. En aquest sentit, la majoria de l'alumnat que data de forma precisa ho fa en dues parelles (22%), si bé un 38% més de l'alumnat ho fa en un major nombre, entre 3 i 6 datacions.

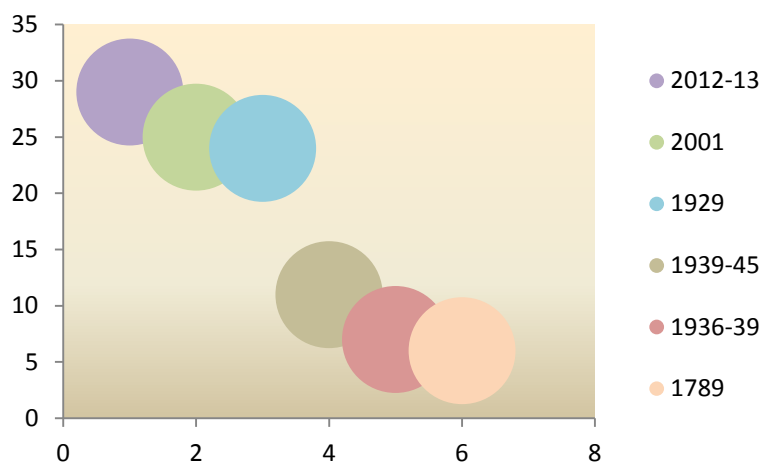
De forma general, els alumnes del grup 1 daten de forma precisa un 16% més que els alumnes del grup 2 i les noies un 14% més que els nois.

El nombre total de datacions és de 187 (datació precisa 102 – període/civilització 85)

- Mitjana de 3'7 per total d'alumnes
- Mitjana de 4 per alumne/a que ha datat

*102 corresponents a datacions precises: (54'5%)

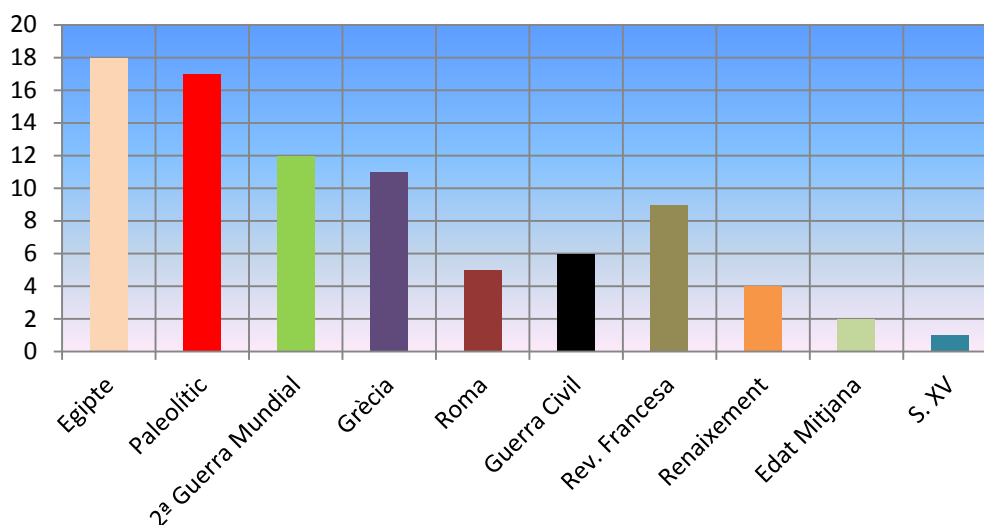
- 2012-2013 29
- 2001 25
- 1929 24
- 1939-1945 11
- 1936-1939 7
- 1789 6



*85 corresponents a períodes o civilitzacions: (45'4%):

- Egipte 18
- Paleolític 17
- Segona Guerra Mundial 12
- Grècia 11
- Roma 5
- Guerra Civil 6
- Revolució Francesa 9
- Renaixement 4

- Edat Mitjana 2
- S. XV 1



* 0 corresponents a datacions àmplies: (0%)

Etapes: (Prehistòria, Edat Antiga, Edat mitjana, Edat moderna i Edat contemporània) o segles.

Tenint en compte els resultats, tant en la datació precisa com la datació per períodes o civilitzacions, tot l'alumnat, independentment del grup, coincideix, destacant en el primer cas l'any 2012 (actualitat), l'any 2001 (atemptat a les Torres Bessones) i 1929 (Crack del 29) i en el segon cas Egipte i Paleolític.

Cal posar de relleu també el nombre de datacions corresponents a la Segona Guerra Mundial i a la Guerra Civil, especialment per part dels alumnes de grup 1 (14 citacions de 18).

Relació:

- 8 alumnes no relacionen (16%)
 - 2 alumnes del grup 1 (6'9%)
 - 6 alumnes del grup 2 (28'5%)
- 42 alumnes estableixen algun tipus de relació (84%)
 - 27 alumnes del grup 1 (93'1%) i 15 alumnes del grup 2 (71'3%)

Total de relacions: 61 (mitjana de 1'2 relacions per alumne/a)

Tipus de Relació:

- Temporals: 38 (62'3%) 23 grup 1 (60'5%) i 15 grup 2 (39'5%)

Es tracta de relacions on s'utilitza algun dels operadors temporals:

- Simultaneïtat explicatives: 6
(3 de grup 1 – 3 de grup 2) / (2 nois i 4 noies)

- Causal: 13
(7 de grup 1 i 6 de grup 2) / (6 nois i 7 noies)
- Explicativa amb ús de diversos operadors temporals: 19
(13 de grup 1 – 6 de grup 2) / (9 nois i 10 noies)
- No temporals: 23 (37'7%)

Es tracta de relacions on es vinculen els esdeveniments per l'àmbit al que pertanyen, per exemple tecnologia, art, economia, política o bé per la seva coincidència en un mateix territori, com per exemple esdeveniments succeïts a Catalunya, Espanya, Europa,...

- Àmbits: 18
- Espacial: 5

Podem apreciar com el percentatge de relacions és superior entre els alumnes del grup 1 amb un diferencial a favor de més de 20 punts percentuals i si ens cenyim únicament al nombre de relacions de tipus temporal, aquest diferencial es manté per sobre del 20%.

Igualment podem determinar que les relacions més complexes, com són les de tipus complet amb ús de diversos operadors temporals, el diferencial es manté a favor dels alumnes del grup 1 en 16'3 punts.

Respecte les diferències segons gènere podem determinar l'establiment d'un nombre de relacions temporals superior per part dels nois en un 6%, diferencial poc significatiu, però que fins i tot s'eixampla si es tenen en compte el nombre total de relacions, arribant en aquest cas a un diferencial del 11 %.

Alguns exemples

MM: "La forta crisi actual causa una radicalització social que ha incrementat el desig d'independentista català". **Relació explicativa causal.**

AJ: " Cau la Borsa de Nova York i es produeix una gran crisi". **Relació explicativa causal.**

JM: "Es dóna alhora l'escriptura jeroglífica que la construcció de les grans piràmides a Egipte". **Relació de Simultaneïtat.**

SB: "Lluís XIV i Rousseau van viure al mateix temps però amb idees ben diferents". **Relació de Simultaneïtat.**

EP: "En la mateixa època que hi ha Hitler, USA està en guerra amb el Japó i al final acaba llançant les bombes atòmiques sobre Hiroshima i Nagasaki per acabar amb la guerra". **Relació explicativa causal i de simultaneïtat.**

AV: "Picasso pinta el quadre del Guernika durant la guerra per protestar pel bombardeig franquista sobre Guernika". **Relació explicativa causal i de simultaneïtat.**

CJ: "Formen part de dos fets de la Segona Guerra Mundial" **Relació d'àmbit.**

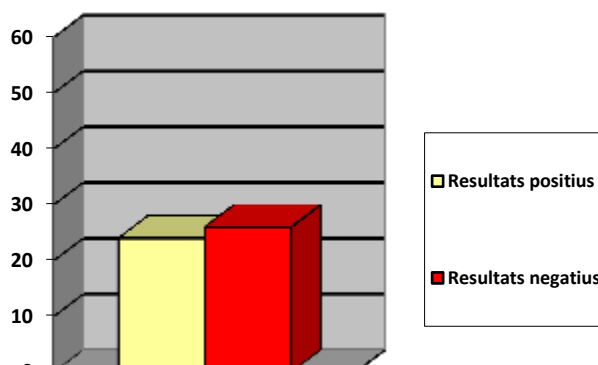
JH: "Els dos es donen a Egipte" **Relació espacial.**

Total pregunta

	Grup 1	Grup 2	Total
No Responen	0	0	0
Només identifiquen	1	2	3 (6%)
Identifiquen i daten	1	4	5 (10%)
Identifiquen i relacionen directament	2	1	3 (6%)
Identifiquen, daten i relacionen	25	14	39 (78%)
Tipus de datació	22 precisa	14 precisa	36 precisa
	4 àmplia	4 àmplia	8 àmplia
Total relacions temporals	27	11	38 (62'3%) del total de relacions
Simultaneïtat	3 + 17 inclosa en explicatives amb ús OT.	3 + 2 inclosa en explicatives amb ús OT.	25 (65'7%) de les relacions temporals

Quantificació total pregunta:

0-0'9: 0 alumnes
 1-2'9: 15 alumnes
 3-4'9: 11 alumnes
 5-6'9: 22 alumnes
 7-8'9: 1 alumne
 9-10: 1 alumne



Mitjana grup: 4'1

Grup 1: 5'13
 Grup 2: 3'16

Nois: 4'4
 Noies: 3'8

Nois grup 1 (5'33)
 Nois grup 2 (3'55)

Noies grup 1 (4'93)
 Noies grup 2 (2'74)

Resultat més alt: 9'6
 Resultat més baix: 1'4

Podem observar que 39 alumnes (78%) demostren saber identificar imatges simultànies en alguns dels casos proposats, datar-les justificadament i establir algun tipus de relació entre elles. Es tracta de 25 alumnes del grup 1 (86'2 %) i 14 (66'6%) del grup 2.

Els resultats globals dels alumnes de 4t d'ESO en aquesta qüestió és d'un 4'1, sent els nois del grup 1 els que obtenen uns millors resultats (5'33) i les noies del grup 2 les que presenten majors dificultats (2'74). És per aquesta raó que els alumnes de grup 1 obtenen gairebé 2 punt de mitjana superior als del grup 2, i els nois uns resultats lleugerament superiors a les noies (+0'6).

Pregunta 2: Classificar notícies segons 3 períodes donats: 1997-2000 , 2001-2007 i 2008-2013 i relacionar les notícies de cada període entre elles, amb la pròpia vida, l'entorn familiar i/o l'entorn proper.

- 2- A- Situa els següents titulars de notícies en un dels 3 blocs següents.
 B- Afegeix alguna notícia que consideris rellevant a cada bloc.
 C- Podries establir algun tipus de relació entre elles? I amb la teva vida, la teva família o entorn?

- a- Jordi Pujol, president de la Generalitat de Catalunya
- b- Introducció de l'Euro en monedes i bitllets de curs
- c- Caiguda de les torres bessones
- d- Primer govern de J. M^a Aznar
- e- Sortida al mercat de l'iphone
- f- Atemptat a Madrid als trens de rodalies
- g- Espanya assoleix més de 6 milions d'aturats
- h- Manifestació multitudinària 11 de setembre a Barcelona
- i- El FC Barcelona guanya la seva 2^a copa d'Europa
- j- Obama esdevé president dels USA
- k- Miguel Indurain se retira
- l- Aparició de la PlayStation, Nintendo 64

1997 – 2000	2001-2007	2008-2013

RELACIÓ ENTRE LES NOTÍCIES
RELACIÓ PRÒPIA VIDA
RELACIÓ FAMILIAR
RELACIÓ ENTORN

En la pregunta 2 calia classificar un total de 12 notícies succeïdes entre 1997 i 2013 (període que comprèn la vida de la majoria de l'alumnat) en tres blocs diferents:

- 1997-2000, la seva primera infància.
- 2001-2007, corresponent a la seva etapa de primària i alhora de creixement econòmic a Espanya.
- 2008-2013, corresponent a la seva etapa de secundària, coincidint amb la conjuntura de crisi del país.

La intenció era esbrinar la capacitat d'identificar i relacionar esdeveniments simultanis d'àmbits diferents succeïts en un marc temporal molt proper, tot i intentant detectar si aquesta capacitat augmentava o disminuïa en cas de vincular-los a la pròpia vida o al seu entorn geogràfic.

Identificació - Classificació:

- | | |
|---------------------------------------|------------------|
| • 0 esdeveniments classificats | 1 alumne (2%) |
| • 1, 2 o 3 esdeveniments classificats | 0 alumnes (0%) |
| • 4 esdeveniments classificats | 3 alumnes (6%) |
| • 5 esdeveniments classificats | 4 alumnes (8%) |
| • 6 esdeveniments classificats | 5 alumnes (10%) |
| • 7 esdeveniments classificats | 4 alumnes (8%) |
| • 8 esdeveniments classificats | 13 alumnes (26%) |
| • 9 esdeveniments classificats | 9 alumnes (18%) |
| • 10 esdeveniments classificats | 8 alumnes (16%) |
| • 11 esdeveniments classificats | 1 alumnes (2%) |
| • 12 esdeveniments classificats | 2 alumnes (2%) |

Classifiquen correctament més de la meitat d'esdeveniments:
42 alumnes (84%)

Grup 1: 27 alumnes (93'2%)

Grup 2: 15 alumnes (71'4%)

Com es pot observar, el nombre d'esdeveniments correctament classificats se situaria majoritàriament entre 8 i 10, si bé 2 alumnes, un noi i una noia de grup 1, classifiquen correctament tots els esdeveniments.

El percentatge d'alumnes que identifica correctament més de la meitat dels esdeveniments és molt elevat (84%), arribant fins el 93'2% en el cas dels alumnes del grup 1 i d'un 71'4% entre els alumnes del grup 2. Un diferencial per tant a favor dels primers de més de 20 punts percentuals.

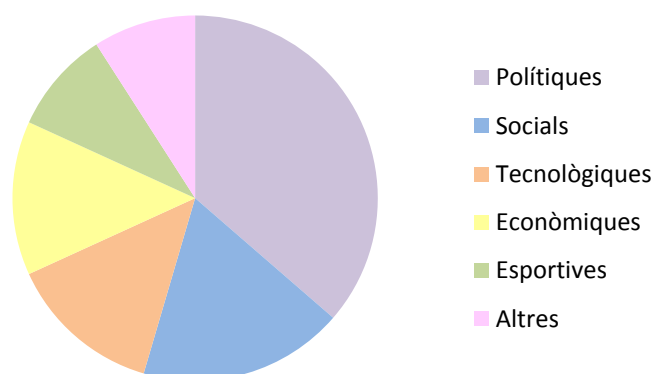
Entre nois i noies no s'aprecien diferències importants ja que dels 42 alumnes que classifiquen correctament més de la meitat d'esdeveniments històrics hi trobem 18 nois (81'8%) i 24 noies (85'7%), un ajustat 4% a favor de les noies.

Afegir notícies simultànies:

- 12 alumnes (24%): 9 grup 1 (31%) i 3 grup 2 (14'3%)
- 7 noies (25%) i 5 nois (22'7%).

Notícies en total: 22 (mitjana de 1'8 notícies per cada alumne que n'afegeix)

• Polítiques	8
• Socials	4
• Tecnològiques	3
• Econòmiques	3
• Esportives	2
• Altres	2



Exemples

Polítiques:

FA: "Mariano Rajoy retalla pressupostos en Sanitat i educació".

MM: "Cas Bárcenas o Gürtel de corrupció al país".

Socials:

AJ: "Vaga General".

Econòmiques:

CJ: " Boom immobiliari"

Tecnològiques:

AV: "Surt Iphone al mercat".

Esportives:

JH: "Phelps es retira".

Es pot apreciar doncs que un 24% de l'alumnat afegeix notícies, un 17% més per part dels alumnes de grup 1 i d'una forma lleugerament superior per part dels noies (+ 2'3%).

També és remarcable que de les 22 notícies afegides, 15 notícies (68'2%) siguin d'àmbits sovint allunyats als seus interessos quotidians: política, economia o societat.

(a) Relacionar notícies entre si:

- 12 alumnes no estableixen relacions (24 %)
3 alumnes del G1 (10'3%) 7 noies (25%)
9 alumnes del G2 (42'8%) 5 nois (22'8%)
- 38 persones estableixen relacions (76%)
26 alumnes del G1 (89'7%) 21 noies (75%)
12 alumnes del G2 (57'2%) 17 nois (77'2%)

Nombre total de relacions 40 . Mitjana de 1'05 per alumne que relaciona.

Relacions Temporals: 37 (92'5%)

25 grup 1 (67'6%) i 12 grup 2 (32'4%)

Tipus:

-Causals: 18

-Explicatives causals: 11

-De simultaneïtat : 6

-De successió, canvi 2

Relacions no temporals: 3 (7'5%)

-D'àmbit 2

-Pròpia vida 1

Exemples:

MM:"La crisi econòmica porta a la radicalització social i a Catalunya augmenta la ideòloga independentista". **Explicativa causal.**

GH:"Durant el Govern Aznar és produeixen els atemptats de Madrid, per haver participat a la guerra d'Iraq i això li costa les eleccions". **Explicativa causal.**

AF: "L'atur i la crisi amb la manifestació del 11 setembre a Catalunya " **Causal**

AB:"El govern Aznar coincideix amb la caiguda de les Torres Bessones" **Simultaneïtat.**

GL: "Totes són notícies que marquen un abans i un després a la nostra societat".
Canvi.

L'anàlisi d'aquesta qüestió posa de relleu que més de tres quartes parts de l'alumnat estableix algun tipus de relació. Els alumnes de grup 1 relacionen un 32'5% més que els alumnes de grup 2 i els nois un escàs 2'2 % més que les noies.

La mitjana de relacions establerta per aquest 76% dels alumnes és de poc més d'una relació per alumne/a, però és destacable que la majoria de relacions són de tipus temporal (92'5%) i molt especialment relacions de causalitat.

(b) Relació pròpia vida

Citen esdeveniments de la pròpia vida: 34 alumnes (68%) .
21 grup 1 (72'4%) i 13 grup 2 (61'9%)

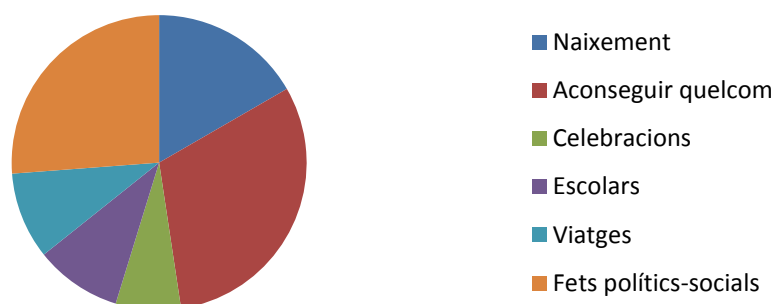
18 noies (64%) i 16 nois (72'7%)

Total: **43 citacions.** Mitjana de 1'2 per alumne que cita.

Esdeveniments citats:

- Compres/ aconseguir alguna cosa: 13
- Fets polítics- socials : 8 - assistència manifestació 11 set.
- Naixement: 7
- Escolars (Inici/ fi ESO): 4
- Viatges 4
- Economia: Euro – crisi: 4
- Celebracions: 3

Esdeveniments Citats



Relació notícies amb esdeveniments citats

- 21 alumnes no estableixen relació (42%)

- 29 alumnes citen esdeveniments vida i estableixen relacions amb fets històrics (58%).

16 de grup 1 (57'1%) i 13 alumnes grup 2 (61'9%)
15 noies (53'5%) i 14 nois (63'6%)

Relacions Temporals: 29 (100%)

- 16 relacions de simultaneïtat
- 13 relacions de causalitat

Exemples:

Relacions de simultaneïtat:

MA: "Coincidència amb que em van comprar el meu primer mòbil "

YL: "La crisi econòmica el 2012 afecta la meua vida perquè no puc comprar, viatjar..."

AA: "Mentre jugava a casa vaig veure l'atemptat de les torres bessones a la tele"

JM: " Va sortir l'Euro quan vam canviar de casa"

Relacions de causalitat:

LA: " L'aparició de la Nintendo 64, va marcar la meua vida en ser la meua primera play"

NM:"Els estudiants han de marxar per culpa de la falta de feina provocada per la crisi"

AM : "No vam poder viatjar a NY quan es va produir l'atemptat de les Torres Bessones"

JH: "L'aparició de l'Euro va suposar que tot fos més car per mi" .

En aquesta qüestió es pot determinar que dels 34 alumnes que citen esdeveniments de la pròpia vida només 29 alumnes estableixen algun tipus de relació amb els esdeveniments històrics proposats, la qual cosa suposa un 58% del total de l'alumnat.

En aquest cas el percentatge d'alumnes que mostren la capacitat de vincular esdeveniments de la pròpia vida amb esdeveniments històrics és superior per part dels alumnes del grup 2 (+4'8%) i dels nois respecte les noies (+10%).

Totes les relacions establertes (29), són relacions de tipus temporal, predominant les relacions de simultaneïtat (55'1%) per sobre de les de causalitat (44'9%).

(c) Relació família – entorn :

- 11 alumnes no estableixen relacions (22%)

6 alumnes grup 1 (20'7%) i 5 alumnes grup 2 (23'8%)

5 nois (22'7%) i 6 noies (21'4%)

- 39 alumnes estableixen relacions familiars i/o l'entorn (78%)

23 alumnes de grup 1 (79'3%) i 16 alumnes de grup 2 (76'2%)

17 nois (77'3%) i 22 noies (78'6%)

Distribució:

- 25 alumnes 1 relació
- 12 alumnes 2 relacions
- 2 alumnes 3 relacions

En total s'estableixen 57 relacions (36 grup 1 i 21 grup 2)

(mitjana de 1'4 relacions per alumne/a que relaciona)

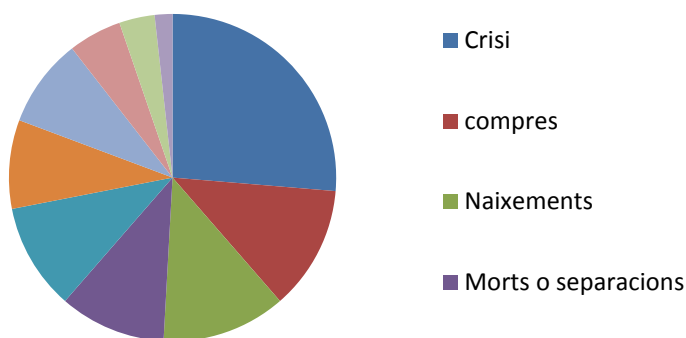
- 16 alumnes estableixen relacions familiars: (32%)
- 12 alumnes estableixen relacions entorn: (24%)
- 11 alumnes estableixen relacions familiars i amb l'entorn alhora : (22%)

(Tots alumnes del grup 1)

VINCULACIONS

Crisi – afecta família i entorn	15
Compres o aconseguir quelcom	7
Naixements familiars:	7
Morts i separacions	6
Coincidència lloc:	6
Celebracions- viatges	5
Assistència a la manifestació 11 set	5
Euro – afecta situació	3
Política Espanyola	2
Globalització	1

vinculacions



Tipus de Relació:

Temporals: 55 relacions (96'5%)

- 28 de simultaneïtat
- 24 causals

- 2 canvi
- 1 periodització

No temporals: 2 relacions (3'5%)

Exemples

Causalitat:

LR "La crisi econòmica genera un gran atur al poble i a la pròpia família".

AJ: " la introducció de l'Euro va suposar un empobriment general a la família".

AM: "La crisi ha generat com a conseqüència un augment dels robatoris, estafes, morositat, inseguretat en la població, conec a gent que no pot pagar i els desnonaran".

FE: "Gran crisi global degut a la globalització".

AF: "La crisi, la falta de feina ha fet que a casa hi hagin problemes econòmics".

YL: "El meu pare es va quedar a l'atur i ara no puc comprar com abans".

Simultaneïtat :

SB " La mort de la meva àvia va coincidir amb l'atemptat de Madrid".

LS:" La manifestació de l'11 de setembre va coincidir amb la triatló de Sant Vicenç".

AM: "Es va introduir l'Euro quan va néixer el meu germà i jo tenia 5 anys".

MM: "Quan jo tenia 3 anys, el president Pujol va visitar Monistrol".

Canvi:

CC:"La caiguda de les torres Bessones, va marcar un abans i un després, al principi hi havia por al carrer i entre la gent".

Període:

LS: "Entre 2008 i 2013, la gent es torna boja per aconseguir un Iphone".

L'anàlisi d'aquesta qüestió posa de relleu que un 78% de l'alumnat estableix relacions familiars i/o amb l'entorn més proper. En aquest cas, els alumnes del grup 1 ho fan un 3% més que els del grup 2 i les noies un lleuger 1'3% més que els nois.

La majoria de l'alumnat estableix únicament una relació (50%), mentre que tan sols 14 alumnes (28%) estableixen un nombre superior de relacions.

Dels 39 alumnes que estableixen relacions, només un 22% (tots alumnes del grup 1) ho fa a nivell familiar i amb l'entorn proper alhora, mentre que la majoria les estableix únicament a nivell familiar (32%).

En total es realitzen 57 relacions, una mitjana de 1'1 relacions per alumne/a, entre les quals predomina la vinculació entre la crisi econòmica actual i les conseqüències d'aquesta a l'àmbit familiar o a l'entorn més proper.

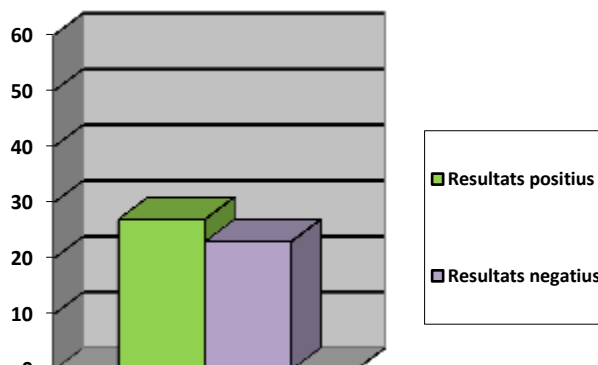
Es tracta fonamentalment de relacions de tipus temporal (96'5%) i molt especialment de simultaneïtat (49% del total de relacions).

Quadre resum pregunta 2:

	Grup 1	Grup 2	Nois	Noies	Global
Identificar/classificar	27 (93'2%)	15 (71'4%)	18 (81'8%)	24 (85'7%)	42 (84%)
Afegir notícies	9 (31%)	3 (14'2%)	5 (22'7%)	7 (25%)	12 (24%)
Relacionar notícies entre si	26 (89'7%)	12 (57'2%)	17 (77'2%)	21 (75%)	38 (76%)
Citar esdeveniments pròpia vida	21 (72'4%)	13 (61'9%)	16 (72'7%)	18 (64%)	34 (68%)
Relacionar esdeveniments vida amb esdeveniments històrics	16 (55'2%)	13 (61'9%)	14 (63'6%)	15 (53'5%)	29 (58%)
Relacionar esdeveniments família i/o entorn amb esdeveniments històrics	23 (79'3%)	16 (76'2%)	17 (77'3%)	22(78'7%)	39 (78%)

Quantificació total pregunta:

0-0'9: 0 alumnes
 1-2'9: 2 alumne
 3-4'9: 21 alumnes
 5-6'9: 26 alumnes
 7-8'9: 1 alumne
 9-10: 0 alumne



Mitjana grup: 4'68

Grup 1: 5'2
 Grup 2: 4'16

Nois: 5'01
 Noies: 4'34

Nois grup 1 (5'59)
 Nois grup 2 (4'4)

Noies grup 1 (4'84)
 Noies grup 2 (3'85)

Resultat més alt: 7
 Resultat més baix: 0

Podem observar que 39 alumnes (78%) demostren saber identificar imatges simultànies en alguns dels casos proposats, datar-les justificadament i establir algun tipus de relació entre elles. Es tracta de 25 alumnes del grup 1 (86'2 %) i 14 (66'6%) del grup 2.

Els resultats globals dels alumnes de 4t d'ESO en aquesta qüestió és d'un 4'1, sent els nois del grup 1 els que obtenen uns millors resultats (5'33) i les noies del grup 2 les que presenten majors dificultats (2'74). És per aquesta raó que els alumnes de grup 1 obtenen gairebé 2 punt de mitjana superior als del grup 2 i els nois uns resultats lleugerament superiors a les noies (+0'6).

Pregunta 3: Identificar notícies succeïdes simultàniament en dos grups. Datar-les, afegir-hi alguna notícia i relacionar-les.

3. 3.1 Clasifica las siguientes noticias en 2 grupos según la seva coincidència temporal (Quatre pàgs.7)
 3.2 Dades situades temporalment les notícies de cada grup: any i dècada (per exemple: anys 30)
 3.3 Una vegada classificades, quines relacions podries establir entre les diverses notícies de cada grup?
 3.4 Podries afegir una notícia a cada grup? Justifica la teua resposta.

NOTICIES

GRUP 1: Període/ anys.....	GRUP 2: Període/ anys.....
Notícia N°	Notícia N°
Notícia N°	Notícia N°
Notícia N°	Notícia N°
Notícia N°	Notícia N°
Notícia N°	Notícia N°
Relació entre les notícies	Relació entre les notícies
Notícia pròpia	Notícia pròpia

La pregunta 3 consistia en identificar entre 10 notícies donades, 5 notícies simultànies corresponents a un bloc i 5 notícies més corresponents a un altre bloc. El primer d'aquests blocs corresponia a fets succeïts a la dècada dels anys 60 del segle passat, mentre que el segon bloc corresponia a fets succeïts entre l'any 2000 i el 2010. Els alumnes però havien de datar ambdós blocs, ja que no es donava cap referència.

Una vegada identificats, calia afegir alguna notícia pròpia i, amb el conjunt de notícies simultànies de cada dècada, establir possibles relacions.

Identificar

El nombre de notícies correctament identificades fou el següent:

- 0 notícies 1 alumne (2%)
- 1 o 2 notícies 0 alumnes (0%)
- 3 o 4 notícies 0 alumnes (0%)
- 5 o 6 notícies 5 alumnes (10%)
- 7 o 8 notícies 25 alumnes (50%)
- 9 o 10 notícies 19 alumnes (38%)

Com podem observar, pràcticament tots els alumnes són capaços d'identificar notícies simultànies, ja que 49 alumnes (98%) identifiquen correctament més de la meitat de les notícies i 19 alumnes (38%) la seva totalitat (10 notícies).

Si aquestes dades les diferenciem per grups, podem destacar que dels 44 alumnes que identifiquen el major nombre de notícies (entre 7 i 10 notícies), 28 són del grup 1 (95%) i 16 són alumnes del grup 2 (76'2%), una diferència percentual per tant de gairebé 19 punts.

En aquest aspecte, la diferència per sexes és favorable a les noies, ja que el nombre d'identificacions més baix, entre 0 i 6 notícies identificades, es corresponen a 3 nois (14'3%) i a 3 noies (10'7%), però a més la mitjana d'identificacions de les noies del grup 1 és superior a 9, mentre que el dels nois és de 8'5.

Datar:

Datació en blocs: (Bloc 1: Anys 60) (Bloc 2: 2000-2010)

- No daten: 0 blocs: 4 alumnes (8%)
- Daten: 46 alumnes (92%)

-Datació imprecisa o àmplia 9 (18%)

-Datació precisa 37 (74%)

- 1 bloc: 15 alumnes (30%)
- 2 blocs: 22 alumnes (44%)

Com podem veure gairebé tres quartes parts de l'alumnat és capaç de datar adequadament i el 44% de l'alumnat a més ho fa en ambdós casos.

En la comparació entre grups podem observar:

Datació	Grup 1	Grup 2
No daten	2 alumnes (6'9%)	2 alumnes (9'5%)
Daten	27 alumnes (93'1%)	19 alumnes (90'4%)
Datació àmplia o imprecisa	5 alumnes (17'2%)	4 alumnes (19'1%)
Datació precisa	22 alumnes (75'9%)	15 alumnes (71'4%)
Daten 1 bloc	7 alumnes (24'1%)	8 alumnes (38%)
Daten 2 blocs	15 alumnes (51'8%)	7 alumnes (33'4%)

Del quadre precedent es pot extreure la conclusió que el percentatge d'alumnes que daten és gairebé un 3% superior en el cas de l'alumnat del grup 1 i que aquest diferencial s'eixampla al 4'5% en la capacitat de datar de forma precisa. Però si en algun cas la diferència entre grups és realment destacable és en la datació precisa d'ambdós blocs, ja que arriba fins els 18'4 punts percentuals.

En la comparativa entre sexes s'aprecien uns millors resultats per part dels nois, de manera que dels 37 alumnes que daten de forma precisa 17 són nois (77'2%) i 20 són noies (71'4%), un diferencial per tant de gairebé 6 punts percentuals.

Si ens cenyim a la datació precisa d'ambdós blocs, dels 22 alumnes que ho realitzen adequadament 11 són nois (50%) i 11 noies (39'3%), un diferencial a favor dels primers de més de 10 punts.

Afegir notícies pròpies:

- 31 alumnes afegeixen almenys una notícia (62%)
- 19 alumnes no afegeixen notícies : (38%)

D'aquests 31 alumnes, 20 alumnes són de grup 1 (68'9% del grup) i 11 alumnes de grup 2 (52'3% del grup) i si ho comparem per sexes, 14 són nois (63'6%) mentre que 17 són noies (60'7%).

Notícies afegides:

31 persones (62%)

Total de notícies 42: mitjana de 1'3 notícies/alumne

20 alumnes 1 notícia i 11 alumnes dues notícies.

12 notícies Bloc 1 (Anys 60)

30 notícies Bloc 2 (2000-2010)

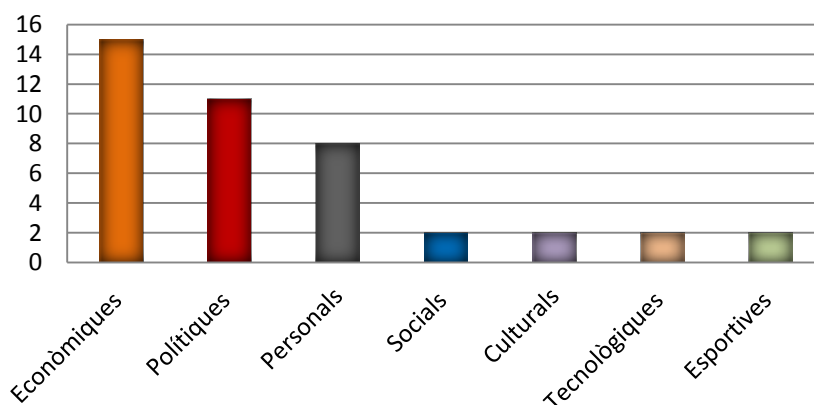
Anys 60:

-Creixement econòmic Espanya	4
-Gran creixement de la indústria tèxtil a Catalunya	2
-Baby-Boom	2
-Els Hippies revolucionen el món	1
-Franquisme	1
-Primer avió supersònic mundial	1
-Els meus avis arriben a Catalunya	1

2000/2010:

-Vinculades a la pròpia vida	7
-Manifestació 11 setembre/ creixement independentisme a Catalunya	7
-Torres Bessones –Al Qaeda-	1
-Crisi econòmica/ atur/ retallades	9
-Corrupció /desallotjament	2
-Avenços tecnològics al món	1
-Mort de Bin Laden	1
-Esportives: Leo Messi pilota d'or/ Champions Barça/	2

Tipologia notícies



Les notícies més destacades es corresponen clarament a l'àmbit econòmic (15 en total), a l'àmbit polític (11 entre ambdós blocs) i amb vinculacions personals o familiars (8 notícies), mentre que la resta de notícies es troben repartides en àmbits diversos amb un nombre relativament més baix (2 notícies)

També cal esmentar que les notícies més destacades corresponen clarament al bloc 2, el bloc temporalment més proper al present i vinculat a la pròpia vida dels enquestats: 30/42 (71'4%).

De les 31 persones que afegeixen notícies, 20 corresponen al grup 1 (64%) i 11 corresponen al grup 2 (50%). Mentre que del total de notícies (42), 29 notícies corresponen a alumnes del grup 1 (69%) i 13 a alumnes del grup 2 (31%).

És evident doncs que en aquest aspecte el diferencial entre ambdós grups és molt important, un 14% quant a afegir notícies i un 38% respecte el fet d'afegir-ne més d'una.

La diferència segons gènere, és favorable de nou als nois ja que un total de 14 nois (63'6%) afegeixen notícies, mentre que 17 noies també n'afegeixen (60'7%). Una diferència per tant de gairebé 3 punts percentuals.

Relacionar notícies:

- No relacionen: 16 alumnes (32%)
- Relacionen 34 alumnes (68%)

En total es realitzen 43 relacions:

- 19 alumnes 1 relació (38%)
- 12 alumnes 2 relacions (24%)

Com podem veure més de dues terceres parts de la l'alumnat estableix relacions entre notícies i de fet una quarta part és capaç d'establir més d'una relació.

Si establim una diferenciació entre ambdós grups de nivell, veurem que dels 34 alumnes que relacionen, 12 són alumnes de grup 2 (57'1% del grup) i 23 del grup 1 (79'3% del grup) un diferencial per tant a favor dels segons de més de 22 punts percentuals.

Si comparem ambdós sexes, veiem que d'aquests 34 alumnes, 16 són nois (72'7%) i 18 són noies (64'2%) un diferencial per tant a favor dels primers d'un 8'5%.

Tipus de Relacions:

- Temporals: 28 relacions (65'1%)
 - Causalitat: 17
 - Simultaneïtat: 6
 - Simultaneïtat i Causalitat: 2
 - Període: 2
 - Successió 1
- No temporals: 15 relacions
 - D'àmbit econòmic (Crisi): 8 relacions
 - Geogràfica: 1 relació
 - Generals/ descriptives: 6 relacions

Exemples:

-Relació de causalitat:

JH: "Les notícies dels anys 60 tenen relació amb el creixement econòmic d'Espanya i com a conseqüència amb el gran creixement demogràfic del Baby-Boom".

MM: " La crisi econòmica és la causa de la majoria de les notícies: la 1, la 3, la 4 i alhora amb el creixement de l'independentisme a Catalunya.

-Relació de simultaneïtat:

NM: “Als 60, Espanya travessava un bon moment econòmic, va créixer i expandir-se, per contra continuava la dictadura de Franco.”

CC: “Els anys 60 va ser una època dura, però també de creixement econòmic i d’avenços tecnològics que van permetre arribar l’home a la Lluna.”

NM: Durant els anys 60 la població no parava de créixer i també l’economia” .

-Relació de simultaneïtat i causalitat:

FA: “A Espanya es produeix una gran crisi i avui veiem les conseqüències a tots els nivells, mentre que al sud-est asiàtic creix i la Xina poc a poc esdevé primera potència mundial”.

NM: “A Causa de la gran crisi econòmica viscuda actualment es produeixen alhora una radicalització política, un augment de l’atur, del racisme i dels suïcidis arreu d’Europa”.

-Relació temporal de període:

CJ: Les notícies corresponen a 2 períodes molt diferents un de creixement econòmic, als anys 60 i l’altre el de la crisi actual”.

-Relació temporal de successió:

AJ: “Després del Crack del 29 i de la Guerra Civil a Espanya i la Segona Guerra Mundial, tot seguit la societat s’estabilitza i comença un creixement econòmic gradualment als anys 60”.

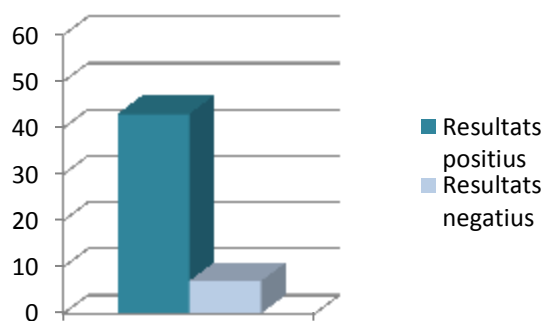
-Relació generals descriptives o basades en la suma d’idees:

LS: “Als 60 gran creixent econòmic, triomfa la música Pop-Rock, s’arriba a la Lluna i creixement impensable de la natalitat”

EP: “Totes les notícies estan relacionades amb la crisi i les dels 60 amb una bona època”.

Quantificació total pregunta:

0-0’9:	1
1-2’9:	1
3-4’9:	5
5-6’9:	28
7-8’9:	15
9-10:	0



Obtenen resultats positius en la identificació de notícies succeïdes simultàniament, la seva datació en dècades i l'establiment de relacions entre elles, un total de 43/50 (86%).

-Mitjana del grup: 5'7

Nois: 5'8

Grup 1: 6'37

Noies: 5'6

Grup 2: 5'04

Síntesi pregunta:

-No responen: 1 (2%)

-Només identifiquen (almenys 1 parella): 3 (6%)

-Identifiquen i daten (algun bloc): 12 (24%)

-Identifiquen i relacionen directament: 0 (0%)

-Identifiquen, daten i relacionen: 34 (68%) (31 afegeixen notícies pròpies)

Com podem observar 34 alumnes (68%) demostren una bon domini en aquest 2 primers nivells de l'operador contemporaneïtat: identificar i relacionar.

En termes quantitius la mitjana del grup arriba al 5'7 i aquesta és superior en més d'un punt en els alumnes del grup 1 i tant sols d'un 0'2 per part dels nois.

Pregunta 4: Datar de forma justificada, relacionar els fets i explicar un període a partir de diverses històries de vida simultànies.

Grup 1

1. **1945**, una nova onada d'irreversibles i rampants, quan un sol del nord té un atac, confereix a la seva vida el seu impacte i la seva vida és la seva vida. Però, després de **1945**, el seu país és la seva vida i la seva vida.
2. **1945**, el seu país és la seva vida i la seva vida, però, després de **1945**, el seu país és la seva vida i la seva vida.
3. **1945**, el seu país és la seva vida i la seva vida, però, després de **1945**, el seu país és la seva vida i la seva vida.
4. **1945**, el seu país és la seva vida i la seva vida, però, després de **1945**, el seu país és la seva vida i la seva vida.

A. A quin període històric es correspon? Per què?

B. Quines relacions pots establir entre aquestes històries?

C. Podries explicar a gran breu el període anterior a partir de l'establiment d'aquestes relacions?

Grup 2

1. Un petit grup de nois, una noia i un grup de nois, després de **1945**, el seu país és la seva vida i la seva vida.
2. Un petit grup de nois, una noia i un grup de nois, després de **1945**, el seu país és la seva vida i la seva vida.
3. Un petit grup de nois, una noia i un grup de nois, després de **1945**, el seu país és la seva vida i la seva vida.
4. Un petit grup de nois, una noia i un grup de nois, després de **1945**, el seu país és la seva vida i la seva vida.

A. A quin període històric es correspon? Per què?

B. Quines relacions pots establir entre aquestes històries?

C. Podries explicar a gran breu el període anterior a partir de l'establiment d'aquestes relacions?

Datar:

- No responen o daten equivocadament: 2 alumnes (4%)
- **Daten almenys 1 cas** 48 alumnes (96%)
 - 1 cas: 17 alumnes (34%)
 - 2 cas: 31 alumnes (62%)

Tipus de datació:

- De forma àmplia (Prehistòria): 2 alumnes (4%)
- **De forma concreta (Paleolític/ 2ª Guerra mundial)** 37 alumnes(74%)
- De forma precisa (1939-1945) 9 alumnes (18%)

Si desglossem els resultats per grups i per sexes:

	Grup 1	Grup 2	Nois G1+G2	Noies G1+G2
No daten	0 (0%)	2 (9'5%)	0+1= 1 (4'5%)	0+1= 1 (3'5%)
Daten	29 (100%)	19 (90'5%)	11+10=21 (95'5%)	18+9=27 (96'4%)
1 cas	9	8	4+ 4=8	5+4=9
2 casos	20	11	7+6=13	13+5=18
Forma àmplia	2	2	0+2=2	1+1=2
Forma concreta	20	15	8 +7 =15	13+7=20
Forma precisa	7	2	3+1=4	4+1=5

Podem observar com el diferencial en la datació entre el grup 1 i el grup 2 és pràcticament d'un 10% a favor dels primers.

Igualment es pot comprovar com els alumnes del grup 2 daten en un nombre inferior ambdós casos (52'3%), front el 69% dels alumnes del grup 1. Una diferència entre els grups de gairebé un 17%.

Quant al tipus de datació, també podem determinar que en la datació precisa els alumnes de grup 1 obtenen percentualment uns millors resultats, un 24'1% front el 9'5% dels alumnes de grup 2 i, en canvi, és en la datació més àmplia on els alumnes de grup 2 aconseguixen un percentatge superior.

Les noies globalment també assolixen un major grau d'encert, de manera que si bé el diferencial entre sexes és només d'un 1% a favor d'aquestes, en el nombre de datacions, el diferencial arriba fins el 14%. Només és en la datació precisa on els nois obtenen millors resultats, si bé el diferencial és irrellevant (+0'3%).

Justificar:

- No justifica: 14 alumnes (28%)
 - Justifica: 36 alumnes (72%)
- Total de justificacions: 99 Mitjana de 2,75 justificacions/alumne
- 1 cas: 21 alumnes (42% del total)
 - 2 casos: 15 alumnes (30% del total)

Dels 36 alumnes que justifiquen correctament la datació del període, 23 són del grup 1 (un 63'8%) i 13 són del grup 2 (un 36'2%), diferencial per tant molt favorable als primers en un 27'6%.

Les justificacions realitzades es concreten de la següent manera:

- Característiques pròpies sense especificar 0 alumnes (0%)
- Cita 1 característica del període 5 alumnes (13'8%)
- Cita 2 característiques del període 13 alumnes (36'2%)
- Cita 3 o 4 característiques del període 18 alumnes (50%)

Justificacions bloc 1 (2 GM) 29 alumnes - 59 justificacions

-Ús aviació- bombardejos 5

-Atac URSS: 9

-Presència Hitler: 10

-Racisme contra els jueus: 9

-Participació USA- Països implicats 11

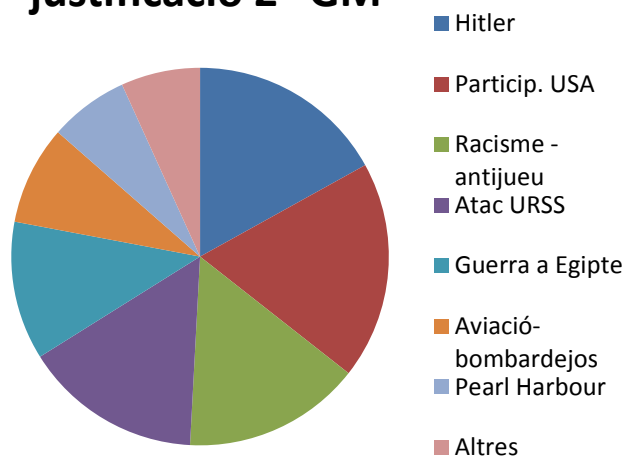
-Bombardeig Pearl-Harbour 4

-Guerra a Egipte: 7 -Bomba atòmica: 2

-Alemanya declara la guerra 1

-General- gent que va patir la guerra 1

justificació 2ª GM



Justificacions bloc 2 (paleolític) 22 alumnes - 40 justificacions

-Vestits de pell 6

-Ús sílex: 8

-Pintures rupestres - rituals 6

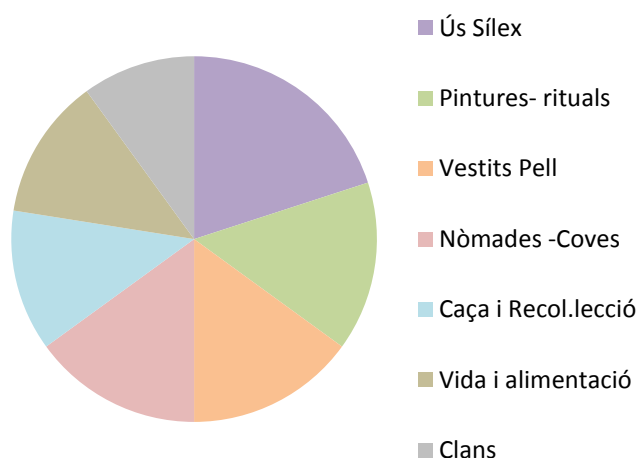
-Viuen en clans 4

-Activitats: caça i recol·lecció 5

-Nòmades- viuen en coves : 6

-Visió general: forma de viure i alimentar-se 5

Justificacions Paleolític



Tant en la justificació general com en el nombre de cites per caracteritzar el període els nois obtenen uns resultats lleugerament superiors, de manera que entre els 36 alumnes que justifiquen, 16 són nois (72'7% dels nois) i 20 noies (71'4%) i entre els 31 alumnes que més característiques del període citen per tal de justificar, (entre 2 i 4), 14 són nois (63'6 % dels nois) i 17 noies (60'7% de les noies).

Relacionar:

- No relacionen, en cap cas: 11 alumnes (22%)
- Relacionen: 39 alumnes (78%)
 - 17 alumnes 1 cas (34%)
 - 22 alumnes 2 casos (44%)

Total de relacions: 61 (mitjana de 1'5 alumne/a):

- 1r cas: 2^a Guerra Mundial: 21 alumnes
- 2n cas: Paleolític 18 alumnes
- Tos dos casos 22 alumnes

Tipus de relacions:

Bloc 1: (2^a GM) 34 relacions

Temporals: 16

- Relacions de causalitat: 5
- Relacions simultaneïtat: 9
- Relació de simultaneïtat i període 2

No temporals: 18

- Relacions descriptives: 6
- Relacions d'àmbit/temàtica/espacial 12

Bloc 2: (Paleolític) 27 relacions

Temporals: 8

- Relacions de causalitat: 3
- Relacions simultaneïtat: 5

No temporals: 19

- Relacions descriptives: 2
- Relacions d'àmbit/temàtica/espacial 17

Exemples: Bloc 1 (2ª GM)

Simultaneïtat:

LM: " Diferents personatges viuen en diferents parts del món el mateix fet".

NM: " Totes estan relacionades per l'àmbit de la Segona Guerra Mundial. La 1 i la 2 són simultànies".

Simultaneïtat i període

RM: " Fets de la Segona Guerra Mundial, explicats en primera persona, succeïts alhora en el mateix període a USA, Japó, Rússia...".

Causalitat:

LR: " La primera i la segona, Japó ataca USA i USA entra en guerra" .

Altres:

LA: " Cada història aporta una part que explica una cara de la guerra, per tant la relació és la guerra".

Exemples: Bloc 2 (Paleolític)

Simultaneïtat

NM: " Es poden relacionar la 1 i la 4, la 3 i la 5 i també la 1 i la 2. Expliquen fets que es produeixen simultàniament en la vida d'un clan paleolític".

AG: 2 És l'organització d'un clan, mentre uns cacen, altres treballen la pell, busquen fusta i aliments..." .

Causalitat

SB: " A causa de la caça les famílies eren nòmades".

CC: " Fan referència a la seva manera de viure, com utilitzen les eines, per què les fan servir, com aconseguixen aliment, perquè viuen en coves i són nòmades, les tasques de cada membre del clan".

Altres

AB: "Tots formen part d'un clan i cadascú fa una tasca"

L'anàlisi de la capacitat de relacionar esdeveniments simultanis posa de relleu que un 78% del total de l'alumnat és capaç de relacionar adequadament i fins i tot un 44% d'aquest en els dos casos plantejats.

Val a dir però que són els alumnes del grup 1 els que denoten una major facilitat, ja que el percentatge d'alumnes capaços de relacionar d'aquest grup arriba al 86'2%, front el 66'7% dels alumnes del grup 2. Una diferència per tant

de gairebé un 20%. Aquest diferencial pràcticament es manté en l'establiment de relacions dels dos casos plantejats (Paleolític i Segona Guerra Mundial), arribant al 51'8% en el cas del grup 1 i del 33'4% en els del grup 2.

Quant al tipus de relacions plantejades, tot i que són majoritàries les relacions no temporals (67'3%), l'alumnat en el seu conjunt ha estat capaç d'establir fins a 24 relacions amb ús d'operadors temporals, d'entre les quals en 17 casos s'utilitza l'operador simultaneïtat.

En aquest sentit val a dir que la diferència entre grups és encara més considerable, de manera que 18 de les 24 relacions temporals corresponen a alumnes del grup 1.

La diferència per gènere, com en casos anteriors és poc remarcable, de forma que només és ressenyable el fet que les noies percentualment relacionen més que els nois, però especialment en relacions de tipus descriptiu, d'àmbit, o temàtic. En canvi els nois utilitzen més freqüentment els operadors temporals per explicar i en especial l'operador simultaneïtat. Tanmateix el diferencial global en aquesta qüestió entre ambdós sexes és només d'un 1% favorable als nois.

Explicar:

- No expliquen: 12 alumnes (24%)
- **Expliquen: 38 alumnes (76%)**

32 alumnes al bloc 1

25 alumnes al bloc 2

Total 57 explicacions

Tipus:

- **Sumativa elements: 25 alumnes**
- Descriptiva general: 9 alumnes
- Completa: 8 alumnes
- Incompleta: 1-2 ítems: 11
- Causal: 4

Ús de conceptes per explicar:

100 bloc 1 (2a Guerra Mundial)

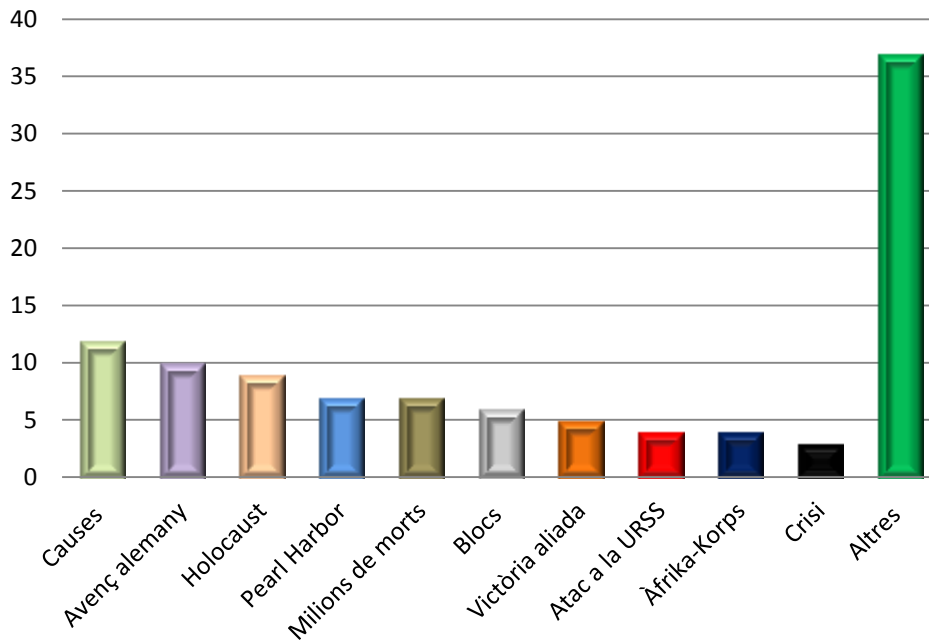
117 bloc 2 (Paleolític)

- Bloc 1: més destacats

Milions de morts	7
Crisi	3
Causes	12
Avenç alemany a Europa	10
Blocs	6
Victòria aliada	5

Holocaust jueu:	9
atac a la URSS	4
Nord -d'Àfrica. Afrikakorps	4
Pearl Harbor- entrada USA	7

Conceptes per explicar



**-Bloc 2:
més
destacats**

Caça 23

Recol·lecció: 11

Nòmades 13

Sílex 10

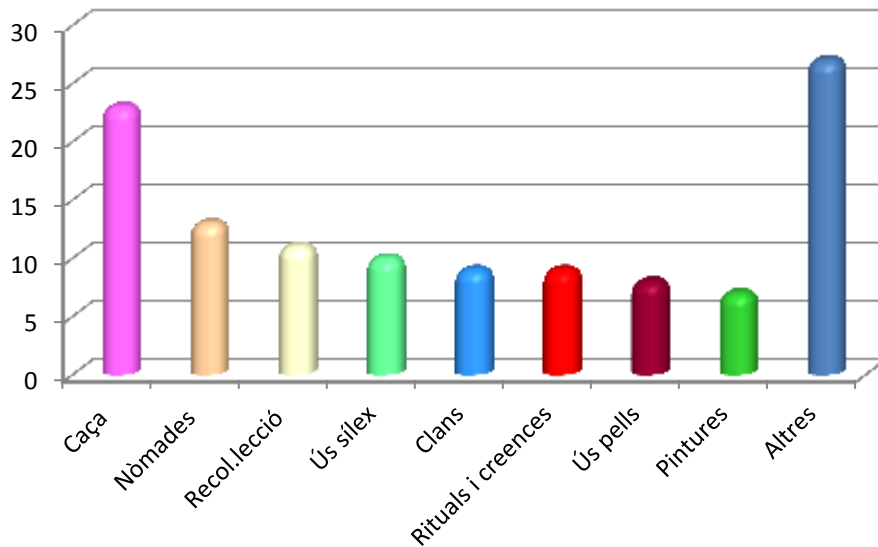
Pell 8

Clans 9

Rituals i creences 9

Pintures 7

Conceptes per explicar



Temporalitat - ús d'operadors temporals -

27 alumnes (54%) - en total 47 operadors temporals

Causalitat: 21 alumnes (42%)

Simultaneïtat 12 alumnes (24%)

Període : 3 alumnes (6%)

Datació: 4 alumnes (8%)

Successió – evolució 6 alumnes (12%)

Passat – present 1 (2%)

Exemples:

Bloc 1

AA: “ Per diverses causes es faran dues aliances: els feixistes (Alemanya, Itàlia i Japó) i els aliats (França, Gran Bretanya, USA i URSS). La situació mundial era de guerra total, USA contra el Japó, amb l'ús de bombes atòmiques, mentrestant les tropes de Hitler atacaven Rússia per fer caure Moscou, però els russos guanyen especialment pel fred, ja que Hitler arriba 3 mesos massa tard en el seu atac. Simultàniament, al Nord d'Àfrica, Itàlia no podia amb GB i amb l'ajut de l'Afrikakorps dirigit per Rommel, fa retrocedir els britànics fins el Nil. Les conseqüències van ser 50 milions de morts i la sortida de la guerra amb dues superpotències USA i URSS”.

Causalitat- Simultaneïtat –Completa

LM: “ La guerra es produeix entre els aliats (USA, GB, URSS) i l'eix (Roma -Berlin Tòquio). Els primers anys de guerra Alemanya conquereix part d'Europa i alhora, el Japó arriba fins Austràlia, però el 42, la victòria canvia de bàndol. Entra a la guerra USA i finalment la victòria és pels Aliats, invencibles per Alemanya i Japó”.

Simultaneïtat – evolució/successió – datació

Bloc 2

MM: “ És un període primitiu humà, on els humans han de caçar i recol·lectar per alimentar-se i sobreviure. Tenen consciència i transcendència , fan rituals per atreure la caça i la fertilitat. Vivien en clans i tots els membres col·laboren. Eren nòmades perquè segueixen la caça i no tenen escriptura i el seu llenguatge és poc elevat”.

Completa: Societat, economia, art, religió. Causalitat .

RM: “Eren tribus nòmades que vivien en coves. Tenien una tecnologia avançada, ja que donaven forma a les pedres de sílex per fer armes i eines per caçar, recol·lectar i treballar la pell i alhora feien pintures i venus com a creença”.

Completa: societat- tecnologia, economia – creences. simultaneïtat

LM: “Vivien en clans per sobreviure a qualsevol atac. Els homes anaven a caçar i les dones es quedaven a la cova amb els fills i preparaven el menjar”.

Exemple de tòpic presentisme

L'anàlisi d'aquesta pregunta posa de manifest que més de tres quartes parts de l'alumnat és capaç d'explicar un període a partir de l'establiment de relacions de contemporaneïtat (76%), tot i que el diferencial és de més d'un 24% a favor dels alumnes de grup 1. Un 86'2% front un 62%.

Pel què fa a la realització d'explicacions completes, és a dir amb l'ús de 3 o més ítems relacionats entre si, només 8 alumnes han estat capaços de realitzar-les (16%), corresponent en aquest cas en tres quartes parts a alumnes del grup 1.

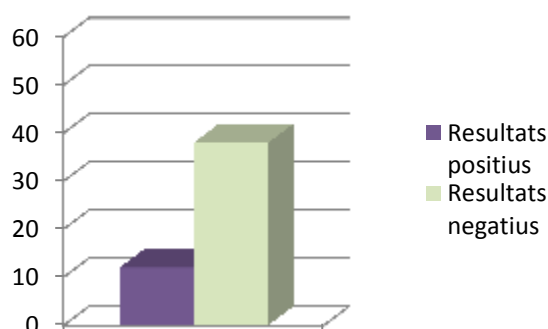
Aquest també és aproximadament el diferencial entre grups a l'hora d'utilitzar conceptes diversos per explicar, de manera que mentre en el Bloc 1 els alumnes del grup 1 utilitzen fins a 73 conceptes, els del grup 2 només n'utilitzen 27 i, en el bloc 2, 88 conceptes per part dels primers, per tan sols 29 per part dels segons.

La diferència entre gèneres, en aquest cas, és favorable a les noies en més de 5 punts percentuals, ja que un 78'5% d'aquestes expliquen utilitzant relacions, front un 72'7% dels nois. Pel què fa al nombre de conceptes utilitzats per explicar les noies també destaquen per sobre dels nois.

És només en l'ús d'operadors temporals que els nois ho fan més freqüentment, un 59% per tan sols un 50% de les noies.

Quantificació total pregunta:

0-0'9:	2
1-2'9:	14
3-4'9:	22
5-6'9:	12
7-8'9:	0
9-10 :	0



Obtenen resultats positius: 12/50 24%

- Mitjana del grup: 3,38

Nois: 3'46

Noies: 3'3

grup 1: 4'16

grup 2: 2'6

Nota més alta 6'75

Nota més baixa 0

Total :

-No responen:	2 (4%)
-Daten almenys un cas:	48 (96%)
-Daten i Justifiquen:	36 (72%)
-Relacionen	39 (78%)
-Expliquen almenys 1 cas:	38 (72%)
-Tot:	24 (48%)

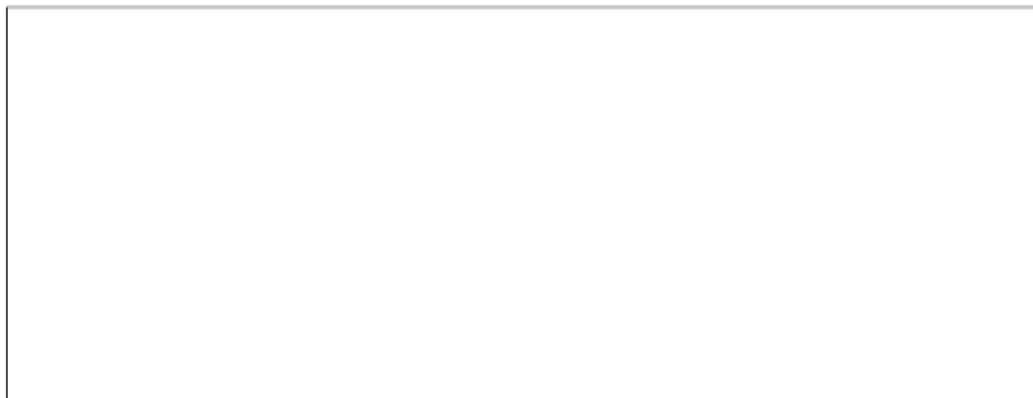
L'anàlisi global de la pregunta posa de manifest que gairebé la meitat de l'alumnat, un 48%, ha estat capaç de realitzar la pregunta de forma completa, és a dir de datar, justificar, relacionar esdeveniments simultanis i utilitzar aquestes relacions per explicar un determinat període. Tal vegada, cal precisar que només una quarta part obtindria uns resultats generals favorables en la quantificació precisa de la pregunta.

Respecte l'ús d'operadors temporals per tal d'explicar un determinat període, un total de 27 alumnes (54%) els han utilitzat adequadament i tot i que la causalitat ha estat l'operador més utilitzat: 21 alumnes (42%), l'operador simultaneïtat també ha estat aplicat adequadament per gairebé una quarta part de l'alumnat: 12 alumnes (24%).

El diferencial entre la nota mitjana del grup 1 i del grup 2 és de més d'un punt i mig a favor dels primers, mentre que els nois obtenen uns resultats lleugerament superiors a les noies (+ 0'16).

Pregunta 5: Explicar el nostre present a partir de relacions de simultaneïtat i projectar un possible futur a partir d'aquestes.

5- Elabora un petit text explicant la realitat del nostre país avui, a partir de la relació de diverses notícies esdevingudes recentment i planteja com creus que serà aquesta situació d'aquí a 10 anys.



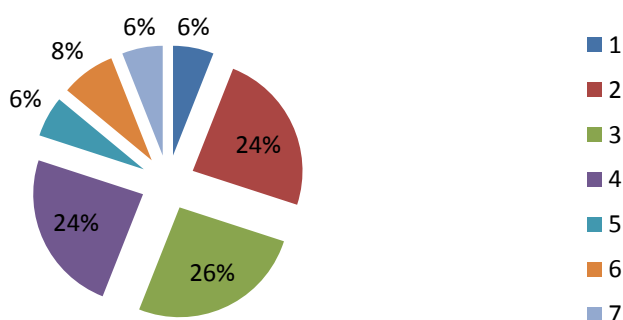
En la pregunta 5 l'alumnat havia de posar de manifest la seva capacitat per explicar un període, en aquest cas el nostre present, tot i relacionant diverses notícies corresponents a àmbits diversos succeïdes de forma simultània. Igualment havia de ser capaç de projectar un possible futur de forma justificada a partir de la realitat actual.

En aquest sentit, els 50 alumnes han estat capaços d'explicar el nostre present, si bé d'una forma desigual.

Vinculació amb el present: 50 (100%)

Nº d'idees: 1 - 3 alumnes (6%)
 2 - 12 alumnes (24%)
 3 - 13 alumnes (26%)
 4 - 12 alumnes (24%)
 5 - 3 alumne (6%)
 6 - 4 alumnes (8%)
 7- 3 alumnes (6%)

Nº idees per explicar el present

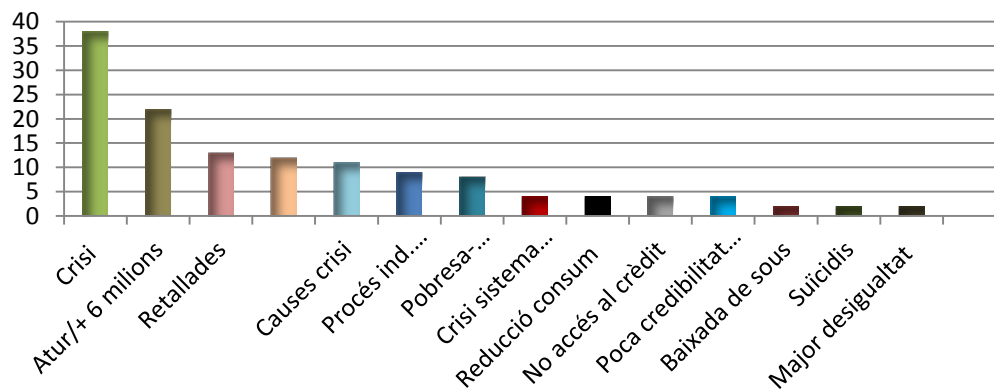


Total idees vinculació present: 161 (3'2 per alumne)

Exemple vinculacions més destacades:

-Crisi	38
-Atur / més de 6 milions d'aturats	22
-Corrupció/ frau fiscal	12
-Retallades	13
-Crisi sistema capitalista	4
-Pobresa i desnonaments	8
-Major desigualtat social – desaparició classe mitjana	2
-Procés d'independència de Catalunya/ malestar Espanya- Catalunya	9
-Reducció del consum	4
-No accés crèdit bancari	4
-Poca credibilitat polítics	4
-Baixada de sous	2
-Suïcidis	2
-Causes: bombolla immobiliària – hipoteques poc fiables- especulació:	
- viure per sobre possibilitats- no estalvi :	11

Idees més utilitzades per explicar el present



La majoria d'idees utilitzades corresponen majoritàriament a l'àmbit econòmic i a les seves vinculacions amb l'àmbit social, però també destaquen idees corresponents a l'àmbit polític. L'àmbit tecnològic, cultural, artístic... pràcticament no apareixen.

Per tal de desenvolupar o relacionar aquestes idees amb l'objectiu d'explicar el nostre present l'alumnat utilitzà diversos operadors temporals:

Operadors temporals

Sí : 41 alumnes (82 %)

No 9 alumnes (18%)

Ús operadors temporals	Grup 1	Grup 2	Nois	Noies
Sí	26 (89'6%)	15 (71'4%)	17 (77'2%)	24 (85'7%)
No	3 (10'4%)	6 (28'6%)	5 (22'8%)	4 (14'3%)

Val a dir que dels 41 alumnes que han utilitzat operadors temporals:

- 10 alumnes 4 operadors (20%)
- 11 alumnes 3 operadors (22%)
- 11 alumnes 2 operadors (22%)
- 9 alumnes 1 operadors (18%)

Operadors utilitzats

Nº d'operadors utilitzats: 104

Simultaneïtat 28 (56%)

Causalitat 31 (62 %)

PT- P -F 25 (50%)

Canvi i continuïtat 11 (22%)

Datació 4 (8%)

Durada 1 (2%)

Comparació anys 20 -30 4 (8%)

Aquestes dades ens permeten afirmar que més de les 4/5 parts de l'alumnat utilitza algun tipus d'operador temporal per tal d'explicar el present del nostre país i més encara, un percentatge considerable (44%) és capaç d'utilitzar alhora 3 o 4 operadors temporals. D'aquesta manera el conjunt de l'alumnat aplica en les seves aplicacions un total de 104 operadors temporals. Una mitjana per tant superior a 2 per alumne.

En aquest sentit, la causalitat i la simultaneïtat són els dos operadors més emprats, arribant al 62% de l'alumnat en el primer cas i al 56% en el segon. La temporalitat, en la seva vertebració de l'eix passat, present i futur és aplicada per la meitat de l'alumnat, mentre que altres operadors com canvi i continuïtat és utilitzada per un 22%.

Si comparem els resultats per grups de nivell, podem determinar que el nombre d'alumnes que no utilitza operadors temporals en la seva explicació del present és el doble en el cas dels alumnes del grup 2, amb una diferència percentual entre ambdós grups de més d'un 18%.

Val a dir però que tot i que els alumnes del grup 2 utilitzen en valors globals i percentuals en menor grau els operadors temporals, el nombre d'alumnes que utilitza l'operador simultaneïtat és molt superior als alumnes del grup 1 (71'4% front tan sols el 44'8%).

La diferència segons gènere posa de relleu que el nombre de noies que utilitza operadors temporals és superior als nois, un 85'7% per part d'aquestes front el 77'2% dels nois. Una diferència remarcable de 8'5 punts percentuals.

Projecció de futur

- No projecten al futur 4 alumnes (4%)
- Projecten al futur 46 alumnes (92 %)

Tipus de projecció:

Positiva	10 alumnes	(20%)
Negativa	11 alumnes	(22%)
Condicionada	11 alumnes	(22 %)
Alternativa	4 alumnes	(8%)
Opinió o desig	10 alumnes	(20%)

En aquesta qüestió trobem una diferència molt significativa entre els dos grups de nivell, de manera que un 75% dels alumnes que no realitzen cap projecció de futur corresponen a alumnes del grup 2, mentre que tan sols un 25% es correspon al grup 1.

Igualment és remarcable el tipus de projecció, ja que els alumnes del grup 1 mostren una posició molt més optimista i positiva o bé manifesten desig o opinió. Així en aquests dos tipus de projecció, d'un total de 20 alumnes, 19 formen part del grup 1.

Per contra entre els alumnes del grup 2 domina una posició més negativa o condicionada, de manera que dels 22 alumnes que responen a aquesta tipologia, 13 es corresponen al grup 2.

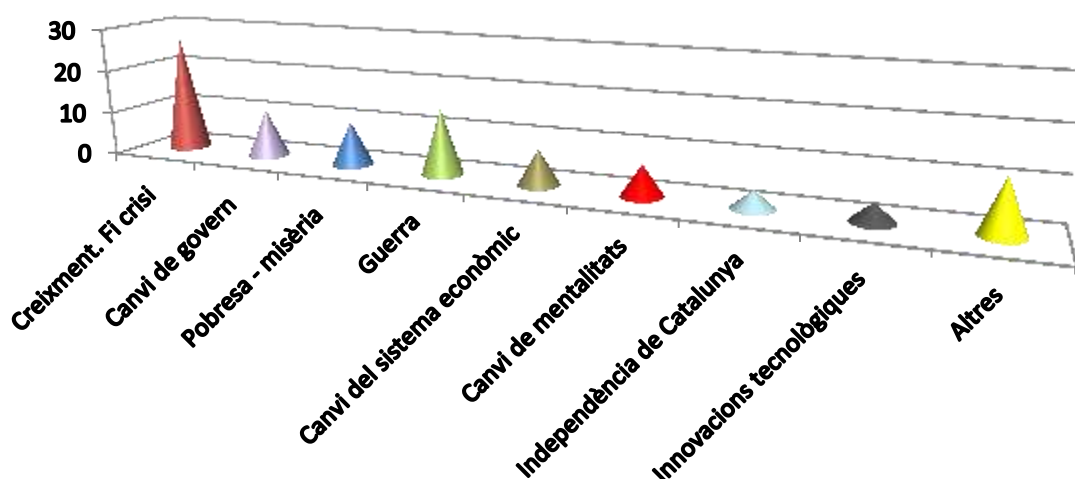
Les diferències per sexes les trobem fonamentalment en el tipus de projecció, ja que les noies se situen majoritàriament en la visió més positiva o en el desig de futur (53'6%), mentre que els nois, especialment del grup 2, se situen en una perspectiva més negativa o condicionada (59%).

Idees principals que apareixen al futur:

* Total d'idees 98 (1'96 per alumne/a):

- Creixement econòmic/ sortida de la crisi: 27 alumnes (54 %)
- Canvi de mentalitats 7 alumnes (14%)
- Canvi del sistema econòmic i social: 8 alumnes (16%)
- Canvi de govern- polític 11 alumnes (22%)
- Guerra: 15 alumnes (30%)
- Pobresa, misèria, crisi: 10 alumnes (20%)
- Independència de Catalunya 4 alumnes (8%)
- Augment del consum 3 alumnes (6%)
- Innovacions tecnològiques 4 alumnes (8%)
- Emigració dels joves 3 alumnes (6%)
- Major estabilitat- menys atur 2 alumnes (4%)
- No ús petroli 1 alumne (2%)
- Lluita de la població 1 alumne (2%)
- Més crèdits bancaris 1 alumne (2%)
- Major inversió estrangera 1 alumne (2%)

Esdeveniments de futur



En relació al nombre d'esdeveniments citats, trobem que dels 98 esdeveniments, 58 corresponen a citacions d'alumnes del grup 1, (mitjana de 2 per alumne/a), mentre que 40 es corresponen a alumnes del grup 2.(mitjana de 1'9). En aquest cas veiem que el diferencial és irrellevant. Cal destacar però, que els alumnes del grup 2 citen en un major nombre esdeveniments negatius,

així un 42% d'aquests fa referència a una situació de guerra i un 27'3% a una situació de misèria i pobresa. Per contra els alumnes del grup 1 citen en un major nombre el creixement econòmic (58'6%) o el canvi en les mentalitats, de govern o de sistema com a quelcom positiu (55'1%).

Si ens centrem en les diferències de gènere, podem observar poques diferències, si bé les noies citen en un major nombre la idea de creixement econòmic, la independència de Catalunya i el canvi de govern o de sistema econòmic, els nois citen en major nombre la guerra, la situació de pobresa o misèria i les innovacions tecnològiques.

Tipus d'explicació

No o Sense sentit : 5 (10%)

Opinió: 4 (8%)

Suma d'idees/ descriptiva : 15 (30%)

Explicativa incompleta: 19 (38%)

Explicativa justificada completa 7 (14%)

Podem determinar a partir d'aquestes dades que un percentatge molt important de l'alumnat desenvolupa un tipus d'explicació basada en la suma d'elements o purament descriptiva (30%), però un percentatge encara superior (52%) és capaç de desenvolupar un text clarament explicatiu justificat a partir del present, tot i que val a dir que únicament un 14% d'aquests ho fa de forma completa i ben justificada.

Aquest tipus de text és el més emprat per l'alumnat del grup 1, de manera que 18 alumnes del grup 1 (62%) es poden classificar en la tipologia explicativa incompleta o completa, mentre que tan sols 8 (38%) formen part del grup 2.

Quant a les diferències de gènere, les noies mostren una major capacitat explicativa, així el 57'1% de les noies s'ubicarien en aquest model explicatiu per només el 45'45 % dels nois.

EXEMPLES

NM: “ A causa especialment de la bombolla immobiliària dels anys 2000 i que la gent pretenia viure per sobre de les seves possibilitats, fent hipoteques poc fiables, avui s'ha produït un gran augment de l'atur i una gran crisi amb corrupció a tot arreu, no hi accés als crèdits bancaris i les retallades de Rajoy en Sanitat i Ensenyament ens enfonsen més i més.

En el futur es produirà una sortida lenta de la crisi, esborrant la imatge dolenta d'Espanya al món”.

Completa – futur positiu -

PT/P/F - Causalitat - datació

MC: “ Vivim enmig d'una de les pitjors crisis, com la dels anys 30. Com llavors, l'especulació ho ha enfonsat tot i només en podem sortir augmentant el consum.

En el futur es produirà la fi de la crisi i un canvi en el sistema de fer del país. Hi haurà un nou creixement econòmic, un gran canvi social i alhora grans innovacions tecnològiques”.

**Incompleta . futur positiu
canvi**

PT/P/F - Causalitat – simultaneïtat –

- **Comparació històrica anys 30.**

MAM: “ La situació és desastrosa, les famílies que estaven treballant i pagant la hipoteca, ara estan a l'atur o am ERES com el del liceu i es veuen obligats a demanar ajuts socials o els desnonen”.

La solució passa per un canvi de govern, si això passa, la situació canviarà i tot es tornarà a estabilitzar, però cal que la població lluiti i posi de la seva part”.

Incompleta -futur condicional PT/ P/F - Causalitat – Canvi

FA: “ La població està enfadada amb el govern de Rajoy per la gran crisi que patim. La política d'austeritat d'Europa, la poca credibilitat dels polítics i també la corrupció. L'atur ja és de més de 6 milions i al mateix temps, la petita i mitjana empresa perden poder i iniciativa mentre les grans guanyen el monopoli i reben subvencions del govern.

Sembla que l'economia pujarà o no baixarà molt més, l'atur sembla millorar.”

Sumativa – futur positiu causalitat – simultaneïtat

RM: “ En el passat, els bancs donaven hipoteques sense control i això ha portat com a conseqüència una situació crítica, amb crisi, pèrdua de feina i els bancs es queden el pis, a més els més rics posen els diners en paradisos fiscals i la crisi segueix a Itàlia, Grècia, Espanya... La tercera guerra mundial i un canvi de sistema econòmic”.

Sumativa – futur negatiu PT/ P/F - Causalitat – simultaneïtat- canvi

MM: “Estem en una situació de crisi econòmica profunda, el PIB té un nivell inferior al recomanable i fins i tot negatiu, a més hi ha un gran malestar ciutadà, amb manifestacions com la de l'11 de setembre, però el govern no fa cas i segueix amb polítiques antisocials, amb retallades en hospitals i en educació. Al mateix temps hi ha un finançament injust i una gran corrupció i incompetència dels polítics, que fa que no tinguem confiança en la classe política.

La situació haurà millorat, però el govern ha de canviar les polítiques o passarem de l'Estat del Benestar a una involució central i social”.

Completa - futur condicional simultaneïtat – causalitat

AA: “ Tot funcionava bé, però amb una gran bombolla immobiliària que va petar al 200i, els bancs van deixar de donar crèdit i com a conseqüència la crisi va augmentar, van caure els preus dels pisos, sense trobar comprador, va caure l'IBEX 35 i al mateix temps es va produir un augment de l'atur fins a 6 milions. El govern de la majoria absoluta del PP, no ha fet més que augmentar la radicalització social i avui el sistema ja no és viable.

En un futur es produirà la fi de la crisi, de nou arribarà la inversió estrangera en tenir més confiança, però tot passa per deixar de créixer amb consum i petroli”.

Completa – futur alternatiu PT/ P/F - Causalitat – simultaneïtat –datació

SL: “ Nosaltres ens vam refiar de seguir creixent molts anys, amb compres excessives, no estalviant, consum molt elevat. Tot es va aturar amb una caiguda econòmica progressiva, 6 milions d'aturats i no compres ni consum, s'assembla a la pobresa de 1933.

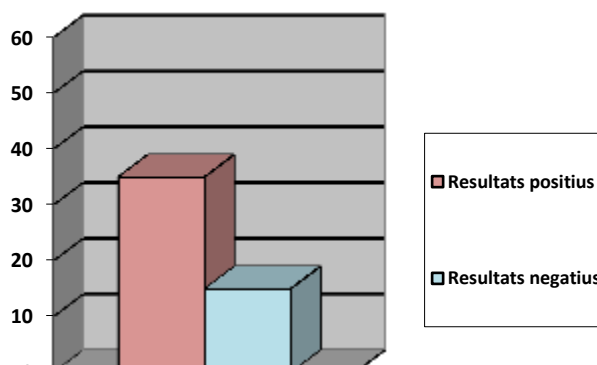
Hi haurà una economia estable si els bancs tornen a donar crèdit, evitant donar crèdits com els d'abans i amb això hi haurà un augment del consum”.

Incompleta -futur condicional PT/P/F – causalitat

- **Comparació històrica anys 30.**

Quantificació total pregunta:

0-0'9:	0 alumnes
1-2'9:	6 alumnes
3-4'9:	9 alumnes
5-6'9:	23 alumnes
7-8'9:	11 alumnes
9-10:	1 alumne



Mitjana grup: 5'28

Grup 1: 5'92
Grup 2: 4'65

Nois: 5'3
Noies: 5'27

Nois grup 1 (5'9)
Nois grup 2 (4'7)

Noies grup 1 (5'94)
Noies grup 2 (4'6)

Resultat més alt: 10
Resultat més baix: 1

L'anàlisi global d'aquesta pregunta ens permet determinar que tot l'alumnat, els 50 alumnes, ha estat capaç d'explicar el nostre present a partir d'esdeveniments succeïts simultàniament. La majoria de l'alumnat (74%) ha utilitzat entre 2 i 4 idees per tal de desenvolupar la seva explicació, si bé un 14% ha estat capaç d'utilitzar-ne més.

Les idees utilitzades corresponen especialment a l'àmbit econòmic, social i polític, majoritàriament relacionades amb la situació de crisi general que afecta al nostre país.

Per tal de desenvolupar la seva explicació, el 82% utilitza algun tipus d'operador temporal, arribant al 22% els alumnes capaços d'utilitzar-ne 3 i al 20% el nombre d'alumnes capaços d'utilitzar-ne 4.

El nombre d'operadors utilitzats supera la mitjana de 2 per alumne i cal destacar especialment l'ús de 3 operadors: causalitat (62% de l'alumnat), simultaneïtat (56%) i temporalitat - eix passat- present- futur (50%), però el canvi i continuïtat (22%), la datació i la durada també han estat utilitzats.

El segon objectiu de la pregunta era el fet de determinar la capacitat de l'alumnat per projectar a una altra realitat les relacions de contemporaneïtat del nostre present, en aquest cas a un futur proper. En aquest sentit 46 alumnes (92%) han realitzat algun tipus de projecció de futur.

Val a dir però, que l'anàlisi realitzada ens permet determinar diferències importants en relació a la perspectiva, el nombre d'idees citades i el tipus de text desenvolupat.

La perspectiva de futur es troba molt diversificada, de manera que en percentatges similars es projecta un futur positiu (20%), negatiu (22%), condicionat (22%) o simplement s'expressa desig o opinió (20%) i únicament es planteja un futur alternatiu en un (8%).

Quant al nombre d'idees citades, s'arriba pràcticament a 2 idees per alumne/a, destacant el creixement econòmic, una possible guerra, el canvi de govern o el manteniment o agreujament de la situació de pobresa, gana, misèria...

En relació al tipus de text desenvolupat, es pot determinar que més de la meitat de l'alumnat (52%) és capaç d'elaborar un text clarament explicatiu de forma justificada, tot i que només un 14% ho fa de forma completa. Tot i això, fins a un 30% de l'alumnat realitza textos descriptius o simplement sumant idees.

De manera general és pot determinar que en tots els aspectes analitzats els alumnes del grup 1 demostren una major capacitat. Així en relació al nombre d'idees citades del nostre present, els alumnes de grup 1 assoleixen una mitjana de 3'8 per alumne, mentre que l'alumnat del grup 2 tan sols arriba a 2'4 per alumne.

Respecte el nombre d'operadors temporals utilitzats, els alumnes del grup 2 utilitzen de forma global i percentual un nombre molt menor d'aquests per tal d'explicar, ja que gairebé el 90% de l'alumnat del grup 1 utilitza algun tipus d'operador temporal (89'6%), per tan sols un 71'4% de l'alumnat del grup 2. Un diferencial per tant superior al 18%.

Val a dir però que tot i que els alumnes del grup 2 utilitzen en menor grau els operadors temporals per tal d'explicar, el nombre d'alumnes que utilitza l'operador simultaneïtat és molt superior als alumnes del grup 1, amb un diferencial a favor de 26'6 punts percentuals.

Pel que respecte a la projecció de futur, els alumnes del grup 2 també ho fan en un percentatge menor, de manera que dels 4 alumnes que no fan cap tipus de projecció, 3 formen part d'aquest grup.

Alhora és destacable la diferència en la perspectiva de futur, de manera que de forma general els alumnes del grup 1 mostren una posició més optimista i positiva mentre que els alumnes del grup 2 manifesten una posició més negativa o condicionada.

Finalment quant al tipus de text, l'alumnat del grup 1 mostra una major capacitat per redactar els seus textos d'una forma explicativa completa i justificada, mentre que majoritàriament l'alumnat del grup 2 ho fa d'una forma més incompleta o simplement sumant idees. Així podem observar que entre uns i altres hi ha un diferencial de 24 punts percentuals en el nombre d'alumnes que redacten els seus textos de forma explicativa completa.

Quant a les diferència per gènere, de forma global són poc rellevants, ja que en cadascuna de les qüestions pren avantatge un o l'altre per arribar a la quantificació final gairebé amb uns resultats idèntics. Així quant al nombre d'idees citades, els nois prenen avantatge, però respecte al nombre d'operadors temporals utilitzats les noies obtenen un diferencial a favor d'un 8'5%.

Respecte a la perspectiva de futur, les noies, de forma general es mostren més positives o en plantejament de desitjos de futur, mentre que els nois es mostren més negatius o plantegen un futur condicionat.

Finalment les noies mostren una major capacitat explicativa, de manera que el 57'1% de les noies s'ubicarien en una tipologia de text explicatiu per només el 45'45 % dels nois.

Els resultats quantitius de la pregunta denoten que 35 alumnes (70%) han estat capaços de desenvolupar-la correctament, si bé tan sols 12 alumnes (24%) ho farien de forma notable o excel·lent.

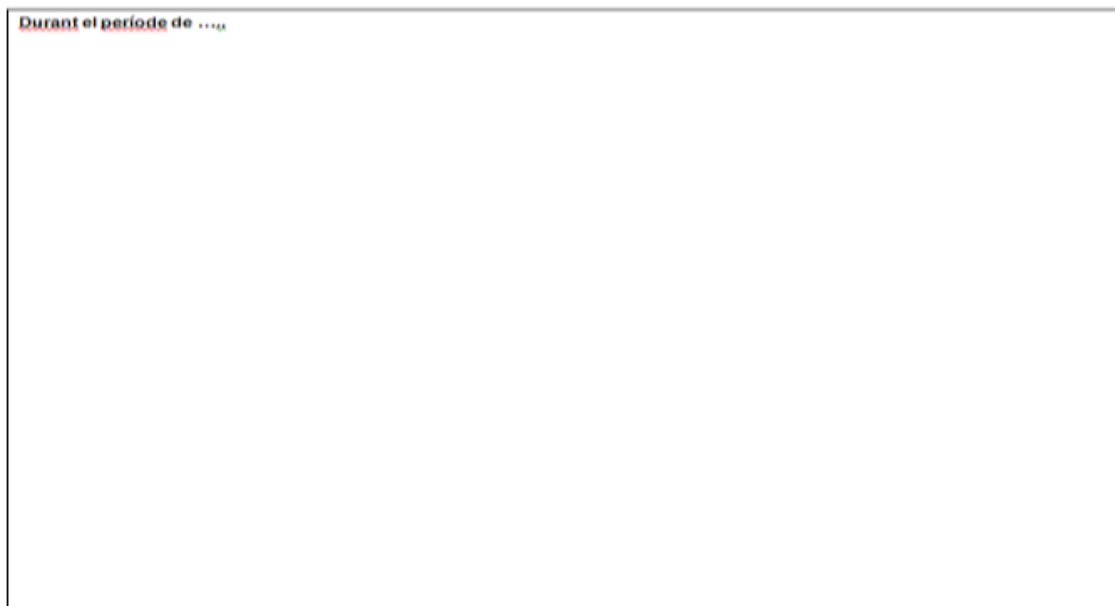
Pregunta 6: Posar en relació diverses imatges, gràfics, dades,... per tal d'explicar la realitat espanyola en un període històric concret: La Segona República (1931-1936).

6- Posa en relació les següents imatges, gràfics, dades,... per tal d'explicar què succeïa al nostre país durant.....

Las elecciones celebradas el domingo me revelan claramente que no tengo el amor de mi pueblo. Mi conciencia me dice que ese desvío no será definitivo porque procuraré siempre servir a España, puesto el único afán en el interés público hasta en las más críticas coyunturas. |

Un Rey puede equivocarse y sin duda erré yo alguna vez, pero sé bien que nuestra Patria se mostró en todo momento generosa ante las culpas sin malicia.

Soy el Rey de todos los españoles y también un español. Hallaría medios sobrados para mantener mis regias prerrogativas en eficaz forcejeo con quienes las combaten. Pero resueltamente quiero apartarme de cuanto sea lanzar a un compatriota contra otro, en fratricida guerra civil".



En la darrera qüestió de l'enquesta es demanava a l'alumnat de posar en relació diverses imatges, gràfics, dades... per tal d'explicar la realitat espanyola en un període històric concret: La Segona República (1931-1936).

L'objectiu bàsic era el de determinar la capacitat dels alumnes d'explicar una realitat històrica, diferent al present, a partir de l'establiment de relacions de contemporaneïtat d'esdeveniments succeïts de forma simultània.

Identificació període:

Sí: 35 alumnes (70%)

No: 15 alumnes (30%)

- Datació precisa del període : 8 alumnes (16%)

Com podem observar un 70% de l'alumnat ha estat capaç d'identificar correctament el període com a la Segona República, però només un 16% d'aquests han donat la cronologia precisa.

Si desglossem aquestes dades per grups de nivell, observem com els alumnes del grup 1 són capaços d'identificar el període en un 79'3% (23 alumnes), mentre que els alumnes del grup 2 només en un 57'1% (12 alumnes), una diferència d'un 22'2%. Tanmateix aquest diferencial es redueix considerablement en la datació precisa del període, ja que 5 alumnes del grup 1 (17'2%) i 3 alumnes del grup 2 (14'2%) són capaços de posar data precisa al període. Una diferència per tant només de 3 punts percentuals.

La diferència per sexes com en casos anteriors és poc significativa, ja que dels 32 alumnes que identifiquen correctament el període, 14 són nois (63'3%) i 18 noies (64'2%). Un diferencial percentual per tant inferior a 1 punt en favor de les segones.

Establiment de relacions entre les imatges/dades donades:

Sí: 40 alumnes (80%)

No: 10 alumnes (20%)

Nº de imatges, dades, gràfics,... citats o relacions en l'explicació:

- 1- 8 alumnes (16%)
- 2- 6 alumnes (12%)
- 3- 9 alumnes (18%)
- 4- 8 alumnes (16%)
- 5- 8 alumne (16%)
- 6- 1 alumne (2%)

En aquesta qüestió, podem determinar que només el 20% de l'alumnat no estableix relacions de contemporaneïtat per tal d'explicar i que per tant, 40 alumnes sobre 50, són capaços de relacionar les dades, textos, imatges... donades per explicar un període. Val a dir però que aquests alumnes ho fan d'una forma desigual, ja que en percentatges similars, utilitzen més o menys dades, imatges, gràfics, textos... en les seves explicacions. Així podem observar com un 16% d'alumnes només fa referència a una sola imatge o text , un 12% a dues, un 18% a tres i un 16% a 4 i a 5 respectivament. Únicament una alumna arriba a utilitzar fins a 6 de les imatges proposades.

En qualsevol cas en total es fan 125 referències a alguna de les imatges donades, una mitjana de 3'1 per alumne/a, prestant especial atenció a la proclamació de la Segona República (imatge 2), al discurs del Rei Alfons XIII (imatge 5), a la confrontació entre dretes i esquerres (imatge 1) i a l'aixecament militar de Franco (imatge 3) i en molt menor grau les Reformes d'Azaña, la concessió de l'Estatut a Catalunya, el primer sufragi femení d'Espanya i a la crisi econòmica dels anys 30.

Les diferències entre grups de nivell són molt considerables, ja que dels 40 alumnes que relacionen imatges simultànies per explicar, 26 són del grup 1 (89'6%) i 14 del grup 2 (66'6%), una diferència per tant que arriba al 33%.

Igualment en relació al nombre d'imatges utilitzades els alumnes del grup 1 n'utilitzen en major nombre, així 16 alumnes del grup 1 (54'4%) utilitzen 3 o més imatges en les seves explicacions, mentre que només 10 alumnes del grup 2 (47'5%) n'utilitzen aquest nombre. Una diferència doncs menor però que arriba gairebé al 7%.

La diferència entre nois i noies en aquest cas és favorable als nois, ja que dels 35 alumnes que identifiquen el període 19 són noies (67'8%) i 16 nois (72'7%), en tot cas un poc remarcable 5% de diferencial.

Val a dir però que en relació al nombre d'imatges utilitzades, són les noies les que n'utilitzen més, ja que dels 17 alumnes que utilitzen entre 4 i 6 imatges per explicar, 10 són noies (35'7%) i 7 són nois (31'8%).

Utilització d'operadors temporals:

Sí: 31 alumnes (62%)

No: 19 alumnes (38%)

Operadors temporals utilitzats: Total 67

Simultaneïtat amb nexes: 25 alumnes (50%)

Causalitat: 23 (46%)

Successió: 5 (10%)

Datació: 9 (18%)

Canvi: 1 (2%)

Període: 3 (6%)

Pt- P: 1 (2%)

Com podem observar un 62% de l'alumnat utilitza operadors temporals per a desenvolupar la seva explicació de la Segona República.

En relació a aquesta qüestió és molt destacable el fet que l'operador simultaneïtat esdevingui el més utilitzat, en concret per un 50% de l'alumnat. L'operador causalitat és també un operador temporal molt utilitzat (46%), mentre que els altres operadors són utilitzats en molta menys freqüència.

Si comparem l'ús d'aquests operadors entre els dos grups de nivell analitzats, el diferencial a favor dels alumnes del grup 1 és molt remarcable, ja que 23 alumnes del grup 1 (79'3%) utilitzen operadors temporals per explicar, per només 8 alumnes del grup 2 (38%), més de 40 punts percentuals de diferencial. Aquesta situació es tradueix en un molt menor nombre d'operadors utilitzats, 51 per l'alumnat del grup 1 i 16 per l'alumnat del grup 2.

Només a tall d'exemple, si comparem les xifres en l'ús de l'operador simultaneïtat amb nexes explicatius, veiem que 20 alumnes del grup 1 (69%) en fan ús, per tan sols 5 alumnes del grup 2 (23'8%), una diferència de més d'un 45%.

Les diferències per gènere són molt poc rellevants, ja que dels 31 alumnes que utilitzen operadors temporals 17 són noies (60'7%) i 14 nois (63'6%), uns resultats favorables als segons de tan sols un 3%.

Respecte a la quantitat d'operadors temporals utilitzats els nois també obtenen una lleugera avantatge en conjunt, si bé els alumnes que apliquen un major nombre d'operadors alhora en les seves explicacions són majoritàriament noies.

Tipus de text

No responen: 9 alumnes (18%)

Inconnex o sense sentit: 6 (12%)

Descriptiu: 5 (10%)

Suma d'idees: 13 (26%)

Explicatiu incomplet: 15 (30%)
Explicatiu complet: 2 (4%)

Finalment respecte el tipus de text desenvolupat, podem afirmar que tan sols un terç de l'alumnat estableix una estructura explicativa correcta, de manera que 2 alumnes (4%) desenvolupa un text explicatiu complet i 15 alumnes (30%) ho fan de forma més incompleta.

D'aquests 17 alumnes, 13 (44'8%) formen part del grup 1, mentre que tan sols 4 (19'1%) formen part del grup 2. A més cap alumne/a del grup 2 desenvolupa un text explicatiu complet.

Les noies manifesten una major capacitat en la tipologia de text més desenvolupat, ja que el 4% dels alumnes que estableixen un text explicatiu complet són tots noies, tot i que en la tipologia de text explicatiu incomplet els nois obtenen avantatge: 8 noies (28'5%) i 7 nois (31'8%).

Exemples

JH: "A la segona República, les persones amb més poder perden els seus bens i es beneficia a la gent pobre. A més a més les lleis i reformes afavoreixen les esquerres i perjudiquen les dretes. Això els resulta impossible i organitzen el cop d'estat del General Franco".

Explicació sumativa

Causalitat – Simultaneïtat

AF: " A la Segona República, Espanya es divideix en dos. La dreta que defensa els ideals tradicionals, si van a missa ja són de Falange i alhora l'esquerra que defensa les idees dels obrers com el front Popular. Volien fer una revolució comunista o anarquista molts d'ells".

Explicativa incompleta

Simultaneïtat

AA: "El període de la Segona República comença amb unes eleccions a l'estil referèndum, voten sí o no al Rei i guanyen els republicans. El Rei s'exilia i comença l'època d'Azaña i de Macià. Mentre Azaña estableix reformes d'esquerres, Macià fa un discurs a Catalunya proclamant la República catalana. Comencen 3 etapes amb govern d'esquerres, dreta i esquerres, a la primera hi ha un intent de cop d'estat i a la segona s'anul·len les reformes d'Azaña, però a la 3ª el front popular lluita per la llibertat i s'apliquen ràpidament, però això provoca el cop d'Estat del general Franco que acaba en guerra civil".

Explicativa completa

Període- simultaneïtat –successió - causalitat

CJ: "A les eleccions municipals de 1931 es vota Rei sí o Rei no. Guanya ERC i provoca l'abdicació del Rei i s'inicia la Segona República. Al mateix temps a Catalunya, Macià fa un discurs pels catalans proclamant la República Catalana que no agrada a Madrid i al cap d'un any concedeix l'Estatut".

Explicació incompleta

datació- Simultaneïtat- causalitat

MM: "En el període de la Segona República hi va haver unes eleccions democràtiques amb victòria dels partits d'esquerres que van fer fora el Rei i es va proclamar la República. Les esquerres van fer reformes socials que afavorien la classe treballadora i perjudicaven els pilars bàsics: Església, burgesia, terratinents, monarquia".

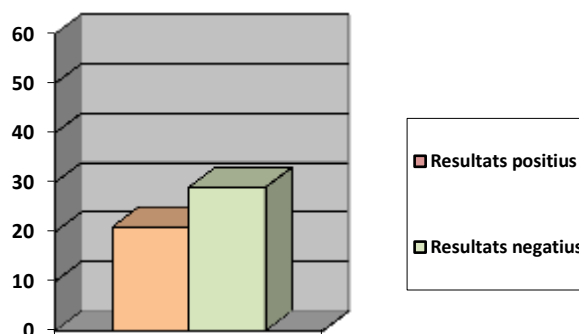
Tot això, amb una forta crisi econòmica, la dels anys 30 a nivell mundial i un fort creixement de la identitat nacional catalana, que va permetre aconseguir l'Estatut i la Generalitat.

La República va derivar en Guerra Civil i posteriorment en la dictadura del General Franco”.

Explicació completa Evolució -període- datació -Causalitat – Simultaneïtat

Quantificació total pregunta:

0-0'9:	6 alumnes
1-2'9:	14 alumnes
3-4'9:	9 alumnes
5-6'9:	18 alumnes
7-8'9:	3 alumnes
9-10:	0 alumnes



Mitjana grup: 3'64

Grup 1: 4'62
Grup 2: 2'29

Nois: 3'52
Noies: 3'71

Nois grup 1 (4'41)
Nois grup 2 (2'72)

Noies grup 1 (4'75)
Noies grup 2 (1'85)

Resultat més alt: 8

Resultat més baix: 0

Resultats positius : 23 alumnes (46%) - 10 nois (45'4%) - 13 noies (46'4%)

Mitjana: 4'54

Mitjana Nois: 4'55

Mitjana Noies 4'53

La darrera qüestió de l'enquesta implicava el nivell més elevat del domini de l'operador contemporaneïtat, ja que per el seu correcte desenvolupament es feia imprescindible aplicar alhora totes les capacitats de menor complexitat que estructuraven el concepte de contemporaneïtat analitzades anteriorment.

El fet d'aplicar a una realitat històrica diferent a la pròpia un procés d'identificació d'esdeveniments simultanis, la seva posterior relació i ordenació per arribar finalment a una explicació general d'aquesta, suposa un grau de complexitat elevat i completa l'objectiu últim del desenvolupament de l'esmentat concepte o operador temporal.

Malgrat aquesta complexitat, un 70% de l'alumnat demostra ser capaç d'identificar el període, si bé únicament un 16% el data de forma precisa. Els resultats però, són desiguals en funció del grup de nivell, ja que més de tres quartes parts dels alumnes del grup 1 identifiquen correctament el període per només la meitat dels alumnes del grup 2. Les noies també realitzen aquesta identificació d'una forma lleugerament superior als nois, però d'una forma molt poc significativa (+1%).

El segon nivell de complexitat que implicava el desenvolupament de la pregunta, és a dir, l'establiment de relacions entre esdeveniments succeïts simultàniament, és resolt satisfactòriament per un 80% de l'alumnat, si bé només un terç dels alumnes utilitzen 3 o més imatges simultànies per explicar. En aquest cas les diferències entre grups s'incrementen, de manera que el diferencial arriba al 33% en favor dels alumnes del grup 1.

En aquest cas, els nois, globalment són capaços de relacionar imatges simultànies de forma lleugerament superior a les noies (+5%), però en l'ús d'un major nombre d'imatges (4 o més) les noies obtenen resultats superiors (+4%). Respecte l'ús d'operadors temporals per a l'establiment d'aquestes relacions de contemporaneïtat, el percentatge d'alumnes que n'utilitzen, disminueix fins a un 62%. Val a dir però que és especialment remarcable el fet que l'operador simultaneïtat sigui el més utilitzat, ja que la seva aplicació es fa present en el 50% de l'alumnat, tot i que l'aplicació de la causalitat arriba també a percentatges similars (46%).

Respecte l'aplicació d'operadors temporals, els alumnes del grup 2 demostren una mancança considerable, ja que tan sols un terç d'aquests l'apliquen adequadament front el 79'3% dels alumnes del grup 1. Una diferència de més d'un 40%, que encara és més evident en l'ús de l'operador simultaneïtat (+45%).

Els nois demostren un major ús d'aquests operadors en relació a les noies, però com en casos anteriors, el diferencial entre uns i altres és realment pírric (+3%). És més, si ens cenyim a l'alumnat que utilitza alhora un major nombre d'operadors temporals, les noies obtenen millors resultats.

Respecte el tipus de text desenvolupat aproximadament un terç de l'alumnat ha desenvolupat un model realment explicatiu, tot i que només un 4% ho fa de forma completa. La majoria dels alumnes que redacten de forma explicativa formen part del grup 1, ja que només 4 alumnes del grup 2 ho fan de forma incompleta i cap de forma completa.

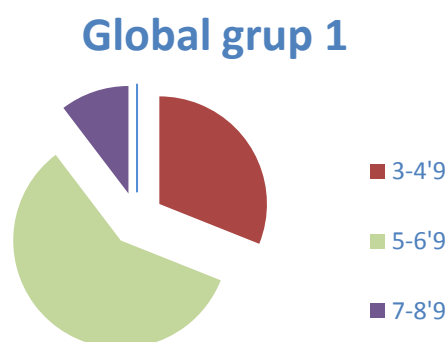
De manera general, les noies presenten textos més elaborats que els nois, ja que tots els textos explicatius complets són realitzats per noies, malgrat que en els textos explicatius incomplets els nois presenten percentatges superiors.

En la quantificació de la pregunta, tot i que la mitjana és clarament inferior al desitjable (3'64), podem observar com un 40% de l'alumnat obté resultats positius en la mateixa. L'avantatge per part de l'alumnat del grup 1 (4'62) és clara en aquest aspecte, ja que obtenen més de dos punts globals de diferència en relació l'alumnat del grup 2 (2'29).

Igualment les noies (3'71) obtenen un lleuger avantatge respecte els nois (3'52), tot i que cal destacar que si bé les noies del grup 1 (4'75) són les que obtenen millors resultats, contràriament, són les noies del grup 2 les que mostren majors dificultats (1'85).

ANÀLISI QUANTITATIVA GLOBAL ENQUESTA PER GRUPS DE NIVELL GRUP 1

	Nois	Noies
0 -0'9	0	0
1-2'9	0	0
3-4'9	5	4
5-6'9	4	13
7-8'9	2	1
9-10	0	0



Mitjana Nois : 5'25

Mitjana noies : 5'18

Mitjana global: 5'21

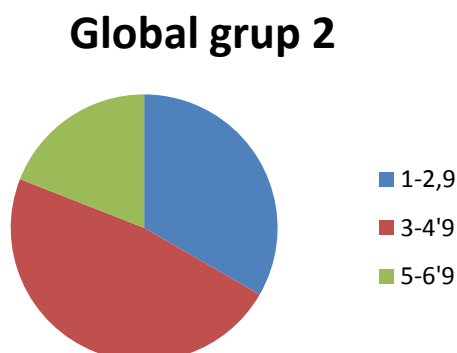
19 persones obtenen un resultat global positiu (65'5%)

Millor Resultat: 6'1

Resultat més flux : 2'07

GRUP 2

	Nois	Noies
0 -0'9	0	0
1-2'9	3	4
3-4'9	5	5
5-6'9	3	1
7-8'9	0	0
9-10	0	0



Mitjana Nois : 3'85

Mitjana noies : 3'36

Mitjana global: 3'62

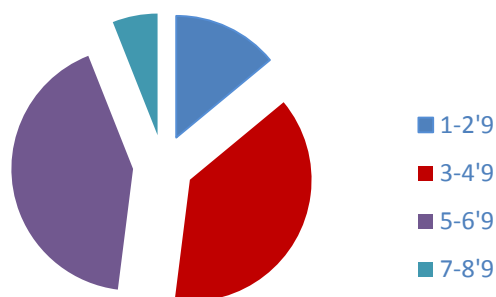
4 persones (19%) obtenen un resultat positiu

Millor resultat : 5'6

Resultat més flux : 1'7

GLOBAL ENQUESTA PER SEXES

	Nois	Noies
0 -0'9	0	0
1-2'9	3	4
3-4'9	10	9
5-6'9	7	14
7-8'9	2	1
9-10	0	0



Mitjana Nois : 4'55 **Mitjana noies**

Mitjana global: 4'54

Responen positivament l'enquesta 23 persones 19%

Millor resultat : 7'55

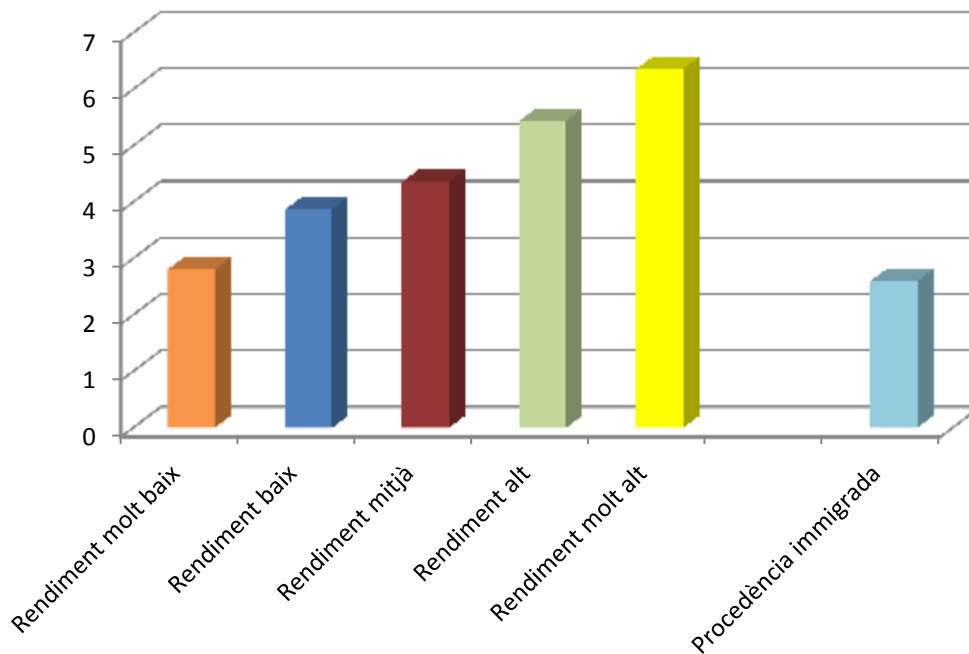
Resultat més flux : 1'7

Resultat final alumnes segons nivell acadèmic general:

- Alumnes amb un nivell acadèmic molt baix (0-3): 2'81
- Alumnes amb un nivell acadèmic baix (3-5): 3'87
- Alumnes amb un nivell acadèmic mitjà (5-7): 4'36
- Alumnes amb un nivell acadèmic alt (7-9): 5'44
- Alumnes amb un nivell acadèmic molt alt 9-10): 6'36

Resultat final alumnes procedència immigrada:

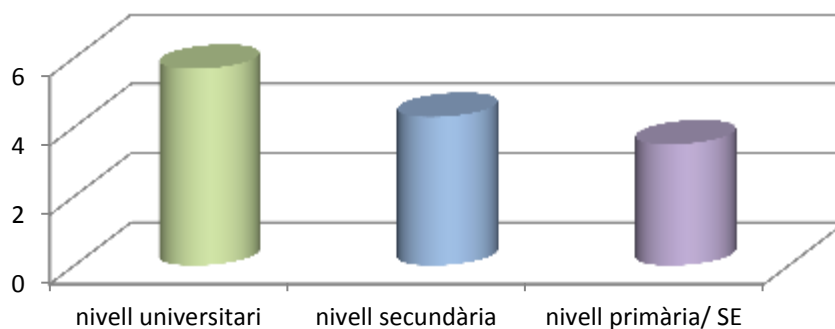
* Enquesta realitzada per una única alumna. (2'6). No rellevant.



Resultat final alumnes segons nivell sociocultural familiar:

- Nivell sociocultural elevat: universitari 5'68
- Nivell sociocultural mitjà: secundària 4'29
- Nivell sociocultural baix: primària- sense estudi: 3

Nivell socio-cultural familiar



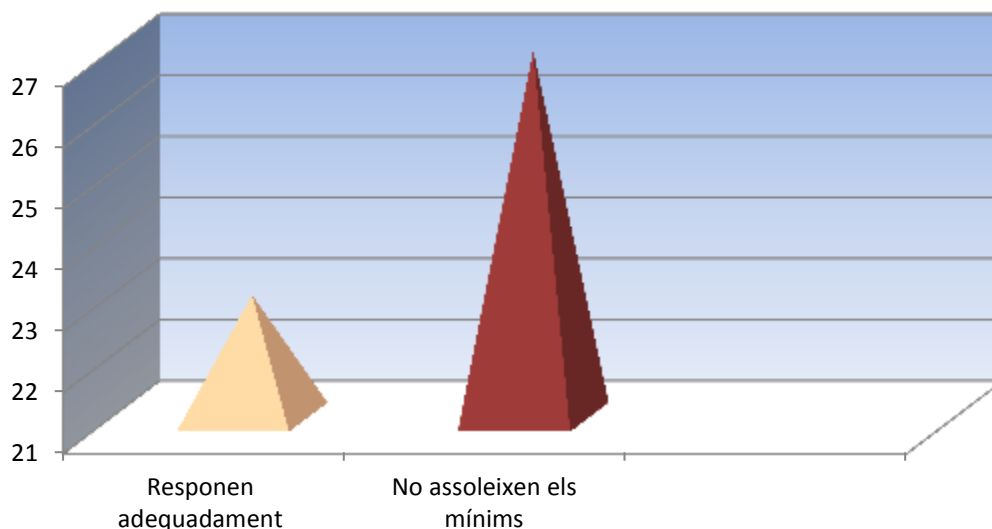
QUADRE FINAL ENQUESTA PER ALUMNES GLOBAL

Alumnes	1	2	3	4	5	6	Final
SB	5'5	5'1	5'5	3	5'25	2'5	4'4
AA	6'6	6'1	8	6	10	8	7'45
LM	6'3	3'4	6	6'75	4'5	3'5	5'07
CJ	6'7	5'2	6'5	4	7'25	6'5	6'02
MRA	2'6	3'1	3'5	1'75	6'75	1'5	3'2
LR	5	5'1	6	5'75	7'25	6	5'8
AJ	5'8	5'5	7'5	5	3'5	5	5'4
LF	6'1	5'9	7	6'5	7	7	6'5
LA	5'2	3'05	7	2	5'25	0	3'75
JH	5'9	5'05	8	4'25	5'5	4	5'4
MS	2'6	4'5	5	1'5	7'75	3'5	4'1
FE	6'3	6'5	8	4'25	6	4	5'8
EP	5'1	6'25	7	4'25	2'75	6	5'2
MM	9'6	6'7	8'5	5'75	8	6'75	7'55
JM	5'3	6'75	4'5	3'75	2'75	4'5	4'6
AB	5	6'5	5	2'5	6	1'25	4'4
AV	6'5	4'5	6'5	4'25	6'25	5	5'5
NA	6'8	3'6	5'5	5	5'25	6	5'3
MLL	2'9	4'5	6	3	3'5	4	4
RM	3'1	5'25	6	5'25	6'25	5	5'1
FA	7'4	6'45	8	5'5	7'25	6'6	7
MAM	5'9	5'2	7	3	7	6'5	5'7
CC	1'4	5'5	5'5	5'25	6	7	5'1
SL	2'6	4'1	7	3'5	7	4'5	4'7
LS	3'7	5'4	6'5	4'5	5	5	5'02
AM	3'6	5'3	5'5	3	4'5	3	4'15
GL	5'2	4'6	5'5	3	5'75	6'25	5'05
NM	5	5'9	8	6	7'25	1	5'5
MC	3'8	3'1	5'5	4'25	5'5	4'25	4'4
AM	1'5	3'8	5	2	3	0'5	2'6
RM	2'5	4'05	2'5	1'5	6'25	1'5	3'05
AF	4'5	5'3	3'5	3	5'75	5'5	4'6
AO	2'9	2'95	5'75	3'25	1	1	2'8
MV	3'9	3	7'25	2'5	5'5	0	3'7
AF	1'9	4	0	1'5	2	1	1'7
PC	3	3'15	5	0	2'5	1	2'5
SK	2'2	5'2	5'5	0'75	1	1	2'6
JH	3'6	5'05	5'25	5	3'5	1'5	4
MRR	3'3	4'4	4	2'25	4'25	0	3'03
YS	1'2	3'7	5'5	3	7	2'5	3'4
AI	5'5	7	7'5	3'25	2'5	2'5	4'7
MA	2	0	5	1'25	6'75	2'5	2'9
MM	1'7	2'5	5'75	1'5	5'5	0	2'8
AG	2'1	3'7	7	2'25	3'5	0'5	3'17
QG	5'25	5'3	5	4'5	6'5	4	5'1
IZ	2'2	3'3	5'5	2'75	6	1'5	3'5
EL	6'4	5'7	4'5	4	7'25	6	5'6
YL	3'5	5'75	5'75	3'75	6'75	5	5'08

XH	2'6	4'5	5'25	1'5	5'5	5	4'05
GH	5'15	5	5'5	3'5	5'75	6	5'15
Resultats positius	24 (48%)	26 (52%)	43 (86%)	12 (24%)	35 (70%)	20 (40%)	23 (46%)

Resultats positius: 23 alumnes (46%)
 10 nois (45'4%) 13 noies (46'4%)

Total



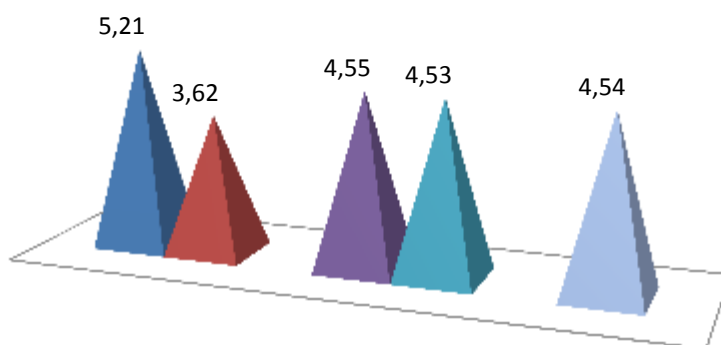
Mitjana grup: 4'54

Mitjana Grup 1: 5'21
 Mitjana grup 2: 3'62

Mitjana Nois: 4'55
 Mitjana Noies 4'53

Mitjana Enquesta

- mitjana grup 1 ■ mitjana grup 2 ■ mitjana nois
- mitjana noies ■ Columna2 ■ Mijana enquesta



Els resultats quantitius de l'enquesta mostren un domini millorable de l'alumnat en relació a les qüestions plantejades, ja que 23 alumnes (46%), 13 noies (46'4%) i 10 nois (45'4%), 19 del grup 1 (65'5%) i 4 del grup 2 (19%)

aconsegueixen superar la prova. La nota més alta és tan sols d'un 7'55 i la més baixa de 1'7.

Les diferències entre grups de nivell són molt destacables, ja que tan sols 4 alumnes del grup 2 passarien globalment la prova i únicament les preguntes 3 i 5 són superades per més de la meitat dels alumnes del grup, de manera que la nota mitjana del grup és de 3'62, sent lleugerament superiors els resultats dels nois: 3'85, front 3'36 de les noies, un diferencial per tant irrellevant de tan sols +0'49.

Quant al grup 1 els resultats són acceptables, amb 19 alumnes (65'5%) que demostrarien tenir un domini suficient de l'operador contemporaneïtat i 10 alumnes (35'5%) que presenten mancances remarcables. La mitjana del grup és d'un 5'21. De les 6 qüestions plantejades, la pregunta 4 amb només un 37'9% dels alumnes capaços de desenvolupar-la correctament i la pregunta 6 amb un 51%, són les preguntes on s'obtenen uns resultats més pobres. Per contra la pregunta 3 superada per un 93'1% de l'alumnat i la pregunta 5 per un 79'3% és on l'alumnat del grup 1 obté uns resultats més satisfactoris.

La diferència entre els nois i les noies d'aquest grup és també mínima, ja que si bé els resultats també són lleugerament superiors als primers, el diferencial és només de +0'7.

En definitiva la mitjana del conjunt de l'alumnat de quart d'ESO és de 4'54, sent clarament superior la dels alumnes de grup 1 (5'21) als de grup 2 (3'62) i lleugerament superior per part dels nois (4'55) a les noies (4'53).

2.CONCLUSIONS

L'anàlisi de l'enquesta final mostra un nivell acceptable, però millorable en alguns aspectes dels alumnes de 4t d'ESO del Col.legi FEDAC Sant Vicenç en relació al domini de la contemporaneïtat.

Aquests resultats globals són però molt divergents en funció del nivell de complexitat analitzat en la construcció de l'operador, de forma que es posa de manifest un domini menor d'aquest a mesura que augmenta la complexitat del nivell analitzat

També es poden apreciar diferències molt notables en el domini de l'esmentat operador en funció del grup analitzat. Així, els alumnes del grup 1 demostren un domini molt superior en tots els nivells als alumnes del grup 2.

Contràriament les diferències segons gènere són mínimes, de forma que tot i que els nois obtenen globalment uns resultats lleugerament superiors, en l'anàlisi detallada de l'enquesta es posa de relleu el domini superior de les noies en diversos aspectes parcials analitzats. En qualsevol cas el diferencial entre ambdós és sempre poc rellevant.

L'anàlisi quantitativa revela uns millors resultats entre l'alumnat amb un nivell sociocultural familiar més alt i, en aquest cas, no ha estat possible la comparació amb l'alumnat d'origen immigrat, donat que la mostra fou tan sols d'una alumna.

Igualment, els nois i noies amb un nivell acadèmic més alt, tant a nivell general com en ciències socials en particular, demostren un major domini de l'operador contemporaneïtat i dels altres operadors temporals vinculats, si bé els resultats quantitius obtinguts són inferiors als seus resultats escolars habituals.

Cenyint-nos doncs a l'anàlisi del domini dels diversos nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat podem observar com en relació al primer nivell: **La identificació d' esdeveniments simultanis**, clarament constatable en les tres primeres qüestions, globalment es pot apreciar un domini d'aquest del voltant del **85% de l'alumnat**.

Així en **la pregunta 1**, si bé tot l'alumnat és capaç d'identificar alguna parella de les 12 parelles d'imatges simultànies proposades, només **34 alumnes (68%)** n'identifiquen correctament més de la meitat. Entre aquests, 23 alumnes (46%) ho fan entre 7 i 10 casos i 1 alumna (2%) és capaç d'identificar la totalitat de les parelles.

En total s'identifiquen 303 parelles, una mitjana de 6 per alumne/a, tot i que la franja més àmplia d'identificacions és d'entre 7 i 8 parelles amb 15 alumnes (30%).

Si comparem els resultats per grups de nivell, observem com dels 34 alumnes capaços d'identificar més de la meitat de parelles d'imatges simultànies, 23 corresponen al grup 1 (79'3 %) i únicament 9 formen part del grup 2 (42'8%). Així la franja mitjana de l'alumnat del grup 1 és d'entre 7 i 8 parelles identificades (30%), mentre la del grup 2 és tan sols d'entre 3 i 4 parelles (52'4%), en conseqüència la mitjana del grup 1 és de 7'1 parelles identificades i la del grup 2 és tan sols de 4'6.

Els nois assoleixen una mitjana de 6'3 parelles identificades front 5'8 de les noies, tot i que entre els 8 alumnes que obtenen resultats excel·lents (entre 9 i 12 parelles identificades) existeix paritat, 4 nois i 4 noies.

Les imatges majoritàriament identificades corresponen a esdeveniments recents, vinculades directament al seu present o a la seva memòria: Caiguda de les Torres Bessones de Nova York (82%), Crisi econòmica actual (78%), però també a civilitzacions allunyades en el temps: Paleolític (76%) o Egipte (66%), ja fos pel tòpic de les imatges seleccionades o per l'amplitud temporal de simultaneïtat.

Destacar també que les imatges corresponents a fets històrics desenvolupats al llarg del curs foren identificades en xifres considerablement importants: el Crack del 29 (60%), la Segona Guerra Mundial (50%) o el franquisme (42%).

En la **pregunta 2**, un **84% de l'alumnat** identifica correctament més de la meitat dels 12 esdeveniments proposats sent la franja d'entre 8 i 10 identificacions la més àmplia (60%), si bé 2 alumnes (4%) identifiquen els 12 esdeveniment correctament.

Els millors resultats en aquesta pregunta confirmen una major facilitat d'identificació d'esdeveniments en funció de la seva proximitat temporal, especialment si es poden vincular a la seva pròpia vida. Val a dir però, que tot i que els esdeveniments proposats corresponien temporalment als anys viscuts per l'alumnat (1997-2013) i que per tant, podien ajustar-se més fàcilment al propi record o vivència, les franges temporals proposades: (1997-2000), (2001-2007) i (2008-2013) implicaven una gran dificultat de datació precisa, fet que dificultava la correcta classificació.

Els resultats obtinguts, indiquen doncs una òptima capacitat d'identificació d'esdeveniments simultanis.

El diferencial entre grups és considerable, ja que el 93'2% dels alumnes del grup 1 identifica més de la meitat dels esdeveniments per un 71'4% dels alumnes del grup 2, una diferència per tant de més d'un 20%.

La diferència entre nois i noies és de nou poc considerable, només d'un 4%, en aquest cas superior a les noies, ja que un 81'8% dels nois i un 85'7% de les noies identifiquen més de la meitat dels esdeveniments proposats.

En la **pregunta 3**, els resultats obtinguts, confirmen la capacitat de l'alumnat en la identificació de fets simultanis, ja que un **98%** d'aquest és capaç de classificar correctament més de la meitat de les 10 notícies proposades en dues franges temporals clarament delimitades: anys 60 i primera dècada del segle XIX. Igualment 19 alumnes (38%) les classifiquen totes adequadament. Si tenim en compte el grup de nivell, podem determinar que dels 44 alumnes que identifiquen un major nombre de notícies (entre 7 i 10), 28 són del grup 1 (95%) i 16 del grup 2 (76'2%), una diferència entre ambdós grups del voltant d'un 20%.

La diferència segons gènere torna a posar de manifest un lleuger avantatge de les noies, ja que el percentatge d'alumnes amb un nombre d'identificacions menor és 4 punts percentuals superior en el cas dels nois.

Alhora la mitjana global d'identificacions entre l'alumnat del grup 1 és mig punt inferior als nois, 8'5 identificacions de mitjana per 9 les noies.

En definitiva, l'anàlisi de la capacitat d'identificar esdeveniments simultanis aplicat a les tres primeres qüestions, posa de manifest que al voltant del 85% de l'alumnat és capaç d'identificar fets succeïts simultàniament en una mateixa unitat temporal.

Aquesta capacitat és major si els esdeveniments formen part del seu record personal o són més propers temporalment, però alhora també són més fàcilment identificables si impliquen una unitat temporal molt àmplia o una datació poc precisa.

Els alumnes del grup 1 mostren una capacitat mitjana més alta, de manera que el 89% de l'alumnat del grup identifica correctament esdeveniments simultanis per tan sols un 64% de l'alumnat del grup 2.

La diferència per gènere, és molt poc destacable, ja que si bé les noies de forma poc accentuada manifesten una major capacitat en les preguntes 2 i 3, els nois ho fan en la primera qüestió, de forma que la diferència entre uns i altres queda gairebé compensada.

El segon nivell de complexitat analitzat radica en la capacitat de relacionar esdeveniments succeïts simultàniament i aquest nivell és observable en totes les qüestions de l'enquesta de forma directa excepte en la pregunta 5.

De forma general es pot determinar que aproximadament el 75% de l'alumnat és capaç de relacionar esdeveniments simultanis, tot i que aquest percentatge es redueix quan es demana en la totalitat dels casos i de forma completa (55%).

En aquestes relacions, a l'entorn del 60% ho fa utilitzant operadors temporals, especialment la causalitat, però també la simultaneïtat en un 27% dels casos.

Així, en la pregunta 1, s'estableixen fins a 61 relacions, una mitjana de 1'2 relacions per alumne/a. Això es tradueix en que 42 alumnes (84%) estableixen algun tipus de relació, tot i que si ens basem únicament en l'establiment de relacions amb implicació d'operadors temporals la xifra es redueix al 62'3% i tan sols al 12% en els que apliquen explícitament l'operador simultaneïtat en les relacions establertes.

Si comparem la capacitat de relacionar en funció dels grups de nivell, observem un diferencial superior a un 20% entre uns i altres, de manera que 27 alumnes del grup 1 (93'1%) estableixen algun tipus de relació, per tan sols 15 alumnes del grup 2 (71'3%). Igualment si ens basem únicament en les relacions establertes utilitzant operadors temporals el diferencial es manté en favor de l'alumnat del grup 1, tot i que en aquest cas és només del 16'3%.

La diferència entre nois i noies és poc significativa, tot i que els nois mostren una major capacitat general, tant en l'establiment de relacions (+6%) com en l'ús d'operadors temporals per a relacionar (+11%).

En la pregunta 2, 38 alumnes (76%) estableixen algun tipus de relació entre notícies simultànies, 37 dels quals (74%) ho fan utilitzant algun tipus d'operador temporal i només 6 (12%) apliquen explícitament l'operador simultaneïtat.

En la mateixa qüestió, 29 alumnes (**58%**) citen esdeveniments de la pròpia vida simultanis als esdeveniments històrics proposats i els relacionen amb aquests. En aquests cas, totes les relacions són temporals (58%) i en 16 dels casos (32%) s'aplica l'operador simultaneïtat.

Finalment 39 alumnes (**78%**) estableixen relacions familiars o de l'entorn amb les notícies proposades, tot i que la majoria es limita a una sola relació (50%) o a dues (24%). Igualment una major nombre d'alumnes relaciona els esdeveniments històrics únicament amb esdeveniments familiars (32%), en menor grau solament amb fets succeïts en el seu entorn proper (24%) i, menys encara, amb família i entorn alhora (22%).

Aquestes relacions fan especial èmfasi a les implicacions de la crisi econòmica i social a la seva família i entorn: atur, canvi de vivenda, pèrdua de poder adquisitiu... i en menor grau a la coincidència temporal d'alguna notícia amb la compra de quelcom esperat per ells, en naixements, separacions, defuncions... Quant al tipus de relació establerta, 37 alumnes (74%) utilitzin algun operador temporal per relacionar, 25 dels quals (50%) ho fan aplicant adequadament l'operador simultaneïtat Així en 55 de les 57 relacions establertes s'apliquen operadors temporals i en 28 dels casos l'operador simultaneïtat.

Si ens basem en les diferències entre grups de nivell podem determinar que els alumnes del grup 1 estableixen relacions entre notícies en un 89'7% dels casos, per tan sols un 57'2% dels alumnes del grup 2. Una diferència percentual per tant, superior al 22%. Aquest diferencial s'incrementa encara més en la utilització d'operadors temporals, arribant al 35'2%, ja que l'alumnat del grup 1 els aplica adequadament en un 67'6%, mentre que els alumnes del grup 2 només en un 32'4%.

Entre els que utilitzen operadors temporals per a relacionar, l'operador simultaneïtat és aplicat per un 13'7% de l'alumnat del grup 1 per un 9'5% del grup 2.

Si comparem la citació d'esdeveniments de la pròpia vida i la seva relació amb els esdeveniments proposats, podem observar un percentatge superior per part de l'alumnat del grup 2 de gairebé 7 punts percentuals, ja que només un 55'1% de l'alumnat del grup 1 vincula adequadament esdeveniments de la pròpia vida amb els fets històrics, front el 61'9% del grup 2.

En aquest cas, s'estableixen fins a 16 relacions de simultaneïtat, 8 corresponen a alumnes del grup 1 (27'5%) i 8 al grup 2 (38%). Un diferencial per tant de gairebé 10 punts percentuals favorable als segons.

Finalment pel que fa a l'establiment de relacions amb la família i entorn proper, trobem un lleuger avantatge de poc més d'un 3% favorable a l'alumnat del grup 1, ja que un 79'3% d'aquest estableix relacions entre els esdeveniments proposats i esdeveniments succeïts a la seva família o poble, front el 76'2% dels alumnes del grup 2.

En aquest sentit els alumnes del grup 1 apliquen 36 relacions amb operadors temporals (1'2 de mitjana) per 21 els del grup 2 (1 de mitjana), un lleuger avantatge de l'alumnat del grup 1, però mentre l'alumnat del grup utilitza únicament l'operador simultaneïtat en 11 casos (0'3 de mitjana), el del grup 2 ho fa en 17 casos (0'8 de mitjana).

Les diferències segons gènere, posen de manifest una major capacitat per part dels nois de relacionar les notícies simultànies en un exigu 2'2%, ja que 17 nois (77'2%) i 21 noies (75%) són capaços de relacionar adequadament més de la meitat de les notícies plantejades.

Quant a l'establiment de relacions amb esdeveniments de la pròpia vida, els nois també ho fan en un percentatge superior: 63'6% dels nois, front el 53'5% de les noies, un diferencial per tant del voltant del 10%. Només en la relació entre els esdeveniments proposats i possibles esdeveniments familiars o de l'entorn, les noies obtenen un lleuger avantatge, donat que un 77'3% dels nois estableixen aquest tipus de relació per un 78'6% de les noies.

Val a dir però, que en els 3 casos existeix un diferencial irrellevant quant a l'ús d'operadors temporals, ja que si bé els nois n'utilitzen en un percentatge superior en la relació entre notícies, les noies ho fan en la relació d'aquestes amb esdeveniments de la pròpia vida i de l'entorn familiar o proper. D'aquesta manera aproximadament el 71% de les noies apliquen operadors temporals front el 69% dels nois.

Aquestes mínimes diferències es mantenen si ens basem únicament en l'aplicació de l'operador simultaneïtat, ja que de les 50 relacions globals en què s'aplica aquest operador, en un 47% dels casos correspon als nois i en un 53% a les noies. Un diferencial en qualsevol cas massa exigü per ser tingut en consideració.

En la **pregunta 3**, 34 alumnes (**68%**) són capaços d'establir relacions entre notícies i 12 d'aquests alumnes (24%) més d'una relació. De les 43 relacions establertes, 28 són relacions amb implicació d'operadors temporals, 6 de les quals corresponen a la simultaneïtat.

La diferència entre grups és remarcable, de més d'un 22%, ja que un 79'3% dels alumnes del grup 1 són capaços de relacionar esdeveniments simultanis, per tan sols un 57'1% de l'alumnat del grup 2.

Quant al tipus de relació aplicada, l'avantatge de nou és clar per l'alumnat del grup 1, ja que de les 28 relacions temporals, 21 es corresponen a alumnes d'aquest grup (72'6%), per tan sols 7 del grup 2 (33%) i si ens centrem únicament en l'aplicació de l'operador simultaneïtat, 4 alumnes (13'7%) es corresponen al grup 1 i 2 alumnes (9'5%) al grup 2.

En qualsevol cas, el diferencial entre grups és de gairebé un 40% en l'ús d'operadors temporals per a relacionar i d'un 4'2% en la utilització de l'operador simultaneïtat.

En aquesta qüestió, els nois tornen a manifestar una major capacitat de relació, ja que un 72'7% d'aquests, relacionen correctament, per tan sols un 64'2% de les noies. Una diferència en aquest cas de 8'5 punts percentuals. Aquesta diferència però es redueix lleugerament fins els 5'5 punts en la utilització d'operadors temporals, ja que 15 noies (53'5%) i 13 nois (59%) els apliquen adequadament. Finalment en els 6 casos en que s'aplica l'operador simultaneïtat existeix pràcticament paritat: 3 nois (13'6%) i 3 noies (10'7%).

En la **pregunta 4**, 39 alumnes (**78%**) estableixen relacions entre les històries de vida plantejades, si bé únicament 22 alumnes (44%) ho fan en els dos casos: Segona Guerra mundial i Paleolític.

En aquesta qüestió, en la majoria de relacions establertes no s'utilitzen operadors temporals, només en 24 de les 61 relacions, la qual cosa implica una mitjana de 0'48 per alumne/a. L'aplicació de l'operador simultaneïtat és encara menor, utilitzant-se només en 17 dels casos, una mitjana per alumne de només un 0'34. En qualsevol cas aquestes dades es tradueixen en que 18 alumnes (36%) apliquen operadors temporals en les relacions establertes, 11 dels quals (22%) utilitzen explícitament l'operador simultaneïtat.

Si comparem els resultat segons grup de nivell, podem observar que el 86'2% de l'alumnat del grup 1 estableix relacions entre les històries de vida front el 66'7% de l'alumnat del grup 2, una diferència per tant de gairebé un 20% entre uns i altres. Aquest diferencial es manté en la relació dels dos casos, de manera que el 51'8% dels alumnes del grup 1 relacionen en els dos blocs, per tan sols el 33'4% dels del grup 2.

Quant al tipus de relacions aplicades, el diferencial encara es fa més ampli, ja que de les 24 relacions amb ús d'operadors temporals establertes, 18 corresponen a alumnes del grup 1 i només 6 als del grup 2. Una diferència que percentualment comporta un diferencial de més de 50 punts percentuals.

Del total de relacions amb ús d'operadors temporals aplicades, només en 14 casos es correspon a l'ús de la simultaneïtat: 6 alumnes del grup 2 (27'2%) i 8 alumnes del grup 1 (27'5%). Uns percentatges pràcticament idèntics.

Les diferències per gènere són poc importants, ja que les noies de forma global relacionen més que els nois, però aquests apliquen en un percentatge superior els operadors temporals per a relacionar, per la qual cosa el diferencial global en aquesta qüestió és només d'un 1% favorable als nois.

En la **pregunta 6**, 40 alumnes un 80% de l'alumnat és capaç d'establir relacions entre les imatges, dades, textos... donats, si bé el nombre d'imatges citades o relacionades per explicar és molt variable. Així només 17 alumnes (34%) utilitza més de la meitat de les imatges proposades i únicament una alumna (2%) és capaç de relacionar-les totes. En total es fan fins a 125 referències a les imatges proposades, una mitjana de 3'1 per alumne/a,

Per tal de relacionar imatges 31 alumnes (62%) utilitzen algun operador temporal i 25 d'aquests (50%) apliquen adequadament l'operador simultaneïtat.

És remarcable que en aquesta qüestió sigui l'operador més utilitzat, fins i tot per sobre de l'operador més aplicat en totes les altres qüestions, la causalitat.

Si analitzem les dades per grups de nivell, podem observar que 26 alumnes del grup 1 (89'6%) i 14 alumnes del grup 2 (66'6%) estableixen relacions entre imatges per explicar, una diferència per tant d'un 23%. Igualment pel que respecte al nombre d'imatges utilitzades el resultat segueix sent favorable a l'alumnat del grup 1, ja que un 54'4% dels alumnes del grup 1 utilitzen més de la meitat de les imatges proposades, per explicar, per només un 47'5% de l'alumnat del grup 2., una diferència però tan sols d'un 7% en aquest cas.

Si comparem ambdós grups respecte l'ús d'operadors temporals, la diferència torna a ser molt destacable (més d'un 40%), ja que un 79'3% de l'alumnat del grup 1 aplica en les relacions operadors temporals, per tan sols un 38% de l'alumnat del grup 2. Aquesta diferència és també aplicable a l'ús de l'operador simultaneïtat, ja que el diferencial és superior al 45%, donat que 20 alumnes del grup 1 (69%) l'utilitzen adequadament, per només un 23% de l'alumnat del grup 2.

Les diferències per gènere és poc significativa, ja que dels 17 alumnes que relacionen un major nombre d'imatges per explicar entre 3 i 6), 10 són noies (35'7%) i 7 són nois (31'8%), una diferència per tant de gairebé un 4%.

Respecte a l'aplicació d'operadors temporals, dels 31 alumnes que els utilitzen, 17 són noies (60'7%) i 14 nois (63'6%), en aquest cas els nois obtenen una lleugera avantatge de tan sols un 3%.

Finalment dels 25 alumnes que apliquen en les relacions l'operador simultaneïtat, la paritat és absoluta, ja que es corresponen a 14 noies i a 11 nois un 50% en cada cas.

En definitiva, tres quartes parts de l'alumnat és capaç d'establir relacions de contemporaneïtat, si bé poc més de la meitat ho fa de forma completa en tots els casos plantejats.

En l'establiment d'aquestes relacions aproximadament un 60% aplica operadors temporals, especialment la causalitat, però alhora un 27% de l'alumnat utilitza adequadament la simultaneïtat en aquestes relacions.

Els alumnes del grup 1 són capaços d'establir relacions de simultaneïtat en un 82% dels casos, mentre que els del grup 2 ho fan tan sols en el 65%. Un diferencial entre ambdós de 17 punts percentuals.

Aquesta diferència s'incrementa en l'ús d'operadors temporals, ja que l'alumnat del grup 1 ho fa en un 67'8%, mentre que l'alumnat del grup 2 ho fa només en un 34'2%, una diferència molt rellevant ja que supera el 33%. Quant a l'ús de l'operador simultaneïtat aproximadament un terç de l'alumnat del grup 1 l'aplica adequadament en l'establiment de relacions, front el 21% de l'alumnat del grup 2. Una diferència substancial del voltant del 12 %.

Les diferències entre nois i noies són poc decisives, així de manera general els nois estableixen un major nombre de relacions, si bé són les noies les que apliquen en major nombre operadors temporals en aquestes i fan un major ús de l'operador simultaneïtat.

Així, les noies relacionen en un 71% dels casos, mentre que els nois ho fan en un 76%, un diferencial de gairebé 5 punts en favor dels segons. En canvi en l'aplicació d'operadors temporals, les noies ho fan a l'entorn del 61%, mentre els nois en un 57%. En aquest cas un escàs 4% de diferencial en favor de les noies.

Finalment un 25'8% dels nois aplica l'operador simultaneïtat, per un 27'9% de les noies, els nois l'utilitzen doncs un exigu 2% menys.

El tercer nivell de complexitat analitzat es basa en la capacitat d' **explicar** esdeveniments succeïts simultàniament a partir de relacions de contemporaneïtat. Aquest nivell és observable en les preguntes 4, 5 i 6 de l'enquesta.

De forma general es pot determinar que aproximadament el **60% de l'alumnat** és capaç d'explicar a partir de la relació prèvia d'esdeveniments simultanis. Val a dir però que només una quarta part (24%) és capaç de fer-ho d'una forma completa.

En la **pregunta 4**, 38 alumnes (76%) són capaços d'explicar un determinat període a partir de relacions de simultaneïtat. El tipus d'explicació més freqüent ha estat l'explicació sumativa d'elements sense connexió (50%), 11 alumnes (22%) ho fan de forma correcta, però incompleta, i només 8 (16%) ho fan de forma completa, és a dir utilitzant 3 o més ítems per explicar.

El nombre d'ítems utilitzat globalment arriba a 100 en el primer bloc (Segona Guerra Mundial), la qual cosa implica una mitjana de 2 per alumne/a i a 117 en el bloc 2 (Paleolític), una mitjana per tant de 2'3 per alumne/a. Les causes de la guerra, l'avenç alemany per Europa i l'Holocaust jueu han estat els esdeveniments més usats per explicar en el primer bloc, mentre la caça, el nomadisme, la recol·lecció o l'ús de sílex han estat els més utilitzats en el segon.

L'aplicació d'operadors temporals en l'explicació es dona en 27 alumnes (54%), sent la causalitat l'operador més utilitzat (42%). Àdhuc la simultaneïtat també és aplicada per un 24% de l'alumnat.

Si comparem els dos grups de nivell observem que el 20'6% dels alumnes del grup 1 és capaç de realitzar una explicació completa per només un 9'5% de l'alumnat del grup 2.

De la mateixa manera els alumnes del grup 1 utilitzen fins a 161 conceptes per explicar en la suma dels dos blocs, per 56 els alumnes del grup 2. Aquest fet suposa una mitjana de 5'5 pels primers i de 2'6 pels segons.

Pel que respecte a l'ús d'operadors temporals, els alumnes del grup 1 ho fan en un 65'5%, davant el 38% de l'alumnat del grup 2. Igualment un 34'4% dels nois i noies del grup 1 apliquen l'operador simultaneïtat, per només un 9'5% dels del grup 2.

Les diferències per gènere, posen de manifest que les noies expliquen aplicant relacions de simultaneïtat un 5% més que els nois, ja que un 78'5% d'aquestes les expliquen adequadament front un 72'7% dels nois. Val a dir però que en l'ús d'operadors temporals els nois ho fan un 9% més, 59% els nois i 50% les noies.

En La pregunta 5, tots els nois i noies han explicat el present (100%). Cal remarcar però, que per fer-ho de forma completa, es requeria un mínim d'idees vinculades a la nostra realitat i en aquest sentit només 35 alumnes, **un 70% de l'alumnat utilitza 3 idees o més per explicar** i un 20% n'utilitza 5 o més.

En qualsevol cas, en total s'expliciten 161 idees, una mitjana de 3'2 per alumne/a, destacant les idees corresponents a l'àmbit econòmic i les seves vinculacions en l'àmbit social: Crisi, atur, retallades, pobresa, desnonaments, ... però també destaquen esdeveniments de l'àmbit polític, especialment el procés d'independència de Catalunya, la corrupció o la poca credibilitat dels polítics.

Per tal de relacionar aquests esdeveniments i explicar el nostre present, 41 alumnes **(82%) utilitzen operadors temporals**. L'ús d'operadors temporals és molt divers en l'alumnat i si bé en total s'utilitzen 104 operadors (mitjana de 2'08 per alumne/a) només un 42% utilitza alhora 3 o 4 operadors. La causalitat torna a ser l'operador més utilitzat (62%), però la simultaneïtat és aplicada per un 56% de l'alumnat i també són destacables, la temporalitat, a partir de l'eix passat, present, futur (50%) o el canvi i continuïtat (22%).

Si comparem les respostes segons els grup de nivell, observem que tots els alumnes del grup 2 expliquen el present, però que només un 61'9% utilitza 3 idees o més, de manera que globalment expliciten 50 idees diferents (2'3 per alumne/a). Front aquests un 75'9% de l'alumnat del grup 1 utilitza 3 o més idees, és més, un 24'2% n'utilitza 6 o 7, això es tradueix en que s'explicitin fins a 111 idees del present (3'8 per alumne). La diferència entre uns i altres és doncs considerable, un 14 % de diferencial i 1'5 idees més de mitjana utilitzades per explicar.

En relació als operadors temporals utilitzats, 26 alumnes del grup 1 (89'6%) n'apliquen en les seves explicacions per tan sols 15 alumnes del grup 2 (71'4%). Una diferència per tant de més de 18 punts percentuals entre uns i altres.

En aquesta qüestió les noies obtenen millors resultats, ja que 24 noies (85'7%) utilitzen algun operador temporal per només 17 nois (77'2%). Una diferència en aquest cas remarcable de més de 13 punts percentuals.

La pregunta 6, permet valorar la producció textual de l'alumnat en funció de les relacions aplicades entre imatges i textos proposats de la Segona República. En quest sentit, podem afirmar que un terç de l'alumnat **(34%)** ha estat capaç

de desenvolupar un text realment explicatiu, ja que un 30% no respon o ho fa de forma inconnexa i un altre 36% produeix textos purament descriptius o basats en suma d'idees sense nexes explicatius.

Així mateix dels 17 alumnes capaços d'explicar realment el període, únicament 2 (4%) ho fan de forma completa.

D'aquests 17 alumnes, 13 (44'8%) formen part del grup 1 i 4 (19'1%) del grup 2. És més, els 2 alumnes que desenvolupen un text explicatiu complet formen part del grup 1. La diferència entre ambdós grups és doncs de més d'un 25%.

Les noies, de forma general, mostren una major capacitat explicativa, ja que el 4% d'alumnes que expliquen de forma completa és totalment femení. Per contra en els textos explicatius incomplets els nois tenen un percentatge lleugerament superior, un 31'8% front un 28'5% de les noies.

En definitiva, podem concloure que aproximadament un 60% de l'alumnat és capaç d'explicar una realitat històrica a partir de l'establiment de relacions de simultaneïtat, però que només un 24% és capaç de fer-ho de forma completa.

Respecte l'ús d'operadors temporals, aproximadament un 68% n'aplica algun a les seves explicacions, sent la causalitat amb un 52% el més comú, seguit per la simultaneïtat amb un 40%.

També cal posar de relleu l'ampli ús que fan d'operadors temporals com el canvi i continuïtat o de l'eix passat, present, futur, ja que almenys un 25% de l'alumnat els utilitza clarament. Destaca però, especialment, el fet que més d'un 40% de l'alumnat hagi estat capaç d'aplicar alhora 3 o 4 operadors temporals en les seves explicacions.

Els alumnes del grup 1 expliquen de forma completa aproximadament en un 40%, mentre que l'alumnat del grup 2 ho fa tan sols en un 14'3%, una diferència molt considerable de més d'un 25%.

Quant a la utilització d'operadors temporals, l'alumnat del grup 1 ho fa en un 77%, mentre que l'alumnat del grup 2 ho fa en un 54%. Una diferència també remarcable d'un 23%.

Finalment l'ús de l'operador simultaneïtat és també molt superior en els alumnes del grup 1, amb un diferencial de 21 punts percentuals.

Respecte a les diferències de gènere, les noies desenvolupen textos explicatius en un percentatge superior als nois, un 65% front un 56% dels nois. Aquest diferencial s'accentua més en el cas dels textos explicatius complets en què les noies en són gairebé les protagonistes úniques.

Val a dir però que en l'ús d'operadors temporals, les noies ho fan en un 67% de mitjana, mentre que els nois en un 69'1%. En qualsevol cas una diferència poc considerable de tan sols un 2'1%.

El **darrer nivell** de complexitat de l'operador contemporaneïtat, és a dir, la capacitat per **aplicar a d'altres realitats** la identificació i relació d'esdeveniments simultanis per tal d'explicar-les, donada la seva complexitat, únicament és constatable a les preguntes 5 i 6. La cinquena per a la projecció al futur i la sisena per a la projecció al passat històric de la Segona República.

Si realitzem una mitjana entre les dues darreres qüestions, de forma global es pot afirmar que aproximadament un 43% de l'alumnat és capaç de completar l'aplicació de la contemporaneïtat de forma correcta, tot i que només un 9% ho faria de forma completa i per tant excel·lent.

Així, en la **pregunta 5**, un total del **46 alumnes (92%)** realitzen projecció de futur, si bé únicament **un 52% ho fa de forma explicativa** justificada a partir del present i, d'aquests, únicament un **14% de manera completa**.

En aquesta projecció de futur no existeix una tendència clara, ja que un 20% el projecten positivament, un 22% negativament, un altre 22% de forma condicionada i un 20% més com una opinió o desig. Únicament un 8% plantegen un futur amb alternatives.

En total es presenten 98 idees (1'96 per alumne/a), d'entre les que destaquen de forma positiva el creixement econòmic i la sortida de la crisi (54%), un canvi en la política (22%), un canvi del sistema econòmic i social (16%) i un canvi de mentalitat (14%). Però de forma negativa també es planteja la guerra (30%) o més pobresa, misèria i crisi (20%).

La diferència entre grups de nivell radica especialment en la tipologia del text desenvolupat, de manera que un 62% de l'alumnat del grup 1 ho fa d'una forma explicativa, ja sigui de forma incompleta o completa, mentre que tan sols un 38% dels alumnes del grup 2 es situarien en aquesta tipologia.

Igualment la tendència de futur és un aspecte on les diferències entre grups es fan molt evidents, ja que l'alumnat del grup 1 manifesta una tendència més positiva i optimista o bé manifesta desig o opinió que així sigui. per tant, 19 dels 20 alumnes amb aquesta projecció pertanyen a aquest grup.

Per contra, entre l'alumnat del grup 2 es dona majoritàriament una posició negativa o condicionada. És per aquest motiu que els esdeveniments negatius, com la guerra, la pobresa, el manteniment de la crisi..., són plantejades gairebé exclusivament per aquest grup. En canvi, el creixement econòmic i el canvi en positiu de la política, de les mentalitats, del sistema econòmic i social... és plantejat majorment per l'alumnat del grup 1.

Si ens centrem en les diferències de gènere, podem determinar una major capacitat explicativa de les noies, ja que el 57'1% d'aquestes s'ubicarien en el model explicatiu, per només un 45'4% dels nois. També existeixen diferències notables en el tipus de projecció, ja que les noies mostren majoritàriament una posició més positiva (53'6%), mentre que els nois especialment del grup 2 plantegen un futur clarament negatiu (59%).

En la **pregunta 6**, 35 alumnes (70%) són capaços d'identificar el període a partir de les imatges i textos donats, 40 alumnes (80%) estableixen relacions entre les imatges i textos proposats, tot i que només un 34% ho ha fet amb més de la meitat de les imatges (de 4 a 6) i un 62% relaciona a partir d'operadors temporals, sent especialment destacable que un 50% de l'alumnat utilitzi l'operador simultaneïtat per aquestes relacions. Finalment, un **34% de l'alumnat estableix textos de tipus explicatiu**, un 30% de forma incompleta i un 4% de forma completa.

Si comparem els resultats segons grups de nivell, observem que l'alumnat del grup 1 identifica el període en un 79'3%, relaciona imatges simultànies per explicar en un 89'6%, si bé només un 54'4% relaciona 3 o més imatges. Un 79'3% utilitza operadors temporals en les seves explicacions i en concret un 69% aplica l'operador simultaneïtat. Finalment, un 44'8% desenvolupa un text explicatiu, tot i que només un 4% de forma completa.

El grup 2 en canvi tan sols identifica el període en un 57'1%, relaciona imatges en un 66'6%, però només un 47'5 % utilitza 3 o més imatges per explicar. Un 38% utilitza operadors temporals i únicament un 23'8% utilitza l'operador simultaneïtat. Quant al tipus de text desenvolupat, únicament un 19'1% desenvolupa un text explicatiu incomplet i cap alumne ho fa de forma completa. Així doncs en tots els aspectes analitzats l'alumnat del grup 1 obté millors resultats, més d'un 20% de diferencial en identificació i relació i d'un 40% en l'ús d'operadors temporals i l'aplicació de l'operador simultaneïtat. Quant a la tipologia de text, l'alumnat del grup 1 desenvolupa un model explicatiu en un 25% més que el del grup 2 i un 100% més en el model explicatiu complet.

Les noies identifiquen el període en un 64'2%, estableixen relacions entre les imatges d'esdeveniments simultanis en un 67'8%, tot i que només un 35'7% n'utilitza més de 3. Un 60'7% utilitza operadors temporals i un 32'5% desenvolupa textos explicatius, un 28'5% de forma incompleta i un 4% de forma completa.

Els nois per la seva banda identifiquen la Segona República en un 63'3%, són capaços de relacionar imatges i textos simultanis en un 72'7%, tot i que únicament un 31'8% ho fa amb més de 3 imatges. Un 63'6% utilitza operadors temporals per explicar i quant al tipus de text desenvolupat un 31'8% ho fa de forma explicativa, si bé cap d'ells és capaç de desenvolupar un text explicatiu complet.

En general doncs podem observar que les noies identifiquen el període un 4'5% més que els nois, però aquests són capaços de relacionar els esdeveniments proposats un 5% més que les noies, tot i que si ens basem en un nombre superior d'esdeveniments relacionats, les noies de nou ho fan un 4% més que els nois.

Finalment els nois utilitzen per a explicar un 3% més els operadors temporals, però en la tipologia textual les noies desenvolupen textos explicatius gairebé un 1% més que els nois, destacant especialment en els textos explicatius complets.

Per tot plegat, podem afirmar que el diferencial entre uns i altres és pràcticament inexistent, donat que els resultats d'un aspecte d'anàlisi compensen els d'un altre.

En definitiva, es pot concloure que aproximadament un 43% de l'alumnat és capaç d'aplicar a contextos diversos els diferents nivells de l'operador contemporaneïtat de forma adequada, però que només un 9% ho fa de forma excel·lent.

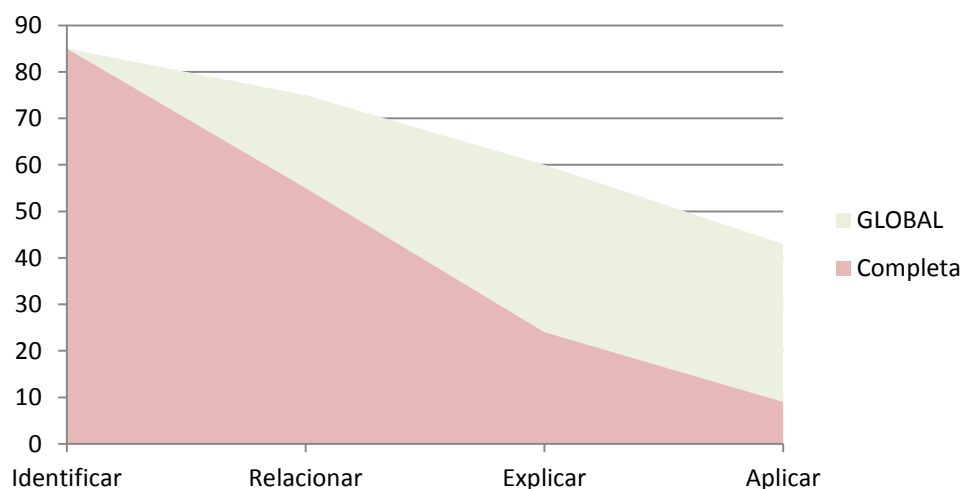
Cert és que en aquesta aplicació els percentatges en la identificació i la relació, especialment amb nexes temporals, són superiors, però és en el tipus de text desenvolupat on caldria un treball més específic per tal de millorar-ne els resultats.

Respecte els grups de nivell, es pot apreciar de nou una important diferència en el tipus de text desenvolupat, de manera que un 53% de l'alumnat del grup 1 és capaç d'elaborar un text explicatiu, front un 28% de l'alumnat del grup 2. Una diferència per tant considerable de 25 punts percentuals. Diferència que s'incrementaria molt més si ens basem només en textos explicatius complets, ja que pràcticament en la seva totalitat corresponen a alumnes del grup 1.

Quant a les diferències segons gènere, podríem dir que uns i altres mostren uns resultats similars, tot i que les noies demostren dominar millor el desenvolupament de textos explicatius de forma completa.

Síntesi Resultats

Nivells d'aplicació de la contemporaneïtat



L'anàlisi transversal de l'aplicació d'operadors temporals posa de manifest que un **62'6%** de l'alumnat utilitza operadors temporals per a relacionar i/o explicar un esdeveniment històric i que un **31'5%** ho fa aplicant la simultaneïtat.

Alhora també es fa patent una gran dificultat de l'alumnat per a datar de forma precisa, de manera que només un **15'6%** és capaç d'aplicar-ho en les seves relacions o explicacions.

Finalment es pot determinar que l'operador temporal més utilitzat per l'alumnat és la causalitat, ja que un **35'8%** l'utilitza en relacions i explicacions, però que també són utilitzats altres operadors temporals com el canvi, el període, la durada, l'evolució, la successió i l'eix passat, present futur, si bé tots ells amb percentatges molt inferiors.

En la **pregunta 1**, on s'analitzava fonamentalment la capacitat de datació de l'alumnat, 38 alumnes (76%) daten de forma precisa almenys una parella d'imatges simultànies. Val a dir però que únicament 3 alumnes (**6%**) són capaços de datar-ne un nivell acceptable: 5 o 6 datacions sobre 12 possibles, la qual cosa denota un molt baix índex d'aplicació de la datació.

Quant al tipus de relacions establertes, un **62'3%** utilitza operadors temporals, especialment la causalitat (26%) i la simultaneïtat, si bé aquesta només és aplicada directament per 6 alumnes (**12%**).

En la **pregunta 2**, respecte la relació entre notícies, 35 persones (**70%**) estableixen relacions de tipus temporal, 29 explicatives causals i 6 (**12%**) de **simultaneïtat**, la successió i la idea de canvi també és posa de manifest en 2 alumnes (4%).

En la relació de les notícies proposades i els esdeveniments de la pròpia vida, 29 alumnes (**58%**) apliquen operadors temporals per a relacionar, en aquest cas 16 (**32%**) de **simultaneïtat** i 13 (26%) de causalitat.

Finalment en l'establiment de relacions amb esdeveniments familiars o l'entorn, 37 alumnes (**74%**) ho fan utilitzant operadors temporals, un **56%** aplica l'operador simultaneïtat, un 48% la causalitat, i un 6% canvi i període.

La mitjana de la pregunta 2 ens indica que un 67'3% utilitza operadors temporals per a establir relacions i que un 44% ho fa aplicant la causalitat i només un 33'3% la simultaneïtat.

En la **pregunta 3**, on de nou es posava en anàlisi la capacitat de datació, 37 alumnes (74%) ho fan de forma precisa, però només un 44% en els dos blocs proposats.

Pel que fa a l'aplicació d'operadors temporals en l'establiment de relacions, 28 alumnes (**56%**) els apliquen adequadament: en 17 casos la causalitat (34%), en 6 (**12%**) la **simultaneïtat**, en 2 casos ambdós operadors alhora (4%) i en 3 casos més (6%) la successió i el període.

En la **pregunta 4**, tot i que un 96% de l'alumnat data almenys un cas dels dos blocs proposats, únicament un 74% ho fa de forma concreta: segona Guerra mundial, Paleolític i només 9 alumnes (18%) de forma precisa.

Respecte l'establiment de relacions, 19 alumnes (38%) utilitzen operadors temporals, 5 de causalitat (10%), 14 de **simultaneïtat (28%)** i 2 de període (4%).

Quant a l'explicació dels períodes, 27 alumnes (**54%**), apliquen operadors temporals, un 42% la causalitat, un **24% la simultaneïtat**, un 12% l'evolució, un 6% el període, un 8% la datació precisa i un 2% el lligam passat, present.

La mitjana de la pregunta, indica que un **46%** de l'alumnat utilitza els operadors temporals per a construir el seu coneixement històric i que un **26%** ho fa aplicant la **simultaneïtat** i la causalitat.

En la **pregunta 5**, 41 alumnes (**82%**) utilitzen operadors temporals per explicar, si bé de forma desigual, ja que un 20% n'utilitza fins a quatre de diferents, un 22% tres, un altre 22% dos i finalment un 18% únicament un.

La causalitat és aplicada per un 62% de l'alumnat, la **simultaneïtat per un 56%**, l'eix passat, present i futur per un 54%, el canvi i continuïtat per un 22%, la datació precisa per un 8% i la durada per un 2%.

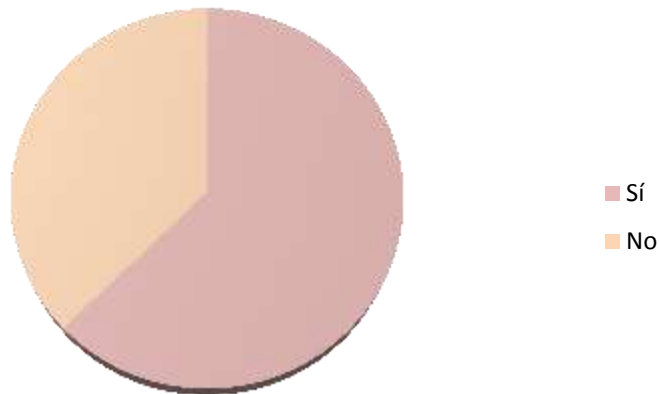
En la **pregunta 6**, si bé 35 alumnes (**70%**), són capaços d'identificar el període, únicament 8 alumnes (**16%**) ho fan datant-lo de forma precisa.

Per tal de relacionar les imatges i textos proposats, 31 alumnes (**62%**) utilitza operadors temporals, de manera que un **50%** aplica la **simultaneïtat** amb nexes, un 23% la causalitat, un 10% la successió, un 18% algun tipus de datació, un 6% el període i un 2% el canvi i l'eix passat, present.

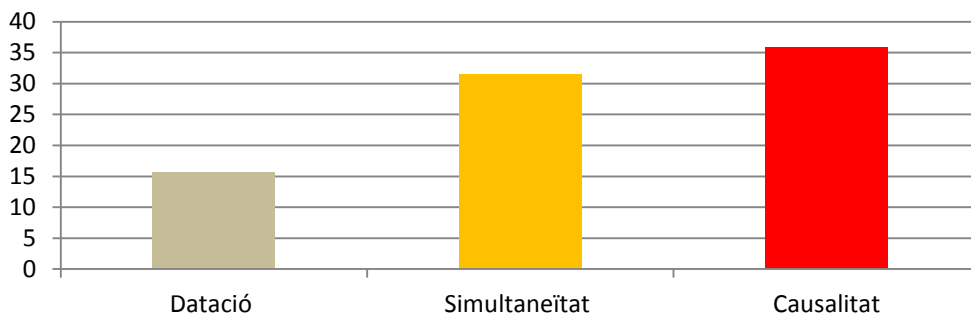
En definitiva, podem determinar que dues terceres parts de l'alumnat aplica operadors temporals per relacionar i/o explicar un determinat període històric, que la causalitat i la simultaneïtat és emprat per un terç de l'alumnat, que en poc més d'un 15% s'aplica una datació precisa i en percentatges similars o menors s'utilitzen altres operadors temporals com el canvi i la continuïtat, el període, la successió o la durada.

Tal vegada és esperançador el fet que en la pregunta 5, més de la meitat de l'alumnat apliqui adequadament l'eix passat, present, futur, operador essencial per a la formació de la seva temporalitat i en definitiva de la consciència històrica.

Ús operadors temporals



Operadors temporals més usats



L'anàlisi quantitativa de l'enquesta revelen un domini acceptable de l'alumnat en relació a l'aplicació de l'operador contemporaneïtat per a la construcció del pensament històric. Un 46% obtindrien resultats positius. D'aquesta manera el conjunt de l'alumnat obtindria una mitjana de 4'54 sobre 10.

Les noies obtenen uns percentatges d'èxit lleugerament superiors, 46'4%, front els nois amb un 45'4%, però la mitjana global és inferior un 4'53, front el 4'55 dels nois.

El grup 1 assoleix uns resultats destacables, ja que un 65'5% de l'alumnat obté resultats positius, mentre que entre els alumnes del grup 2 únicament un 19% assoleix els mínims. Així la mitjana dels primers és del 5'2, mentre que la dels segons és d' un 3'62.

En definitiva, l'anàlisi qualitativa i quantitativa de l'enquesta posa de manifest la dificultat de l'alumnat en la comprensió i aplicació dels diversos operadors temporals i de la contemporaneïtat en particular, com ja assenyalaven Carretero i Pozo (1989:116): "Las dificultades de los alumnos radican antes de la finalización de la secundaria obligatoria en todos los niveles: En la cronología y el conocimiento de las fechas, con un bajo dominio de la datación y del establecimiento de relación entre ellas..."

Àdhuc, l'anàlisi de l'enquesta també revela la capacitat real dels alumnes per a la seva aplicació i que, per tant, depèn de la seva posada en pràctica d'una forma continuada al llarg de la seva escolarització que esdevinguin capaços de dominar-los i en definitiva d'assolir una adequada representació del temps històric i per tant, fer de la història que avui aprenen una història realment comprensiva i significativa.

Capítol 9.

Comparació enquesta inicial i enquesta final

1. COMPARACIÓ ENQUESTA INICIAL I ENQUESTA FINAL 4T D'ESO – CURS 2012-2013

El present capítol té per objectiu la comparació dels resultats quantitius entre l'enquesta inicial i l'enquesta final desenvolupades per l'alumnat de 4t d'ESO del Col·legi FEDAC Sant Vicenç. Aquesta comparació permet valorar la progressió grupal i individual en el domini de l'operador contemporaneïtat, després d'haver desenvolupat al llarg d'un curs escolar un model d'innovació educativa en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història basat en l'aplicació progressiva dels diversos nivells de complexitat de l'esmentat operador: identificar, relacionar, explicar i aplicar.

Un segon objectiu és la comparació de l'anàlisi qualitativa d'ambdues enquestes, amb la intenció de valorar com es produeix la construcció del coneixement històric, la formació de la temporalitat i en definitiva de la consciència històrica de l'alumnat, mitjançant un treball específic sobre contemporaneïtat i d'aquells operadors temporals que s'hi poden vincular, com ara la Causalitat, el canvi i continuïtat, l'eix passat, present, futur...

Finalment, l'estudi detallat dels resultats d'ambdues enquestes em permet obtenir informació sobre les diferències segons gènere, grup de nivell, origen, nivell sociocultural i nivell acadèmic, respecte la forma d'afrontar la comprensió històrica mitjançant un procés d'ensenyament centrat en la potenciació del temps històric i més específicament en la contemporaneïtat.

Aquesta informació no sols m'ha de permetre conèixer les múltiples formes d'afrontar la construcció d'un coneixement històric que sigui realment competencial i significatiu per l'alumnat sinó també d'aplicar les correccions pertinent per assegurar la igualtat d'oportunitats de tot l'alumnat.

Abans de passar a l'anàlisi comparativa de les enquestes cal tenir en compte dues qüestions prèvies:

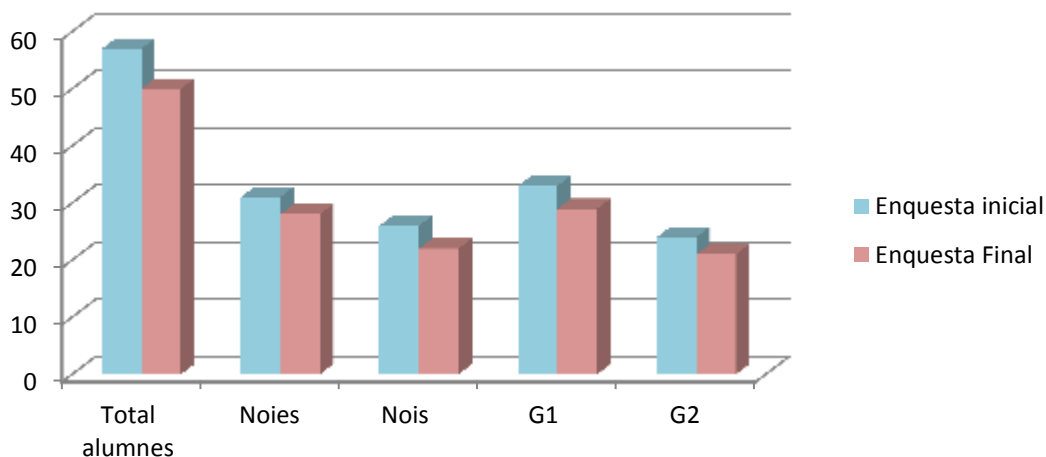
La primera és que l'enquesta inicial i l'enquesta final divergeixen formalment en un 50%, de manera que la pregunta 2 de l'enquesta inicial coincideix amb la 1 de la final i les preguntes 3 i 4 són idèntiques., però, en canvi, la pregunta 1 de l'inicial i la 2 de la final són plantejades de diferent forma, però ambdues persegueixen la mateixa finalitat: determinar el nivell dels alumnes respecte els dos primers nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat: identificar i relacionar.

Igualment les preguntes 5 i 6 de les dues enquestes tampoc coincideixen però, com en el cas anterior, aporten la informació necessària per valorar específicament els altres dos nivells de complexitat de l'operador: explicar i aplicar.

L'objectiu de portar a terme enquestes formalment diferents és el de valorar la competència real de l'alumnat en aquests quatre nivells de l'operador i, per tant, fa necessària la seva aplicació en situacions diverses i realitats històriques diferents. Val a dir però que el manteniment de 3 preguntes iguals en les dues enquestes facilita també l'anàlisi quantitativa de la mateixa.

És cert que l'aplicació d'enquestes diverses esvaeix la possibilitat d'objectivar quantitativament la comparació de totes les respostes, però al meu entendre permet valorar d'una forma real el progrés de l'alumnat, malgrat que això impliqui un major nivell de dificultat en la realització de l'enquesta final, especialment en la darrera pregunta.

La segona, és que la mostra d'alumnes no és absolutament idèntica, ja que la composició de l'enquesta inicial fou de 57 alumnes: 31 noies i 26 nois, dividits en dos grups de nivell: el grup 1, format per 33 alumnes (22 noies i 11 nois) i el grup 2, integrat per 24 alumnes (9 noies i 15 nois).



Dels 57 alumnes enquestats, 37 eren del mateix poble que el centre escolar, Sant Vicenç de Castellet (Bages) i els altres 20 procedien de la resta de municipis del Bages sud i del Vallès occidental. Únicament 3 alumnes eren de procedència immigrada (origen Marroquí).

El nivell sociocultural de l'alumnat era mitjà baix, amb 5 alumnes amb els dos pares amb estudis universitaris,, 12 alumnes on només un dels pares disposava d'estudis universitaris i l'altre secundaris, 18 alumnes amb pare i mare amb estudis secundaris, 17 amb un dels progenitors amb estudis secundaris i l'altre primari, 4 alumnes amb pares amb estudis primaris i finalment 1 alumna amb pares sense estudis.

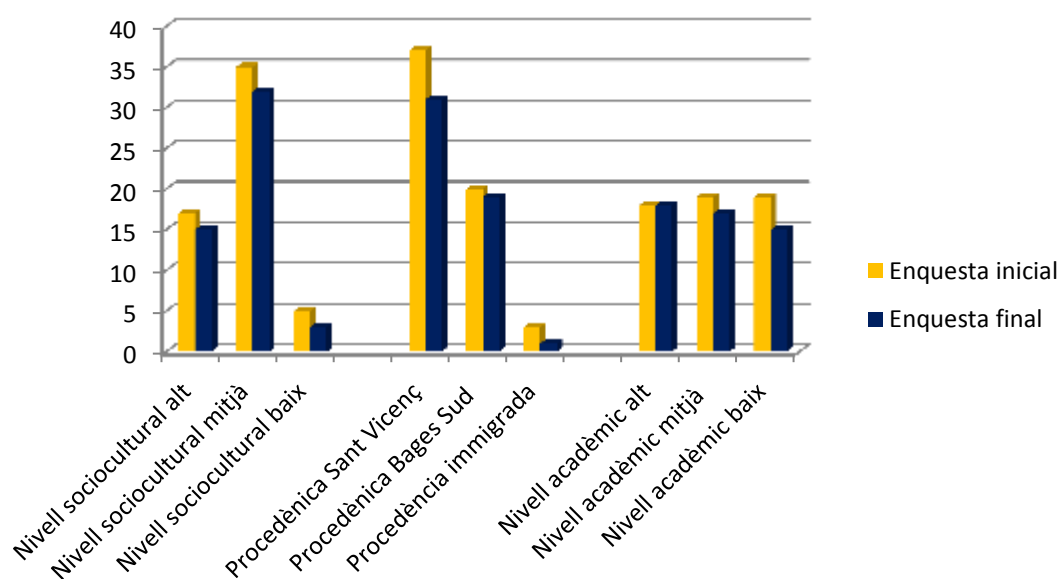
Respecte el nivell acadèmic de l'alumnat en ciències socials, podíem dividir el conjunt de l'alumnat en 5 nivells: un nivell molt baix (entre 0 i 3) es corresponia a 7 alumnes,, un nivell baix (entre 3 i 5) per 12 alumnes, un nivell mitjà (entre 5 i 7) per 19 alumnes, un nivell alt entre 7 i 8 es corresponia a 9 alumnes i finalment un nivell molt alt (entre 9 i 10) per un total de 10 alumnes.

Per contra en l'enquesta final, únicament foren enquestats 50 alumnes: 28 noies i 22 nois, subdividits en 29 alumnes del grup 1 (18 noies i 11 nois) i 21 del grup 2 (11 noies i 10 nois).

La procedència majoritària dels 50 alumnes, era Sant Vicenç de Castellet, en concret 31 alumnes, els altres 19 alumnes procedien de diversos pobles del Bages sud i el Vallès Occidental. La presència d'alumnes de procedència immigrada era únicament d'una alumna.

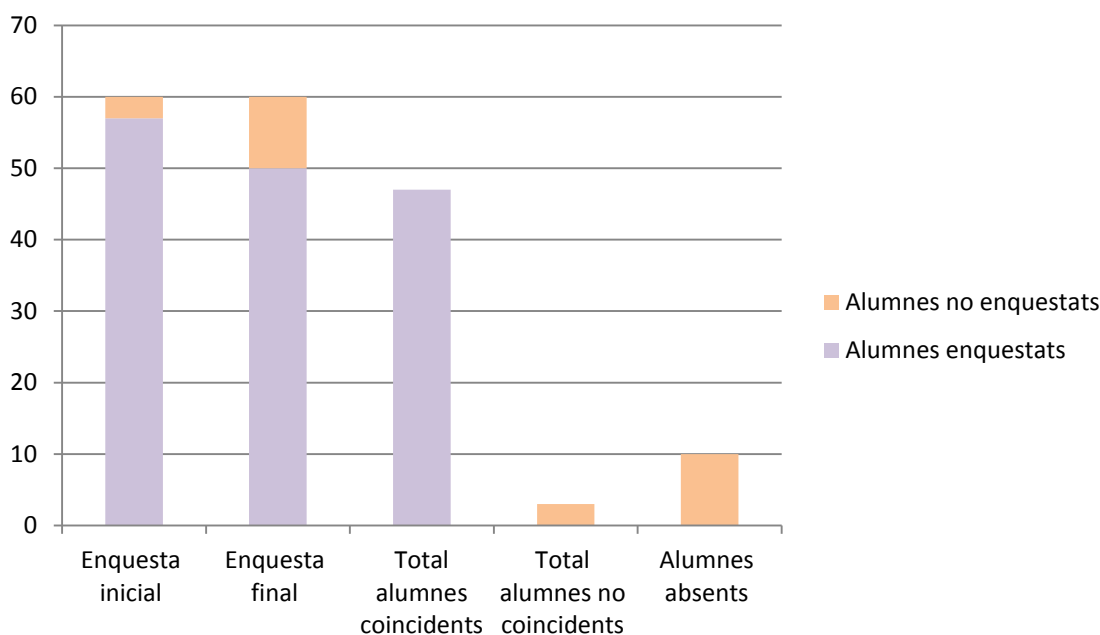
El nivell sociocultural de l'alumnat era mitjà- baix, en 4 casos ambdós pares disposaven d'estudis universitaris, en 11 casos només un sol dels progenitors, mentre l'altre comptava amb estudis secundaris, 17 alumnes comptaven amb pare i mare amb estudis secundaris, 15 amb un progenitor amb estudis secundaris i l'altre primaris , 2 casos en que pare i mare únicament disposaven d'estudis primaris i finalment una alumna amb els pares sense estudis

Segons els resultats acadèmics de l'alumnat en ciències socials en el curs anterior, es podrien classificar en 5 grans nivells: Molt baix (entre 0 i 3) que correspondria a 4 alumnes, un nivell baix (entre 3 i 5) per 11 alumnes , un nivell mitjà (entre 5 i 7) per 17 alumnes, un nivell alt (entre 7 i 8) per a 8 alumnes i per últim un nivell molt alt (entre 9 i 10) per un total de 10 alumnes.



El canvi en la composició de la mostra és fruit de l'evolució rutinària d'un curs de 4t d'ESO, on alguns alumnes canvien de grup de nivell, altres abandonen els estudis o canvien residència i, per tant, deixen el centre escolar o simplement falten en el moment de passar l'enquesta per malaltia. Per tot plegat només es disposa de dades comparatives de 47 alumnes, en haver realitzat ambdues enquestes i les intervencions analitzades durant el curs escolar.

Mostra d'alumnes enquestats



Anàlisi Quantitativa

Abans de passar a l'anàlisi quantitativa de l'enquesta, cal fer esment que els criteris de puntuació de la mateixa no responen exclusivament a la correcta aplicació de l'operador contemporaneïtat, ja que s'han tingut en compte altres factors que considero essencials per a un correcte procés d'aprenentatge de la història, per a la construcció del pensament temporal i en definitiva per a la formació de la consciència històrica.

Així doncs, la utilització d'altres operadors temporals, l'aportació d'informació pròpia, la vinculació a la seva realitat i el tipus de text desenvolupat també formen part també dels criteris d'avaluació aplicats a cadascuna de les qüestions.

Per aquest motiu, l'anàlisi quantitativa està valorant globalment la capacitat de construir un relat històric de forma lògica i coherent a partir de l'aplicació del model desenvolupat en aquesta recerca: la contemporaneïtat i que, per tant, exigeix un nivell de coneixements i d'abstracció molt elevat que difícilment pot ser assolit a la secundària obligatòria.

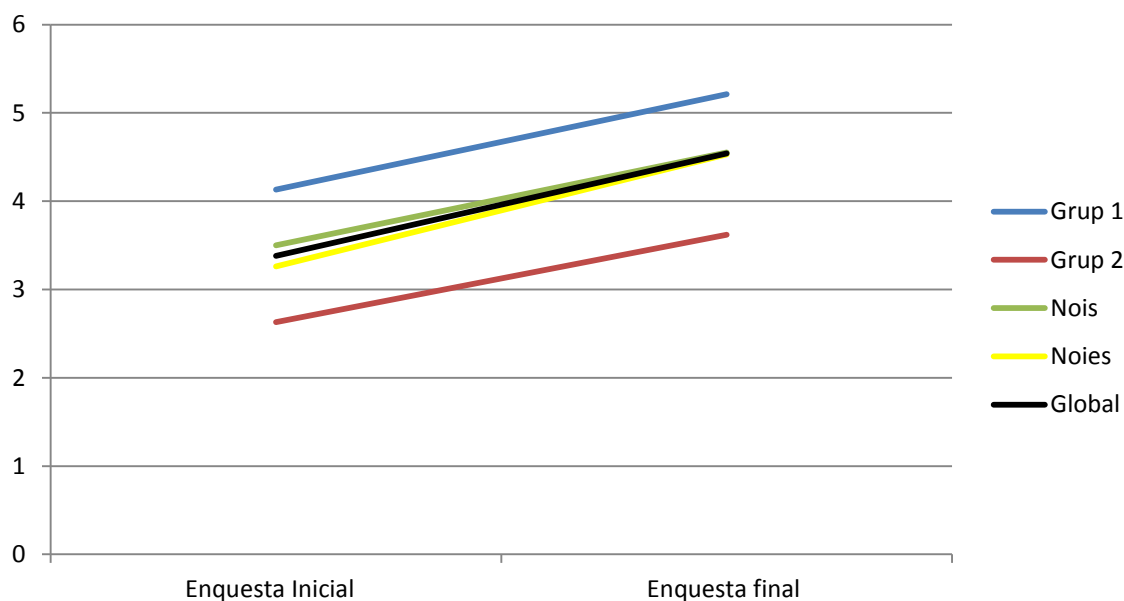
És per aquest motiu que el valor màxim atorgat a cada pregunta (10 punts) no es correspon al domini previst per a l'alumnat de 4t d'ESO, sinó a un domini ideal de la construcció del coneixement històric a partir de la contemporaneïtat. Per tot plegat, cal tenir més present l'evolució en els resultats que la nota en si mateixa.

Així doncs, si comparem els resultats de l'anàlisi quantitativa de l'enquesta inicial i la final, podem observar en primer lloc, que s'ha produït una progressió considerable en els resultats globals, de manera que la mitjana final de l'enquesta inicial és de **3'38** sobre 10, mentre la mitjana global de l'enquesta final és de **4'54**, una diferència de **1' 16 punts**.

Aquest diferencial és proporcional a la progressió produïda en cadascun dels grups de nivell, així el grup 1, passa d'una mitjana de **4'13** a l'enquesta inicial a un **5'21** a la final, un diferencial per tant de **+ 1' 08** i el grup 2 passa d'un **2'63** a un **3'62**, una diferència de **+0'9** punts.

Respecte les diferències produïdes segons gènere, podem observar com els nois passen d'un **3'5** a l'enquesta inicial a un **4'55** a la final, un augment de **+1'05**, mentre que les noies passen d'un **3'26** a un **4'53**, és a dir una progressió de **+1'27**. El procés de millora és doncs més accentuat entre l'alumnat del grup 1 i entre les noies, tot i que es produeix també un important progrés en el grup 2 i en els nois.

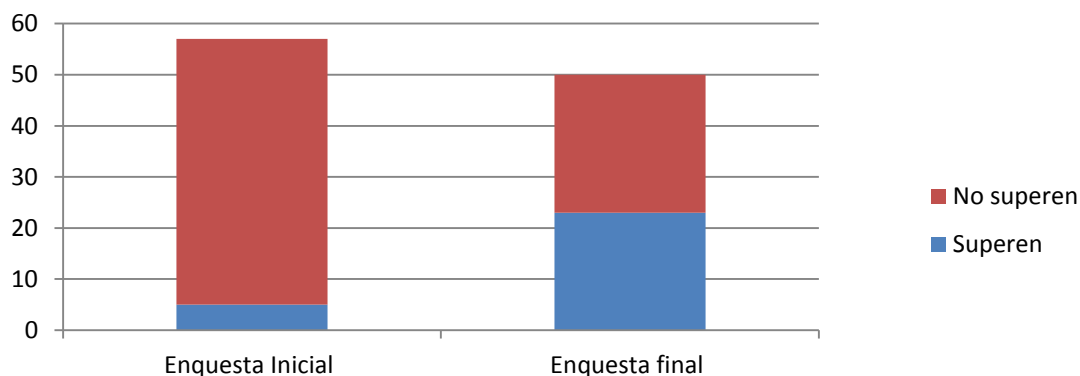
Progrés comparatiu entre l'enquesta inicial i final per grups, gènere i global



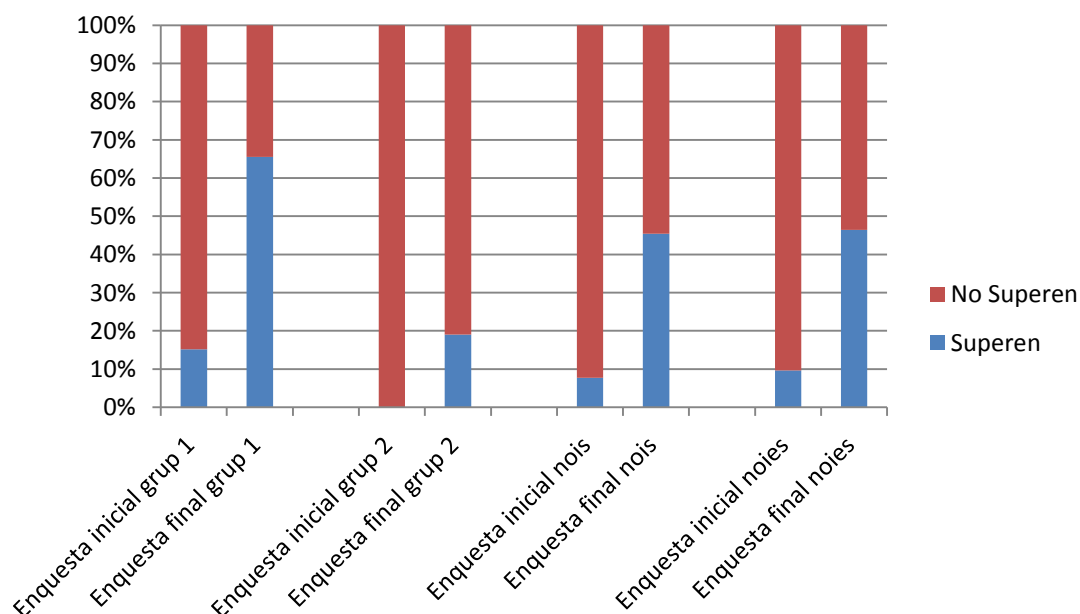
Si en la mitjana es pot observar una clara progressió de l'alumnat, aquesta és encara més evident en el nombre d'alumnes que obtindrien resultats positius en el càlcul quantitatiu de la mateixa. D'aquesta manera, únicament 5 alumnes respondrien per sobre de 5 punts a l'enquesta inicial (8'8%), mentre que en l'enquesta final arriben fins els 23 alumnes (46%), una diferència d'un 37'2% de l'alumnat.

En aquesta progressió, observem que els 5 alumnes que responen positivament l'enquesta inicial són tots del grup de nivell 1 (2 nois i 3 noies), mentre dels 23 que completen positivament l'enquesta final, 19 alumnes són del grup 1 i 4 del grup 2, en total 10 nois i 13 noies.

Comparació nombre d'alumnes que responen positivament a l'enquesta

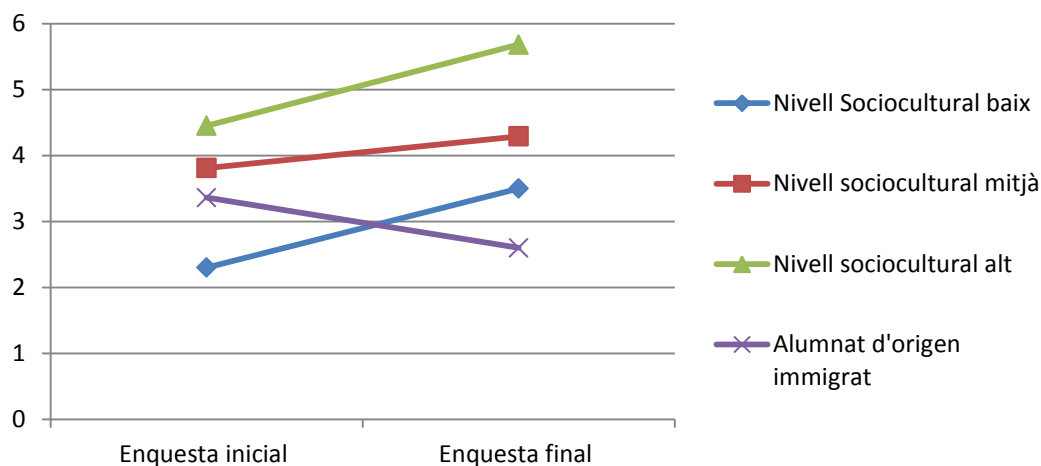


Percentatge comparatiu per grups i gènere sobre progressió en els resultats positius de l'enquesta



Si ens cenym a l'evolució produïda en funció del nivell sociocultural podem observar com l'alumnat amb un nivell cultural familiar més elevat passa d'obtenir una mitjana de 4'5 a l'enquesta inicial a un 5'68 a la final, l'alumnat amb un nivell mitjà d'un 3'81 a un 4'29 i l'alumnat amb un nivell més baix, passa d'un 2'3 a un 3'5. En tots els nivells observem una millora global, tot i que és en l'alumnat amb un nivell sociocultural menor i major on s'observa una progressió més gran +1'2 punts i 1'18 punts respectivament per tan sols d'un 0'48 en l'alumnat d'un nivell mitjà.

La comparació amb l'alumnat d'origen immigrant resulta impossible, ja que la mostra passa de 3 alumnes a l'enquesta inicial a 1 sola alumna en la final i en conseqüència el fet que es passi d'un 3'36 a la inicial a un 2'6 a la final no té cap validesa.



El nivell acadèmic en ciències socials de l'alumnat, ens permet determinar igualment una progressió global positiva en tots els nivells, tot i que en aquest cas l'alumnat que més ha progressat en l'aplicació de l'operador contemporaneïtat entre enquestes és l'alumnat que ja partia d'un nivell alt o molt alt. De fet en aquest darrer cas la progressió supera els dos punts de mitjana.

	Enquesta inicial	Enquesta final	Progrés
Nivell molt baix	1'68	2'81	+1'13
Nivell baix	2'4	3'87	+1'47
Nivell mitjà	3'2	4'36	+1'16
Nivell alt	3'6	5'44	+1'84
Nivell molt alt	4'14	6'36	+2'22

En la comparativa més detallada entre enquestes podem observar la progressió en cadascuna de les preguntes:

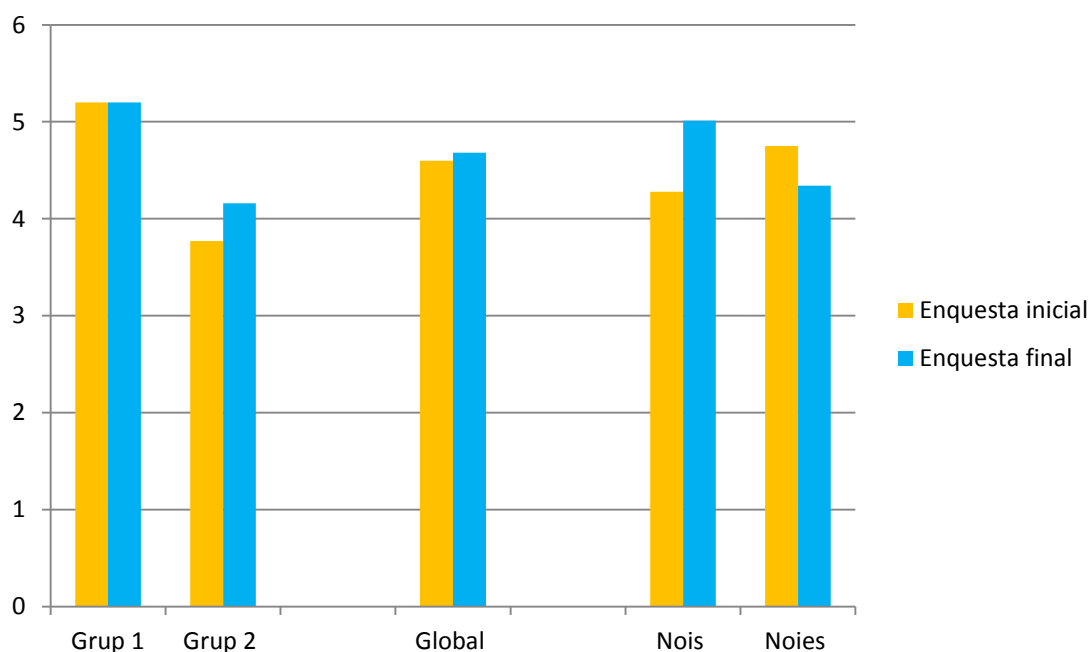
La pregunta 1 de l'enquesta inicial es correspondria per criteris d'avaluació a la pregunta 2 de la final, en aquest sentit, 28 alumnes (49'1%) obtindrien un resultat positiu en la primera qüestió de l'enquesta inicial, mentre que 26 alumnes (52%) els obtindrien en la pregunta 2 de l'enquesta final. En conseqüència una millora en l'obtenció d'un resultat positiu del 2'9% de l'alumnat.

Val a dir però que si bé ambdues preguntes tenien per objectiu valorar la capacitat de l'alumnat per identificar i relacionar esdeveniments històrics i alhora vincular-los a les seves vides i al seu entorn, la pregunta de l'enquesta final implicava un nivell més elevat de complexitat, ja que es feia imprescindible la datació i classificació prèvia de fets històrics, mentre en la inicial es partia únicament d'esdeveniments personals o familiars.

Per aquest motiu, la mitjana global de l'enquesta inicial d'aquesta qüestió és d'un 4'6 i la de la final d'un 4'68, pràcticament sense progrés.

Si comparem els resultats per grup de nivell podem determinar que no existeix progressió entre l'alumnat del grup 1 però sí entre l'alumnat del grup 2, tot i que tan sols d'un +0'39.

La comparació per gènere ens permet observar un retrocés en els resultats de les noies (-0'26) i un progrés en els nois de +0'56.



La pregunta 2 de l'enquesta inicial es correspondria a la pregunta 1 de la final. Ambdues preguntes eren idèntiques tret del canvi en algunes imatges puntuals. El valor de l'evolució en les respostes dels alumnes en aquesta qüestió té doncs una major validesa objectivable.

Aquesta qüestió estava plantejada bàsicament per a l'anàlisi en l'aplicació dels dos primers nivells de l'operador contemporaneïtat, calia doncs formar parelles d'imatges d'esdeveniments o personatges simultanis, datar-les i establir possibles relacions entre elles.

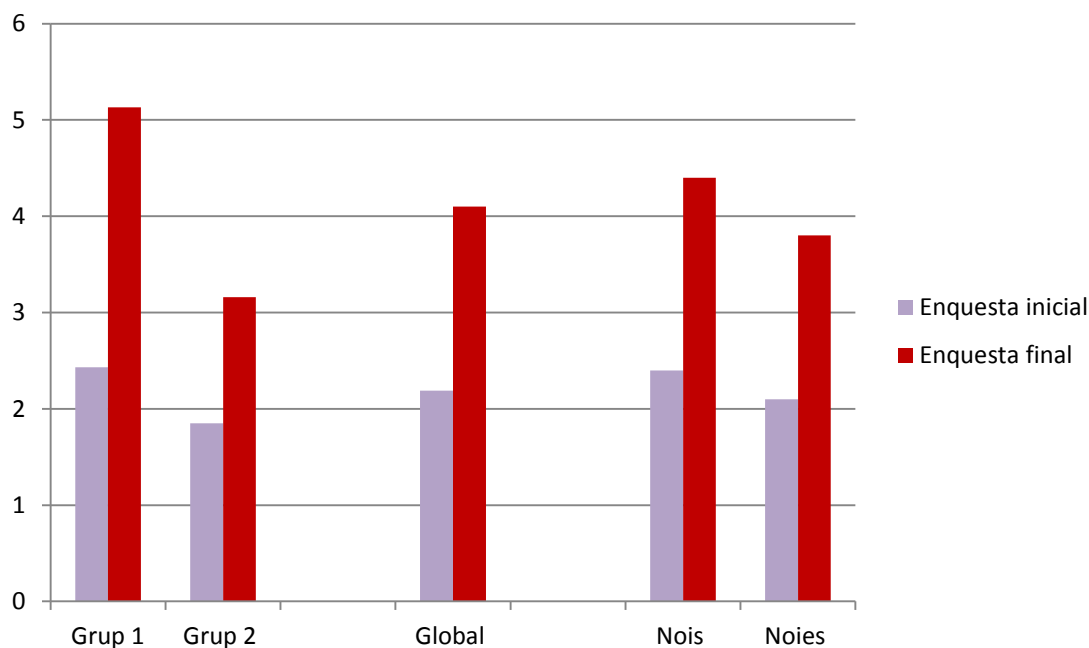
Els resultats obtinguts en l'enquesta inicial mostraven que únicament 2 alumnes (3'5%) havien estat capaços d'obtenir uns resultats positius en la pregunta, mentre que en l'enquesta final foren 24 alumnes (48%). Una progressió per tant en la capacitat d'identificar, datar i relacionar d'un 44'5% del conjunt de l'alumnat.

La millora de tot l'alumnat també es fa evident en la nota mitjana obtinguda, de manera que d'un 2'1 de mitjana a l'enquesta inicial es passa al 4'1 en la final. Un progrés per tant en la nota mitjana del conjunt dels alumnes de 2 punts.

La diferència segons grup de nivell posa de manifest una millora del grup 1 de 2'7 punts, passant del 2'43 al 5'13, i de 1'7 punts per part de l'alumnat del grup 2, passant del 1'85 al 3'55.

Les diferències segons gènere també són igual de remarcables, de forma que els nois passen del 2'4 al 4'4 (+2 punts) i les noies del 2'1 al 3'8 (+1'7).

L'alumnat del grup 1 i els nois són qui demostra una major progressió en aquesta qüestió, per sobre dels 2 punts de mitjana en ambdós casos.



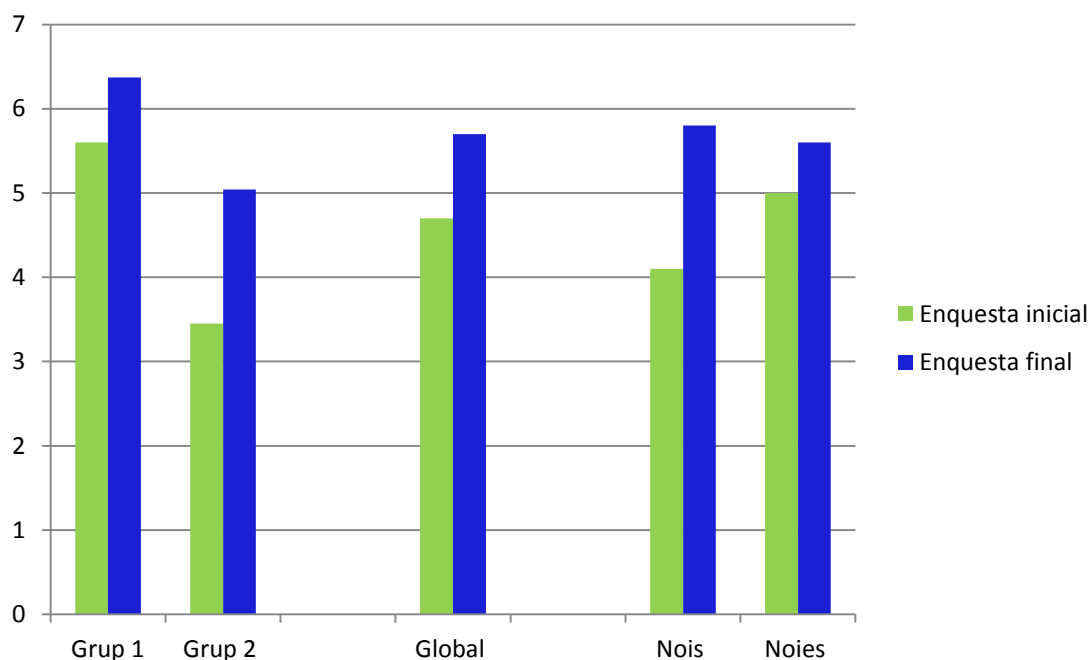
La pregunta 3, on encara es pretenia valorar la capacitat d'identificar, datar i relacionar era absolutament idèntica en ambdós qüestionaris, de forma que el progrés implica un valor absolutament objectivable.

Així en aquesta qüestió, el nombre d'alumnes que obtingueren uns resultats positius en l'enquesta inicial fou de 35 (61'4%), per un total de 43 (86%) en l'enquesta final. Per aquest motiu la mitjana de l'enquesta inicial fou d'un 4'7, mentre que la de la final fou d'un 5'7. Un progrés global doncs de +1 punt.

Aquest diferencial esdevé de +0'77 entre l'alumnat del grup 1, passant d'un 5'6 a un 6'37 i de +1'59 entre l'alumnat del grup 2, passant del 3'45 al 5'04.

Les diferències per gènere demostren un progrés més gran entre els nois, ja que és de +1'7 punts, passant del 4'1 al 5'8, mentre que les noies passen del 5 al 5'6, un progrés per tant de +0'6.

L'alumnat del grup 2 i especialment els nois demostren doncs major progrés en aquesta qüestió, en ambdós casos per sobre dels 1'5 punts.



La pregunta 4, també idèntica en ambdues enquestes, a banda de permetre la valoració de la capacitat de datació, identificació i relació d'esdeveniments simultanis, com en la pregunta anterior, també permetia l'anàlisi de la capacitat d'explicar a partir de l'establiment d'aquestes relacions.

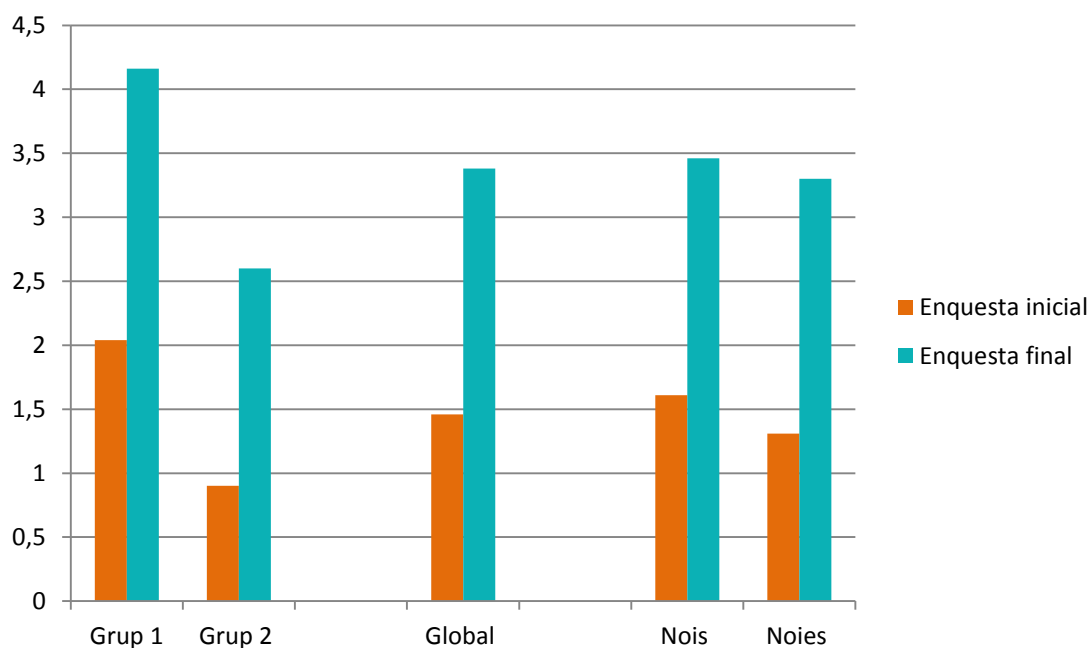
En aquest cas, únicament 2 alumnes (3'5%) foren capaços de superar els 5 punts en l'enquesta inicial, mentre que en la final arribaren fins a 12 alumnes (24%).

Així la mitjana global de la qüestió en el qüestionari inicial fou tan sols de 1'46 punts mentre que en la final s'assoliren els 3'38 punts. Un progressió doncs de 1'9 punts.

La millora resulta realment important entre l'alumnat del grup 1, passant d'un 2'04 a un 4'16 de nota mitjana, un progrés doncs de 2'1 punts, mentre que la millora de l'alumnat del grup 2, tot i ser inferior, és també molt considerable, passant del 0'9 al 2'6, un progrés per tant de +1'7 punts.

Respecte la diferenciació per gènere, observem un progrés dels nois de 1'72 punts, passant d'un 1'61 a un 3'46 i de les noies de 2 punts, d'un 1'3 a un 3'3.

L'alumnat del grup1 i les noies demostren doncs en aquesta qüestió un major progrés, superant en els dos casos els 2 punts de millora.



La pregunta 5 de l'enquesta inicial pretenia valorar específicament la capacitat d'explicar a partir de l'establiment de relacions de contemporaneïtat, mentre que la pregunta 6 permetia analitzar la capacitat de projectar un possible futur a partir de la comprensió d'aquest.

Per contra la pregunta 5 de l'enquesta final, permetia per si sola valorar tant la capacitat d'explicació del propi present com la projecció de futur.

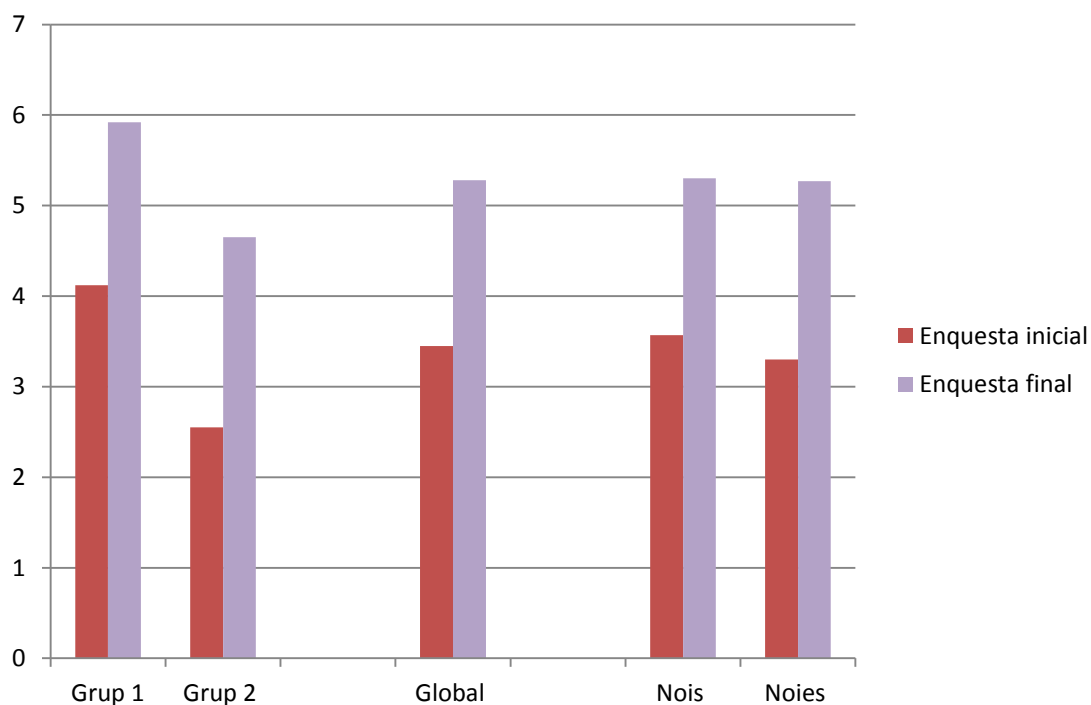
Per aquesta raó, em sembla més coherent comparar els resultats de la pregunta 5 de l'enquesta final amb la mitjana de les preguntes 5 i 6 de la final. En aquest sentit, 11 alumnes (19'3%) són capaços de respondre positivament a la pregunta 5 de l'enquesta inicial i tan sols 5 alumnes (8'77%) a la pregunta 6. La mitjana doncs es situaria en 8 alumnes (14%). Per contra 35 alumnes (70%) obtindrien més de 5 punts a la pregunta 5 de l'enquesta final. Això significa doncs una progressió del 56% de l'alumnat.

Aquestes dades suposen que el resultat de l'enquesta inicial sigui de 3'45, de mitjana, mentre que el de la final sigui de 5'28. Una millora per tant de +1'83 punts entre una i l'altra.

La comparació per grups, posa de manifest en la mitjana de les preguntes 5 i 6 de l'inicial, un 4'12 per l'alumnat del grup 1 i de 2'55 pel grup 2. L'enquesta final en canvi arriba fins a 5'92 per l'alumnat del grup 1 i a 4'65 pels del grup 2. Una progressió per tant de 1'8 punts per els primers i de 2'1 pels segons.

Les diferències de gènere posen de relleu una millora dels nois de 1'73 punts i de 1'97 per part de les noies.

Així doncs, si bé tot l'alumnat demostra una millora substancial, és l'alumnat del grup 2 i les noies qui mostra una progressió més gran.



La pregunta 6 de l'enquesta final, pretenia valorar la capacitat de projectar en el passat els diversos nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat i per tant resulta impossible de comparar de forma directa amb cap qüestió de l'enquesta inicial. Àdhuc donat que la pregunta 6 de l'enquesta inicial també es referia a la capacitat de projectar, tot i que en el futur, m'ha semblat adient en aquest cas, comparar els resultats de les dues darreres qüestions de cada enquesta.

Així 20 alumnes (40%) de l'enquesta final foren capaços de projectar al passat de forma positiva, per tan sols 5 alumnes (8'77%) de projectar adequadament al futur en la inicial. Una diferència molt substancial d'un 31'23%.

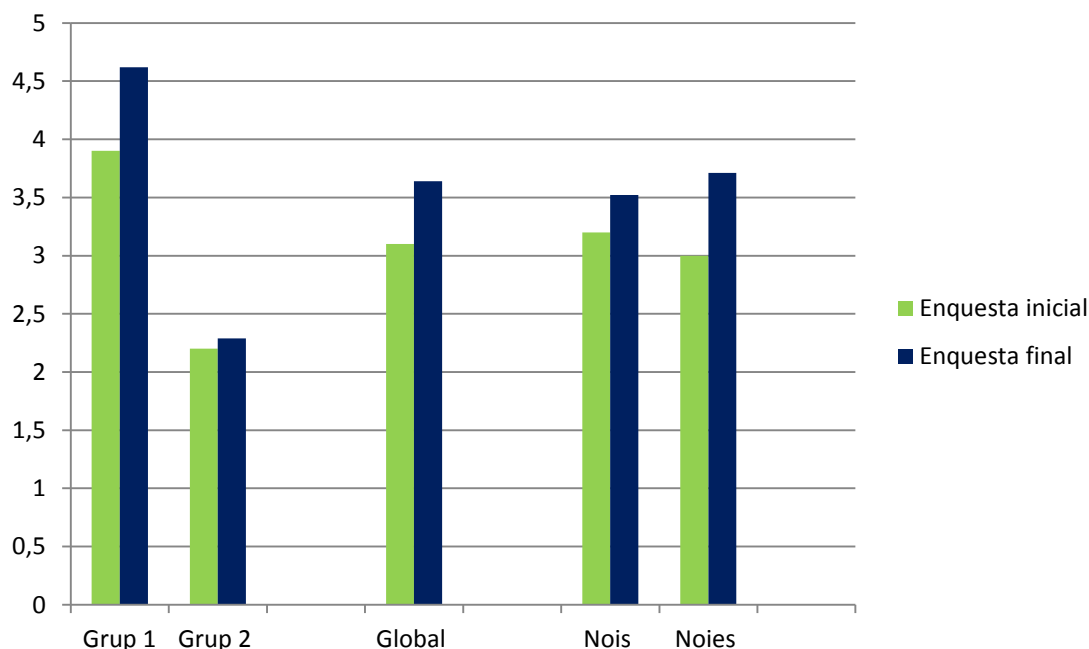
Aquesta diferència però no es tradueix d'igual manera en la nota mitjana de la pregunta, sent de 3'1 en la inicial per un 3'64 en la final.

L'alumnat del grup 1 obté un 3'9 a l'enquesta inicial per un 4'62 a la final, mentre que l'alumnat del grup 2 passa del 2'2 al 2'29. Una progressió per tant només de 0'72 en els primers i pràcticament insubstancial, només del 0'09, en els segons.

Les diferències de gènere, posen de relleu una major progressió de les noies, passant de 3 punts a un 3'71, mentre que els nois tan sols del 3'2 al 3'52. Una diferència doncs molt petita per uns i altres, un +0'71 per part de les noies i un +0'32 per part dels nois.

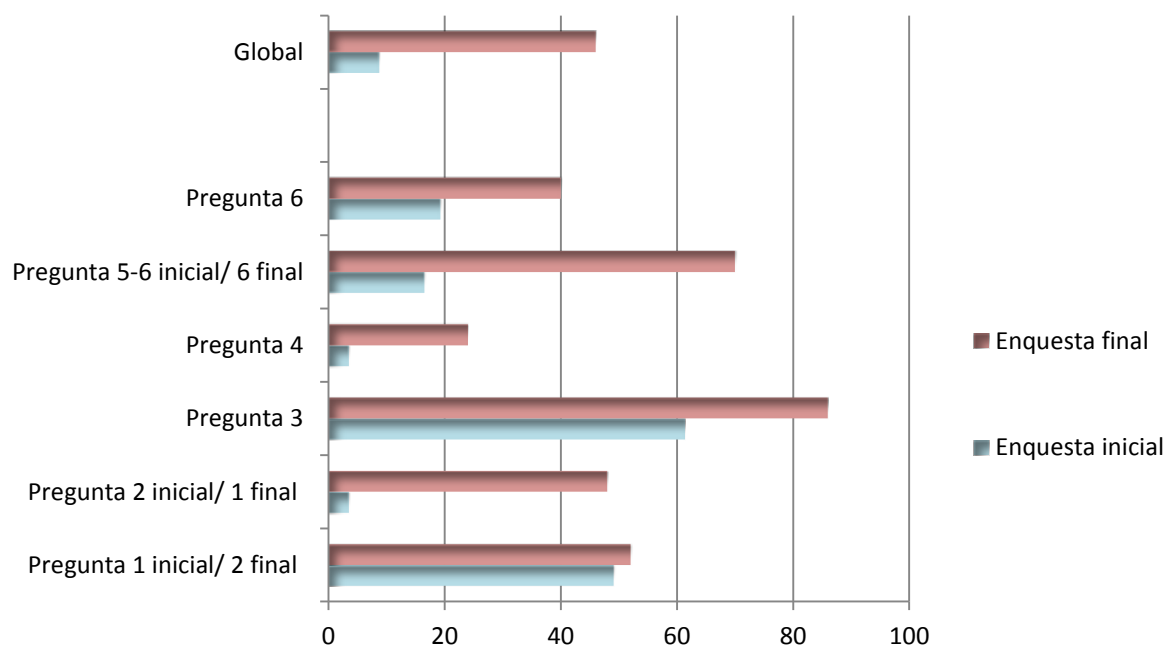
L'alumnat del grup 1 i les noies, tot i que de forma limitada, demostren una major progressió que els nois i que l'alumnat del grup 2, que en aquest cas és pràcticament inexistent.

Val a dir però que no s'està valorant el mateix nivell de projecció i que, per tant, la comparació no és totalment objectivable ni quantificable.

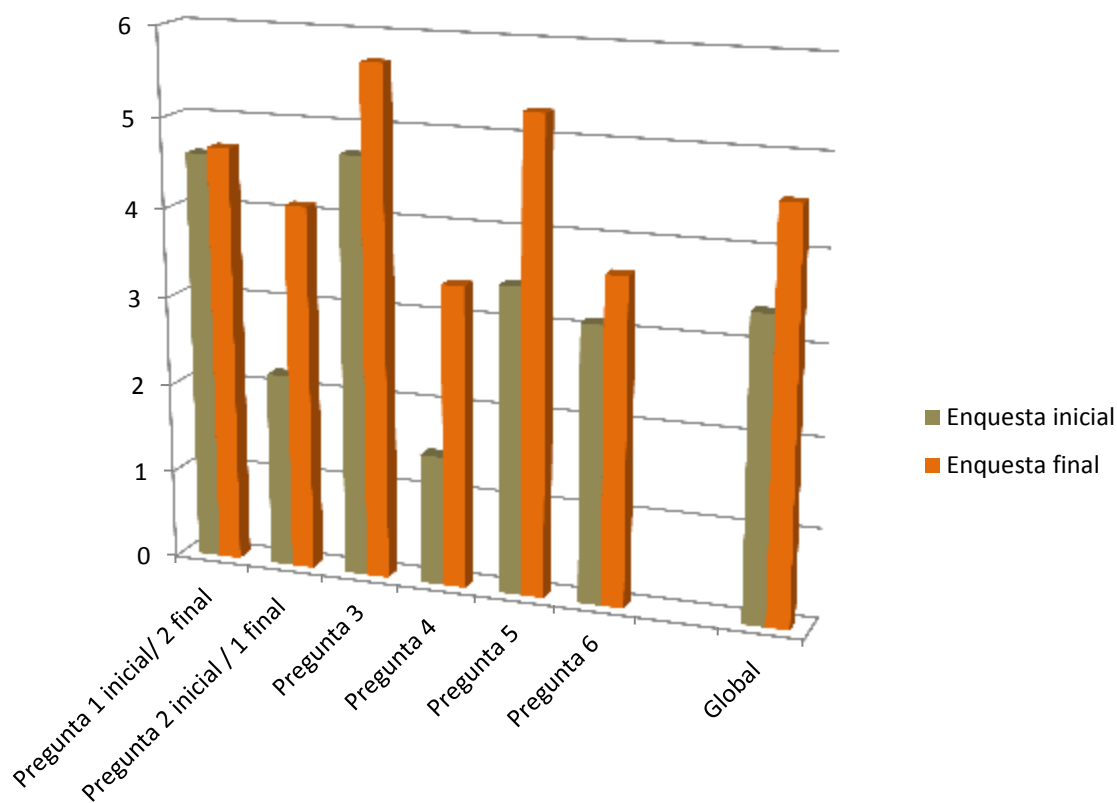


En qualsevol cas, la comparació quantitativa d'ambdues enquestes posa clarament de manifest una progressió realment important tant en el percentatge d'alumnes capaços de respondre positivament a l'enquesta com en la nota mitjana global, com es pot observar en els següents gràfics:

Percentatge d'alumnat que obté més de 5 punts per pregunta



Comparativa nota mitjana per preguntes



Progressió individual per alumne/a

Alumne/a	Enquesta Inicial	Enquesta Final	Progrés
Grup 1			
SB	4,02	4,4	+0,38
AA	4,79	7,45	+2,66
LM	3,1	5,07	+1,97
CJ	3,6	6,02	+2,42
MRA		3,2	
LR	4	5,8	+1,8
AJ	4,2	5,4	+1,2
LF	4,6	6,5	+1,9
LA	3,85	3,75	-0,1
JH	5,6	5,4	-0,2
MS		4,1	
FE	4,3	5,8	+1,5
EP	3,55	5,2	+1,65
MM	6,1	7,55	+1,45
JM	3,3	4,6	+1,3
AB	4,3	4,4	+0,1

AV	3,5	5,5	+2
NA	3,6	5,3	+1,7
MLL	3,02	4	+0,98
RM	3,4	5,1	+1,7
FA	5,2	7	+1,8
MAM	4,1	5,7	+1,7
CC	4,2	5,1	+0,9
SL	3,4	4,7	+1,4
LS	4,02	5,02	+1
AMA	2,07	4,15	+2,08
GL	3,8	5,05	+1,25
NM	5	5,5	+0,5
MC	4,01	4,4	+0,39
NS	3,1		
JC	3,3		
SA	5,6		
MITJANA G1	4,13	5,21	+1,08
Grup 2			
AM	2,4	2,6	+0,2
AFU	3,6	4,6	+1
AO	3,08	2,8	-0,28
MV		3,7	
AFR	2,7	1,7	-1
PC	2	2,5	+0,5
SK	1,4	2,6	+1,2
JH	2,9	4	+1,1
MRR	0,9	3,03	+2,13
YS	3,8	3,4	-0,4
AI	3,8	4,7	+0,9
MA	2,3	2,9	+0,6
MM	2,1	2,8	+0,7
AG	3,2	3,17	-0,03
QG	3,2	5,1	+1,9
IZ	3,8	3,5	-0,3
EL	3	5,6	+2,6
YL	2,5	5,08	+2,58
XH	4,3	4,05	-0,25
GH	3,2	5,15	+1,95
IC	1,85		
MC	2,7		
SG	0,55		
SC	1		
EB	1,8		
RM	3,3	3,05	-0,25
MITJANA G2	2,63	3,62	+0,99
MITJANA GLOBAL	3,38	4,54	+1,16

En definitiva, l'enquesta quantitativa demostra una progressió global molt considerable en el percentatge d'alumnes que obtenen resultats positius, passant d'un 8'8% a l'enquesta inicial al 46% a la final, (+37'2%) i això es fa més plausible en la nota mitjana de l'alumnat (+1'16). Aquesta millora és més accentuada entre l'alumnat del grup 1 (+1'08) i entre les noies (+1'27) que entre l'alumnat del grup 2 (+0'99) i entre els nois (+1'05).

La comparació individual per alumne/a confirma clarament aquesta progressió, de manera que dels 47 alumnes amb el que és possible la comparativa entre enquestes, únicament 9 alumnes (19'1%) obtenen una mitjana inferior en l'enquesta final, mentre que en 38 casos (80'9%) es produeix una millora respecte l'enquesta inicial, és més en 7 casos (14'9%), la progressió és de més de 2 punts i en 21 casos més (44'6%), la progressió és de més d'un punt, per tant podem afirmar que un 60% de l'alumnat ha millorat en més d'un punt entre els resultats de l'enquesta inicial i la final.

Els resultats quantitatius però, només pretenen objectivar aquest procés de millora, però òbviament, la informació és clarament insuficient per valorar realment aquest progrés en relació a l'efectivitat en l'aplicació de l'operador contemporaneïtat en la construcció del coneixement històric, la comprensió real d'aquest i, en definitiva, en l'estructuració del seu pensament temporal i la formació de la consciència històrica.

Per tot plegat, l'anàlisi comparativa a nivell qualitatiu entre ambdues enquestes és imprescindible per valorar l'abast real de l'aplicació de la contemporaneïtat en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història.

Així, si comparem ambdues enquestes, podem determinar que la progressió en tots els aspectes analitzats és tan o més tangible que la comparació quantitativa desenvolupada.

En aquest sentit podem determinar que l'anàlisi de l'enquesta inicial mostrava un baix nivell de l'alumnat de 4t d'ESO en relació al domini de la contemporaneïtat i alhora, una gran dificultat en la correcta aplicació d'altres operadors temporals. Els resultats posaven de relleu però una dificultat creixent en funció del nivell de complexitat de l'operador, de forma que a mesura que augmentava l'escala de dificultat: identificar, relacionar, explicar i aplicar, el domini de l'alumnat es feia molt menor.

També es constatava diferències ostensibles en funció del grup de nivell, de manera que l'alumnat del grup 1 demostrava un major domini en tots els nivells i aspectes analitzats respecte l'alumnat del grup 2.

Les diferències segons gènere resultaren poc evidents, ja que tot i que els nois obtenien quantitativament millors resultats, les diferències resultaven irrelevants.

L'anàlisi de l'enquesta final, mostrava en canvi, un nivell acceptable de l'alumnat en relació al domini de la contemporaneïtat, tot i que també es posaven de relleus importants carències i dificultats.

Com en l'enquesta inicial aquestes mancances es feien més evidents a mesura que augmentava el nivell de complexitat de l'operador, ja que malgrat el progrés produït en tots els nivells, les dificultats en els nivells més complexos es feien evidents.

De la mateixa manera que l'enquesta inicial l'alumnat del grup 1 demostrava una major capacitat d'aplicació de tots els nivells de complexitat de l'operador, ja que malgrat la millora de l'alumnat del grup 2, aquesta encara fou lleugerament superior per part de l'alumnat del grup 1.

Respecte les diferències de gènere, com passava en l'enquesta inicial, els nois obtenien resultats lleugerament superiors, tot i que les noies posaven de manifest un major domini en l'anàlisi parcial d'alguns aspectes analitzats, però en qualsevol cas les diferències entre uns i altres sempre han estat poc significatives.

L'anàlisi comparatiu en relació a la capacitat d'aplicació de cadascun dels nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat mostren en el primer nivell, la identificació d'esdeveniments succeïts simultàniament en la mateixa unitat temporal, un progrés global del voltant del 25% de l'alumnat, donat que si es tenen en compte les tres primeres qüestions d'ambdues enquestes, on es posava de relleu de forma directa aquesta capacitat, en l'enquesta inicial, un 60% dels nois i noies enquestats, demostraven ser-ne capaços, mentre que en l'enquesta final, l'anàlisi de les mateixes qüestions mostrava globalment aquesta capacitat per part del 85% de l'alumnat.

En les dues enquestes es feia evident una major capacitat d'identificació quan els esdeveniments a identificar formen part del seu record personal o es poden vincular a les seves pròpies vides i entorn proper. Així, la proximitat temporal és un factor determinant per a una major capacitat d'identificació d'esdeveniments simultanis.

Un altre factor determinant per a una correcta identificació d'esdeveniments simultanis és quan aquests impliquen una unitat temporal molt àmplia o una datació poc precisa, com per exemple esdeveniments del Paleolític o de l'Antic Egipte. En qualsevol cas, aquests resultats posen en evidència una gran dificultat en la datació precisa del conjunt de l'alumnat.

L'alumnat del grup 1 mostra una capacitat més alta en aquesta qüestió, tant en l'enquesta inicial com en la final, de fet, les diferències entre uns i altres, s'exemplen entre una i altra, ja que si la diferència en l'enquesta inicial se situaria al voltant del 20%, en la final supera el 25%.

En aquest sentit cal remarcar que l'alumnat del grup 2 mostra menys carències en la identificació d'esdeveniments vinculables a les pròpies vides o a l'entorn proper, mentre que aquesta diferència s'exemplifica ostensiblement en favor de

l'alumnat del grup 1 en la identificació d'esdeveniments històrics, especialment en els més allunyats de la pròpia realitat.

Quant a les diferències de gènere les noies globalment mostren un lleuger avantatge en la capacitat d'identificació d'esdeveniments simultanis, tot i que en l'enquesta final els nois pràcticament compensen el diferencial.

Respecte el segon nivell de complexitat de l'operador contemporaneïtat, és a dir, la capacitat de relacionar esdeveniments succeïts simultàniament, totes les preguntes, excepte la pregunta 6 de l'enquesta inicial i la 5 de la final, permetien valorar directament aquesta capacitat de l'alumnat..

La comparació entre enquestes, no deixa dubtes, ja que es produeix una millora en aquesta capacitat d'un 22'7% de forma general i del 35% quan es realitza d'una forma completa.

Així, mentre un 42'3 de l'alumnat fou capaç de relacionar en l'enquesta inicial i només un 20% de forma completa, a l'enquesta final, es passa al 75% de l'alumnat, un 55% del qual ho fa de forma completa.

L'aplicació d'operadors temporals també posa de relleu aquesta progressió, ja que al voltant d'un 17% més de l'alumnat els utilitza per a relacionar i un 10% més utilitza l'operador simultaneïtat per establir relacions entre esdeveniments. Així, mentre a l'enquesta inicial un 43'6% de l'alumnat aplica operadors temporals per a relacionar i en un 17'1% dels casos de forma específica la simultaneïtat, en l'enquesta final, el 60% dels alumnes utilitza adequadament operadors temporals, arribant al 27% els que apliquen la simultaneïtat.

En ambdues enquestes, la diferència segons grup de nivell mostra també un major domini del grup 1, del voltant del 17% respecte del grup 2, tot i que entre una i altra enquesta es produeix, tant en uns com en els altres, una clara progressió de pràcticament un terç de l'alumnat.

Aquest diferencial el podem apreciar en el fet que en l'enquesta inicial l'alumnat del grup1 relaciona en un 49'4% i el del grup 2 en un 32'6%, una diferència per tant del 16'8%, mentre a l'enquesta final el 82% de l'alumnat del grup 1 és capaç de relacionar, per tan sols un 65% de l'alumnat del grup 2, un diferencial doncs de 17 punts percentuals.

Les diferències segons gènere són poc clares, de manera que els resultats obtinguts d'ambdues enquestes resulten contradictoris, ja que en la inicial un percentatge major de les noies era capaç de relacionar i per contra en l'enquesta final són els nois els que obtenen un major percentatge, 76% front el 71%.

Igualment en la inicial els nois utilitzaven més operadors temporals i específicament la simultaneïtat, però contràriament en l'enquesta final aquests percentatges s'inverteixen i són les noies qui apliquen més operadors temporals (+4%) i especialment la simultaneïtat (+2%).

En qualsevol cas, en nois i noies es produeix una progressió similar, de manera que en aquest nivell no existeixen pràcticament diferències entre uns i altres.

Respecte el 3r nivell de complexitat de l'operador, la capacitat d'explicar a partir de l'establiment de relacions de simultaneïtat, observem un progrés extraordinari entre l'alumnat, de manera que mentre en l'enquesta inicial únicament un 34'4% dels alumnes explicaven a partir de relacions i que cap alumne era capaç de fer-ho d'una forma realment completa, en l'enquesta final aproximadament un 60% de l'alumnat explica adequadament a partir de la relació de fets succeïts en la mateixa unitat temporal i gairebé una quarta part (24%) ho fa de forma completa. Es pot determinar de forma global un progrés doncs de més del 25% en aquesta capacitat.

Aquesta progressió es fa encara més gran en l'aplicació d'operadors temporals per a explicar, de manera que mentre en l'enquesta inicial aproximadament una quarta part de l'alumnat els utilitza (26'3%) i només un 12'2% la simultaneïtat, en la final en canvi, el 60% ho fa aplicant operadors com la causalitat (52%) i la simultaneïtat (40%). Una diferència que s'acosta al 34% en l'ús d'operadors temporals i al 38% en l'aplicació de la simultaneïtat.

És més, en l'enquesta final a diferència de l'enquesta inicial, pràcticament inexistents, entren en escena altres operadors temporals en un 25% de l'alumnat, com ara el canvi i la continuïtat o la temporalitat, en l'eix passat, present, futur.

Fet realment destacable, perquè com afirma Santisteban, A. (2009), " La temporalitat humana, el canvi i la continuïtat , formen el conjunt més important dels conceptes temporals. La temporalitat humana és passat, present, futur". Així més del 40% de l'alumnat aplica en les seves explicacions alhora entre 3 i 4 operadors temporals, mentre en l'enquesta inicial un 3'5% dels alumnes n'apliquen més d'un alhora.

Les diferències segons grup de nivell es fan paleses en ambdues enquestes, sempre a favor del grup 1. Així el 34'4% de l'alumnat capaç d'explicar en l'enquesta inicial, en la seva totalitat formaven part del grup 1, tot i que com ja he mencionat cap ho fa de forma completa. Per tant el diferencial entre grups resulta certament complicat. En tot cas un diferencial que s'aproxima al 33%. Per contra en l'enquesta final, el 40% de l'alumnat del grup 1 és capaç d'explicar de forma completa, mentre que l'alumnat del grup 2 ho fa en un 14'3%, una diferència doncs considerable de més d'un 25%.

En l'ús d'operadors temporals el diferencial resulta també absolut entre ambdós grups en l'enquesta inicial, a l'entorn del 25% (26'3%), mentre que en l'enquesta final, el 77% de l'alumnat del grup 1 és capaç d'aplicar operadors temporals front el 54% del grup 2, una diferència del 23%.

L'ús de l'operador simultaneïtat per explicar, també és molt superior a l'alumnat del grup 1 en ambdues enquestes, de forma que en l'enquesta inicial, el 12% de l'alumnat que l'aplica forma part exclusivament del grup 1, mentre que en l'enquesta final les diferències entre grups arriben al 21%.

En qualsevol cas, si bé es produeix progressió en ambdues enquestes, cal destacar la que porta a terme especialment l'alumnat del grup 2.

En ambdues enquestes, les noies són capaces de desenvolupar textos explicatius, en més del 10% i, en el cas del textos més complets, en l'enquesta inicial no es donen, en la final, són pràcticament de forma exclusiva redactats per les noies. Amb tot, pel que fa a l'ús d'operadors temporals els nois progressen d'una situació d'inferioritat en l'enquesta inicial a la seva aplicació en un 2% superior a les noies.

Respecte el darrer nivell de complexitat de l'operador contemporaneïtat: la capacitat d'aplicar a d'altres situacions, contextos o realitats el procés de construcció històrica a partir de la contemporaneïtat, la comparació resulta certament complexa, donat que en l'enquesta inicial es projecta al futur, mentre que en la final, es projecta al futur (pregunta 5) i al passat (pregunta 6).

En qualsevol cas, l'enquesta inicial demostrava un molt baix domini de l'alumnat en aquest nivell, ja que únicament un 19'3% de l'alumnat en fou capaç i cap alumne de forma completa i, per tant, excel·lent.

Per la seva banda, en l'enquesta final un 43% de l'alumnat és capaç de d'aplicar la contemporaneïtat de forma correcta, tot i que només un 9% ho faria de forma completa. Una millora per tant del 23'7% i absoluta en el cas de la projecció completa

En relació al domini d'operadors temporals, a l'enquesta inicial, un 47'3% de l'alumnat aplica algun operador temporal per explicar el futur (pregunta 6). Un 15'7% utilitza l'operador simultaneïtat, però també s'apliquen operadors com evolució (5'2%), revolució (3'5%) i especialment canvi i continuïtat (21%).

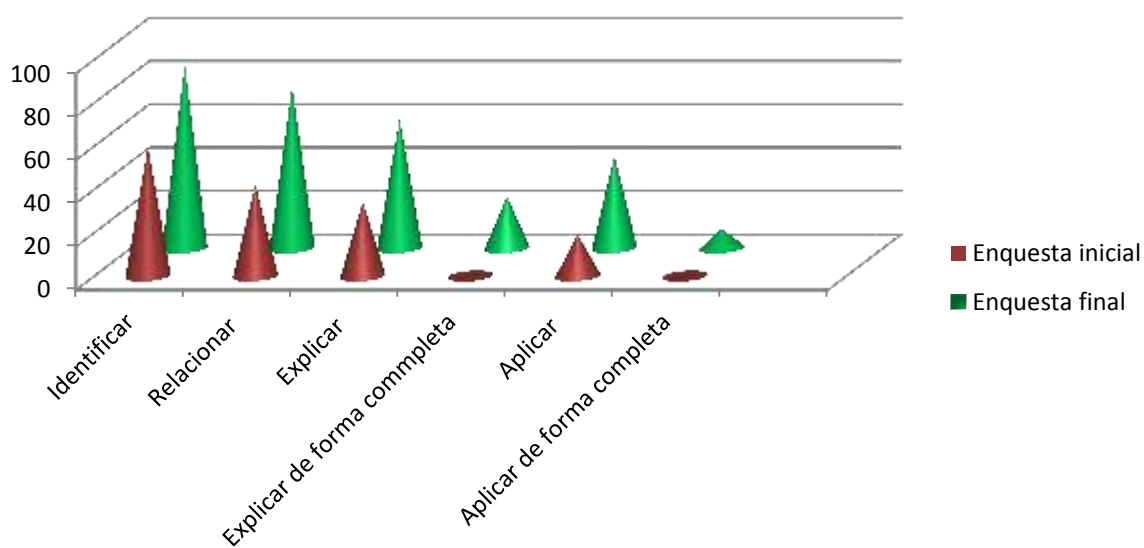
A l'enquesta final, un 62% és capaç d'aplicar operadors temporals en la seva projecció, destacant especialment el fet que un 50% de l'alumnat utilitza la simultaneïtat per fer-ho i un 46% la causalitat.

Les diferències entre els dos grups de nivell, posaven de relleu de nou una àmplia avantatge del grup 1, ja que en l'enquesta inicial un 30'3% d'aquests alumnes foren capaços de projectar mitjançant un text explicatiu, per tan sols un 4'1% de l'alumnat del grup 2 i ni uns ni altres, de forma completa.

En l'enquesta final, el 53% de l'alumnat elaborà textos de tipus explicatiu, per un 28% de l'alumnat del grup 2. Un diferencial, per tant de 25 punts percentuals, diferència que es convertiria en absoluta en el cas de textos explicatius complets.

El diferencial per tant en ambdues enquestes entre grups volta el 25%, però és especialment destacable la progressió en ambdós casos del voltant del 24%. Nois i noies, de forma similar són capaços de projectar al futur i al passat (en el cas de l'enquesta final), tot i que en el redactat explicatiu d'aquesta projecció les noies ho fan de forma molt més completa i els nois hi apliquen un major nombre d'operadors temporals.

Comparativa resultats globals nivells d'aplicació de la contemporaneïtat



L'anàlisi comparativa transversal del domini i aplicació d'operadors temporals posa de relleu una gran evolució del conjunt de l'alumnat, així com podem observar en les següents taules, respecte la datació, el diferencial entre enquestes és de +15%, ja que en la inicial el 72'5% de l'alumnat estableix algun tipus de datació, per un 87'5 % de l'alumnat en l'enquesta final. Si ens cenyim però a la datació precisa, la diferència és del +37'3%, passant d'un 5'2% de datació precisa en la inicial a un 43'5% en la final.

Aquestes xifres, queden reflectides en la mitjana de datacions precises, ja que en l'enquesta inicial fou tan sols de 0'36 /per alumne/a, mentre que a la final arribà fins a 3'7 per alumne/a. Igualment es reflexa en la capacitat de datar en els diversos blocs proposats de les preguntes 3 i 4, sent del 21'1 % en l'enquesta inicial i arribant en canvi al 37% en la final.

La progressió en la capacitat de datar i especialment de forma precisa sembla doncs evident en la comparativa entre enquestes. Aquest fet, però no pot amagar la gran dificultat del conjunt de l'alumnat per dominar correctament la datació,

La comparativa entre enquestes respecte l'aplicació d'operadors temporals en l'establiment de relacions entre esdeveniments simultanis i en l'explicació d'un determinat període, ja sigui del propi present, d'una possible projecció de futur o en la reconstrucció del passat, posa igualment de manifest una gran progressió en el conjunt de l'alumnat.

Així el càlcul mitjà de les diverses preguntes en l'aplicació d'operadors temporals per a l'establiment de relacions de contemporaneïtat, mostra un total de 76 relacions temporals en tota l'enquesta inicial, per 191 en l'enquesta final, la qual cosa suposa una mitjana per alumne/a del 1'33 en la inicial i de 3'82 en la final. En l'enquesta inicial, en 28 d'aquestes relacions s'utilitza adequadament l'operador simultaneïtat, mentre que en la final en són 70.

La causalitat és l'operador més utilitzat, 34 vegades en la inicial, per 84 en la final. Tot i això l'operador simultaneïtat guanya clarament terreny en l'enquesta final.

La resta d'operadors temporals utilitzats és realment exigü en l'enquesta inicial, de manera que únicament el període en 2 ocasions i l'ús de més d'un operador temporal alhora en 11 ocasions més és tot el bagatge, més enllà de la causalitat o la simultaneïtat.

En l'enquesta final, en canvi, la successió en 3 ocasions, el canvi en 2, el període en 3, la successió en 1 i l'ús de múltiples operadors alhora en 4 ocasions més completen un repertori més ampli en l'ús d'operadors temporals per a relacionar.

Finalment en l'enquesta inicial s'explicita que un 24'8% de l'alumnat utilitza operadors temporals per a relacionar, mentre que en l'enquesta final aquest percentatge arriba al 58'4%, la qual cosa implica una progressió de més d'un terç de l'alumnat.

Aquesta progressió es fa encara més plausible en l'ús d'operadors temporals per explicar, així, mentre en l'enquesta inicial, únicament un 20'1% de l'alumnat utilitza operadors temporals per explicar, en la final es triplica, arribant al 66%. Així, en l'enquesta inicial, únicament s'utilitzen 29 operadors temporals per explicar (0'5/alumne), 19 de causalitat i 13 de simultaneïtat, mentre que en la final, se n'utilitzen fins a 322 (6'44/alumne).

En aquest cas, a més apareix una gran diversitat d'operadors, si bé la causalitat (119) i la simultaneïtat (93), segueixen sent els dos operadors més utilitzats. En aquest sentit és remarcable l'aplicació de l'eix passat, present, futur arribant fins a 40 aplicacions, del canvi i la continuïtat (23), la datació (26) i en molt menor grau la successió (11), el període (6) i la durada (4).

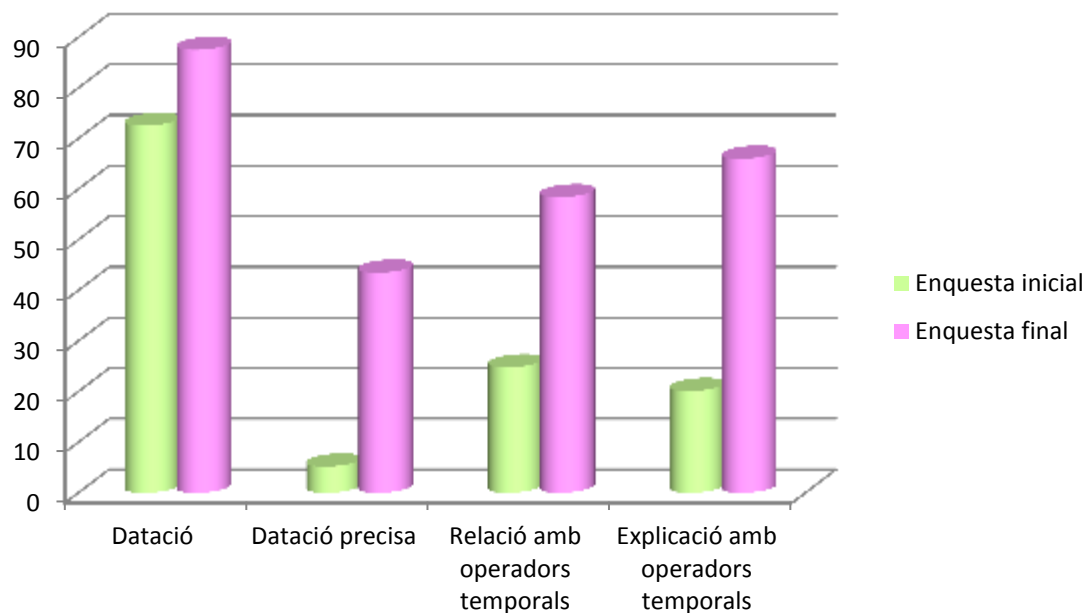
La progressió en el domini dels operadors temporals per explicar és doncs molt rellevant, triplicant el percentatge d'alumnes que els utilitzen, multiplicant per onze el nombre d'aplicacions i alhora diversificant el nombre d'operadors temporals utilitzats.

Operadors temporals	Enquesta inicial	Enquesta final
Pregunta	1	2
Relacions temporals	10 causals 5 Simultaneïtat 3 Futur 1 Completa 1	37 Causals 29 Simultaneïtat 6 Successió i canvi 2
Relacions pròpia vida		29 causals 13 Simultaneïtat 16
Relacions família i entorn		35 Causals 4 Simultaneïtat 28 Canvi 2 Període 1
Total	10 relacions temporals 4 implicació simultaneïtat	101 relacions temporals 28 implicació simultaneïtat
Operadors temporals	Enquesta inicial	Enquesta final
Pregunta	2	1
Datar Datació precisa	77'2% 8'8 % 111 datacions / 21 precises 0'36/alumne	92% 76% 187 datacions / 102 precises 3'7/alumne
Relacions temporals	19 alumnes (33'3%) 19 relacions 0'3/alumn. Causals 4 Simultaneïtat 8 Completa (2 operadors) 7 • Simultaneïtat present en 15 casos	38 alumnes (62'3%) 38 relacions 0'58/alumn Causals 13 Simultaneïtat 6 Completa (2 operadors) 19 • Simultaneïtat present en 25 casos
Total:	Daten 77'2% Datació precisa 8'8% Relacions temporals 33'3% alumnes 19 relacions temporals 15 relacions implicació de la simultaneïtat	Daten 92% Datació precisa 76% Relacions temporals 62'3% 36 relacions temporals 25 relacions implicació simultaneïtat.

Operadors temporals	Enquesta inicial	Enquesta final
Pregunta	3	3
Datar Datació precisa	63'2% 0% 1 bloc 35% 2 blocs 28'2%	92% 74% 1 bloc 30% 2 blocs 44%
Relacions temporals	(29'8%) 7 relacions 0'12/alumn. Causals 3 Simultaneïtat 2 Període 2	(65'1%) 28 relacions 0'56/alumn Causals 17 Simultaneïtat 6 Completa (2 op.) 2 Període 2 Successió 1
Total	Daten 63'2% Datació precisa 0% Relacions temporals 7 Implicació simultaneïtat 2	Daten 92% Datació precisa 74% Relacions temporals 28 Implicació simultaneïtat 8
Operadors temporals	Enquesta inicial	Enquesta final
Pregunta	4	4
Datar Datació precisa	77'2% 7% 1 cas 35'1% 2 casos 14%	96% 8% 1 cas 42% 2 casos 30%
Relacions temporals	(24'5%) 14 relacions 0'24/alum. Causals 6 Simultaneïtat 5 Completa (2 op.) 3 10% 3 operadors 0'05/alum	(48%) 24 relacions 0'48/alumn Causals 8 Simultaneïtat 14 Completa (2 op.) 2 54% 47 operadors 0'94/alum
Explicar amb operadors temporals	Causalitat 3	Causalitat 21 Simultaneïtat 12 Període 3 Datació precisa 4 Successió/ evolució 6 Passat- present 1
Total	77'2% datació 7% datació precisa 17 relacions amb operadors temporals 8 amb implicació simultaneïtat	96% datació 8% datació precisa 71 relacions amb operadors temporals 16 amb implicació simultaneïtat

Operadors temporals	Enquesta inicial	Enquesta final
Pregunta	5 -6	5
Relacions temporals	(30'2%) 26 relacions 0'45/alum.	Explicar: (82%) 104 relacions 2'08/alum 22% 3 operadors 30% 4 operadors
	Causals 16 Simultaneïtat 10	Causalitat 31 Simultaneïtat 28 Datació precisa 4 Durada 4 Passat-Present –futur 29 Canvi i continuïtat 22
Explicar amb operadors temporals Futur	85'9% 116 idees projectades de present 2'03/ alum	92% 155 idees projectades del present 3'1 /alumne
Total	30'2% relacionen per explicar el present amb operadors temporals 26 relacions temporals 10 simultaneïtat Projecció futur 85'9% 2'03 idees/alumne	82% expliquen operadors temporals 104 relacions temporals 28 simultaneïtat Projecció futur 92% 3'1 idees/alumne
Operadors temporals	Enquesta inicial	Enquesta final
Pregunta		6
Datar		Període 70% Precisa 16%
Explicar amb operadors temporals		62% 67 operadors 1'1/ alumne Simultaneïtat 50% Causalitat 46% Successió 10% Datació precisa 18% Canvi 2% Període 6% Passat – Present 2%
Total		Datació 70% període Precisa 16% Explicar amb operadors 62% Simultaneïtat 50%.

Comparativa aplicació d'operadors temporals entre enquestes

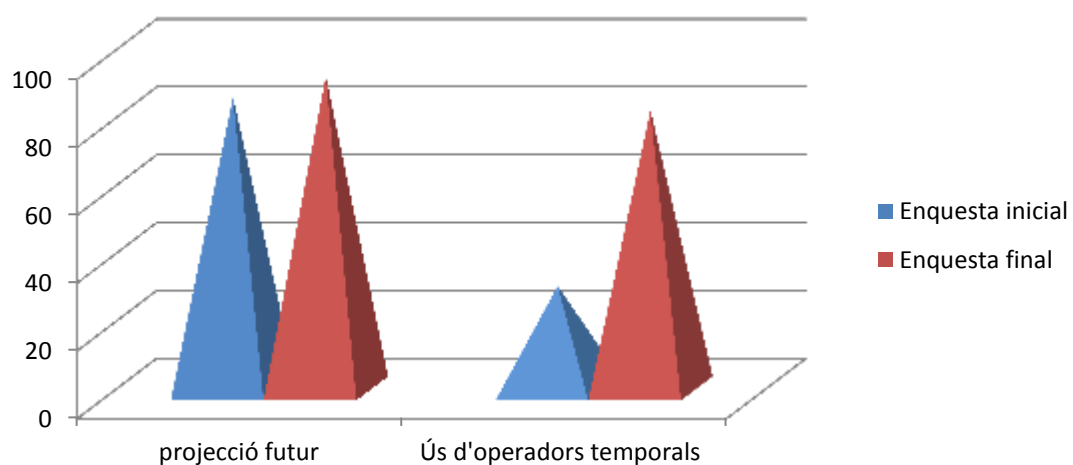


Finalment respecte la projecció de futur, tot i que en la progressió entre enquestes el percentatge de millora és només del 6%, 85'9% de l'alumnat en la inicial i 92% en la final, el nombre d'idees per explicar augmenta en més de 1 punt de mitjana, de forma que de 2'03 idees/alumne en la inicial es passa a 3'1/alumne en la final.

Igualment en la projecció de futur només un 30'2% de l'alumnat aplica operadors temporals, mentre que en l'enquesta final s'arriba al 82%.

Val a dir que d'aquests, l'ús de l'operador simultaneïtat pràcticament és triplica, passant de 10 aplicacions en la inicial a 28 en la final.

Projecció de futur



2. CONCLUSIONS

La comparació quantitativa i qualitativa de l'enquesta posen de relleu una clara progressió de tot l'alumnat, tant en l'aplicació de cadascun dels diversos nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat, com en l'ús de múltiples operadors temporals per a relacionar o explicar.

Aquesta progressió però, no amaga algunes carències en l'alumnat vinculades directament a la comprensió del temps històric i dels operadors temporals que l'estructuren. Ni tampoc la dificultat mostrada en el desenvolupament dels nivells més complexos de l'operador contemporaneïtat, especialment la capacitat d'explicar de forma completa utilitzant nexes temporals i la d'aplicar a contextos històrics la reconstrucció de la realitat a partir del model que configura la contemporaneïtat.

Efectivament, l'anàlisi comparativa d'arrel quantitativa de les dues enquestes no deixa dubtes, pràcticament tot l'alumnat, independentment del grup de nivell, gènere, procedència o nivell sociocultural experimenta un progrés considerable en el domini del temps històric i de la comprensió històrica gràcies al treball específic basat en la contemporaneïtat.

Cert és que la puntuació atorgada a les diverses qüestions de l'enquesta valora altres aspectes rellevants per a la construcció del coneixement històric més enllà dels diversos nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat i de l'aplicació dels diversos operadors temporals. Com també és evident que els resultats obtinguts no són realment objectivables ni generalitzables en tractar-se d'una mostra realment petita i d'enquestes no totalment idèntiques, però precisament la major dificultat de l'enquesta final dona encara més valor a la progressió mostrada i, alhora, posa de manifest una competència real de l'alumnat en aquesta qüestió, en tractar-se de qüestions plantejades per a situacions i contextos diversos.

En qualsevol cas, la progressió mostrada per l'alumnat de 4t d'ESO de FEDAC Sant Vicenç a nivell global és de 1'16 punts de mitjana, passant d'un 3'38 a l'enquesta inicial a un 4'54 a la final.

Aquesta progressió lògicament es fa explícita en ambdós grups de nivell, de manera que el grup 1 passa del 4'13 de mitjana en l'enquesta inicial al 5'21 en la final i el grup 2 del 2'63 al 3'62, una progressió lleugerament superior per part del grup 1, però que en un cas i en l'altre gira al voltant d'un punt.

El progrés segons gènere és similar en ambdós casos, de manera que les noies passen del 3'26 al 4'53 i els nois del 3'5 al 4'55, una millora lleugerament superior en les noies, que en tot cas les manté lleugerament per sota dels resultats dels nois..

Si ens centrem en el nombre d'alumnes que obtindrien resultats positius en l'enquesta, és a dir, dels que obtindrien un valor superior a 5, la comparació encara evidencia més la millora de l'alumnat. En aquest cas únicament 5 alumnes, un 8'8% obtindria aquesta puntuació en l'enquesta inicial, mentre que en la final l'assoleixen 23 alumnes (46%), una diferència per tant de més d'un terç de l'alumnat (37'2%).

Aquesta evolució positiva dels resultats s'evidencien clarament en cadascuna de les 6 qüestions analitzades, ja que en totes el percentatge d'alumnes capaços de respondre positivament és superior en l'enquesta final.

Únicament en la qüestió 1 de l'enquesta inicial, comparable amb la 2 de la final, els resultats s'aproximen. Aquest fet és atribuïble a dues raons: al propi plantejament de la pregunta i al fet que es referia a la identificació d'esdeveniments simultanis vinculats a la pròpia vida o l'entorn familiar i proper, el nivell menys complex de l'operador contemporaneïtat.

Així en la pregunta 1, la millora és tan sols del 2'9% de l'alumnat, mentre que en la pregunta 2, on es demanava la identificació de la simultaneïtat d'esdeveniments històrics, la seva datació i l'establiment de relacions, la millora produïda és del 44'5%.

La progressió també es dona en les preguntes 3 i 4, en el primer cas del 24'6% i en el segon del 20'5% de l'alumnat, qüestions on es valorava especialment la identificació i relació d'esdeveniments simultanis.

Molt remarcable però és el fet que la major progressió es doni en la pregunta 5 on entraven en escena els dos nivells més complexos de l'operador: explicar i aplicar. En aquest cas la millora arriba al 56% dels alumnes.

Finalment, la pregunta 6, difícilment comparable entre enquestes, però que de nou permetia la valoració dels nivells més complexos de la contemporaneïtat, el progrés és del 31'3%.

Si comparem els resultats quantitatius obtinguts en funció del nivell sociocultural, l'alumnat que comptava amb un nivell més alt, partia d'entrada amb una mitjana més elevada que la resta, 4'5 a l'enquesta inicial, però malgrat això, és el grup que més progressa en els resultats de l'enquesta final, augmentant la mitjana en 1'2 punts.

Sembla evident doncs, que el nivell acadèmic i sociocultural de les famílies atorguen un plus en el domini de la contemporaneïtat.

Tanmateix l'alumnat amb un nivell sociocultural més baix, partia tan sols d'un 2'3 a l'enquesta inicial, però la seva progressió, tot i que menor, s'aproxima molt, (+1'18), arribant a una mitjana en l'enquesta final de 3'5 punts.

El fet que tant l'alumnat del grup 2, amb un nivell acadèmic i ritme d'aprenentatge inferior, com l'alumnat d'un nivell sociocultural més baix progressin pràcticament al mateix nivell que la resta de l'alumnat, em permeten valorar positivament les intervencions realitzades al llarg del curs, pensades específicament per assegurar que tot l'alumnat millorés en l'aplicació de la contemporaneïtat.

Aquests resultats però, entren en contradicció en valorar la progressió en funció del nivell acadèmic, ja que malgrat que es produeix un progrés ostensible en tots els nivells, aquest és molt superior en l'alumnat que partia d'un nivell acadèmic alt o molt alt, arribant en aquest darrer cas a +2'2 punts, per tan sols a +1'3 en l'alumnat amb un nivell acadèmic més baix. La major facilitat per a l'aprenentatge a nivell curricular d'aquest alumnat, sembla estar al darrera d'aquest progrés superior també en l'aplicació de la contemporaneïtat.

La comparació quantitativa individual dels 47 alumnes amb que ha estat possible la comparativa entre enquestes confirma la ja esmentada progressió general i de grup. Així, el 80'9% dels alumnes obtenen una mitjana superior en l'enquesta final i només 9 alumnes (19'1%) empitjoren en els seus resultats. En aquest cas 8 alumnes ho fan tan sols entre 0'01 i 0'4 i una sola alumna empitjora 1 punt. Per contra entre l'alumnat que progressa, un 14'9% millora més de dos punts de mitjana i un 44'6% més d'un punt.

En qualsevol cas, el progrés general mostrat per tot l'alumnat, posa de relleu que el pensament temporal es pot i s'ha d'educar a l'aula de forma específica, com afirma Mattozzi (2007: 7) "No es la historia la que educa el concepto de tiempo, y no es la enseñanza de la historia la que puede crear el pensamiento temporal: es la enseñanza y el aprendizaje atento de las estructuras temporales... la que consigue este resultado".

L'anàlisi qualitativa de l'enquesta, revela de forma específica el progrés en els diversos nivells que estructuren l'operador contemporaneïtat, en l'aplicació dels diversos operadors temporals necessaris per al desenvolupament d'aquest i en definitiva en la manera com l'alumnat de 4t d'ESO de FEDAC Sant Vicenç construeix el seu pensament temporal i com aprèn història d'una forma realment significativa i comprensiva.

En aquest sentit, el progrés general es fa tan o més evident que en l'anàlisi quantitativa, el baix nivell que mostrava l'enquesta inicial en tots els nivells de complexitat de l'operador i en l'aplicació i domini dels diversos conceptes temporals, sembla corregir-se, tot i que les dificultats i mancances són encara evidents.

Així, com ja passava en l'enquesta inicial, el grau de domini i d'aplicació dels nivells més complexos de relació d'esdeveniments simultanis, l'explicació a partir d'aquestes relacions i l'extrapolació a qualsevol anàlisi històrica és encara insuficient, ja que a mesura que augmenta l'escala de complexitat es redueix el domini de l'alumnat.

La diferència es fa ostensible en funció del grup de nivell, ja que malgrat el progrés d'uns i d'altres, es manté pràcticament igual o fins i tot l'alumnat del grup 1 mostra una millora lleugerament superior.

L'anàlisi qualitativa també permet apreciar un lleuger avantatge dels nois sobre les noies en l'aplicació de la contemporaneïtat, però el diferencial no sols és irrellevant sinó que esdevé sovint enganyós, donat que en l'anàlisi parcial dels diversos nivells analitzats són les noies qui obtenen millors resultats.

La comparació entre enquestes en relació al primer nivell de complexitat, la identificació d'esdeveniments simultanis, revela una progressió positiva d'una quarta part de l'alumnat, ja que en l'enquesta inicial, un 60% demostraven aquesta capacitat, mentre que en la final l'apliquen correctament fins el 85%.

La informació obtinguda en ambdues enquestes respecte aquest nivell evidencia una major capacitat d'identificació quan els esdeveniments es poden vincular a la pròpia vida o a l'entorn més proper, especialment entre l'alumnat del grup 2, però també quan no impliquen una datació molt precisa.

L'enquesta final a més posa de relleu una major facilitat d'identificar esdeveniments analitzats durant el curs i aquells amb major presència als mitjans de comunicació.

L'alumnat del grup 1 mostra un major domini en la identificació d'esdeveniments simultanis en ambdues enquestes, amb un diferencial respecte l'alumnat del grup 2 d'un 20% en la inicial i d'un 25% en la final. Les noies també mostren més facilitat en l'enquesta inicial, tot i que en la final els nois pràcticament compensen aquesta diferència.

Respecte el segon nivell de l'operador, la capacitat de relacionar esdeveniments succeïts simultàniament, es produeix una millora de més del 20% si es valora simplement la capacitat de relacionar i, del 35% de l'alumnat en l'establiment de relacions completes.

De nou el grup 1 demostra un major domini respecte l'alumnat del grup 2, amb un diferencial del 17% en ambdues enquestes. Tot i que en els dos grups es produeix un progrés d'un terç de l'alumnat.

Les diferències segons gènere mostren clares contradiccions, de forma que on les noies obtenien millors resultats en l'enquesta inicial s'inverteixen en els resultats de la final, atorgant avantatge als nois i a la inversa. Per tant els resultats s'igualen entre uns i altres.

En el 3r nivell de complexitat de l'operador, és a dir, la capacitat d'explicar a partir de l'establiment de relacions de simultaneïtat, és on es produeix el progrés més gran en el percentatge d'alumnes capaços de desenvolupar-lo adequadament, així una quarta part més de l'alumnat demostra la capacitat d'explicar una determinada realitat a partir de l'establiment previ de relacions entre esdeveniments simultanis, passant del 34'4% al 60%.

Però si es valora la capacitat de desenvolupar una explicació completa, es passa del 0% a la inicial al 24% a la final.

Uns resultats a totes llums encara insuficients però que demostren que el treball sistemàtic a l'aula a partir de la contemporaneïtat i del temps històric en general d'una forma continuada ha de permetre una adequada comprensió històrica. Perquè com diu Pagès (1999:107) "La temporalidad debería formar parte de los objetivos de la enseñanza y más concretamente de la enseñanza de las ciencias sociales y en particular de la historia".

El diferencial entre grups de nivell atorga de nou avantatge al grup 1 ja que en l'enquesta inicial només un terç de l'alumnat era capaç d'explicar i sempre de forma incompleta. Un terç que exclusivament formava part del grup 1. En l'enquesta final, en canvi el 40% de l'alumnat del grup 1 és capaç d'explicar de forma completa i un 14'3% de l'alumnat del grup 2.

Sembla clar en aquesta qüestió que malgrat una progressió evident caldria potenciar aquesta capacitat, no sols des de les ciències socials, ja que tot l'alumnat, especialment del grup 2, mostra moltes carències d'arrel cognitivolingüístiques, que dificulten clarament el discurs i per tant la reconstrucció històrica. El treball amb nexes temporals desenvolupat al llarg del curs hauria permès aquesta progressió global, però sembla clarament insuficient.

En aquesta capacitat, les noies obtenen un avantatge aproximant del 10% respecte els nois, especialment en el desenvolupament de textos més complets, que gairebé corresponen exclusivament a noies, tot i que en l'aplicació d'operadors temporals en el discurs el percentatge de nois és superior.

El darrer nivell de complexitat de l'operador contemporaneïtat: la capacitat d'aplicar a d'altres situacions, contextos o realitats el procés de construcció històrica a partir de la contemporaneïtat, la comparació resulta certament complicada, ja que l'enquesta inicial projectava únicament al futur, mentre la final ho feia al futur però també al passat.

En qualsevol cas, l'enquesta inicial mostrava un molt baix domini de l'alumnat, ja que únicament prop d'un 20% de l'alumnat en fou capaç i cap alumne de forma realment completa, per contra a l'enquesta final, aquesta xifra es doblava, de forma que el 43% fou capaç de projectar el model d'aplicació de la contemporaneïtat en el futur i en el passat, tot i que únicament un 9% ho desenvolupà de forma excel·lent.

La progressió, de nou no amaga l'enorme dificultat de l'alumnat en la descripció de qualsevol realitat històrica a partir de la identificació d'esdeveniment simultanis i l'establiment de relacions entre ells per explicar-la holícticament. La principal mancança es manifesta de nou en el tipus de text elaborat, ja que si bé la majoria és capaç de relacionar els fets i fins i tot d'aplicar operadors temporals en aquestes relacions, la seva exposició resulta sovint inconnexa o basada en la suma d'elements.

El llenguatge propi de la temporalitat no sembla doncs estar dominat més enllà del 10% de l'alumnat, per la qual cosa els seus textos s'empobreixen clarament i perden la seva historicitat per esdevenir relats, desitjos o simplement una suma d'idees desvinculades.

Malgrat aquestes dificultats i carències, es pot afirmar que el treball a partir de l'operador contemporaneïtat a l'aula ha donat els seus fruits produint-se un progrés general de pràcticament tot l'alumnat, progrés que es fa evident en la comparativa de les dades quantitatives de l'enquesta, però més encara en l'anàlisi quantitativa de les mateixes.

Alguns autors afirmen com ara Carretero, Asensio i Pozo (1989:115): *“Hasta los 15 o 16 años, los jóvenes sólo demuestran tener visiones estáticas de la historia y una imagen de las diversas realidades del mundo, organizadas de forma estanca, sin conexión entre sí”*.

Al meu entendre però, els resultats obtinguts d'ambdues enquestes, posen de relleu que no és tan determinant l'edat de l'alumnat com del treball específic a l'aula basat en el domini i aplicació dels diversos conceptes articuladors d'aquest.

La contemporaneïtat en tractar-se d'un concepte complex, capaç de posar en relació realitats simultànies dins d'una unitat temporal concreta, no sols implica el domini de la simultaneïtat, sinó que en unitats temporals àmplies entren en escena d'altres operadors temporals que permeten trencar aquesta visió estàtica i fragmentada de la història i avançar cap un ensenyament de la història realment comprensiva, i és que com afirma Mori (2007): *“Cuando (los niños) llegan a comprender las simultaneidad de muchos hechos, la sucesión de otros tantos, y las relaciones que se establecen, en este momento tal vez empiecen a poder pensar la historia”*.

En aquest sentit l'anàlisi comparativa de la comprensió i aplicació dels diversos conceptes articuladors del temps històric entre les dues enquestes, també demostra una clara progressió del conjunt de l'alumnat alhora que mostra importants carències en el domini múltiple d'aquests.

Així, respecte la datació, observem una important millora, ja que un 15% més de l'alumnat és capaç de datar en l'enquesta final respecte de la inicial, ja que es passa del 72'5% en la primera al 87'5% en la segona. Aquesta xifra podria portar clarament a enganys, ja que en realitat la majoria d'aquestes datacions són simplement corresponents a un període, època o segle, però si ens cenyim únicament a la datació precisa, observem que únicament un 5'2% de l'alumnat fou capaç de datar alguna de les imatges o notícies proposades en les diferents preguntes, mentre que en la final un 43'5% de l'alumnat ho realitzà adequadament.

Aquesta progressió del 37'3% de l'alumnat, no implica de cap manera el domini de l'operador, ja que no fa referència a la datació de la majoria dels casos, sinó d'algun tipus de datació precisa entre les propostes plantejades. Aquests resultats doncs, tot i presentar una clara millora, demostren una gran dificultat del conjunt de l'alumnat per datar adequadament.

El problema no és de l'alumnat de 4t d'ESO de FEDAC Sant Vicenç, sinó comú en l'alumnat de secundària, així com afirmava Lauthier (1997:21): « En histoire, les résultats révèlent une situation grave qui confirme que la chronologie est ignorée par la plupart des élèves de seconde et les sens chronologique... absent ».

Per tant si com afirma Mattozzi (2007:25): "La dattazione è perciò un'operazione importante. Ad essa seguono il riconoscimento delle relazioni di successione e di contemporaneità", sense el domini previ d'aquesta difícilment podrem desenvolupar adequadament el domini de la contemporaneïtat amb garanties.

El treball al llarg del curs amb aquest operador vinculat sempre a la comprensió de la simultaneïtat, va permetre una certa millora però òbviament insuficient per assegurar un adequat domini de la temporalitat.

Més enllà de la datació, plantejada de forma específica en diverses qüestions de l'enquesta, respecte l'aplicació dels altres operadors temporals en el seu conjunt, tant per a l'establiment de relacions com per a l'explicació d'un determinat període, ja sigui el present, el futur o el passat, la comparativa entre enquestes posa de relleu de nou un gran progrés de l'alumnat.

L'anàlisi de l'enquesta inicial evidenciava que només una quarta part de l'alumnat utilitza operadors temporals per a relacionar, mentre que en l'enquesta final aquest percentatge arriba gairebé al 60%. Aquest fet suposa la millora de més d'un terç de l'alumnat.

En l'ús d'operadors temporals per explicar, encara es més evident la progressió, ja que l'enquesta final triplica el nombre d'alumnes que els apliquen, passant de poc més del 20% al 66%.

Aquest fet, es fa evident en la mitjana en l'ús d'operadors temporals per a relacionar, passant de 1'33 per alumne/a a 3'82.

Entre aquests operadors destaca especialment la causalitat, ja que si en l'enquesta inicial era la més aplicada, en la final aquest fet es manté tot i que el seu ús es fa molt més ampli, passant de 34 aplicacions a 84.

La simultaneïtat, per la seva banda és el segon operador més utilitzat per a relacionar, tant a l'enquesta inicial com la final. També en aquest cas, la seva progressió és evident, passant de 28 aplicacions a 70.

L'aplicació de la resta d'operadors temporals és pràcticament inexistent en l'establiment de relacions en l'enquesta inicial, únicament el període és aplicat directament en 2 ocasions. En l'enquesta final, en canvi, la successió en 3 ocasions, el canvi en 2, el període en 3 i l'ús de múltiples operadors alhora en 4 ocasions més completen un repertori més ampli en l'ús d'operadors temporals per a relacionar.

La gran diferència entre enquestes en quant a l'ús d'operadors radica en el tercer nivell de complexitat, és a dir en explicar a partir de les relacions de contemporaneïtat establertes prèviament. En aquest sentit, en l'enquesta inicial s'utilitzen únicament 29 operadors temporals, una mitjana de 0'5 per alumne/a, mentre que en la final se n'utilitzen fins a 322, una mitjana de 6'44/alumne.

La causalitat en 119 casos i la simultaneïtat en 93 segueixen sent els operadors més emprats, però cal posar de relleu l'aplicació d'altres operadors temporals. Així destaca l'aplicació de l'eix passat, present, futur fins a 40 vegades i el canvi i continuïtat en 23.

L'ús d'aquests dos operadors és especialment rellevant, ja que com afirma Pagès (1989:111): "Es la relación dialéctica entre el pasado, presente y el futuro la que da sentido a la temporalidad".

Pagès i Santisteban (2007), defensen el canvi i continuïtat com a concepte temporal clau en l'ensenyament de la història des de primària. Conceptes sobre els que hauria de pivotar la selecció de continguts.

La datació precisa en 26 ocasions, la successió en 11, el període en 6 i la durada en 4 completen un ampli ventall utilitzat per l'alumnat per tal d'explicar. La progrés en l'aplicació dels operadors temporals per explicar és doncs molt evident, triplicant el percentatge d'alumnes que els utilitzen, multiplicant per onze el nombre d'aplicacions i finalment diversificant el nombre d'operadors temporals utilitzats.

Sembla doncs evident que l'aplicació de la contemporaneïtat a les aules en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història esdevé una eina no sols útil sinó necessària per a una correcta formació del pensament temporal de l'alumne/a i per extensió de la comprensió històrica.

Respecte la projecció de futur, es produeix únicament un progrés moderat a nivell percentual entre enquestes del 6%, tot i que el nombre mitjà d'idees per explicar-lo passa de 2'03/ alumne al 3'1/alumne.

Tanmateix l'ús d'operadors temporals per a projectar el futur esdevé essencial per valorar el progrés, de manera que es passa d'un 30'2% de l'alumnat al 82%, percentatge on l'ús de l'operador simultaneïtat és triplica.

En definitiva, l'aplicació de la contemporaneïtat a l'aula al llarg del curs escolar en base al currículum establert ha permès a l'alumnat de 4t d'ESO de FEDAC Sant Vicenç un progrés substancial en el domini dels diversos operadors temporals per tal d'identificar esdeveniments simultanis i relacionar-los per tal

d'explicar una determinada realitat històrica i, finalment ser capaços d' aplicar a múltiples contextos aquest model de reconstrucció del coneixement històric.

Aquest progrés ha estat desigual en funció del nivell de complexitat i del grup de nivell, però m'ha permès validar una tasca absolutament necessària en el procés d'ensenyament de la història, que no és altra que potenciar de forma específica la temporalitat i la formació de la consciència històrica com a únic camí vàlid per a la interpretació del nostre passat, la comprensió del present i projecció del futur que tots desitgem.

Evidentment resulta molt més complex ensenyar història des de la contemporaneïtat, però la comparació entre les ambdues enquestes realitzada i la progressió manifesta demostren que no és impossible.

Per tot plegat abogo per un treball sistemàtic a l'aula des de la contemporaneïtat per tal de fer possible una història realment comprensiva que permeti als nostres joves utilitzar-la com a arma de transformació social.

Perquè com afirma Gardner (2001:181): “Quiero que mis hijos entiendan el mundo pero no sólo porque le mundo sea fascinante y la mente humana rebose curiosidad. Quiero que lo entiendan para contribuir a hacer de él un hogar mejor”.

Un treball que hauria d'inscriure's en el marc d'un nou disseny curricular centrat en l'ensenyament i aprenentatge del temps al llarg de l'escolaritat obligatòria.

Només així, amb un treball sistemàtic al llarg de l'escolaritat es podrien realment superar-se els problemes i carències detectades en aquesta recerca, com ara les dificultats en la datació, en l'aplicació de múltiples operadors temporals o en el discurs històric.

Capítol 10.

Anàlisi Focus –grup exalumnes curs 2014-2015

1. Descripció i anàlisi focus .grup

Després d'un any i mig de la finalització del procés d'investigació-acció amb els alumnes de 4t d'ESO del curs 2012-2013 vaig decidir portar a terme un focus grup amb alguns dels alumnes participants d'aquest procés.

L'objectiu era determinar i valorar el grau d'incidència del procés d'ensenyament i aprenentatge de la contemporaneïtat aplicat durant tot aquell curs escolar, en relació amb la comprensió històrica, la formació del pensament temporal i, en definitiva, amb la formació de la consciència històrica d'aquest grup d'alumnes.

Per tal d'obtenir un major volum d'informació vaig optar per realitzar dos focus grup diferents amb un nombre reduït d'alumnes cadascun (4 alumnes). Ambdós grups s'estructuraren de forma heterogènia, segons gènere, grup de nivell a quart d'ESO, base sociocultural familiar, procedència i realitat acadèmica o professional en el moment de la realització del focus grup:

Alumnes	Edat	Grup 4t	Estudis actuals	Futur	Aprenent. història extern	Nivell sociocultur al familiar	Procedència
Focus grup 1							
QG noi	17	2	2n CFGM Informàtica	CFGS	No història des de 4t	Mitjà-baix	Sant Vicenç
AA noi	17	1	2n Batx. Tecnològic	Enginyeria Industrial	Història des fa 3 mesos	Mitjà-alt	Monistrol de Montserrat
MM noia	16	1	2n Batx. Científic	Biociència	Història des fa 3 mesos	Alt	Sant Vicenç
AI noi	17	2	1r Batx. CS	Dret	Història des fa 3 mesos	Mitjà- baix	El pont de Vilomara
Focus grup 2							
CJ noia	17	1	2n Batx. Científic	Ciències ambientals	Història des fa 3 mesos	Mitjà-alt	Castellbell
AV noia	17	1	2n Batx. Científic	Dret	Història des fa 3 mesos	Mitjà	Sant Vicenç
FA Noi	17	1	2n Batx. Científic-tecnològic	Pilot comercial	Història des fa 3 mesos	Alt	Sant Vicenç
AB Noi	17	2	2n CFGM Gestió administr.	CFGS Administr. i finances	No història des de 4t	Mitjà	Sant Vicenç

La realització dels dos focus grup es portà a terme el novembre de 2014 i la transcripció completa de les gravacions es troba a l'annex 3

Les preguntes plantejades, a priori, seguien el model aplicat al focus grup de 1r d'ESO i alhora reproduïen les preguntes finals de les enquestes realitzades a 4t relatives a l'explicació del present i la projecció de futur. Aquest plantejament em permetria establir les comparacions oportunes i determinar la significativitat i competencialitat del treball realitzat a partir de la contemporaneïtat.

Les preguntes doncs, buscaven respostes sobre:

- 1- La importància que donen a la història per a la comprensió del seu món.
- 2- La valoració del procés d'ensenyament i aprenentatge de la història realitzat a 4t d'ESO.
- 3- El domini i aplicació dels diversos operadors del temps històric.
- 4- La importància atorgada i la capacitat d'utilització en la seva realitat acadèmica i/ o quotidiana dels diversos nivells de complexitat de la contemporaneïtat tant per a la comprensió del propi present com per a la projecció de futur a partir d'aquest.
- 5- La formació del pensament crític.
- 6- L'estructuració de la seva consciència històrica.

Preguntes que en el seu conjunt em permetrien valorar la incidència real del procés d'investigació acció desenvolupat al llarg del curs escolar 2012-2013.

L'anàlisi desenvolupada s'estructura en 6 apartats corresponents a les preguntes esmentades anteriorment i es presenta de forma conjunta tot integrant les respostes d'ambdós focus-grup.

Importància de la història

De manera general els i les participants en els dos grups manifesten que els agrada la història i li atorguen un alt valor tant per conèixer el passat, com especialment per comprendre el present, preveure o projectar el futur i evitar de cometre els mateixos errors que s'han comès anteriorment:

KG: "Per saber com vivien els nostres avantpassats... i del món, de com s'ha fet tot".

CJ: "Per aprendre el present".

AA: "És una assignatura diferent, no com les altres que les pots oblidar, perquè és alguna cosa que ha passat de veritat. No és com la filosofia. ... en canvi la història és el que ha passat... estudiar història és important per predir el futur o per entendre i viure el present"..

MM: "... molts fets, moltes situacions són cíclics, que han passat al llarg de la història i que segueixen passant en el present i que, per tant, si aprens el que va passar en el passat, els precedents i les conseqüències d'un fet, pots assimilar que està passant al present, pots predir què pot arribar a passar i pots saber possibles solucions per evitar que això passi.

CJ: *“A mi m’agrada molt la història per saber tot el què passat en un passat, poder saber perquè avui estem així, La tecnologia que tenim, com hem evolucionat, ...per comprendre el present”.*

AB: *“A mi em serveix per no cometre els mateixos errors bàsicament. Perquè molts cops fas una cosa i després la tornes a fer, doncs haver mirat la història i no ho tornes a fer”.*

Valoració procés d’ensenyament – aprenentatge desenvolupat amb la contemporaneïtat a 4t d’ESO

Els dos grups d’alumnes valoren molt positivament la metodologia emprada a 4t d’ESO a partir de la contemporaneïtat, tant per a la comprensió històrica a partir de l’establiment de relacions de simultaneïtat, com per a la comprensió del present i la projecció de futur mitjançant la vinculació amb el passat.

Igualment manifesten que el procés d’ensenyament i aprenentatge desenvolupat els ha ajudat a formar la seva pròpia opinió, l’anàlisi objectiva de la realitat i l’esperit crític.

MM: *“Jo crec que el sentit era que aprenuéssim que la història no és aprendre un conjunt de dates i fets sinó que tenen conseqüències actualment i que s’han d’interrelacionar entre elles”.*

AI: *“Sí, tu sempre ens recalques, que tot el què ha passat, a dia d’avui té influència. Per exemple la revolució francesa, les primeres constitucions, a dia d’avui a la constitució aquestes idees encara pesen”. La història de la manera que la vam estudiar, a part que tu ens la feies viure molt, a dia d’avui, encara m’ajuda perquè el professor que et trobes ho agafa molt del llibre i fa tot teoria i si tingués que entendre més enllà de quatre paraules no et queda res i no ho sabria fer”.*

AB: *“A mi em va agradar comparar les coses. Al meu grup podia vincular la història amb les situacions actuals, i vam poder parlar molt i discutir. Va ser molt interessant, perquè no en sabia i vaig començar a adonar-me de moltes coses. Moltes coses que no sabia la causa o la data i especialment la capacitat de comparar i adonar-me que d’altres també ho sabien fer i tenien la mateixa forma de pensar”.*

FA: *“Tot lo del crack del 29 es podia aplicar perfectament ara i està molt bé conèixer-ho. Em va servir per comparar que ha passat en el passat per veure que passa ara i al futur”.*

CJ: *“Si i tot el què ha passat alhora no?”.*

AV: *“I relacionar els aspectes del passat amb el què està passant”.*

Domini i aplicació dels diversos operadors del temps històric

La vinculació directa de la contemporaneïtat amb operadors temporals com la datació, la cronologia, la causalitat, la successió, el canvi i continuïtat, la periodització, la durada, la successió i l'eix passat – present – futur ... és evident i, més enllà de la comprensió de la simultaneïtat (operador central de la contemporaneïtat), esdevenen el pal de paller per una adequada aplicació dels diversos nivells de complexitat de la contemporaneïtat.

Per aquest motiu, les diverses preguntes dels focus grup es centraren en determinar el grau de conceptualització i d'aplicació d'aquests operadors com el substrat indispensable per a la comprensió històrica i la formació del seu pensament històric.

Temps cronològic

Datació

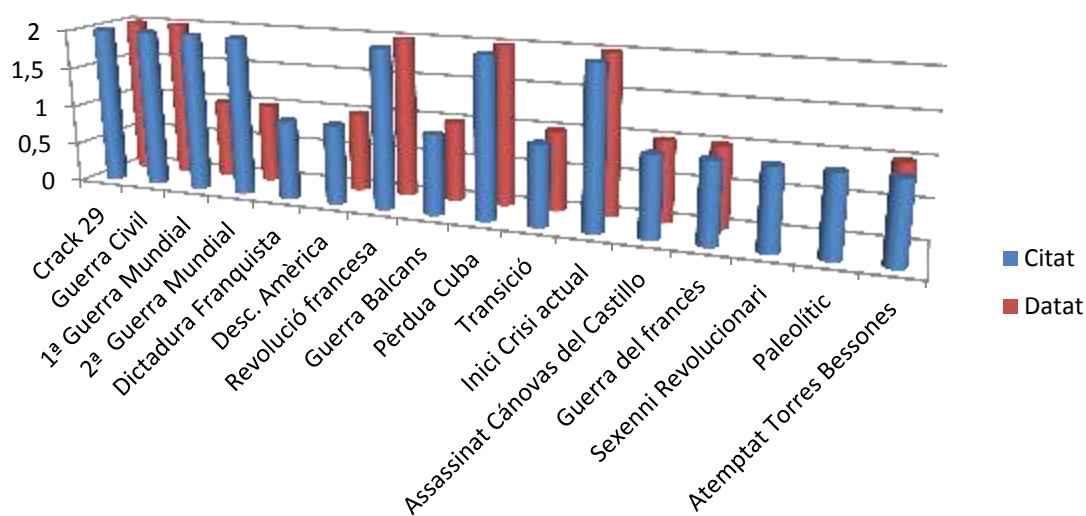
En una de les qüestions del focus grup es requeria de l'alumnat que cités i datés esdeveniments històrics considerats rellevants. El primer grup cità fins a 11 esdeveniments i en datà correctament 9. El segon grup cità 12 esdeveniments i en datà de forma precisa 9, dos més de forma poc exacte i un esdeveniment o període no fou datat.

La majoria dels esdeveniments citats són de l'edat contemporània: (21 de 23) i dels 18 esdeveniments datats, únicament 1 no forma part d'aquesta etapa (Descobrimet d'Amèrica).

En general es pot afirmar que els dos grups citen un nombre considerable d'esdeveniments i ho fan de forma molt precisa. Val a dir, però, que el fet que la majoria dels esdeveniments citats i datats formin part de l'edat contemporània posa de relleu, com ja succeïa en les enquestes realitzades durant el curs 2012-2013, una major facilitat de datació en funció de la seva proximitat temporal.

Aquesta situació també es pot relacionar amb el fet que el procés d'ensenyament – aprenentatge realitzat durant 4t d'ESO i basat en la contemporaneïtat es centrés totalment en la història contemporània (1789 - 2013) i, per tant, podria demostrar un elevat grau d'eficàcia del treball amb l'esmentat operador en relació facilitar el record de les dates.

Esdeveniments citats i datats



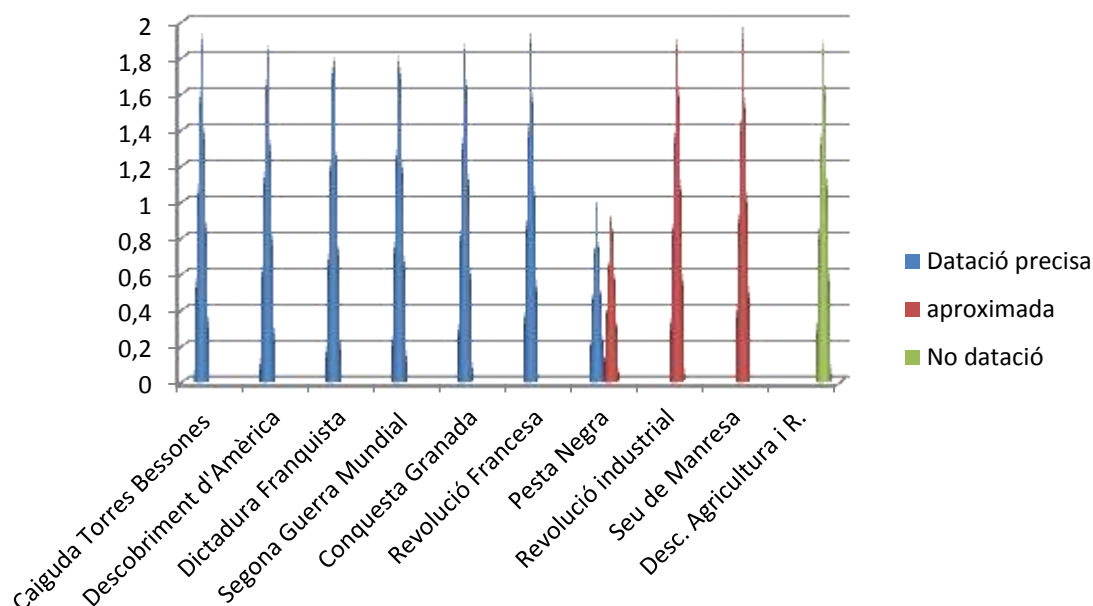
Una activitat proposada a l'alumnat en la realització dels focus grup consistia en ordenar cronològicament 10 esdeveniments històrics corresponents a períodes diversos. L'objectiu era valorar l'aplicació i el domini de la cronologia, però de forma sistemàtica els dos grups dataren d'entrada tots els esdeveniments per tal d'ordenar-los adequadament.

En aquesta activitat el primer grup datà de forma precisa 7 dels 10 esdeveniments, en 2 esdeveniments s'aproximaren al segle i en un únic cas únicament s'aproximaren al període.

El segon grup establí 6 datacions precises, en 3 casos més s'aproximaren a la data però no de forma exacte i en un únic cas no s'establí cap tipus de datació. La valoració conjunta dels dos grups implica una datació precisa en 13 dels 20 esdeveniments proposats (65%), una datació aproximada en 5 casos més (25%) i tan sols en el cas de l'aparició de l'agricultura i la ramaderia cap dels dos grups fou capaç de datar-la.

Aquestes dades venen a confirmar un important domini de la datació de l'alumnat entrevistat i alhora, i de manera general, un augment de la imprecisió en la datació a mesura que l'esdeveniment s'allunya temporalment del present.

Esdeveniments datats



En demanar a l'alumnat la importància de la datació, els dos grups manifestaren donar molt valor a datar correctament per fer història i destacaren que la seva rellevància radica en el fet que permet l'ordenació temporal i la seva localització en un període. També van destacar la seva importància per donar sentit successiu als esdeveniments històrics:

AA: "No podries saber que ha passat abans, per exemple al 1898 quan es perden les colònies".

CJ: "sí, perquè els pots ubicar en un moment històric. Per exemple no pots ubicar les Torres Bessones a l'Edat Mitjana. No et saps ubicar en el que ha passat abans ni en el que ha passat després".

En definitiva, de forma general es pot afirmar que el conjunt de l'alumnat entrevistat sap datar, domina un nombre considerable de dates rellevants de la història universal i atorga un paper destacat al seu domini com a vehicle per a circular pel temps.

Cronologia

L'activitat proposada d'ordenació de 10 esdeveniments històrics, esmentada amb anterioritat, tenia com a objectiu fonamental determinar la capacitat de l'alumnat per ordenar cronològicament i, al mateix temps, esbrinar el procés desenvolupat a nivell col·lectiu per a una correcta ordenació.

En aquest sentit els dos grups realitzaren de forma notable l'activitat proposada, ja que ordenaren cronològicament de forma adequada al voltant del 80% dels casos.

Sense ni tan sols plantejar-se possibles alternatives d'ordenació, els dos grups ordenaren els esdeveniments de més antic a més recent i decidiren en ambdós casos datar-los prèviament.

Entre els 10 esdeveniments proposats, hi havia 4 parelles d'esdeveniments simultanis:

- 1-Descobriments d'Amèrica –Conquesta de Granada per part dels Reis Catòlics.
- 2-Revolució Francesa –Revolució industrial.
- 3-Pesta Negra – Construcció de la Seu de Manresa.
- 4-Dictadura franquista – Segona Guerra Mundial

Aquest fet dificultava l'ordenació cronològica, però malgrat aquest handicap, el primer grup detectà directament una de les simultaneïtats i després de moltes discussions aconseguiren trobar-ne dues més. Ordenaren, per tant, cronològicament tots els esdeveniments i només en el cas de les dues revolucions situaren la Revolució industrial com a un fet posterior en el temps a la Revolució francesa.

Certament el desenvolupament industrial ocupà un període més ampli que la Revolució Francesa, però no es plantejaren la simultaneïtat en el seu inici, sinó que tota la discussió girà sempre entorn de la successió d'ambdues revolucions i no en la seva simultaneïtat.

El segon grup tingué majors dificultats en la detecció de les simultaneïtats i malgrat una ordenació cronològica adequada, dues de les parelles simultànies no foren observades i les ordenaren de forma successiva: Revolució francesa - Revolució industrial i Pesta Negra – Construcció de la Seu de Manresa.

En qüestionar l' alumnat sobre una ordenació de més antic a més recent dels fets històrics, les seves respostes es centraren a defensar aquest tipus d'ordenació pel costum, per la major facilitat o perquè sempre s'ha ensenyat així, només molt indirectament apuntaren la dificultat de trobar els antecedents i les causes per explicar els fets com a un element bàsic per no ordenar de forma alternativa:

AB: "Perquè és com ens ho vas ensenyar, així".

CJ: "Perquè primer els fets que passen estan ordenats al fris cronològic, van així".

JLL: "O sigui sempre ho hem d'ordenar de més antic a més modern? I no podria ser al revés?"

CJ: "No, perquè si ho ordenes, ...primer caiguda de les Torres Bessones, és com.. no, no pots tirar enrere".

AV: "Per què és el que ha passat abans".

JLL: Què és el que no trobaríem si ho ordenéssim a la inversa?

FA: Els antecedents.

CJ: "Per què si busquem què és el primer, com el Big Bang...després d' això, va passar això, això... si vas enrere, no sé, jo no ho veig tan fàcil".

AV: I això per què va passar? Saps.

QG: "Perquè és més fàcil".

AA: *“Perquè és com s’estudia història”.*

MM: *“Es comença a estudiar pel més antic, per prehistòria. Es podria ordenar de més modern a més antic, però sempre ho hem fet així”.*

En definitiva, els dos grups demostraren un ampli domini de la datació i de la cronologia, fins i tot observant la simultaneïtat entre esdeveniments històrics. Malgrat tot segueixen presents algunes de les dificultats pròpies del domini del temps cronològic com pot ser, d’una banda, una tendència natural a ordenar sempre de forma successiva els esdeveniments històrics, tendència relacionada amb l’ordre en què foren desenvolupats o apresos els temes: Revolució Francesa - Revolució industrial i, d’altra banda, el manteniment d’una estructura cronològica clàssica que dificulta la circulació pel temps i el joc temporal en l’eix passat – present – futur i que, per tant, anquilosa la formació del seu pensament temporal.

Temps històric

L’alt nivell demostrat en el domini del temps cronològic, és a dir en l’eina que permet circular i ordenar els canvis i les continuïtats i els fets que els acompanyen, implica que l’alumnat entrevistat disposa d’una base sòlida de partida per aprendre i comprendre la història, però calia esbrinar especialment el domini conceptual i d’aplicació dels altres operadors temporals que estructuraven el metaconcepte temps històric i que configuren el temps explicatiu de la història.

En aquest sentit el conjunt de l’alumnat sembla dominar molt especialment el pensament causal ja que es troba present en tot moment, tant en la rellevància atorgada a aquest per a la comprensió històrica, com en les exemplificacions desenvolupades en les seves intervencions.

Causalitat

La causalitat és probablement el concepte temporal més assolit per l’alumnat, ja que entre ambdós grups és utilitzat fins a 33 vegades per explicar o per exemplificar les seves afirmacions:

AB: *“Però hi ha molts problemes d’aquests a l’Àfrica a causa de particions, la gent vivia en pobles tranquils i ho van partir perquè van voler i ..”.*

AI: *“Per exemple tot té les seves conseqüències. Cada error a la història té conseqüències. Aznar, per exemple, va fallar amb els atemptats i per dir que era ETA després no va guanyar i coses així”.*

AI: *“L’altre dia van fer una assemblea i han penalitzat Rússia i Putin va dir que les penalitzacions són dolentes per tots i això tindrà conseqüències a Espanya. La pesca, per exemple, estan perdent molt”.*

AB: *“També hi ha moviments polítics al món àrab que venen d’abans. Per exemple, el cas d’Israel i Palestina són problemes a causa de la Segona guerra mundial”.*

CJ: *“Si defensem l’opinió i no saps història no tens arguments. No tens cabuda. Penso en les causes, conseqüències...”*

AB: "Degut a la gran crisi la gent es radicalitza i sorgiran partits pels dos extrems. Sortiran partits extremistes i guanyaran vots".

El pensament causal sembla clarament dominat conceptualment i aplicat amb criteri per explicar qualsevol realitat històrica. A més, l'alumnat entrevistat el considera com a un operador bàsic per a una correcta interpretació històrica.

Canvi i continuïtat

Com en el cas de la causalitat, els conceptes de canvi i continuïtat també semblen plenament assolits per l'alumnat d'ambdós grups, ja que si bé la seva utilització en explicacions i exemplificacions és menor, 16 casos, la comprensió dels mateixos es fa palesa en les seves afirmacions, de manera que s'exemplifica en múltiples àmbits i realitats.

MM: "La data és molt recent, però sempre em quedarà, crec que va portar un canvi molt important, l'atemptat de l'11 s, la caiguda de les torres Bessones de Nova York. Crec que la gent es va començar a conscienciar sobre l'amenaça terrorista i de l'Estat islàmic i que Orient estava allà, que per algunes coses podia ser molt productiu, però també una amenaça potencial".

QG: "Depèn de quins fets passen a la història, les coses canvien per no cometre els mateixos errors".

MM: "Certes coses han canviat, les que serien d'interacció, antropològiques i socials han canviat bastant, la manera de vestir, la manera de parlar. Però certs estaments que hi ha a la societat segueixen sent els mateixos. A l'època dels meus avis fins ara el que s'ha guanyat és en llibertat d'informació, Internet, corrents d'informació. Pots comparar el què passa aquí amb el què passa en un país llunyà. Però sobretot el que seria estaments polítics, eclesiàstics i econòmics, els de dalt, les coses segueixen sent com eren abans, l'únic que ho han adornat, que quedi maco, perquè la gent estigui contenta però segueixen manant".

AI: "Jo et podria dir que ha canviat la tecnologia. La vestimenta".

AA: "La tecnologia, més".

AB: "Jo ho veig un món amb canvis positius, polítics. Canvis de forma de ser de molta gent. En un moment de crisi sempre hi ha canvis i per tant ara és un moment de canvis. Hi ha gent que no aguanta en el món i actua i surten partits polítics".

JLL: "I si us traslladés al segle XIV que creieu que seria igual?"

AI: "Que hi hauria igual? Sempre hi ha algú a dalt que mana"

AA: "La manera de pensar de les persones. El poder... i la incultura".

AI: "Per la vestimenta, per exemple, sabria dir de quin estament és aquella persona".

AA: "Si ha quedat algun edifici, a partir d'aquest et pots orientar. L'església, Castellet".

QG: "I el riu". AA: "Home el riu sí, els físics tots".

CJ: "Han Canviat. En la tecnologia".

AB: "La política ha canviat, en la manera de pensar de la gent també".

CJ: "En les ideologies. És que en l'ambient en què neixes que et fa pensar d'una manera o d'una altra".

FA: "La tecnologia, però el que desencadena la tecnologia bàsicament és un canvi en la comunicació social i en la manera de pensar".

CJ: *“El paisatge. .. La geologia no canvia tan ràpid”.*

AB: *“Home alguna manera de pensar, hi hauria algú que segurament pensaria igual. Hi ha gent que segueix amb la mateixa mentalitat. Hi ha gent que pensa igual que fa 50 anys. Igual que l'època de Franco... Tu posa 13 TV i ja veuràs”.*

A partir dels exemples exposats, es fa evident que el concepte de canvi i continuïtat sembla clarament dominat per l'alumnat entrevistat. Majoritàriament visualitzen el principal canvi en l'àmbit tecnològic, però també social, ideològic, cultural, polític i econòmic, però alhora són capaços de constatar les continuïtats no sols físiques i patrimonials, sinó també de conceptes més complexos com el poder, la desigualtat, les mentalitats o les ideologies.

Eix passat – present – futur

Si la comprensió del canvi i la continuïtat és fonamental per a la formació del pensament històric de l'alumnat, no ho és menys la capacitat d'utilitzar el passat per comprendre el present i projectar a partir d'aquest un futur possible. En aquest sentit, l'alumnat entrevistat en ambdós focus grup utilitza en les seves explicacions, de forma conjunta, fins a 30 vegades la vinculació entre el passat el present i el futur. Tot i que en 21 casos (70%), la relació no és completa, sinó que es fa entre el passat i el present o a l'inversa, tant per explicar com per a posar exemples:

AA: *“Quan un país està en crisi i està ensorrat, surt un home com sempre passa, com ara passa amb el Pablo Iglesias i Podemos, si un home promet no sé quantes coses, doncs la gent és normal que el segueixi, com Hitler”.*
vinculació present/ passat.

AB: *“Però ara és molt difícil que vingui algú i ens mani. El nivell de controlar la gent d'abans i ara, és molt diferent. Ara això seria més difícil, perquè hi ha molta gent que té 2 dits de front”.*
vinculació present/ passat.

CJ: *“Si vas mirant tots els anys, tots els segles i totes les etapes, sabent el que està passant ara, jo et podria dir què pot passar a les eleccions de l'any que ve. O aquests vídeos que surten del futur, amb ciutats amb cotxes voladors... és perquè projecten per la tecnologia actual”.*
vinculació passat/present/futur

AA: *“El crack del 29, La crisi es va produir que s'especulava molt en Borsa i aquí s'especulava amb pisos. Coses diferents, però igual.”*
vinculació passat/present.

AB: *“Les ideologies es poden corrompre de forma molt senzilla. Molts comunismes han acabat en molts llocs en dictadures, per oprimir la gent. Pot ser una il·lusió molt bona. L'ésser humà és egocèntric per naturalesa i una vegada arriba al poder es corromp”.*
vinculació passat/present.

El domini de l'eix passat –present –futur no és directament extrapolable a partir tan sols d'alguns exemples, per la qual cosa realitzaré una anàlisi més completa al respecte en l'apartat relatiu a consciència històrica on es fa encara

més evident la capacitat de l'alumnat entrevistat per recórrer l'eix temporal en ambdues direccions per tal d'explicar i justificar les seves afirmacions.

Altres operadors temporals

Al marge de la simultaneïtat a qui dedicaré un apartat complet, la resta d'operadors temporals són utilitzats esporàdicament per l'alumnat per tal d'argumentar les seves idees, explicar o exemplificar les seves afirmacions:

- **Evolució:** 5 casos:

AV: "A nivell tecnològic seguirà evolucionant".

CJ: Jo crec que això sí que evolucionarà.

FA: És una indústria nova això. Sí evolucionarà.

AA: "Des del Manifest comunista per exemple. Amb Karl Marx, amb el desenvolupament del Moviment obrer fins arribar a avui és evident l'evolució i la relació".

- **Successió:** 4 casos

CJ: "...després d'això, va passar això, això..."

AB: "No sí és gòtica va molt abans. De l'època medieval, primer ve el Romànic, després el Gòtic".

- **Periodització:** 2 casos.

FA: "Sí, perquè a l'enquesta hi havia tot el temari de l'ESO. El període del paleolític de primer i l'edat contemporània és més vinculable..."

Simultaneïtat. Conceptualització i aplicació de la contemporaneïtat històrica a la vida quotidiana, acadèmica/ professional

Ambdós grups defineixen perfectament el concepte simultaneïtat i comprenen que aquesta depèn de la unitat temporal utilitzada. Alhora són capaços de veure que entre esdeveniments simultanis pot existir relació o únicament una simple coincidència temporal:

JLL: "Com definiríeu la Simultaneïtat històrica?"

AB: "Són coses que passen al mateix temps."

JLL: "I les podem relacionar?"

AV: "Sí".

AB: "A vegades sí, i a vegades no".

CJ: "Perquè pot ser que passi a l'any 1 a Austràlia però a EEUU també".

AB: "Hi ha fets que es connecten i d'altres que no però que es connecten amb d'altres coses".

Respecte el domini dels diversos nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat, en la realització de l'exercici proposat durant els focus grup, com ja hem vist en l'anàlisi de l'aplicació de la cronologia, l'alumnat fou capaç majoritàriament d'identificar la simultaneïtat d'esdeveniments històrics, exceptuant la Revolució Francesa i la Revolució industrial que foren establertes com a consecutives.

Alguns exemples de com identificaren els esdeveniments simultanis foren:

KG: *"La Guerra Civil, és 3 anys abans. Són gairebé del mateix moment, que la Segona Guerra Mundial"*

Al: *"Aquí és quan a Boabdil el treuen de Granada els Reis Catòlics".*

AA: *"Poden ser al mateix any!"*

MM: *"Posem 3, 3 sí són el mateix any". [Referint-se a la conquesta de Granada i el descobriment d'Amèrica].*

AA: *"Però si la segona guerra mundial, comença el 39, hi ha Franco ja no?"*

Al: *"Sí, són simultanis. 7, 7. 8." [Referint-se a la Segona guerra Mundial i el Franquisme i per tant ordenant-les amb el mateix número].*

AB: *"Aquests dos són del mateix any el 1492. Aniran junts".*

Respecte el segon nivell de complexitat, és a dir la capacitat de relacionar esdeveniments simultanis, els dos grups entrevistats, demostraren comprendre la importància d'aquestes relacions i saber aplicar-les adequadament.

AA: *"El que més em va agradar però també em va costar va ser això de la simultaneïtat, que és això de què al món passen moltes coses a la vegada i cal saber relacionar-les perquè el que passa en un lloc té conseqüències amb el que passa en un altre lloc". Has d'interpretar el que està passant aquí, però també al món. Per exemple, a la primera guerra mundial Espanya no intervé, d'acord, però quines conseqüències té que no intervingui?"*

AB: *"Sí, perquè a la història sempre hi ha diferents fets que s'interrelacionen entre ells i a més a més es relacionen amb el passat i tot té conseqüències. Un fet pot afectar un altre".*

FA: *"...Comparar que ha passat en el passat per veure que passa ara i al futur".*

CJ: *"Si i el què ha passat alhora no? [Afegeix a la resposta anterior de FA].*

JLL: *"I hi ha relació entre els fets que han passat alhora?"*

KG: *"Sí, perquè Alemanya li prestava armes a Espanya, a Franco, perquè Hitler. provava les armes a Espanya, per veure si eren eficaces".*

Al: *"...Jo sempre relaciono que tot el que ha passat... La Segona Guerra Mundial amb el franquisme i les conseqüències d'aquesta. ... crec que és una relació del feixisme. És de diferent manera, perquè Franco va fer el feixisme al seu país, però no era potència, Alemanya al ser més gran el va voler fer internacional i més contundent... hi ha una relació ideològica ... i amb Itàlia"..*

El tercer nivell de l'operador contemporaneïtat, és a dir la capacitat d'explicar una determinada realitat a partir de l'establiment de relacions també sembla dominat per ambdós grups entrevistats, de manera que en el moment de retratar la societat del present, són capaços, no sols de presentar diversos àmbits, sinó de relacionar-los entre si i alhora, vincular-los comparativament o causalment amb el passat:

Al: *"Jo diria que visc a un país de la UE, on hi ha moltes províncies. On ara mateix governa un partit de dretes. Que em sembla que les dretes a Espanya mai han sigut bones, porten el país pels seus propis interessos que és*

privatitzar. Perquè el PP és un partit així. Estic parlant a nivell polític. La situació econòmica no és bona, estem vivint una crisi a partir de 2007, 2008, per l'especulació de pisos i per diversos errors del govern de Zapatero. Penso que a nivell de tecnologia és un país avançat, de primera línia mundial, no com EEUU, però té bones referències. Un país que és més reconegut per l'esport que pels estudis. És un país una mica racista i una mica endarrerit. No és gaire "progre". Si dius Espanya el coneixeran més per Ibiza i la festa que..."

MM: "Bàsicament el nostre present està dominat per la globalització, per tant fa que molts països i potències s'agrupin entre ells. Nosaltres estem a Europa i formem part de la UE. Actualment hi ha crisi econòmica, com la resta del món. Políticament és un país fortament bipartidista. Cosa que és un problema perquè es genera el vot de càstig que si un ho fa malament es castiga i vota als altres, que ho torna a fer malament i puja l'altre. És un "circulo vicioso". Actualment governen les dretes, com ha dit l'Aitor, que són força extremistes, tenen una visió retrògrada, perquè el nostre país n'és força comparat amb altres, tant científicament, tecnològicament, socialment i ideològicament. Tot i que forma part del primer món. No és una potència com Europa, EEUU. Trobem desigualtats socials, com hi ha hagut sempre. També trobem conflictes militars potents a tot el món. Dels quals sempre són per interessos econòmics de les potències mundials. Es una societat regida per l'economia que domina la política que governa l'ètica moral"

CJ: "Un kaos".

AV: "Jo en Crisi. És el que el defineix".

AB: "Jo ho veig un món amb canvis positius, polítics. Canvis de forma de ser de molta gent. En un moment de crisi sempre hi ha canvis i per tant ara és un moment de canvis. Hi ha gent que no aguanta en el món i actua i surten partits polítics.

CJ: "Jo com he dit abans que és un Kaos. No només a nivell polític. Jo crec que la política ho està capgirant tot".

AB. "Jo no crec que sigui un Kaos. Si fos un Kaos, tothom faria el que voldria i no passaria res. Estem en un sistema polític deficient, però no és un kaos. Segurament hi ha coses bones, com els moviments socials. Amb la crisi està sortint un munt de moviments socials. per salvar la gent i per donar-los menjar, per salvar-los l'habitatge. Això tot és bo. Depèn de com miris les coses. La capacitat social d'aguantar la crisi, d'aguantar el malestar polític".

CJ: Menjadors socials . És bo posar remei a coses que no són bones: a passar gana a gent desnonada, ... La força. Crec que és una societat forta. "Bueno" qui més qui menys, podríem tallar el país amb una espasa i dir aquesta és la societat forta i l'altra la que se'n fot".

Com podem observar, l'alumnat fa referència a múltiples àmbits que caracteritzen la nostra realitat simultàniament: geogràfic, econòmic, polític, social, ideològic, tecnològic, cultural... i alhora és capaç de relacionar-los explicativament, utilitzant diversos operadors temporals, com la causalitat, el canvi i continuïtat, la vinculació passat, present,... per tal de realitzar un retrat global del nostre present d'una forma crítica i coherent.

Finalment respecte el darrer nivell de dificultat, la capacitat de projectar en un altre temps una anàlisi centrada en els diversos esglaons de complexitat de la contemporaneïtat per tal d'explicar-la, els dos grups demostren ser capaços de realitzar-la adequadament, tant en la representació d'un possible futur com en

l'explicació d'un passat recent, la realitat espanyola del 1997 (any del seu naixement).

Respecte la projecció de futur, dels 8 alumnes entrevistats, 2 alumnes (25%) el presenten com un futur positiu, 2 alumnes més (25%) com a negatiu i els altres 4 alumnes (50%) projecten un futur alternatiu o amb llums i ombres.

De forma conjunta, ambdós grups fan referència a diversos àmbits de la realitat futura a partir de l'establiment de relacions entre aquests, la comprensió del propi present tot i aplicant el pensament causal i la justificació de les seves afirmacions mitjançant la comparació amb esdeveniments del passat.

A nivell polític, es planteja el Federalisme a Espanya, la davallada dels dos grans partits espanyols -PP i PSOE- i l'ascens de PODEMOS o d'altres partits extremistes, s'explica per la crisi econòmica, la desesperació de la gent i com a vot de càstig. Es defineix el moviment de Podemos com a populista i es compara amb l'ascens al poder de Hitler. També es planteja la fi de la monarquia:

AI: *"Jo en una paraula, Federalisme..."*

QG: *"Crec que entrarà un grup polític que ho canviarà tot. Com Podemos. Perquè ells no busquen el benefici personal, volen tot igual pel poble".*

MM: *"Bueno" hi hauria molt a discutir aquí. Perquè el comunisme precisament..."*

AA: *"Perquè la gent està desesperada."*

MM: *"És el vot de càstig".*

AA: *"Sense fer res estan guanyant vots".*

MM: *"És que ho han fet tan malament, que la gent diu, "bueno" uns que no..."*

AB: *"Molts partits perdran el poder que han tingut fins ara i la creació de nous partits polítics. El PP i el PSOE baixaran i Podemos pujarà i molts altres partits extremistes. Degut a la gran crisi la gent es radicalitza i sorgiran partits pels dos extrems. Sortiran partits extremistes i guanyaran vots".*

FA: *"O vindrà algú a vendre'ns la moto, a salvar el món amb una cua i ens dirà que el món es pot salvar, ens dirà que tots PODEM i es podia convertir en una tirania. Malauradament ja ha passat com Hitler".*

CJ: *"Clar perquè era un bon orador i va dir a la gent el que volia sentir. Va entrar en moments de crisi i va començar a fer moviments socials i a canviar tot i ..."*

AB: *"Però ara és molt difícil que vingui algú i ens mani. El nivell de controlar la gent d'abans i ara, és molt diferent. Ara això seria més difícil, perquè hi ha molta gent que té 2 dits de front ."*

FA: *"Això s'ha demostrat que no. A Espanya som burros, a les últimes eleccions europees va guanyar el PP, també. "*

AV: *"Com ens ha fallat doncs ara votem aquests".*

CJ: *"Fins que no marxi la monarquia això no anirà bé".*

AB: *"Si no serveix per res".*

A nivell econòmic es creu en una millora de la situació actual, però de forma lenta i progressiva i fins i tot es recórrer a experts economistes per justificar les afirmacions.

AV: *"Suposo, bé espero que haurà passat la crisi. Tampoc la gent gastarà molt però no serà com ara, que tothom està fotut. La situació ha de millorar algun dia a nivell econòmic".*

AB: *"Per què no hi ha solucions. Sempre no, d'aquí 10 anys seguirem tenint encara coses de la crisi".*

AV: *“Però si es toca fons s’ha de pujar”.*

AB: *“No, els economistes, estan dient que lo nostre és una ELA i per tant ves a saber quan tarda. “Niño Becerra” (un economista), diu que la nostra crisi és en forma de ELA”.*

A nivell social es planteja una realitat complicada, amb revoltes, protestes i molts problemes. Però al mateix temps es dona una mirada optimista, basada en l’aprenentatge dels errors del passat i el canvi de mentalitat.

FA: *“A nivell social jo crec que no. Anirà pitjor. Hi haurà un munt de revoltes. Més problemes...”*

CJ: *“Jo tinc esperança”.*

FA: *“Potser perquè la societat està aprenent dels errors per fi d’una vegada i veu que manen els mateixos i front d’això vol canviar el sistema”.*

AB: *“I sorgiran molts moviments polítics i socials. N’hi ha i n’acabaran sortint”.*

També es defensa una evolució continuada de la tecnologia.

AV: *“I a nivell tecnològic, seguirà evolucionant”.*

A nivell medioambiental es planteja d’una banda la falta recursos, especialment causada pel desenvolupament de la Xina i d’altra banda una millora de la contaminació quan els poderosos vulguin realment posar solucions.

AA: *“A part de la política, al món han de canviar moltes coses com, per exemple, el tema de recursos. Per exemple s’està acabant el petroli. Depenem d’uns recursos que s’acabaran...”.*

MM: *“Quant al problema dels recursos crec que es solucionarà. Perquè ara hi ha contaminació i tal però ara a nivell europeu, la gent, no dic els científics i això, però la gent aquí no ho nota. Respirar l’aire a Pequín és com fumar 21 cigarrets al dia, però si un dia això passa a Berlín, llavors començaran a posar diners i a investigar de veritat, trauran patents empreses i les faran públiques i començaran a fer coses”.*

Internacionalment es planteja el manteniment com a potència dels EEUU, l’ascens de noves potències com Xina o Brasil, el paper clau de Rússia i l’establiment d’un nou capitalisme, no tan salvatge, sinó socialitzat.

MM: *“Xina i Brasil seran potències, però EEUU seguirà sent prevalent, i Rússia té dues opcions, Té la opció de seguir-la liant o cooperar. Si USA i Rússia cooperessin, no aliar-se perquè va contra natura. Hi hauria unes economies molt sòlides amb unes potències molt fonamentades i el capitalisme no desapareixeria. Jo crec, que el capitalisme el que farà serà adaptar-se. Perquè ja s’ha vist que el capitalisme salvatge ja no funciona. Serà un capitalisme adaptat. Hi seguirà havent desigualtat, però serà un capitalisme més socialitzat. De manera que la societat no el rebutgi tan directament i adaptat a les noves necessitats”.*

AA: *“...A nivell econòmic hi haurà països que despuntaran d’aquí uns anys”.*

Com hem pogut observar en aquests exemples es fa evident la capacitat de l’alumnat de moure’s per l’eix passat, present, futur, d’anada i tornada. També es fa palès el domini de les relacions de simultaneïtat, de la causalitat i del canvi i continuïtat. El domini dels operadors bàsics del temps històric és, doncs, plausible.

En la projecció al passat, va demanar a l’alumnat d’explicar la realitat històrica del 1997. En aquest cas, no es va establir una anàlisi global de la realitat, sinó que la tendència fou la comparació amb el moment actual.

En aquest sentit, van realitzar una comparació a nivell tecnològic, econòmic, polític, social i sempre es va vincular causalment amb la realitat del present:

JLL: "I quan veu néixer, quina era realitat hi havia?"

AV: "Diferent".

AB: "Jo per exemple a casa no miraves un ordinador, posaves un vídeo d'aquells i les pelis sortien d'allà. Jo sóc el petit de casa, per tant tot ve d'herència. Jo ho he vist..."

CJ: "Els vídeos. Nosaltres sempre miràvem vídeos".

AV: "L'època econòmica era diferent, tothom comprava, tothom consumia..."

CJ: "...Els bancs, sí, sí, aquí tens un crèdit. Tot molt feliç, com si no sabem que passa en realitat fins que ha explotat tot".

FA: "No oblideu que veníem d'una crisi també. La del petroli. I tampoc vam aprendre dels errors. Es van especular amb altres coses".

CJ: "Perquè les societats no canvien. Evolucionen, però de canviar".

AA: "Bona, econòmicament bona".

Al: "Estava l'Aznar, sí. Encara..."

AA: "Hi havia el PP com ara".

QG: "Econòmicament estàvem bé".

AA: "Hi havia feina".

Al: "No van ser anys dolents en comparació amb ara".

MM: "Ni amb el què hi havia hagut".

Malgrat establir una explicació més comparativa que de simultaneïtat, l'alumnat fa referència de nou a múltiples àmbits, cerca exemples del passat, aplica adequadament la causalitat, el concepte de canvi i continuïtat i el d'evolució.

En definitiva, tant en la projecció de futur com en la projecció de passat, els dos grups entrevistats globalment són capaços d'establir relacions de contemporaneïtat i alhora de temporalitat per explicar i per tant semblen haver assolit el domini del darrer nivell de complexitat de l'operador contemporaneïtat.

Formació del pensament crític

Els i les alumnes d'ambdós grups demostren tenir un pensament crític clarament estructurat, de manera que afirmen no creure's d'entrada qualsevol afirmació i consideren necessari contrastar-la adequadament per poder opinar. S'adonen que la ideologia és subjectiva i com a tal no és una veritat absoluta.

Defensen que aquesta està condicionada per la pròpia família i per la societat en què es troba. Creuen que la cultura i els coneixements històrics són fonamentals per no deixar-se enganyar i exemplifiquen, en fets del passat i del present, com la falta de formació portà a la manipulació de les masses i a conseqüències catastròfiques:

Al: "Sí, a mi per exemple quan miro les notícies, ... i per exemple quan surt algú en una roda de premsa, quan veig el nom del partit, a part si t'agrada o no, intueixo la seva ideologia, les intencions que té i el seu partit el que ha fet en la història. I segurament aquesta persona no és la mateixa persona que el polític que estava abans, però sí el partit, és una ideologia. M'ha ajudat a saber per on van els tret".

AB: *“Intentar buscar, sí té raó o no. No mirar com és, qui és sinó què diu i si té un fonament històric o econòmic”*

FA: *“S’ha de ser una mica objectiu... Però costa molt analitzar la teva societat perquè tu estàs a dins i hi ha molts factors que t’influeixen en el teu pensament. Per tant ser asèptic i no estar influït ...”*

AB: *“A més a més només l’educació dels teus pares ja t’influeix a ser d’una manera o d’un altre”.*

FA: *“Per això costa molt analitzar el present”.*

AB: *“Però ara és molt difícil que vingui algú i ens mani. La manera com es controlava la gent d’abans i ara, és molt diferent. Ara això seria més difícil, perquè hi ha molta gent que té 2 dits de front”.*

FA: *“Això s’ha demostrat que no. A Espanya som burros, a les últimes eleccions europees va guanyar el PP, també”.*

CJ: *“Crec que ara és molt important, ara hi ha poc analfabets i si defensem l’opinió i no saps història no tens arguments. No tens cabuda”.*

AB: *“Parlen d’un fet i se l’estan inventant i tu te l’acabes creient i saps història no t’enganyaran. Els polítics jo ja no me’ls crec, Joan. Hi ha d’haver uns estudis, uns arguments... sinó si que creen analfabetisme”.*

CJ: *“Jo m’adono si m’estan enganyant i abans que em prenguin el pèl, si no ho sé ho busco. S’han de mirar els fets objectivament”.*

FA: *“Però els polítics i els que debaten no són neutres. La ideologia política sempre està marcada”.*

AB: *“Però normalment no els fas cas, Tu mires la televisió i no estàs com un estúpid, dient sí, sí... ho mires al diari i dius, aquest tenia raó per això, aquest per això. Ho escoltes i després t’ho argumentes a tu mateix”.*

AV: *“Mires el debat i veus el mateix problema des de diferent punt de vista”.*

FA: *“ Pots posar les portades dels diaris i veure que el fet no és el mateix. No sé que ha passat pel mig però el fet no és el mateix”.*

També, tenen una opinió política formada, de manera que són capaços de valorar positivament o negativament una determinada ideologia o acció de govern justificant les seves afirmacions.

Igualment, són capaços de fer una anàlisi del nostre món a partir d’una mirada global crítica, adonant-se de les continuïtats del passat, de la manipulació del poder, en qualsevol de les seves formes, i de la injustícia del model capitalista:

Al: *“Ara mateix governa un partit de dretes. Que em sembla que les dretes a Espanya mai han sigut bones, porten el país pels seus propis interessos que és privatitzar. Perquè el PP és un partit així. Estic parlant a nivell polític. La situació econòmica no és bona, estem vivint una crisi a partir de 2007, 2008, per la especulació de pisos i per diversos errors del govern de Zapatero!”*

Al: *“... El patriotisme no és bo. Això d’estimar una bandera no és res. Jo abans ho veia diferent, però t’adones que un país només és un territori on fas la teva vida i està bé que ho respectis. Crec que el que està matant a Catalunya és la ideologia. No crec que ni el Mas, ni el PP estiguin fent res bé. És com una vacil·lada perquè tinguin majoria absoluta fan el que volen. Que un home vulgui canviar la llei d’educació sol... És com una guerra interna... Els extremismes són el pitjor, perquè són els que han fet les guerres”.*

I, són capaços de fer una anàlisi del nostre món a partir d'una mirada global crítica, adonant-se de les continuïtats del passat, de la manipulació del poder, en qualsevol de les seves formes, i de la injustícia del model capitalista:

MM: "...Però sobretot el que seria estaments polítics, eclesiàstics i econòmics, els de dalt, les coses segueixen sent com eren abans, l'únic que ho han adornat, que quedi maco, perquè la gent estigui contenta però segueixen manant. Actualment governen les dretes, són força extremistes, tenen una visió retrògrada, perquè el nostre país és força retrògrada comparat amb altres, tant científicament, tecnològicament, socialment i ideològicament. Tot i que forma part del primer món. Espanya no és una potència com Europa Occidental o EEUU. Trobem desigualtats socials, com hi ha hagut sempre. També trobem conflictes militars potents a tot el món. Dels quals sempre són per interessos econòmics de les potències mundials. Es una societat regida per l'economia que domina la política que governa l'ètica moral".

Sembla evident doncs, que l'esperit crític d'aquests alumnes està clarament estructurat: identifiquen la parcialitat de la política i dels mitjans de comunicació amb claredat i s'adonen de les injustícies i desigualtats del nostre món

Consciència històrica

La raó de ser de l'ensenyament de la història és la de dotar els nostres alumnes de la capacitat d'interpretar el passat, comprendre el present i afavorir la seva participació i implicació en aquest, com a subjectes actius de transformació social. Transformació que hauria de permetre la construcció conjunta del futur que tots desitgem.

Només la formació de la consciència històrica pot afavorir l'assoliment d'aquest objectiu. En conseqüència, treballar per a la comprensió històrica a partir del doble eix temporal, és a dir del passat – present – futur d'una banda, i de les relacions de contemporaneïtat de l'altra, esdevé absolutament essencial.

El treball realitzat amb aquest alumnes en el seu darrer curs de l'Escolaritat Obligatòria tenia en el seu epicentre aquest doble objectiu: el treball específic amb la contemporaneïtat i la comprensió de la temporalitat històrica. Un doble objectiu que hauria de confluïr per a potenciar la consciència històrica de l'alumnat.

Després d'analitzar les respostes dels dos focus grup realitzats, es pot determinar que aquests alumnes, disposen d'una consciència històrica clarament estructurada.

Com he presentat, en els apartats anteriors, són capaços de recórrer l'eix temporal passat – present – futur en ambdues direccions per tal d'explicar o defensar els seus arguments. Igualment demostren dominar tots els nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat: identificar, relacionar, explicar i aplicar a l'anàlisi històrica, tant pel que fa a la contemporaneïtat interna, és a dir entre els àmbits d'una mateixa realitat, com a la contemporaneïtat externa, entre realitats simultànies, d'entitats territorials diverses.

Aquesta doble mirada, els capacita per posar la trama i l'ordit de la història i, per tant, analitzar les parts per comprendre el tot, és a dir, per tornar a teixir allò prèviament teixit per l'esdevenir històric i comprendre'l globalment.

Es fa evident que per aquests alumnes, la temporalitat és essencial, per a la comprensió històrica:

FA: "Sí, comparar que ha passat en el passat per veure que passa ara i al futur".

AA: "Estudiar història és important per predir el futur o per entendre i viure el present".

MM: "El present està vinculat amb el passat. Perquè el present ve del passat. I amb el futur, perquè serà el present d'aquí uns anys".

MM: "...moltes situacions són cícliques, que han passat al llarg de la història i que segueixen passant en el present. I que per tant si aprens el que va passar en el passat, els precedents i les conseqüències d'un fet, pots assimilar que està passant al present i pots predir què pot arribar a passar i pots saber possibles solucions per evitar que això passi".

Però també la comprensió de les relacions de contemporaneïtat:

AA: "...has d'interpretar el que està passant aquí, però també al món. ...Perquè la història sempre hi ha diferents fets que s'interrelacionen entre ells".

MM: "La història no és aprendre un conjunt de dates i fets sinó que tenen conseqüències actualment i que s'han d'interrelacionar entre elles".

En demanar als alumnes com desenvoluparien qualsevol tema d'història per que fos comprensiu, les seves respostes, es centraren precisament en aquesta doble mirada:

MM: "Primer amb una petita introducció explicant els antecedents, una mica què hi havia abans. Llavors perquè es produeix, és a dir les causes. Després explicar els fets per ordre cronològic intentant relacionar-los entre ells, que tinguin un conjunt i un sentit com a unitat. Després les conseqüències i un cop explicat tot, intentar-ho relacionar en com ens ha afectat actualment o les conseqüències que ha tingut en el futur i que ens poden afectar".

Però si alguna cosa caracteritza el model crític en l'ensenyament de la història, és precisament el de convertir els nostres joves en elements actius de transformació social i, per tant, la finalitat última de la formació del pensament temporal i de la consciència històrica, no és altra que dotar-los d'aquesta actitud i capacitat.

En aquest sentit, el conjunt de l'alumnat entrevistat, si bé es veuen impotents i desbordats per la globalitat i la complexitat del nostre món, demostren una actitud d'acció transformadora a partir de les seves possibilitats i dels seus àmbits acadèmics o laborals:

MM: "Home jo crec que una persona entre 7 mil milions... Jo sempre dic que la gent pot fer moltes coses, però que es pugui fer sense que hi hagi milions de mort ha de ser que la gent de dalt vulguin. Si intentes fer una revolució,... doncs no".

AA: "Si tothom diu el mateix! El què dius és com anar a votar. Si dius una persona no farà res, llavors ningú aniria a votar. No dic que la meva existència

en el món sigui decisiva, però clar, clar, que puc fer i a més depèn del que faci jo pugui condicionar altres persones i així...”

Al: “Jo, Joan, crec que mentre un futbolista guanyi més que un metge, o una persona que ha matat algú estigui al carrer, aquest país mai anirà res bé. Sí, no et dic que no, però abans eren més valents”.

JLL: “I tu no hi pots fer res?”

Al: “Home jo vull fer dret i des d’allà fer el què pugui i potser entrar en política”.

MM: “Clar que es poden fer canvis, canvis bons però en àmbits més petits”.

2. Conclusions

L’anàlisi dels dos focus grup posa de relleu que a la majoria dels entrevistats els agrada la història i donen molta importància al seu domini, per tal d’aplicar-la a la seva realitat quotidiana, ja sigui acadèmica, laboral o personal. Tots ells li atorguen el valor de la comprensió del present i de la capacitat de projectar un futur de forma lògica i coherent.

En aquest sentit, valoren molt positivament el procés d’ensenyament –aprenentatge de la història realitzat a quart d’ESO, ja que trencà amb el model tradicional, basat especialment en la memorització de dates i fets, i els va permetre desenvolupar un model comprensiu de la història, basat en la comprensió global de múltiples realitats històriques a partir de l’establiment de relacions de contemporaneïtat i alhora la comparació i la projecció històrica a partir del treball de la temporalitat.

Al marge de la valoració teòrica del model desenvolupat, els diversos alumnes foren capaços de demostrar la seva aplicació mitjançant l’explicació i l’exemplificació el domini de diversos operadors temporals, com la causalitat, el canvi i continuïtat, la successió...

Especialment rellevant és el domini demostrat en tots els nivells de complexitat de l’operador contemporaneïtat. De forma que no sols dominen el concepte de simultaneïtat i contemporaneïtat, sinó que són capaços d’identificar i relacionar esdeveniments simultanis per explicar i de fer-ho en realitats històriques diverses.

Resulta molt complicat valorar objectivament el grau d’incidència del treball realitzat amb aquests alumnes, tant en la formació del seu esperit crític com en l’estructuració de la seva consciència històrica, però crec que els resultats evidencien que tenen ben estructurat el seu pensament crític. I també el seu pensament temporal i la seva consciència històrica.

La següent intervenció avala perfectament aquesta afirmació:

MM: “Jo vull afegir una cosa, que ara que t’he pogut comparar amb altres professors, et puc assegurar que el teu mètode és molt millor que el tradicional perquè a part que ens fas viure un moment com una unitat, que tingui un sentit no un conjunt de dates i fets. Això fa que com que pots establir relacions lògiques doncs recordis millor i al mateix temps com que ho relaciones amb el

present és molt més amè i és molt més fàcil mantenir l'atenció i llavors és molt més útil per què quan veus les notícies o les manipulacions que es fan de la història o dels fets. Llavors tu pots dir, No això és una manipulació i t'ajuda a entendre tot l'entorn".

Si comparem les respostes d'ambdós focus grup amb les respostes del focus grup realitzat amb els alumnes de 1r d'ESO durant el curs 2012-2013, (realitzat per valorar les estructures de partida i els seus coneixements previs) o bé les comparem amb l'enquesta inicial realitzada per aquests mateixos alumnes durant el primer trimestre del mateix curs escolar, podem apreciar una millora en qualsevol dels aspectes analitzats.

Les dificultats mostrades per l'alumnat de 1r d'ESO i per l'alumnat entrevistat en els focus grup dos anys enrere, tant en el domini dels diversos operadors temporals -datació, cronologia, causalitat, simultaneïtat...- com en el domini de la contemporaneïtat, semblen clarament superades.

Igualment en la capacitat d'anàlisi del present i la projecció de futur s'evidencia en les explicacions desenvolupades un progrés extraordinari tant en l'establiment de múltiples relacions entre àmbits com en la vinculació amb el passat.

Però si alguna cosa es posa clarament de manifest és la progressió en la formació del seu pensament crític i de la seva consciència històrica, ambdós absents en el curs 2012 -2013 i, en canvi, plenament estructurats en el moment de la realització del focus grup.

Quarta Part

Conclusions

Proposes i suggeriments

1. CONCLUSIONS GENERALS

Si per analogia jo fos la història, podríem dir que la present investigació parteix del temps de l'estructura, és a dir, del meu pensament, de la meva ideologia i de la meva manera de ser. Parteix d'aquell passat llunyà de la meva vida on, encara sent un nen, vaig decidir ser mestre, perquè volia canviar el món.

Parteix també del temps de la conjuntura, el temps d'un cicle de la meva vida dedicat a la formació i la investigació. Un temps, però, que com no podia ser d'una altra manera, es simultaneja amb la docència.

Un temps de reflexió de la pròpia pràctica, on irònicament he volgut investigar, sobre allò que més escasseja a la meva vida: el temps.

I és també el temps efímer de l'esdeveniment, del fet, de l'escuma de la meva història. El moment de plasmar les conclusions d'aquest llarg viatge. Un viatge que culmina aquí, concatent-se tots els meus temps, superposant-se en forma de tesi doctoral.

Una tesi que pretén ser passat, present i futur. El passat de la meva lluita, el present de la reflexió i la pausa i el futur de l'esperança. Una esperança que beu d'un doble desig: assolir la millora de la pròpia pràctica docent i poder contribuir d'alguna manera a trobar solucions a la comprensió de la temporalitat i de la història en general.

Considero que **la principal aportació de la present tesi doctoral** és el fet de posar de relleu que ensenyar història amb la contemporaneïtat, és a dir, a partir de la identificació d'esdeveniments, cultures o civilitzacions succeïts en una mateixa unitat temporal i l'establiment de relacions entre aquests esdeveniments o realitats per explicar-les holícticament, afavoreix una interpretació més global de la història i una millor comprensió del passat i del present.

Aquesta manera d'ensenyar història permet doncs, escapar d'un ensenyament cronològic lineal, fonamentat només en la trama de la successió i, presentat sempre de forma fragmentada, aïllada i compartimentada, per posar també l'ordit de la història i, poder així, teixir conjuntament, la realitat complexa de la humanitat.

Un concepte, el de contemporaneïtat, que neix a partir de la vinculació de diversos conceptes del temps històric i, consegüentment, la seva aplicació també contribueix a la formació de la temporalitat dels nois i noies.

Determinar el seu grau de contribució a la formació de la consciència històrica, del pensament crític de l'alumnat i de la formació en valors ciutadans democràtics, no formava part dels objectius d'investigació, però els resultats de la mateixa apunten, si més no, que treballar amb la contemporaneïtat a l'aula hi pot ajudar significativament.

En definitiva, penso que la present tesi doctoral posa de manifest que una altra forma d'ensenyar història és possible i participa del repte comú de trobar nous camins per fer de la història que s'ensenyava un instrument realment funcional i útil per interpretar el present i establir perspectives de futur.

Les conclusions que es presenten a continuació pretenen evidenciar aquestes afirmacions, amb tot, abans voldria sintetitzar el procés de recerca desenvolupat i presentar cronològicament les conclusions parcials que el propi procés posava de relleu.

Síntesi del procés i conclusions extretes durant aquest:

Com hem vist, la dificultat observada en la comprensió i aplicació dels conceptes que articulen el temps històric, per part de l'alumnat, coincideixen plenament amb les investigacions historiogràfiques i didàctiques, d'aquí i d'arreu.

Només a tall d'exemple, Salazar (2006:98) afirma: *“La investigación hecha sobre el aprendizaje de la historia nos muestra las carencias esenciales en cuanto a la comprensión de los alumnos de EGB de los aspectos centrales de la historia, como el manejo del tiempo histórico o la secuencia diacrónica y sincrónica”*.

En el mateix sentit s'expressen Pagès i Santisteban (2008:1): *“Los chicos y las chicas cuando acaban la Educación Obligatoria acumulan una gran cantidad de información en forma de fechas, personajes e instituciones aislada, inconexa y en un tiempo discontinuo. Una historia que en demasiadas ocasiones, no sirva para interpretar el presente ni para pensar alternativas a la realidad social”*.

Podríem dir, per tant, que la història que s'ensenyava avui, majoritàriament, no respon a la seva finalitat bàsica.

Perquè com afirma, Rué (1989:12): en educació *“La qüestió central, avui, ja no és la de projectar el passat en el present sinó més aviat com anticipar el futur”*.

Segons Cornacchioli (2002) la història hauria de ser un instrument de lectura del passat, una espècie de mapa espacial i temporal que il·lustrés el passat, però que també indiqués els camins, mitjançant els quals el nostre pensament crític, ens guiés cap el futur.

I per Pagès (1999:134): *“Educar la temporalidad es ayudar a que cada uno elija libre y correctamente su camino, y participe en la construcción del futuro”*.

Sabem que la formació de la temporalitat i de la consciència històrica de l'alumnat presenten molts problemes. Les raons són múltiples: una estructura escolar decimonònica, un currículum inabordable, les cadenes invisibles de la tradició, que fomenten la reproducció memorística de continguts factuais i l'aplicació de metodologies obsoletes i que, en conseqüència, només aporten coneixements poc funcionals i efímers que, en definitiva, esbiaixen el sentit de la història.

Però és en el temps històric, en la formació de la temporalitat, on radica, des del meu punt de vista, la raó fonamental de l'ensenyament d'una història poc comprensiva. Professorat i alumnat atorguen un gran valor i importància al temps històric per a l'aprenentatge de la història, però contràriament, això no es tradueix en el seu procés d'ensenyament i aprenentatge a les aules de forma sistematitzada.

L'herència de la concepció positivista del temps té encara una ombra allargada. El temps, lineal i objectiu, segueix marcant una estructura cronològica de l'ensenyament de la història i, per tant, el temps històric es segueix identificant amb el temps cronològic, buidant-lo així del seu sentit explicatiu.

La complexitat del concepte i el desenvolupament cognitiu de l'alumnat segueixen sent la millor coartada perquè, en el millor dels casos, es dilueixi la seva aplicació a l'aula, deixant així que la formació temporal dels alumnes es produeixi al marge de l'ensenyament escolar.

Com he posat de relleu anteriorment, múltiples investigacions han demostrat la capacitat dels nens i de les nenes, des de molt petits, per comprendre conceptes temporals complexos com per exemple el canvi: (Lautier (1997a) o Barton i Levstik (1996).

La dificultat de comprensió del temps històric radica més en les estratègies, els recursos a aplicar a l'aula i en una adequada seqüenciació, que en els límits cognitius de l'alumnat.

En aquest sentit, des de la didàctica de les ciències socials, són moltes veus que reclamen l'establiment d'un currículum temporal transversal que, des de l'Educació Infantil fins a la finalització de l'Educació Obligatoria, permeti una pràctica continuada de la temporalitat. Una pràctica, que integrada en els continguts curriculars i no al marge d'ells, permeti una aplicació de complexitat creixent dels diversos conceptes estructuradors del temps històric.

La realitat, però, no és aquesta. El currículum de torn segueix prestant poca rellevància a la qüestió. Un exemple clar és la nova Llei d'Educació (LOMCE), on per exemple en la formulació dels objectius per a la Secundària Obligatoria, no apareix ni una sola menció a la formació de la temporalitat o de la consciència històrica de l'alumnat.

I si ens centrem en "els criterios de evaluación" proposats per 4t d'ESO, no apareix ni una sola menció a la simultaneïtat, ni simple ni complexa, com tampoc a d'altres conceptes temporals fonamentals per a l'adquisició del temps històric: datació, cronologia, durada, successió, continuïtat, ...

Per la seva banda, els llibres de text mantenen una estructuració cronològica i s'ocupen bàsicament del temps cronològic i de la periodització tradicional. En aquest sentit, Blanco, A. (2007:585) afirma: *"El tiempo histórico no acostumbra a ser uno de los temas primordiales en la elaboración de un libro, no es un*

punto sobre el que los autores discutan a fondo para establecer la orientación y las líneas de actuación más adecuadas de la temporalidad”.

I en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història a les aules, massa sovint, es menysté o simplement n'està absent.

No és d'estranyar, doncs, com afirmen Pagès i Santisteban (2008:91): *“Los chicos y las chicas cuando acaban la Educación Obligatoria acumulan una gran cantidad de información en forma de fechas, personajes e instituciones, aislada, inconexa y en un tiempo discontinuo”.*

En els darrers anys, des del camp de la historiografia i de la didàctica de les ciències socials, han aparegut nombroses aportacions, buscant alternatives i solucions al problema de l'aprenentatge del temps històric.

El plantejament d'una història temàtica diacrònica, les propostes d'un ensenyament retrospectiu de la història, la combinació d'una història sincrònica i diacrònica alhora o la defensa d'una història global, demostren la preocupació per la qüestió.

Fruit d'aquesta mateixa preocupació, va néixer la present tesi doctoral. Una tesi, que recolzada en la investigació – acció, pretén donar resposta a la possibilitat d'ensenyar i aprendre història d'una forma alternativa. Una història, que fonamentada en el temps històric, permeti un ensenyament realment comprensiu i competencial de la mateixa.

La meua proposta, com hem vist, neix a partir de l'estructuració d'un concepte temporal, que he anomenat contemporaneïtat.

La contemporaneïtat pretén ocupar-se d'una part del temps històric, que tradicionalment ha estat poc o gens investigat, ja que les recerques historiogràfiques i didàctiques han abordat la qüestió de forma general.

S'ha investigat especialment sobre el pensament del professorat i de l'alumnat en relació al temps històric i s'han elaborat molts informes sobre el procés d'aprenentatge de l'alumnat, però encara avui seguim sense saber com es produeix realment el procés de construcció dels seus operadors, i pitjor encara, el professorat segueix sense disposar d'unes pautes clares d'aplicació a l'aula.

Alguns autors, atribueixen especial importància a conceptes temporals com el canvi i la continuïtat o l'eix passat – present – futur, en tant que permeten l'establiment del període, fomenten la periodització i, sobretot, potencien la formació de la consciència històrica. (Santisteban 2009)

També hi ha hagut un especial interès per la cronologia i la datació, com a cavall de batalla de la comprensió temporal i s'han donat gran significació al període o, fins i tot, a la causalitat.

Però al meu entendre, la simultaneïtat, entesa en el sentit ampli de la durada (Mattozzi 2003), esdevé un operador essencial per a la comprensió històrica.

És cert que la simultaneïtat simple, definida com la coincidència temporal de dos o més esdeveniments, no explica per si sola gran cosa, però si apliquem la simultaneïtat a l'anàlisi històrica a partir d'una unitat temporal més amplia, ens permet posar de relleu una simultaneïtat complexa: la contemporaneïtat.

La contemporaneïtat parteix de l'anàlisi sincrònica, però alhora permet activar també l'anàlisi de la durada i de la successió, en tant que aplica una unitat temporal d'anàlisi en funció de la lògica de la interpretació històrica.

La idea central del concepte consisteix en la identificació d'esdeveniments simultanis o de cultures i civilitzacions coetànies, per tal d'establir relacions entre elles, amb l'objectiu d'explicar de forma global una determinat moment històric.

L'establiment de relacions entre els diversos àmbits d'una determinada realitat, activa la contemporaneïtat interna, de manera que política, societat, economia, tecnologia, cultura, religió, art ... es relacionen entre elles per explicar-la holísticament, mentre que l'establiment de relacions entre cultures o civilitzacions coetànies posa de relleu la contemporaneïtat externa.

Les dues contemporaneïtats, independents o aplicades conjuntament, permeten una mirada al passat i al present en tota la seva complexitat.

Diu Morin (2000) que és complex allò que s'ha teixit conjuntament, com la història.

Es tracta doncs d'un concepte que s'estructura a partir de quatre nivells de dificultat creixent: identificar, relacionar, explicar i aplicar, establerts a partir de **la taxonomia de Bloom**, i recolzat en la sincronia i la durada (en funció de la unitat temporal utilitzada). És un concepte que a més s'aplica a partir d'una complexitat creixent en relació a la distància temporal i espacial.

Tradicionalment, per interpretar la història l'hem subdividida, esquarterada, simplificada en parts. S'han creat compartiments estancs que, com arxius d'ordinador, gairebé mai es relacionen i d'aquesta manera a les aules, de forma cronològica i, sempre successiva, s'obliden les relacions de contemporaneïtat i, per tant, s'ensenyen, s'aprenen i s'avaluen separatament (en forma d'unitats didàctiques) cultures, civilitzacions o esdeveniments simultanis.

D'aquesta manera, resulta impossible que l'alumnat sigui capaç de posar-los en relació per interpretar globalment cap realitat històrica. En conseqüència s'aprenen només peces soltes d'un trencaclosques global i complex que mai es torna a muntar.

Tot plegat, de forma unívoca, només pot portar a una interpretació incompleta, esbiaixada i falsejada del passat i, en conseqüència, a una història poc comprensiva, poc competencial i, en definitiva, poc útil i funcional per a la interpretació del present per part de l'alumnat.

La mirada global de la història que implica el treball amb la contemporaneïtat no sols permet una història comprensiva de la complexitat i de la globalitat del passat i del present, sinó que converteix en protagonistes aquells alumnes i aquelles alumnes, que pel seu origen no se senten mai partícips la història eurocèntrica i etnocèntrica que tradicionalment ensenyem a l'escola. La història de la contemporaneïtat és, doncs, també la història de la interculturalitat i del foment de valors ciutadans i democràtics.

En aquest sentit, la contemporaneïtat permet donar resposta a la qüestió plantejada per Pagès (2009 a:4): *“Si l'ensenyament de la història no fa visibles els i les nostres estudiants... difícilment els permetrà desenvolupar la consciència històrica i la seva temporalitat”*.

És una forma d'ensenyar història que posant també l'ordit a la trama de la successió fomenta el desenvolupament cognitiu de l'alumnat a partir de la potenciació del seu pensament temporal i, en definitiva, pot fomentar activament la formació de la consciència històrica, com a base del pensament crític.

La meua investigació pretenia esbrinar si realment això és així, i per tant, he presentat un procés d'investigació que neix de la reflexió i que se sustenta en el paradigma qualitatiu de la investigació educativa.

Una recerca que, partint del cos teòric de la didàctica de les ciències socials i de la investigació social, s'inscriu en un model d'investigació-acció interpretativa, que com estudi de cas, ha pretès des de l'autoreflexió esbrinar el procés de construcció de la temporalitat, a partir d'un treball sistemàtic de la contemporaneïtat, dut a terme durant tot el curs escolar 2012-2013 amb l'alumnat de quart d'ESO del col·legi FEDAC Sant Vicenç.

Una investigació, doncs, idiogràfica i naturalista, recolzada en alguns instruments de la investigació etnogràfica: observació, entrevistes grupals (focus –grup), però també amb un doble qüestionari obert (inicial i final del procés) i l'anàlisi de 3 intervencions didàctiques.

Tot plegat permet triangular la informació obtinguda per tal de donar-li fiabilitat i validació als objectius que m'havia proposat esbrinar.

L'anàlisi de tota la informació recollida ha estat presentada de forma fragmentada en els capítols anteriors la qual cosa m'ha permès anar presentant algunes conclusions parcials.

En aquest sentit, en la primera fase de la recerca, vaig voler conèixer la situació de partida tant de l'alumnat de primer d'ESO, com de l'alumnat escollit per aplicar el procés de recerca, l'alumnat de quart d'ESO.

Era important saber les estructures de partida i els seus coneixements previs en incorporar-se a l'etapa, per tal de poder comparar després la possible progressió durant 3 anys a la Secundària Obligatòria.

Aquests primers passos de la recerca, a partir de l'anàlisi de 30 enquestes inicials de tipologia oberta, de dos focus grups realitzats amb part d'aquests alumnes enquestats i l'anàlisi del procés d'ensenyament a l'Educació Primària desenvolupat per bona part d'aquest alumnat, em va permetre extreure les següents **conclusions**:

- A la majoria de l'alumnat li agrada aprendre història i hi mostra interès, no tant per comprendre i canviar la realitat present, com per la curiositat de conèixer les civilitzacions del passat.
- Els alumnes posen de relleu haver après història seguint un model tradicional i creuen que la memòria és l'eina essencial per aprendre-la.
- L'alumnat, explicita haver après història seguint un model tradicional i creuen que la memòria és l'eina essencial per aprendre-la.

Temps cronològic:

- La datació de fets històrics és un aspecte poc assolit per l'alumnat de primer d'ESO. Els esdeveniments relacionats amb la pròpia vida (escolars, familiars, de salut, activitats, viatges,...) són datats en un nombre considerable, però en canvi es redueix el nombre de datacions quan es tracta d'esdeveniments relacionats amb l'entorn familiar o l'entorn proper. En relació a la datació d'esdeveniments històrics, les dificultats són encara més evidents. Només els fets de major proximitat temporal i de major ressò mediàtic són datats més fàcilment.
- En relació a la cronologia, s'evidencia una clara discontinuïtat temporal, plena d'interferències, amb esdeveniments desordenats i sense l'establiment de relacions entre ells. Es posa de manifest un escàs record dels temes desenvolupats a l'Educació Primària, de forma que es barregen temporalment fets i dates sense sentit cronològic ni històric.
- No entén la possibilitat d'ordenar els fets de forma diferent a la tradicional, és a dir, de més antic a més modern, justificant que sempre ho han après així.
- L'ordre cronològic d'aprenentatge dels esdeveniments històrics, s'associa a l'ordre temporal, encara que es tracti d'esdeveniments desenvolupats simultàniament.

- L'alumnat atorga una gran importància a la datació i a la cronologia per tal d'ordenar l'explicació històrica però, contràriament, no els domina en l'anàlisi històrica.
- L'adquisició del temps cronològic sembla produir-se al marge de l'ensenyament escolar. Respon més a una adquisició intuïtiva a partir d'experiències personals o per influència dels mitjans audiovisuals que a un procés après a l'escola.
- Els continguts desenvolupats a l'Educació Primària es relacionen, majoritàriament, amb grans personatges històrics i de tipologia factual. Al mateix temps, la metodologia d'aprenentatge de la història desenvolupada en aquesta etapa, respon clarament a una metodologia tradicional. Continguts i metodologia no semblen, per tant, haver contribuït positivament a la formació temporal d'aquest alumnat.

Temps històric: Contemporaneïtat

- En relació al domini dels diversos nivells de complexitat de la contemporaneïtat, s'evidencia, en tots els nivells, una gran dificultat per part de l'alumnat.
- Quant a la identificació d'esdeveniments simultanis, només un terç de l'alumnat mostra la capacitat d'identificar la simultaneïtat entre esdeveniments vinculats a la pròpia vida, familiars o de l'entorn proper i, difícilment, s'aplica a la simultaneïtat d'esdeveniments històrics.
- Respecte, el segon nivell, és a dir, la capacitat d'establir relacions entre esdeveniments simultanis, pràcticament la meitat de l'alumnat estableix algun tipus de relació. La tendència majoritària és de relacionar-los temàticament o espacialment. Per contra menys d'una quarta part estableix alguna relació temporal de tipus causal o de simultaneïtat.
- En relació al tercer nivell de complexitat, la capacitat d'explicar una realitat històrica a partir de relacions de contemporaneïtat, resulta encara més limitada, ja que tot i que més de la meitat de l'alumnat és capaç de descriure parcialment una realitat històrica, aproximadament només el 10% l'explica d'una forma lògica i coherent a partir d'alguna relació temporal, ja sigui causal o de contemporaneïtat.
La tendència majoritària en aquest nivell és la citació d'esdeveniments de forma sumativa, sense establir-ne cap tipus de nexa temporal.
- Pel que fa al darrer nivell de complexitat, és a dir la capacitat d'aplicar a un altre context el procés d'identificació, relació i explicació (en aquest cas la perspectiva de futur), la majoria de

l'alumnat és capaç de descriure un hipotètic futur, però no ho fa aplicant relacions de simultaneïtat ni aplicant nexes temporals, sinó que s'estableixen normalment projeccions fantàstiques o catastròfiques més pròpies del món audiovisual que de la lògica històrica a partir d'una projecció del present.

En definitiva, en general, es pot afirmar que l'alumnat de primer d'ESO enquestat i entrevistat, mostra grans dificultats en el domini del temps cronològic: datació i cronologia, així com en tots els nivells de complexitat creixent de la contemporaneïtat.

Temps històric. Conceptes temporals

- Un nombre considerable de l'alumnat sembla reconèixer els principals operadors estructuradors del metaconcepte temps històric però no disposa encara dels mecanismes per aplicar-los en la interpretació històrica.
- Majoritàriament es comprenen i es valoren per a la comprensió històrica els conceptes de simultaneïtat i causalitat però és en la seva aplicació, tant en l'anàlisi com en la construcció del coneixement històric, on mostren majors problemes.
- La majoria de l'alumnat comprèn el concepte de canvi i l'analitza adequadament i, tot i que el percep especialment en àmbits més concrets com la tecnologia o l'economia, també és capaç d'observar-lo en àmbits com la societat, la ciència o el pensament.
- La continuïtat també és percebuda en elements visibles com el patrimoni o els elements naturals però no és reconeguda en àmbits menys visibles de la seva realitat quotidiana com poden ser les mentalitats o les estructures econòmiques o socials.

Així doncs, s'evidencia el reconeixement del canvi i continuïtat, un dels conceptes essencials per a l'estructuració del pensament històric de l'alumnat, però rarament es troba present en els textos desenvolupats per l'alumnat.

- La relació entre passat i present també sembla comprendre's, si més no per una part de l'alumnat, ja que es posa de relleu que el nostre present és fruit de les accions del passat i que aquest podria haver estat un altre. Per analogia també són conscients que de les nostres accions del present depèn el futur.

Tot plegat, es pot interpretar de manera que, malgrat les dificultats mostrades per la majoria de l'alumnat en la comprensió i aplicació dels diversos operadors temporals, la formació del seu pensament històric es troba en procés de construcció. Una pràctica continuada i adequadament seqüenciada dels mateixos, integrada en els continguts curriculars i no al marge d'aquests, així com una metodologia d'aprenentatge fonamentada en la comprensió i no en la memorització contribuiria eficaçment en la seva adquisició.

Aquesta aproximació a les estructures i concepcions temporals de l'alumnat de primer d'ESO em va permetre disposar d'una base per comparar l'evolució en el domini de la temporalitat al llarg de la Secundària Obligatòria.

Així doncs, s'aplicà una enquesta de tipologia oberta a l'alumnat de quart d'ESO a l'inici del curs acadèmic 2012-2013, amb una doble intencionalitat: valorar, d'una banda, la seva evolució en la formació de la temporalitat i de forma més precisa de la contemporaneïtat i, de l'altra, per esbrinar el punt de partida d'aquest alumnat, abans d'aplicar una innovació didàctica fonamentada en aquest concepte temporal al llarg de tot el curs escolar.

Amb aquest doble objectiu, l'enquesta inicial, d'arrel qualitativa, aplicada a un total de 57 alumnes, 26 nois (45'6%) i 31 noies (54'4%) dividits en dos grups de nivell: el grup 1 (33 alumnes) i el grup 2 (24 alumnes) em va permetre extreure les següents **conclusions**:

- Globalment, s'explicita un baix nivell en el domini de la contemporaneïtat importants dificultats en l'aplicació d'altres conceptes temporals necessaris per a la seva adquisició i aplicació a l'anàlisi històrica. Aquests resultats varien en funció del nivell de complexitat de l'operador analitzat, de manera que a mesura que augmenta l'escala de dificultat (identificar, relacionar, explicar i aplicar) els resultats empitjoren clarament, tot i que de forma irregular.
- En funció del grup de nivell de l'alumnat, es poden apreciar diferències importants en el domini de l'operador, de manera que els alumnes de grup 1 demostren un domini molt superior que els alumnes de grup 2.
- Contràriament, no s'aprecia una diferència remarcable en funció del gènere, ja que si bé els nois obtenen uns resultats lleugerament superiors a les noies, el diferencial és poc rellevant.
- En els resultats quantitius globals els alumnes amb un nivell sociocultural familiar més alt demostren una major facilitat en el domini de l'operador que els d'un nivell sociocultural més baix. De la mateixa manera els alumnes amb millors resultats acadèmics globals, i específicament en ciències socials, també demostren més domini de l'operador contemporaneïtat i dels altres operadors temporals relacionats, però no d'una forma directament proporcional.

Contemporaneïtat:

Si tenim en compte els diversos nivells de dificultats proposats per al domini de la contemporaneïtat, podem apreciar:

- En el **primer nivell: La identificació d'esdeveniments simultanis**, observable de forma específica en les tres primeres qüestions, es pot constatar globalment que al voltant del **60 %** de l'alumnat és capaç d'identificar la simultaneïtat d'esdeveniments. Val a dir que es posa de manifest una major facilitat quan es poden vincular a la pròpia vida, al present o bé formen part de períodes temporalment molt amplis (Paleolític, Edat Mitjana...).

En aquesta qüestió els alumnes del grup 1 demostren una major facilitat i les noies obtenen un lleuger avantatge.

Si comparem els resultats amb l'alumnat de primer d'ESO observem com pràcticament el doble de l'alumnat és capaç d'identificar esdeveniments simultanis, si bé es manté la tendència d'identificar amb més facilitat, aquells esdeveniments vinculats a ells mateixos o amb una major proximitat temporal. En aquest cas, però es posa de relleu també més facilitat en la identificació d'esdeveniments simultanis quan s'aplica una unitat temporal poc precisa, és a dir corresponents a etapes o a períodes de gran amplitud temporal.

- En relació al **segon nivell** de complexitat, és a dir, a la **capacitat d'establir relacions de contemporaneïtat entre esdeveniments succeïts en la mateixa unitat temporal**, la mitjana de les 6 preguntes de l'enquesta permet determinar que estaria a l'entorn del **40%** de l'alumnat (42'3%).

Els resultats però mostren una gran diferència segons el grup de nivell, ja que els alumnes del grup 1 estaria al voltant del 50% de l'alumnat (49'4%), mentre que del total dels alumnes del grup 2 només una tercera part demostrarien aquesta capacitat (32'6%).

Les diferències de gènere són poc rellevants, de manera que, en els percentatges globals, són en aquest cas els nois qui obtenen uns millors resultats.

En el conjunt de les sis preguntes, s'estableixen un total de 181 relacions, de les quals únicament 79 són temporals (43'6%) i d'aquestes 31 són específicament relacions de simultaneïtat (17'1%), la qual cosa demostra un escàs domini de l'operador per part del conjunt de l'alumnat.

La comparació amb l'alumnat de primer d'ESO permet apreciar una progressió global en el domini d'aquest nivell, de només un 15%. Passant del 25% a primer d'ESO al 40% a quart d'ESO. Cal especificar però, que el diferencial entre l'alumnat de primer i el del grup 2 de quart no arriba al 8%.

També s'aprecia una major tendència de l'alumnat de primer, respecte el de quart, a relacionar esdeveniments de forma no temporal, sinó de forma espacial o temàtica.

- En el **tercer nivell** de complexitat de l'operador contemporaneïtat, és a dir, la capacitat **d'explicar a partir de l'establiment de relacions de simultaneïtat**, observable en les tres darreres qüestions, es posa de manifest un domini de tan sols un terç de l'alumnat (34'4%). Valors que encara es reduirien més si ens cenyim a l'ús d'operadors temporals per redactar textos explicatius (26'3%) i tan sols al 12'2% els que utilitzen l'operador simultaneïtat.

El diferencial entre grups de nivell segueix sent favorable a l'alumnat del grup 1, però, en aquest cas, el diferencial és de poc més del 7% en l'aplicació d'operadors temporals i pràcticament igual en l'aplicació de la simultaneïtat.

La diferència per sexes demostra un major ús dels operadors temporals per part de les noies (+ 6%), mentre que específicament l'operador simultaneïtat és tingut més en compte pels nois en un 13'4% més.

Si ens cenyim únicament al redactat del text, podem apreciar un gran dèficit en l'expressió escrita, de forma que únicament 11 alumnes (19'3%) mostren un nivell relativament bo. Tots 11 alumnes pertanyen al grup 1 i majoritàriament són noies (63'3%).

- o Aquesta qüestió, inicialment no prevista en els supòsits de la investigació, em va permetre obrir noves perspectives d'anàlisi relacionades amb la narració històrica.

Si comparem el domini d'aquest tercer nivell de l'operador amb l'alumnat de primer, observem una progressió de gairebé 25 punts percentuals, passant del 10% a gairebé el 35%.

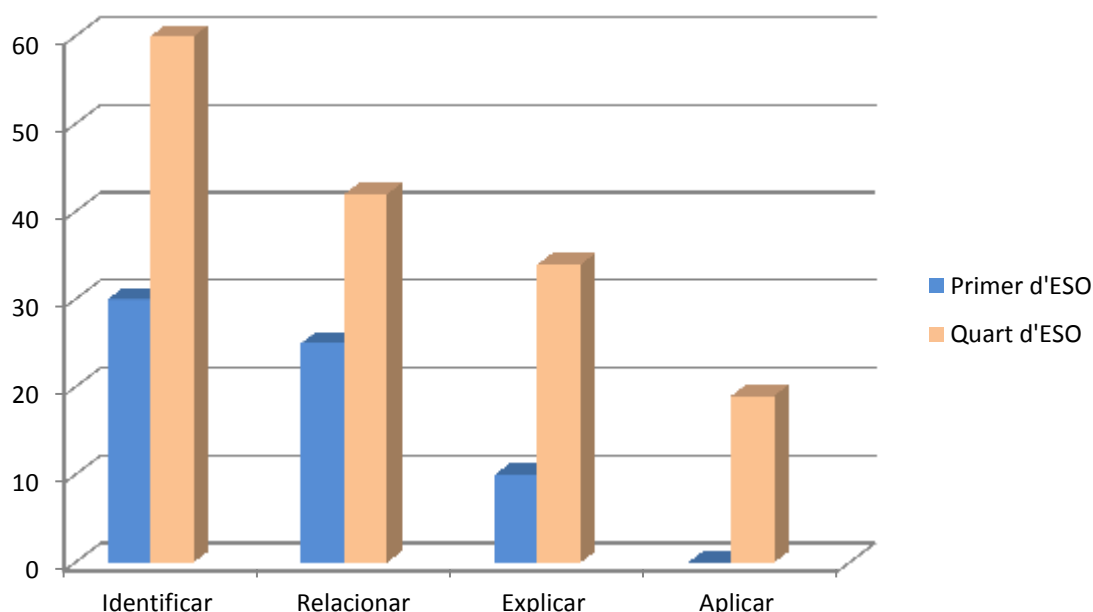
- En relació a l'**últim nivell** de complexitat, **l'aplicació a altres situacions, contextos o realitats**, es posa de relleu un baix domini per part del conjunt de l'alumnat, amb tan sols 11 alumnes amb un nivell acceptable de desenvolupament de la qüestió (19'3%). D'aquests 11 alumnes, 10 formen part del grup 1 (30'3%) i tan sols 1 del grup 2 (4'1%), la qual cosa posa de manifest un especial dèficit de tot l'alumnat, però molt especialment dels alumnes del grup 2.

El diferencial, segons el gènere, és pràcticament inexistent, ja que els nois obtenen resultats tan sols de 0'2 punts superior a les noies.

La comparació amb l'alumnat de primer en relació a aquesta qüestió resulta complicada, però podríem dir que el diferencial és del 10%, atès que cap alumne/a de Primer mostra d'una forma clara i precisa la capacitat d'aplicació al futur, a partir de l'establiment de relacions de contemporaneïtat del present.

En resum, l'anàlisi per nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat posa de manifest que el domini de l'alumnat disminueix a mesura que creix la dificultat, passant del 60 % aproximadament en el nivell d'identificació, al 42'3% en el de relació, al 34'4% en el nivell d'explicació, per arribar només al 19'3% en el d'aplicació.

Aquesta qüestió ja la veiem també amb l'alumnat de Primer, passant del 30% en el primer nivell, al 25% en el segon i 10% en el tercer, sent pràcticament inexistent en el quart.



Conceptes temporals del temps cronològic i del temps històric

- Com hem vist en el cas de l'alumnat de primer d'ESO, també entre l'alumnat de quart, la datació és un problema ja que només 5 alumnes (8'7%) daten de forma precisa en algun dels casos proposats a la pregunta 2 i, tan sols 16 alumnes (28%) ho fan en els dos blocs de la pregunta 3.

- La majoria de l'alumnat demostra moltes mancances en el domini i aplicació d'altres operadors temporals vinculables a la contemporaneïtat, de manera que canvi i continuïtat, període, evolució/revolució, successió,... apareixen molt vagament, tant en l'establiment de relacions com en les explicacions dels alumnes. Únicament 17 relacions en el total de l'enquesta: (12 canvi i continuïtat, 2 període, 2 evolució/ revolució i 1 futur).
- La causalitat pren més rellevància arribant a les 34 relacions i, finalment, la simultaneïtat, l'operador central de la contemporaneïtat i per tant de la recerca, únicament s'explicita en 37 ocasions al llarg de tota l'enquesta.

L'anàlisi quantitativa i qualitativa de l'enquesta posà de manifest d'una banda una evolució limitada en relació al domini del conjunt del temps històric de l'alumnat entre primer i quart d'ESO i, d'altra banda, uns resultats preocupants en el domini dels diversos nivells de la contemporaneïtat, de manera que no més del 10% del total de l'alumnat sembla dominar parcialment l'operador.

Al mateix temps, la datació sembla ser un dels problemes principals per a l'adquisició de la temporalitat, que com a vehicle per circular pel temps i ordenar-lo no sembla estar majoritàriament adquirit.

Aquests resultats, a més, empitjoren ostensiblement en el cas dels alumnes del grup de nivell 2, ja que cap dels alumnes obtindria resultats positius en l'anàlisi quantitativa, de manera que la mitjana del grup se situaria en el 2'5 sobre 10.

No existeixen diferències remarcables segons el gènere, de manera que tot i un petit diferencial a favor dels nois, és poc significatiu.

Els alumnes amb un nivell acadèmic més elevat obtenen millors resultats, però proporcionalment són molt baixos en relació al seu nivell acadèmic mitjà, atès que obtenen un 4'14 en l'enquesta, front el 9 de mitjana que obtenen habitualment en les diverses àrees. Per contra, els alumnes que habitualment mostren majors dificultats acadèmiques, obtenen els resultats més baixos, però estan en consonància amb els resultats obtinguts normalment, ja que obtenen un 1'68 enfront el 2 de mitjana acadèmica.

Finalment, els alumnes amb un nivell sociocultural elevat obtenen clarament els millors resultats i arriben a una mitjana global de 4'45, mentre que els d'un nivell sociocultural més baix obtenen únicament un 2'3.

Atesos aquests resultats es fa evident la necessitat d'intervenir en la formació temporal de l'alumnat, especialment des de la contemporaneïtat, ja que permet activar múltiples operadors temporals del temps històric

La intervenció hauria d' estar especialment enfocada a capacitar l'alumnat per relacionar els diversos àmbits d'una realitat històrica (contemporaneïtat interna) i esdeveniments, cultures o civilitzacions desenvolupades en la mateixa unitat temporal (contemporaneïtat externa). També a potenciar la interpretació d'aquestes relacions, especialment de forma causal, per afavorir el progrés en l'explicació històrica i, en definitiva, fomentar la seva comprensió global.

Tenint en compte el diferencial entre grups de nivell, caldria pensar estratègies complementàries per compensar les majors dificultats detectades en part de l'alumnat en relació al domini del temps històric.

En definitiva, aplicar un procés d'innovació didàctica que convertís el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història en un camp d'experimentació i d'entrenament del temps històric, mitjançant l'aplicació sistemàtica i continuada de la contemporaneïtat durant tot el curs escolar.

Procés d'innovació docent

El procés d'ensenyament i aprenentatge desenvolupat amb l'alumnat de 4t d'ESO durant tot el curs escolar 2012-2013, partint de la contemporaneïtat, es va portar a terme d'una forma integrada en els continguts curriculars estipulats en aquell moment i no al marge d'aquests.

Aquest procés d'innovació es va adscriure al model crític d'ensenyament de les ciències social i es va prioritzar un aprenentatge per descobriment guiat, el treball en grups cooperatius i l'aplicació de múltiples recursos (especialment fonts primàries i secundàries).

Així doncs, els continguts seleccionats, la metodologia i els recursos aplicats a l'aula giraren, al llarg de tot el curs, al voltant de l'aprenentatge de la temporalitat, com a base per a la formació del pensament històric i de la consciència històrica de l'alumnat.

Aquest procés implicava una doble perspectiva. D'una banda, mantenir el meu paper com a docent d'una forma normalitzada i, de l'altra, esdevenir investigador del propi procés, especialment a partir de l'observació realitzada a l'aula i l'anàlisi dels treballs de l'alumnat.

Mantenint la programació de quart d'ESO, específicament d'història contemporània, vaig establir un treball específic amb la contemporaneïtat, tant interna com externa, en cadascuna de les unitats desenvolupades i, alhora amb els diversos operadors temporals necessaris per a la seva aplicació i amb aquells altres on havien manifestat majors dificultats en l'enquesta inicial, especialment la datació i la cronologia.

Com hem pogut observar en el capítol corresponent, la primera unitat i l'última del curs pretenien realitzar una anàlisi del present. En ambdues s'aplicà el treball específic amb la contemporaneïtat interna, tot i que en la darrera unitat es féu a partir del coneixement històric desenvolupat al llarg del curs.

Durant el procés s'establiren unitats de síntesi, que buscaven la comprensió de la contemporaneïtat interna i externa entre realitats prèviament analitzades separatament. D'aquesta manera, disposant del coneixement parcial desenvolupat primer en unitats aïllades, es van desenvolupar activitats per vincular-les i teixir d'aquesta manera una xarxa global d'interpretació del passat.

Al marge d'aquestes unitats, es van aplicar tres intervencions, una per trimestre, on es desenvolupà un treball específic amb la contemporaneïtat, però on també es feia necessària l'aplicació d'altres operadors temporals.

Aquestes intervencions han estat descrites i analitzades en el capítol corresponent però, a grans trets, em van permetre extreure algunes conclusions, tant del procés de construcció de l'operador analitzat com de la temporalitat de l'alumnat.

Talment em permeteren visualitzar algunes dificultats d'adquisició, d'una cosa i l'altra, i valorar autoreflexivament sobre el procés d'innovació i investigació que estava realitzant.

La primera intervenció, corresponent al primer trimestre, es basava en la **identificació** justificada, de 5 notícies que caracteritzaven l'Espanya del 2012, d'entre 10 notícies donades d'àmbits diferents i d'èpoques diverses.

Posteriorment calia afegir 5 notícies simultànies més de l'any 2012 i establir possibles relacions entre totes elles, explicitant el tipus de relació.

Finalment cada grup havia de redactar un text explicatiu descrivint la realitat espanyola d'aquell moment.

Durant el segon trimestre, s'aplicà una segona intervenció amb l'objectiu de seguir aprofundint en el procés d'adquisició dels mecanismes necessaris per a la comprensió i aplicació de la contemporaneïtat, però alhora també es potencià, de forma molt específica, el treball amb diferents operadors primaris del temps històric.

La dificultat mostrada en la datació i la cronològica, per bona part de l'alumnat en l'enquesta inicial, em portà a preparar de forma específica un treball grupal amb l'objectiu de fomentar l'adquisició d'aquests dos instruments del temps cronològic, sense oblidar però, el treball amb la contemporaneïtat.

L'activitat consistia en la realització d'un fris cronològic de l'evolució política d'Espanya durant el segle XIX, a partir de les informacions recollides a l'aula.



Posteriorment, cada grup escollí una data o període del fris, a partir del qual havia de buscar informació sobre els diversos esdeveniments de l'àmbit polític, econòmic, social, cultural, tecnològic ... produïts a Espanya durant aquell mateix any o període, així com 5 fets simultanis succeïts en diversos llocs del món en aquell moment.

L'objectiu no era simplement llistar aquests esdeveniments, sinó una vegada identificats caldria relacionar-los tant a nivell de l'Estat espanyol com a nivell internacional per redactar, finalment, un text explicatiu sobre la realitat històrica de l'any o del període escollit. Una tasca realment complexa que implicava una adequada aplicació de tots els nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat i el domini dels diversos operadors temporals vinculats a aquest: datació, cronologia, durada, successió, període, causalitat, canvi i, especialment, simultaneïtat.

Durant el tercer trimestre es va portar a terme una tercera intervenció grupal basada en la comparació històrica entre els anys 20 i 30 del segle passat als USA i la realitat del nostre país entre el 2000 i el 2013.

Els objectius centrals de la intervenció foren, d'una banda, potenciar el treball específic amb operadors temporals en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història i, de l'altra, corregir els dèficits detectats en l'enquesta inicial i en les dues intervencions anteriors respecte l'aplicació dels diversos nivells de l'operador contemporaneïtat.

En aquest sentit vaig creure necessari potenciar la capacitat de buscar i seleccionar informació autònomament, millorar la capacitat de relacionar esdeveniments simultanis per explicar, incidir en la comprensió del canvi-continuitat i de la temporalitat, a partir de l'eix passat –present –futur i, finalment, donar mecanismes a l'alumnat per millorar la seva capacitat d'explicar, de forma coherent i completa, una determinada realitat històrica.

Les dificultats detectades en la selecció d'informació i en la narrativa històrica de l'alumnat s'havien convertit, doncs, en dos nous objectius de treball, prèviament no dissenyats ni pensats per investigar.

La intervenció consistia en la cerca d'informació guiada dels anys 20 del segle passat i, posteriorment, cada grup va presentar als companys i companyes una part del període 1918 – 1933.

A partir d'aquesta informació bàsica del període, cada grup havia de buscar autònomament gràfics d'aquest mateix període i d'altres corresponents a Espanya (2000-2012, que havien d'aportar informació econòmica, demogràfica, social etc. que els permetés a partir de l'establiment de relacions de la informació obtinguda, explicar de forma global el període dels anys 20-30 del segle passat als USA i comparar-lo amb la realitat espanyola entre el 2000 i el 2012.

Posteriorment cada grup havia d'elaborar una presentació en vídeo o bé un text argumentatiu comparant les dues realitats i presentar solucions de futur a la situació espanyola actual.

Finalment, els diversos grups presentaren els vídeos o els textos, es feu un debat sobre les propostes de cada grup i, col·lectivament, s'extragueren unes conclusions.

En conjunt, les tres intervencions em van permetre arribar a unes **conclusions** parcials, relatives a la metodologia aplicada, però molt especialment del procés de construcció de la contemporaneïtat i del temps històric en general.

Metodològicament

- El treball cooperatiu és una estratègia educativa de primer nivell per a la formació de la temporalitat i la comprensió històrica. De les meves observacions a l'aula i de les gravacions de diversos grups s'aprecia la construcció d'un aprenentatge compartit, a partir del diàleg i el consens.
- Les activitats que impliquen investigació, resolució de problemes o complexitat intel·lectual, com les plantejades en aquestes intervencions, fomenten la motivació per l'aprenentatge.
- Compartir resultats, a partir de presentacions grupals a l'aula dels treballs elaborats, facilita la comunicació, el diàleg, el debat i la formació de l'estructura lògica de la narrativa històrica.
- Es constata una major eficàcia si s'apliquen activitats fonamentades en la formació del temps cronològic i històric basades en la comprensió i no en la repetició i la memorització.
- Les intervencions plantejades permeten treballar de forma específica els problemes detectats en relació a la cerca, selecció i anàlisi d'informació i de la narració històrica i, tot i que en el primer cas, s'apreciaren avenços considerables, en el segon, les

dificultats no semblaven corregir-se al llarg del curs, de manera que es mantingueren les mancances en la majoria de l'alumnat en la redacció de textos argumentatius.

- Es demostra la capacitat oral de saber defensar les idees pròpies i respectar les dels altres.

Aplicació d'operadors temporals

- En totes les intervencions la causalitat i la multicausalitat històrica i la seva aplicació, tant en l'establiment de relacions com en les explicacions corresponents, fou l'operador més aplicat i sembla més comprensible per la major part de l'alumnat. La majoria de grups veuen la necessitat d'aplicar-les per fer comprensiu el relat històric.
- La comprensió de la simultaneïtat i la seva aplicació en els textos explicatius millora progressivament, convertint-se en el segon operador temporal més utilitzat.
- Millora també l'aplicació de la datació i el domini de la cronologia, tot i que sembla ser precisament el domini d'aquests aspectes la principal dificultat en la gestió del temps.
- Alguns grups comprenen la necessitat de la periodització i la possibilitat de trobar perioditzacions alternatives.
- Els conceptes de durada i successió han estat abordats per diversos grups, tant en les seves discussions prèvies com en el desenvolupament de textos o presentacions.
- La comprensió i aplicació dels conceptes de canvi i continuïtat i les relacions de temporalitat entre el passat – present i futur sembla molt limitada en les dues primeres intervencions, però en la tercera s'aprecia un gran progrés en la majoria de grups de treball.

Procés de construcció de la contemporaneïtat

- Es produeix un progrés considerable del primer nivell de complexitat de l'operador contemporaneïtat (la identificació d'esdeveniments simultanis) a mesura que avança el curs i es desenvolupa una aplicació sistemàtica i continuada en les diverses activitats d'aprenentatge.
- Es mantenen les dificultats en l'establiment de relacions de contemporaneïtat, amb una tendència a establir relacions temàtiques o de tipus territorial, més que relacions temporals, tot

i que s'aprecia un augment de la capacitat de relacionar a partir d'operadors temporals.

- Es comprèn i s'aplica més àmpliament la contemporaneïtat interna (entre àmbits d'una mateixa realitat històrica) que la contemporaneïtat externa (entre territoris o civilitzacions coetànies).
- S'observen grans dificultats per explicar un determinat període, amb una major tendència a llistar esdeveniments simultanis o bé a realitzar textos descriptius, tot i que millora l'aplicació de nexos temporals.
- Sembla millorar la capacitat d'aplicar a realitats diverses una anàlisi històrica a partir de la contemporaneïtat.
- La majoria de l'alumnat s'adona de la necessitat que la unitat temporal s'apliqui en l'anàlisi de la simultaneïtat i, alhora, de la importància de donar major amplitud temporal a la datació precisa, per tal de poder relacionar els esdeveniments.
- Comprenen majoritàriament que l'ordre temporal no depèn de l'ordre del discurs. Però en canvi, no existeix una visió completa i realment comprensiva dels períodes o dels anys seleccionats.

Atesos els resultats, els avenços van ser molts però encara tenia pendent molts reptes.

La millora en la comprensió i aplicació dels dos primers nivells de complexitat de l'operador: identificar i relacionar, milloraven progressivament, però el tercer nivell: la capacitat d'explicar a partir d'aquestes relacions, seguia mostrant carències importants en bona part de l'alumnat, especialment observable en la qualitat dels textos presentats.

El treball comparatiu entre realitats històriques havia ajudat a potenciar el domini del darrer nivell de complexitat, la projecció o aplicació de la contemporaneïtat a d'altres realitats, però no semblava assolida la capacitat de realitzar-se de forma sistemàtica.

En definitiva, la tasca desenvolupada fins aleshores semblava anar per bon camí per millorar en la comprensió històrica global i, per tant, en la formació del pensament temporal de l'alumnat i de la seva consciència històrica, però seguien posant-se de relleu alguns problemes vinculats als dos darrers nivells de complexitat i en l'aplicació i domini d'alguns operadors temporals bàsics, com la datació, la cronologia, o la temporalitat, entesa com la capacitat de circular en el temps a través de les tres dimensions temporals: passat, present i futur.

En la part final del curs, havia arribat l'hora de valorar quantitativament i qualitativament les millores de l'alumnat en el domini de la contemporaneïtat i, per tant, de validar la tasca desenvolupada al llarg del curs.

Comparació d'enquestes

L'enquesta final es va aplicar a 50 alumnes, 22 nois (44%) i 28 noies (56%) subdividits en dos grups de nivell: el grup 1, integrat per 29 alumnes (58%), 18 noies i 11 nois i el grup 2, format per 21 alumnes (42%), 11 nois i 10 noies.

El nombre total d'alumnes enquestats i la composició dels grups de nivell s'havien modificat lleugerament, però en relació a les altres dades obtingudes en l'anàlisi comparativa no es produïren canvis significatius.

L'enquesta final sofrí algunes modificacions en algunes preguntes. S'augmentà el seu nivell de complexitat en dues d'elles, però tant l'enquesta inicial com la final, permetien comparar-se plenament en relació al domini dels diversos nivells de contemporaneïtat.

Al marge d'una àmplia anàlisi qualitativa, a partir de les respostes obertes dels qüestionaris per tal d'objectivar les dades obtingudes i visualitzar més fàcilment el possible progrés de l'alumnat, s'establí en una i altra una anàlisi quantitativa.

La doble anàlisi comparativa posa de manifest una clara progressió de l'alumnat, tant individual com grupal. Aquest progrés és clarament observable en tots els nivells de complexitat establerts per a l'adquisició i aplicació adequada de la contemporaneïtat.

La comparació quantitativa i qualitativa de l'enquesta posà de relleu una clara progressió de tot l'alumnat, tant en l'aplicació de cadascun dels diversos nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat, com en l'ús de múltiples operadors temporals per a relacionar o explicar.

Aquesta progressió no amagava però, algunes carències en l'alumnat relacionades directament amb la comprensió del temps històric i dels operadors temporals que l'estructuren.

També es va fer patent la dificultat en el desenvolupament dels dos nivells de major complexitat de la contemporaneïtat, especialment la capacitat d'explicar de forma completa utilitzant nexes temporals i la capacitat d'aplicar a contextos històrics la reconstrucció de la realitat a partir del model que planteja la contemporaneïtat.

Així doncs, l'anàlisi comparativa d'arrel quantitativa de les dues enquestes no deixa dubtes, pràcticament tot l'alumnat, independentment del grup de nivell, gènere, procedència o nivell sociocultural, experimenta un progrés considerable en el domini del temps històric i de la comprensió històrica gràcies al treball específic basat en la contemporaneïtat.

Tot i que la puntuació atorgada a cada qüestió no valorava únicament aquestes dues qüestions, sinó també altres aspectes fonamentals de la interpretació històrica i, que en cap cas, els resultats obtinguts pretenien ser ni generalitzables ni absolutament objectius, la progressió mostrada pel conjunt de l'alumnat és de més d'un punt de mitjana, passant del 3'38 al 4'54.

El progrés segons grup de nivell i gènere és pràcticament idèntic, amb una millora lleugerament superior per part de l'alumnat del grup 1 i per part de les noies.

De tan sols 5 alumnes que obtenien una puntuació superior a 5 en l'enquesta inicial, es passa a 23, un diferencial, per tant, de més d'un terç de l'alumnat. (37'2%).

Aquesta millora s'evidencia en totes les preguntes de l'enquesta, tot i que de forma desigual. La progressió en la pregunta 1 és tan sols del 3%, però, en canvi, en la 2 és superior al 44%. En les preguntes 3 i 4 el progrés és del 24% i del 20% respectivament.

El fet més remarcable, però, és el progrés en les dues darreres preguntes, on es posaven de relleu els nivells més complexos de l'operador. En aquest cas, la millora és del 56% en la pregunta 5 i del 31 % en la pregunta 6.

La comparació segons el nivell sociocultural (estudis) de les famílies denota una major progressió per part de l'alumnat amb un nivell més alt, ja que, tot i partir d'una mitjana més alta, el seu progrés també és el més destacat, de 1'2 punts. Amb tot, l'alumnat d'un nivell sociocultural més baix també aconsegueix progressar més d'un punt de mitjana (+1'18).

Sembla, doncs, que el nivell sociocultural és un factor a tenir en compte en la formació de la temporalitat dels alumnes, però en cap cas és un aspecte determinant.

Les intervencions específiques i el treball més individualitzat desenvolupat al llarg del curs amb l'alumnat amb majors dificultats acadèmiques no va permetre compensar el diferencial inicial amb el qual partien els i les alumnes d'un nivell acadèmic superior, de manera que els primers progressaren en 1'3 punts, mentre que els segons arribaren a una progressió de +2'2.

La major facilitat per a l'aprenentatge a nivell curricular d'aquest alumnat, sembla estar al darrera d'aquest progrés superior també en l'aplicació de la contemporaneïtat.

La comparació quantitativa individual entre enquestes confirma la ja esmentada progressió, de manera que gairebé un 81% de l'alumnat obté una mitjana superior en l'enquesta final.

L'anàlisi qualitativa de l'enquesta revela també el progrés en els diversos nivells que estructuraven l'operador contemporaneïtat, en l'aplicació dels diversos operadors temporals necessaris per al desenvolupament d'aquest i, en definitiva, en la manera com l'alumnat construeix el seu pensament temporal i com aprèn història d'una forma significativa i competencial.

En aquest sentit, el progrés general es fa, tant o més evident, que en l'anàlisi quantitativa.

Respecte el primer nivell de complexitat, la identificació d'esdeveniments simultanis es posa de manifest:

- Una progressió positiva d'una quarta part de l'alumnat, ja que en l'enquesta inicial, un 60% demostraven aquesta capacitat, mentre que en la final l'aplicaren correctament fins al 85%.
- Ambdues enquestes mostren una major capacitat d'identificació quan els esdeveniments es poden vincular a la pròpia vida o a l'entorn més proper, especialment entre l'alumnat del grup 2, i també quan no impliquen una datació molt precisa.
- L'enquesta final corrobora una major facilitat per a identificar esdeveniments desenvolupats al llarg del curs i sobretot d'aquells amb més presència als mitjans de comunicació.
- L'alumnat del grup 1 demostra un major domini en la identificació d'esdeveniments simultanis en ambdues enquestes, amb un diferencial respecte l'alumnat del grup 2 d'un 20% en la inicial i d'un 25% en la final.
- Les noies també denoten més facilitat en l'enquesta inicial, tot i que en la final els nois pràcticament compensen aquesta diferència.

Respecte el segon nivell, la capacitat de relacionar esdeveniments succeïts simultàniament:

- Es produeix una millora de més del 20% si es valora únicament la capacitat de relacionar i, del 35%, en l'establiment de relacions temporals.
- El grup 1 demostra un major domini respecte l'alumnat del grup 2, amb un diferencial del 17% en ambdues enquestes. En els dos grups es produeix un progrés de més d'un terç de l'alumnat.
- Les diferències segons el gènere no són rellevants en aquesta qüestió.

En el tercer nivell de complexitat de l'operador, és a dir, la capacitat d'explicar a partir de l'establiment de relacions de simultaneïtat:

- És on es produeix el progrés més gran en el percentatge d'alumnes capaços de desenvolupar-lo adequadament. Una quarta part més de l'alumnat demostra la capacitat d'explicar una determinada realitat a partir de l'establiment previ de relacions entre esdeveniments simultanis, passant del 34'4% al 60%. Però si es valora la capacitat de desenvolupar una explicació completa, es passa del 0% en la inicial al 24% en la final.
- El diferencial entre grups de nivell atorga de nou avantatge al grup 1, ja que en l'enquesta inicial només un terç de l'alumnat era capaç d'explicar, tots del grup 1 i sempre de forma incompleta. En canvi, en l'enquesta final, el 40% de l'alumnat del grup 1 és capaç d'explicar de forma completa vers un 14'3% de l'alumnat del grup 2.
- Malgrat el progrés sembla encara que cal potenciar aquest nivell especialment entre l'alumnat del grup 2, ja que es manifesten importants mancances en les seves capacitats cognitivolingüístiques.
- En aquesta capacitat, les noies obtenen un avantatge aproximant del 10% respecte els nois, especialment en la qualitat dels textos desenvolupats, tot i que els nois apliquen un major nombre de nexos temporals.

En darrer nivell de complexitat de l'operador contemporaneïtat: la capacitat d'aplicar a d'altres situacions, contextos o realitats el procés de reconstrucció històrica amb la contemporaneïtat, la comparació resulta certament complicada, ja que l'enquesta inicial projectava únicament al futur, mentre la final ho feia al futur però també al passat. No obstant això, tot es pot determinar que :

- Es produeix un progrés d'un 23% de l'alumnat capaç d'aplicar la contemporaneïtat a contextos diversos, passant del 20% de l'alumnat en l'enquesta inicial (projecció al futur) al 43% en la final (projecció al passat). Amb tot, només un 9% de l'alumnat ho fa de forma completa.
- El principal problema segueix sent el tipus de text desenvolupat. El llenguatge propi de la temporalitat no sembla doncs estar dominat més enllà del 10% de l'alumnat, per la qual cosa els seus textos s'empobreixen clarament i perden el seu sentit històric.

Malgrat aquestes dificultats i mancances es pot afirmar que el treball a partir de l'operador contemporaneïtat a l'aula ha donat els seus fruits. S'ha produït un progrés general de pràcticament tot l'alumnat que es fa evident tant en la comparativa de les dades quantitatives de l'enquesta com en l'anàlisi quantitativa de les mateixes.

La contemporaneïtat en aplicar-se en unitats temporals més àmplies, permet posar de relleu la diacronia i, en conseqüència, potenciar la formació d'altres operadors temporals relatius al temps històric.

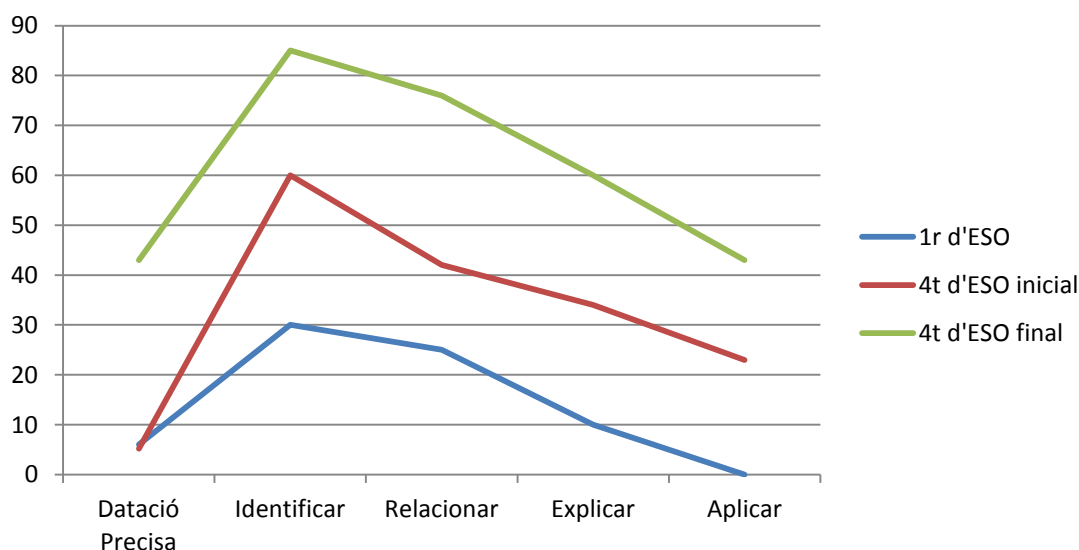
En aquest sentit la comparativa entre enquestes, demostra una clara progressió de l'alumnat:

- Respecte la datació, observem una important millora, ja que un 15% més de l'alumnat és capaç de datar en l'enquesta final respecte de la inicial, de manera que es passa del 72'5% en la primera al 87'5% en la segona.
Cal precisar, però, que aquestes dades no corresponen a la datació precisa, sinó a datacions àmplies com el segle o el període. En el cas de la datació precisa es produeix una millora de gairebé un 40% de l'alumnat, passant del 5'2% que fou capaç de datar en l'enquesta inicial alguna de les imatges o notícies proposades en les diferents preguntes al 43'5% de l'alumant en la segona.
- Aquesta progressió no demostra el domini de l'operador, ja que no fa referència a la datació de la majoria dels casos, sinó d'algun tipus de datació precisa entre les propostes plantejades. Malgrat la millora, es posa de relleu la dificultat en el domini de la datació que mostra l'alumnat en finalitzar l'Escolaritat Obligatoria.
- En relació a l'ús d'altres operadors temporals, per a relacionar, la progressió és de gairebé 35 punts percentuals, passant del 25% en la inicial al 60% en la final.
- En l'ús d'operadors temporals per explicar, encara és més evident la progressió, ja que l'enquesta final triplica el nombre d'alumnes que els apliquen, passant de poc més del 20% al 66%.
- Entre els operadors utilitzats destaca la causalitat, tant en l'enquesta inicial com en la final, tot i que la seva aplicació augmenta considerablement en la segona, passant de 34 aplicacions a 84.
- La simultaneïtat és el segon operador més utilitzat per a relacionar, tant en l'enquesta inicial com en la final. També en aquest cas, la seva progressió és evident, passant de 28 aplicacions a 70.

- L'ús de la resta d'operadors temporals és pràcticament inexistent en l'establiment de relacions en l'enquesta inicial, únicament el període és aplicat directament en 2 ocasions. En l'enquesta final, en canvi, la successió en 3 ocasions, el canvi en 2, el període en 3 i l'ús de múltiples operadors alhora en 4 ocasions més, completen un ventall més ampli en l'aplicació d'operadors temporals per a relacionar.
- En l'ús d'operadors temporals per explicar, és on es mostra una major progressió, passant de tan sols 29 operadors utilitzats en la inicial a 332. Sent la causalitat en 119 casos i la simultaneïtat en 93 els més destacats. Tot i que l'eix passat, present, futur s'aplica 40 vegades i el canvi i continuïtat en 23 més. La datació precisa en 26 ocasions, la successió en 11, el període en 6 i la durada en 4 completen el repertori utilitzat per explicar.
- Respecte la projecció de futur, es produeix un progrés moderat a nivell percentual entre enquestes, de tan sols el 6%, tot i que el nombre d'idees del present utilitzades per explicar-lo passa de 2'03 per alumne a 3'1. L'ús d'operadors temporals per a projectar el futur esdevé essencial per valorar el progrés, de manera que es passa d'un 30'2% de l'alumnat al 82%. Cal destacar que, en aquest cas, l'ús de la simultaneïtat es triplica.

En definitiva, el procés d'innovació basat en la contemporaneïtat al llarg de tot el curs ha permès un progrés molt considerable, tant en la formació de la temporalitat de l'alumnat com en la comprensió històrica. Un progrés però, desigual en funció del nivell de complexitat i del grup de nivell, però que, en qualsevol cas, posa de manifest la importància d'ensenyar i aprendre història des de la contemporaneïtat i des del treball sistemàtic del temps històric.

Gràfic comparatiu 1r ESO - 4t d'ESO inicial – 4t d'ESO final



El procés de la investigació no havia acabat, em calia constatar encara l'eficàcia d'aquest model a llarg termini, així com valorar la seva potencialitat en la formació de la consciència històrica de l'alumnat i, en últim terme, esbrinar si aquesta metodologia afavoria la formació del pensament crític i la formació ciutadana en l'alumnat.

Per aquest motiu, passat un any mig de l'enquesta, vaig portar a terme dos focus grup amb part dels alumnes enquestats a 4t d'ESO. Tot i les dificultats, vaig poder formar grups realment heterogenis, amb la intenció de disposar de percepcions realment diferents de la qüestió.

Nois i noies, alguns dels quals cursaven segon de Batxillerat o d'altres cicles formatius de grau mitja, de pobles diversos i de contextos familiars realment dispersos, configuraren dos grups diferents per portar a terme una entrevista grupal semidirigida.

Les **conclusions** d'ambdós focus grup van ser les següents:

- A la majoria els agrada la història i donen molta importància al seu domini, per tal d'aplicar-la a la seva realitat quotidiana, ja sigui acadèmica, laboral o personal. Tots ells li atorguen el valor de la comprensió del present i de la capacitat de projectar un futur de forma lògica i coherent.
- Valoren molt positivament el procés d'ensenyament – aprenentatge de la història realitzat a quart d'ESO, ja que trencà amb el model tradicional, basat especialment en la memorització de dates i fets, i els va permetre desenvolupar un model comprensiu de la història.
- Els diversos alumnes van demostrar la seva capacitat d'aplicació a l'anàlisi històrica, mitjançant l'explicació i l'exemplificació el domini de diversos operadors temporals, com la causalitat, la simultaneïtat, el canvi i continuïtat, la successió...
- Cal destacar el domini demostrat en tots els nivells de complexitat de l'operador contemporaneïtat. De forma que comprenen el concepte i són capaços d'identificar i relacionar esdeveniments simultanis per explicar i de fer-ho en realitats històriques diverses.
- La majoria dels entrevistats demostren haver format la seva consciència històrica i, en especial dos alumnes, van mostrar molt clarament una capacitat crítica de la realitat, tant de la vida política, com econòmica i social del nostre país com d'altres realitats del món.
- La comparació del nivell d'abstracció i de profunditat de les respostes de l'alumnat, tant respecte l'enquesta inicial de primer d'ESO com de les dues enquestes de 4t d'ESO, demostren una gran progressió.

Les dificultats manifestades, en el domini d'alguns operadors temporals com també en el domini dels nivells més complexos de la contemporaneïtat, mostrats pel mateix alumnat a 4t d'ESO, semblen clarament superades.

- En la capacitat d'anàlisi del present i la projecció de futur s'evidencia en les seves explicacions un progrés extraordinari, tant en l'establiment de múltiples relacions entre àmbits com en la vinculació amb el passat.
- Probablement l'aspecte més significatiu de la doble entrevista és la progressió en la formació de la seva consciència històrica i el seu pensament crític, poc o gens desenvolupat un any i mig abans.

Resulta impossible determinar el grau d'incidència del treball realitzat a quart d'ESO en la formació temporal d'aquest alumnat. Val a dir, però, que cap d'ells havia cursat història l'any posterior a la finalització del procés desenvolupat amb la contemporaneïtat i que només la meitat feia un mes que cursava història d'Espanya (segle XIX), mentre l'altra meitat no havia tornat a fer-ne.

Seria molt agosarat establir una relació directa entre el treball desenvolupat amb aquest alumnat i la formació de la seva consciència històrica o el seu pensament crític, però probablement hi ha contribuït.

Conclusions finals

Voldria finalitzar amb l'anàlisi dels supòsits establerts d'entrada, donar resposta a les preguntes de la recerca i determinar el grau d'assoliment dels objectius plantejats, tot orientat a donar una resposta a la problemàtica inicial.

Supòsits inicials

Després de la descripció i anàlisi del procés de recerca, voldria retornar al punt de partida. La investigació neix a partir de 5 grans supòsits que, tot i que he anat responent parcialment en cadascun dels capítols i, en la primera part d'aquestes conclusions, voldria aprofundir-hi en aquesta part final.

Respecte el primer supòsit:

L'aplicació de la contemporaneïtat en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història millora la comprensió històrica de l'alumnat.

El concepte comprensió és un concepte difícil de definir, però més encara de mesurar. Així doncs, la resposta a aquest supòsit no pot ser plenament objectiva.

Com hem vist, Blythe (1999: 43) defineix la comprensió com: *“Desarrollar la comprensión significa hacer cosas usando los conocimientos previos para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas”* o Stone Wiske (1999: 86) com: *“La capacidad de usar el propio conocimiento de maneras novedosas”*.

Comprendre, en el nostre cas, suposa la capacitat d'aplicar uns coneixements històrics a d'altres contextos o realitats i aquesta capacitat, correspon al darrer nivell de dificultat plantejat per a la contemporaneïtat que, com hem vist, s'ha plantejat tant en les dues enquestes aplicades - a partir de la prospectiva de futur en el cas de la primera i a partir de l'anàlisi de la Segona República espanyola en la segona-, com també s'ha aplicat durant el procés d'ensenyament- aprenentatge de la història desenvolupat al llarg del curs i, específicament, en les intervencions analitzades.

La valoració comparativa de la capacitat de l'alumnat d'aquest darrer nivell de complexitat, com hem explicat anteriorment, passa del 23% de l'alumnat en la primera al 43% en la segona. Aquests resultats revelen un progrés d'un 20% del conjunt de l'alumnat de 4t d'ESO.

Aquesta progressió també es fa evident a partir de l'observació i de les gravacions realitzades durant el desenvolupament de les intervencions, ja que progressivament, la majoria de l'alumnat, sistematitzà uns passos d'aplicació a l'anàlisi de diverses realitats històriques: primer d'identificació esdeveniments simultanis, ja fossin d'àmbits diferents d'una mateixa realitat o de territoris diversos, després l'establiment de relacions a partir d'operadors temporals (causalitat, simultaneïtat...) i finalment l'explicació de forma global.

Aquest mateix procés també es pot constatar en les converses establertes en els dos focus grup d'exalumnes, si bé no d'una forma tan mecànica. Així, per justificar una opinió sobre el present recorren a un moment del passat que els permeti exemplificar-la i expliquen aquest moment a partir de relacions de contemporaneïtat, especialment interna.

Per tot plegat es pot afirmar, que malgrat tractar-se d'un procés d'alta complexitat cognitiva, pràcticament la meitat de l'alumnat de quart d'ESO investigat demostrà haver assolit un elevat nivell de comprensió històrica.

En definitiva, identificar fets relatius a àmbits diversos d'una determinada realitat territorial o identificar esdeveniments, cultures o civilitzacions simultànies i establir múltiples relacions entre aquests, permet disposar d'una informació suficientment àmplia per adonar-se de la complexitat històrica i d'explicar globalment la unitat d'estudi escollida de forma comprensiva.

Aquesta afirmació per si sola, no permet determinar l'assoliment del pensament temporal de l'alumnat, ni el grau d'intervenció d'aquesta metodologia per a la formació de la consciència històrica de l'alumnat. Aquest treball d'investigació no tenia com a finalitat valorar aquesta qüestió, sinó que es centrava específicament en la contemporaneïtat.

L'aplicació de múltiples conceptes temporals durant tot el procés d'intervenció m'han permès constatar també una millora general en la seva comprensió i aplicació. Si bé de forma desigual, he pogut observar una progressió en el domini de la datació, tant en un sentit ampli (segle, període, dècada) com en la datació precisa. En aquest darrer cas es produeix un progrés en la seva utilització de gairebé un 40%, si comparem les dues enquestes.

És cert que la datació és tan sols un vehicle per circular pel temps i no el podem identificar amb el temps històric, però paral·lelament també hem pogut observar un augment de la utilització, tant per a relacionar, com per a explicar, de pràcticament tots els conceptes temporals estructuradors del temps històric: canvi i continuïtat, període, durada...

Determinar la contribució a la formació de la consciència històrica de l'alumnat, resulta encara menys objectivable. Intervencions i enquestes analitzades, només expliquen una major facilitat de circulació per les tres dimensions del temps, tant d'anada com de tornada.

Però, si com afirma Tutiaux-Guillom (2003), la consciència històrica, és consciència temporal, aleshores podem afirmar que, efectivament, aquesta metodologia hi ha contribuït de forma positiva. En aquest sentit, l'anàlisi dels focus grup desenvolupats amb els exalumnes, evidencia la seva capacitat de recórrer a realitats històriques del passat, per explicar el present i aplicar una prospectiva de futur de forma raonada i coherent.

La consciència històrica de part dels alumnes entrevistats sembla, doncs, formada. Aquesta constatació, però, no permet afirmar, ni en quina profunditat, ni en quin nombre total d'alumnes, l'aplicació d'una metodologia d'aprenentatge de la història com la contemporaneïtat pot haver contribuït a l'adquisició de la consciència històrica, però en tot cas, sembla raonable pensar que si més no l'ha fomentada.

Precisament la qüestió de la formació del pensament temporal i de la consciència històrica també està lligada al segon supòsit:

La construcció de la contemporaneïtat, del pensament temporal i de la consciència històrica es produeix progressivament durant l'ensenyament secundari, si bé s'ha iniciat anteriorment i es segueix completant posteriorment.

Les dades obtingudes de l'enquesta i els focus grup de primer d'ESO posaven de relleu un escàs domini dels operadors temporals. Demostraven comprendre els diversos conceptes del temps històric, en la seva aplicació pràctica, però es presentaven de forma confusa o simplement hi eren absents.

Podríem afirmar que els nois i noies d'onze anys objecte d'estudi coneixen dates i fets històrics aïllats, noms de personatges i anècdotes històriques, però a les seves ments es troba tot barrejat, descontextualitzat i sense sentit històric.

Els nexos temporals no són utilitzats i només la causalitat i canvi semblen interpretar-se i aplicar-se per una part d'aquest alumnat.

Aquesta situació em permet afirmar que quan l'alumnat inicia primer d'ESO disposa de la capacitat per comprendre i utilitzar els conceptes temporals, tot i que en el seu procés d'aprenentatge de la història, aquests, han estat majoritàriament absents, per aquesta raó la seva habilitat d'aplicació en l'anàlisi de la històrica presenta grans dificultats.

A partir d'aquests resultats es pot extrapolar que la formació del pensament temporal d'aquest alumnat, s'ha començat a desenvolupar des de ben petits, probablement al marge dels ensenyaments escolars, d'una forma intuïtiva o per altres vies que no corresponen a una formació temporal realitzada a l'aula. Per aquest motiu, la seva temporalitat presenta una clara discontinuïtat, amb múltiples interferències temporals provocades pel bombardeig d'imatges descontextualitzades de les noves tecnologies.

En definitiva, una temporalitat òrfena d'una seqüenciació i aplicació progressiva durant l'Educació Primària que limita el seu domini i dificulta la comprensió del passat i del seu present.

Vèiem, a partir de l'enquesta inicial realitzada a 4t d'ESO, que després de tres anys d'escolarització a la Secundària Obligatòria, l'alumnat havia progressat en el domini d'alguns operadors temporals, com la datació, però alhora, també observàvem que la seva progressió era força limitada en alguns altres, sobretot pel que fa a la capacitat de relacionar esdeveniments simultanis.

És difícil determinar el grau de desenvolupament de la temporalitat extrapolant únicament aquestes dades, però la comparació global, en relació al domini dels diversos nivells de contemporaneïtat – fet que implica la comprensió i aplicació de diversos conceptes temporals – es pot afirmar que s'ha produït un progrés durant els tres primers anys de secundària, però de totes, totes, clarament insuficient.

Al llarg d'aquesta investigació ha quedat demostrar que el treball continuat i sistemàtic amb la contemporaneïtat ha afavorit, en un espai relativament curt de temps – un curs escolar -, la comprensió, no sols de la simultaneïtat, sinó també d'altres operadors temporals fonamentals del temps històric.

La progressió mostrada per la gran majoria de l'alumnat, independentment del seu grup de nivell, gènere o procedència, confirma que certament la temporalitat s'adquireix de forma lenta i progressiva, però que un treball adequat per a la seva adquisició des de l'aula pot permetre accelerar-ne l'adquisició i, alhora, fer-ho des de l'ensenyament de la història i no al seu marge.

Els focus grup portats a terme un any i mig més tard, amb part de l'alumnat particip de la innovació i investigació desenvolupades amb la contemporaneïtat, m'aportaren informació suficient per concloure que després de la Secundària

Obligatòria el pensament temporal es segueix construint i que aquest procés es produeix paral·lelament a la formació de la consciència històrica i del pensament crític. Així ho confirma part de l'alumnat entrevistat, ja que demostrà disposar d'aquestes capacitats en la seva anàlisi i explicació històrica.

Puc concloure, per tant, que la construcció de la temporalitat, la formació de la consciència històrica i del pensament crític de l'alumnat es produeix de forma progressiva i que el treball amb la contemporaneïtat pot contribuir a accelerar-ne el procés i fer-ho sobre una base sòlida.

Aquest segon supòsit partia de la següent premissa:

Existeixen aspectes que contribueixen a un major domini de la conceptualització i aplicació de la contemporaneïtat: l'edat, el gènere, la procedència, el nivell sociocultural familiar de l'alumnat, el nivell acadèmic general, i en ciències socials en particular, la formació prèvia del temps històric...

La presentació del meu procés d'investigació i l'anàlisi dels instruments aplicats a aquesta m'han permès concloure que efectivament existeixen alguns aspectes que contribueixen a la construcció i aplicació de la contemporaneïtat, però no tots ells, ni en el mateix grau.

Com ja he posat de relleu en l'anàlisi de les enquestes i focus grup, l'edat de l'alumnat és un aspecte rellevant a tenir en compte. En aquest sentit, veiem diferències considerables entre els nens d'onze anys (primer d'ESO) i els de quinze anys (quart d'ESO) i, entre aquests i els de 17 anys (Exalumnes). Acceptar aquesta afirmació significa admetre que el desenvolupament cognitiu de l'alumnat és quelcom central en l'adquisició de la contemporaneïtat. Ara bé, el salt de qualitat donat per l'alumnat en un sol curs acadèmic em permet afirmar que és més rellevant l'aplicació sistemàtica i continuada de la contemporaneïtat durant el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història que l'edat de l'alumnat, tot i que és un aspecte a tenir en compte.

Un dels meus supòsits de partida, fonamentat en alguns dels resultats obtinguts durant el treball de recerca previ a aquesta investigació, era que el factor gènere era una qüestió a tenir en compte per a l'adquisició de la contemporaneïtat i probablement de la temporalitat.

Aquests resultats previs (2008) posaven de relleu un major domini dels nois en el primer nivell de la contemporaneïtat: la identificació d'esdeveniments simultanis. Resultats confirmats en algunes investigacions, com la de Lautier (1997a).

Però l'anàlisi detallat de la qüestió en els quatre nivells de complexitat de la contemporaneïtat, m'han portat a concloure que, si bé, els nois mostren una lleugera avantatge en els primers nivells i les noies l'obtenen especialment en l'explicació històrica. El diferencial entre ambdós és, per tant, irrellevant.

D'aquesta manera, una mostra tan petita com la utilitzada en aquesta investigació no permet en cap cas atorgar diferències remarcables de gènere en relació a l'adquisició i domini de la contemporaneïtat.

En iniciar la investigació m'interessava poder valorar el factor de la procedència, com a un factor molt important. Entenia que un treball a l'aula que afavoria la història global i, per tant, posava damunt la taula realitats múltiples, contribuiria que l'alumnat de procedència immigrada es sentís més protagonista de la història que s'ensenya a l'aula.

El nombre total d'alumnes de procedència immigrada, 3 en l'enquesta inicial i 1 en la final, no em va permetre valorar aquest factor i, en conseqüència, més enllà d'una major motivació per part d'aquest alumnat en la realització de les tasques, no he pogut extreure cap conclusió.

Un altre factor que vaig considerar que podia contribuir a un major assoliment de la contemporaneïtat era el nivell sociocultural familiar (nivell d'estudis dels pares).

Sense voler caure en cap tipus de determinisme o prejudici, considerava que l'alumnat que disposava d'unes pares amb un nivell d'estudis més elevat podia ajudar l'alumnat a disposar d'un bagatge cultural que, al marge de l'escola, contribuís a tenir coneixements d'àmbits diversos del present del nostre país o de realitats diferents a l'espanyola.

Els resultats quantitatius de les enquestes han confirmat que, efectivament, aquest alumnat mostrà més facilitat per a la comprensió i aplicació de la contemporaneïtat a l'aula.

Finalment vaig voler analitzar si el nivell acadèmic en general i en ciències socials en particular contribuïen especialment en l'adquisició de la contemporaneïtat.

La comparativa realitzada al llarg de tota la investigació entre l'alumnat del grup de nivell 1 (alumnat amb uns resultats acadèmics superiors en general i en ciències socials en particular) i l'alumnat del grup de nivell 2 (alumnat amb majors dificultats acadèmiques) partia de la base de buscar les correccions oportunes en cas de confirmar-se el supòsit que els primers tindrien majors facilitats per a l'adquisició del concepte, així com per a la seva aplicació a l'anàlisi històrica.

En aquest sentit, l'enquesta inicial confirmà aquest supòsit inicial i el treball desenvolupat al llarg del curs intentà corregir aquesta situació.

Els resultats finals, però, posaren de nou de relleu un major domini de l'alumnat del grup 1, així com una major progressió global. Amb tot, l'anàlisi individual de les enquestes, demostrà una gran progressió de tot l'alumnat, fins i tot d'aquells alumnes que habitualment mostraven més dificultats acadèmiques.

Les correccions aplicades, no van servir per reequilibrar la situació, però sí van permetre un progrés equitatiu i just d'aquells alumnes amb majors dificultats acadèmiques.

També partia del supòsit que el treball previ amb els conceptes estructuradors del temps històric havien d'afavorir l'adquisició de la contemporaneïtat. Però el

fet que era la primera vegada que realitzava la meva tasca com a professor d'història amb aquest alumnat, no em va permetre determinar el treball previ realitzat en relació a la comprensió i aplicació dels diversos conceptes temporals ni entre l'alumnat del grup 1 ni entre l'alumnat del grup 2.

La conclusió és que el nivell acadèmic en general i de ciències socials en particular, així com el nivell sociocultural familiar, són factors que contribueixen a la comprensió i aplicació de la contemporaneïtat. Per contra la diferència de gènere no sembla ser un factor decisiu.

La procedència i el treball previ amb els conceptes estructuradors del temps històric, són aspectes, que la present investigació no ha pogut tenir en compte.

El tercer, i darrer supòsit de partida de la recerca, fou el següent:

La metodologia més òptima per l'aprenentatge de la contemporaneïtat és l'aprenentatge per descobriment guiat.

A partir "del Con de l'experiència" desenvolupat per Dale (1946, 1954, 1969) i les seves posteriors revisions i ampliacions (Thalheimer 2006), és majoritàriament acceptat que la comprensió i la retenció d'informació, passa per activitats participatives, com realitzar pràctiques o ensenyar als altres, més que per activitats passives com escoltar, llegir o mirar imatges.

En aquest sentit, l'aprenentatge per descobriment guiat, establert a partir de grups cooperatius, permet una procés d'ensenyament i aprenentatge de la història que afavoreix el treball participatiu i actiu front el treball memorístic i passiu tradicional. Per aquest motiu, vaig planificar un treball sobre la contemporaneïtat recolzat en aquesta metodologia de treball.

L'observació de l'aula desenvolupada durant la investigació m'ha permès determinar que aquesta metodologia és realment efectiva en el procés de construcció de l'aprenentatge, en tant que dóna protagonisme a l'alumnat a partir de la construcció compartida del coneixement.

El procés desenvolupat mitjançant l'aplicació de múltiples recursos, especialment fonts primàries i secundàries, cerca d'informació, presentacions audiovisuals dels treballs realitzats, debats,... i la implementació de tasques i reptes complexos, no sols ha millorat la motivació per a l'aprenentatge de tot l'alumnat, sinó que ha implicat un aprenentatge més comprensiu, ja que ha suposat aprendre des de la participació, fent i ensenyant als altres. Perquè com diu Dale (1969) només s'aprèn de veritat, quan la teoria adquirida, pot ser explicada.

No puc establir cap comparació quantitativa entre l'efectivitat d'aquesta metodologia respecte d'altres però la pròpia experiència com a docent, em permet afirmar que aprendre la contemporaneïtat, des d'una metodologia proactiva com la plantejada, permet una major comprensió de la contemporaneïtat que una metodologia passiva de transmissió del coneixement oral, auditiu o visual, aplicades per mi mateix en d'altres ocasions.

Conclusions en relació als objectius proposats:

Considero que el desenvolupament de la present tesi m'ha permès assolir els quatre grans objectius plantejats d'antuvi:

- 1- Esbrinar com es produeix el procés de construcció del pensament temporal que capacita els alumnes de secundària per a la identificació i comprensió de la contemporaneïtat.**
- 2- Determinar l'eficàcia del domini de la contemporaneïtat en el procés d'ensenyament – aprenentatge de la història a la secundària obligatòria.**
- 3. Avaluar des de la investigació – acció la pròpia tasca docent (metodologia, continguts, instruments...) en relació a la comprensió del temps històric i especialment de l'operador contemporaneïtat.**
- 4. Aportar a la recerca en DSC informació relativa al procés de construcció del coneixement i del pensament temporal per mitjà d'un estudi de cas.**

Respecte al primer objectiu, considero que he pogut aportar informació rellevant del procés de construcció del pensament temporal de l'alumnat en relació a la comprensió i aplicació de la contemporaneïtat:

- Els nois i noies mostren major facilitat en el reconeixement de la contemporaneïtat interna (relació entre àmbits d'una mateixa realitat històrica) que en la contemporaneïtat externa (relació entre realitats territorials, cultures o civilitzacions desenvolupades coetàniament).
- En relació al nivell de complexitat de la contemporaneïtat, l'alumnat mostra més dificultats a mesura que augmenta l'escala de dificultat. El grau d'identificació d'esdeveniments simultanis, és superior a l'establiment de relacions, a l'explicació històrica – a partir de les relacions de contemporaneïtat- i a l'aplicació del model a d'altres contextos.
- En aquest primer nivell, l'alumnat mostra una major eficàcia en la identificació d'esdeveniments vinculats a la seva pròpia vida, família o entorn més proper, però en la identificació d'esdeveniments simultanis històrics manifesta majors dificultats. Aquestes dificultats es poden vincular directament a la proximitat temporal i a la unitat temporal aplicada per a l'anàlisi històrica, de manera que si es tracta d'esdeveniments molt recents i mediàtics, el reconeixement de la simultaneïtat és superior i a mesura que ens allunyem temporalment, la precisió temporal esdevé clau en aquest reconeixement.

Els resulta més senzill identificar esdeveniments simultanis en unitats temporals molt àmplies, independentment de la proximitat temporal, com per exemple en etapes com el Paleolític o l'Edat mitjana, que en datacions precises com l'any.

- La datació esdevé una eina fonamental per a la comprensió de la simultaneïtat simple o complexa (contemporaneïtat), però l'alumnat mostra moltes dificultats en el seu domini i organització en el temps. És probablement l'operador temporal de més difícil adquisició per part de l'alumnat.
- L'ordenació temporal de l'alumnat es presenta en iniciar la Secundària Obligatòria d'una forma discontinua, amb importants buits i especialment desordenats.

Els nois i les noies tenen tendència a associar l'ordre del discurs com a l'ordre temporal, independentment de la seva ubicació temporal.

No comprenen la possibilitat d'ordenar cronològicament els esdeveniments d'altra forma que no sigui de més antic a més recent. Aquests aspectes milloren durant la secundària obligatòria, però segueixen presentant grans dificultats en el reconeixement de la simultaneïtat, una important discontinuïtat i buits remarcables en el continu històric.

- En el segon nivell de complexitat, l'establiment de relacions de contemporaneïtat, l'alumnat mostra una tendència inicial a buscar relacions temàtiques, d'àmbit o territorials. Adonar-se de les relacions temporals, requereix d'un treball continuat i específic a l'aula. Les relacions temporals detectades amb major facilitat pels nois i noies són les de tipus causal. Val a dir, però, que la tendència és a detectar una causalitat unívoca i directa, en relació sempre a un fet proper a nivell temporal. La vinculació amb causes més allunyades en el temps o corresponents a temps diversos, rarament s'estableixen. Així difícilment es perceben causes de tipus estructural més vinculades al pensament o a les creences.
- En el tercer nivell de la contemporaneïtat, l'explicació històrica, a partir de relacions de contemporaneïtat, l'alumnat mostra importants dificultats, que deriven especialment de la narrativa històrica i, per tant, els textos desenvolupats mostren un tendència a llistar esdeveniments de forma sumativa o a presentar textos descriptius, però difícilment utilitzen nexos temporals en les seves explicacions si no hi ha una pràctica sistematitzada i continuada.

- En el darrer nivell de complexitat de la contemporaneïtat, és a dir la capacitat d'aplicar a situacions o realitats diverses el model de reconstrucció històrica proposat per la contemporaneïtat, els nois i noies mostren una major facilitat d'aplicació en el present que en realitats històriques més allunyades. Igualment, manifesten un major domini en la projecció del futur, a partir de la vinculació amb el present, que en l'anàlisi del passat.
- En relació als diversos conceptes temporals relacionats amb el domini de la contemporaneïtat l'alumnat sembla adquirir abans i amb major facilitat la interpretació del canvi, per contra els resulta més complicat comprendre la continuïtat, en especial d'aspectes no observables visualment, com pot ser la ideologia o la mentalitat.
- Comprenen els conceptes de durada, successió i període, però els utilitzen poc en les seves explicacions històriques.
- La comprensió de la triple dimensionalitat del temps sembla adquirida a quart d'ESO, però no així la capacitat per circular amb facilitat per aquest eix passat, present i futur. Malgrat la capacitat per vincular determinats aspectes del passat amb el present i establir prospectiva de futur demostrada per part de l'alumnat i, en casos molt concrets, no sembla que la formació de la consciència històrica de l'alumnat s'hagi adquirit encara en aquest nivell escolar. Tot sembla indicar que es tracta d'un procés lent i progressiu que culmina i, no sempre, amb posterioritat. En aquest sentit alguns dels exalumnes entrevistats presentaren evidències d'un nivell avançat en la seva construcció.
- El procés de construcció del pensament temporal s'inicia molt aviat i es desenvolupa al llarg de tota l'escolarització. Però és probablement durant la Secundària Obligatoria quan s'hauria de produir l'avenç més significatiu. En aquest sentit, la formació escolar mitjançant una seqüenciació adequada, una metodologia òptima i els recursos oportuns faciliten, més enllà de l'edat del noi o de la noia, un avenç més significatiu.

En relació al segon objectiu: **determinar l'eficàcia del domini de la contemporaneïtat en el procés d'ensenyament – aprenentatge de la història a la Secundària Obligatoria.**

Considero que al llarg del procés de recerca s'han aportat suficients dades, quantitatives i qualitatives, que demostren la validesa d'aquesta estratègia d'aprenentatge de la història. L'evolució mostrada per l'alumnat de 4t d'ESO, explicitada a través de la comparativa entre enquestes i la presentació de les diverses intervencions desenvolupades durant el curs escolar, ha permès determinar que no sols millora en l'alumnat el domini de la simultaneïtat simple i complexa, sinó també la comprensió i aplicació d'altres conceptes temporals del temps històric.

En un altre sentit, aquest model permet un procés d'aprenentatge més comprensiu i funcional de la història, atès que implica la capacitat d'aplicació a múltiples realitats, situacions o problemes.

Tot i que l'objectiu central de la recerca no era demostrar totes i cadascunes de les possibles aportacions educatives plantejades d'antuvi, considero que el model plantejat amb la contemporaneïtat, que parteix d'un treball específic amb capacitats cognitives d'alt nivell, com l'explicació, l'argumentació o l'aplicació, reptes de dificultat considerable per a l'alumnat, contribueix de forma decidida en el seu desenvolupament cognitiu.

Una altra contribució educativa que permet el treball específic amb la contemporaneïtat, en tant que es recolza amb la idea d'una reconstrucció històrica global, és d'una banda, donar protagonisme a tot l'alumnat, independentment del seu origen i, d'altra, fomentar valors cívics i democràtics vinculats a la interculturalitat. No ha estat possible, l'anàlisi comparatiu de l'adquisició de la contemporaneïtat en funció de l'origen de l'alumant, donat l'escàs nombre d'alumnat d'aquesta tipologia en el quart d'ESO, però l'observació d'aula desenvolupada durant la investigació ha posat de relleu una major motivació dels tres alumnes procedents d'altres realitats territorials.

Igualment els arguments esgrimits en presentacions, treballs i debats, per part de tot l'alumnat, també han posat de relleu una actitud d'empatia, respecte i valoració per altres realitats culturals o religioses, fonamentada en un major coneixement d'aquestes.

Una altra afirmació que es desprèn de l'estudi és que una metodologia de treball fonamentada en la història global, com permet la contemporaneïtat, és una estratègia molt positiva per a la formació de valors fonamentals en els nostres joves.

Finalment, tot i que la contemporaneïtat parteix especialment de l'anàlisi sincrònica del passat, el treball desenvolupat durant el curs escolar, pensat per utilitzar unitats temporals àmplies, l'establiment de comparacions històriques contínues entre el present i el passat, l'aprenentatge del futur, a partir de la projecció i la prospectiva, també ha permès contribuir eficaçment en la construcció de la consciència històrica de l'alumnat.

Certament el pensament crític no es pot vincular d'una manera directa a la formació de la temporalitat, però sí que es troba de forma inherent, de manera que sense la capacitat per entendre el temps històric i de poder utilitzar els seus conceptes per interpretar el passat, el present i el futur seria impossible la formació de la consciència històrica i, sense aquesta, malgrat un treball continuat amb la interpretació i la representació del temps, no seria possible el desenvolupament del pensament crític de l'alumnat.

Sense la formació de la temporalitat, resulta improvable la formació d'un pensament crític, capaç d'utilitzar el passat per argumentar posicions o defensar opinions. En conseqüència, el treball amb la contemporaneïtat, no forma directament el pensament crític, però sí ajuda a establir les bases per a la seva formació o consolidació posterior.

El tercer gran objectiu de la present investigació, era el **d'avaluar des de la investigació – acció la pròpia tasca docent (metodologia, continguts, instruments...) en relació a la comprensió del temps històric i especialment de la contemporaneïtat.**

El procés d'investigació desenvolupat, tot i partir d'uns supòsits i objectius d'investigació, ha estat plantejat de forma inductiva, de manera que al llarg del procés s'han fet visibles algunes qüestions rellevants a tenir en compte per a una adequada aplicació del treball amb la contemporaneïtat, així com per a la millora en la comprensió històrica.

En aquest sentit, les dificultats detectades en la datació precisa dels fets i, en la seva ordenació temporal en l'enquesta inicial (tant de primer com de quart d'ESO), em va fer plantejar un foment específic d'aquests durant el curs, alhora que analitzava el procés de construcció de la contemporaneïtat.

Igualment, els problemes observats en la cerca i gestió de la informació, especialment visibles en la segona intervenció específica, es convertiren en un altre cavall de batalla del procés d'innovació.

Finalment els problemes detectats en les explicacions històriques desenvolupades per l'alumnat posaren damunt la taula la qüestió del treball específic de la narrativa històrica. Ajudar-los a ordenar els textos o a utilitzar nexos temporals en les seves narracions històriques, es convertí en una qüestió més a tenir en compte durant el procés.

La investigació –acció, com a tal, implica autoreflexió. En aquest sentit, voldria exposar algunes **conclusions relatives a la investigació i a la innovació desenvolupades:**

En relació a la investigació

Valoració de la metodologia d'investigació aplicada:

Malgrat haver participat, com a docent, en diverses investigacions del grup GREDICS de la UAB mai abans havia desenvolupat simultàniament el rol de professor i d'investigador . Un repte de gran dificultat, tenint en compte la durada del procés, tot un curs escolar.

Aquesta situació em va portar a sistematitzar estratègies per poder desenvolupar adequadament ambdues activitats alhora. Malgrat tot, no sempre va ser fàcil ni efectiu i, en molts moments, vaig haver de modificar la planificació prèvia o improvisar altres formes de recollida d'informació.

La metodologia de la recerca, en tant que investigació–acció interpretativa, s'ha ajustat en tot moment als objectius de la recerca, a la seva amplitud i problemàtica.

El model aplicat s'ha basat en la practicitat i la lògica d'una investigació educativa, de tipologia qualitativa i idiogràfica. La simplicitat del **model Whitehead (1989): observació i exploració, reflexió i planificació, aplicació, anàlisi i avaluació posterior i una nova aplicació en funció dels resultats obtinguts**, m'ha permès sense grans recursos disponibles, desenvolupar-la amb lògica i coherència.

Els instruments aplicats m'han permès, d'una banda, una adequada triangulació i, de l'altra, l'obtenció d'un volum considerable d'informació per tal de poder valorar el procés de construcció de la contemporaneïtat i l'eficàcia de la seva implementació.

L'observació ha estat l'instrument més difícil d'aplicar. Les enquestes, els treballs de l'alumnat o les gravacions dels focus–grup m'han permès realitzar una anàlisi posterior fora de l'aula. En canvi, prendre anotacions mentre reclamen el teu suport diversos grups d'alumnes fou una situació realment complexa.

Disposar de temps per sintetitzar les impressions de la sessió i poder anotar les qüestions rellevants no ha estat fàcil, atès que en acabar la sessió hi havia un altre grup classe esperant-me.

L'establiment de qüestionaris de modalitat oberta, m'han permès, per comparació, establir un sistema quantitatiu per valorar l'evolució de l'alumnat en relació al domini de la contemporaneïtat i, alhora, una gran quantitat d'informació per poder desenvolupar una anàlisi qualitativa de la mateixa. Potser els qüestionaris aplicats pecaven d'una excessiva extensió i complexitat, però elaborats, atenent tots els nivells de complexitat de l'operador i buscant sempre la multiplicitat de les fonts d'accés a la informació: imatges, premsa, històries de vida... , considero que han estat un instrument realment útil per a la present recerca.

Els focus–grup desenvolupats han estat l'instrument fonamental per l'obtenció de dades rellevants per a la investigació. Amb una mirada retrospectiva, potser hagués estat interessant aplicar aquesta tècnica també en finalitzar el curs 2012-2013. Aquest fet, m'hagués permès ampliar l'anàlisi del qüestionari final de forma qualitativa i valorar amb major profunditat el procés de millora de l'alumnat.

Finalment, els documents i múltiples treballs elaborats per l'alumnat m'han permès disposar d'informació molt valuosa del procés de construcció de la contemporaneïtat i de l'eficàcia de la metodologia d'innovació desenvolupada.

En relació a la innovació:

La meua recerca s'ha sostingut bàsicament en una estratègia metodològica per a la comprensió i aplicació d'un aspecte del temps històric: la contemporaneïtat.

Per aplicar-se de forma sistematitzada a l'aula durant un curs escolar s'ha basat en una metodologia didàctica fonamentada en el constructivisme social: l'aprenentatge per descobriment guiat, en múltiples recursos: fonts primàries, fonts secundàries, presentacions, explicacions, debats... i, en uns continguts, que sense escapar del marc curricular establert, s'han reajustat, seqüenciat i ampliat en funció de les necessitats de la innovació i de la recerca.

En aquest sentit, i com ja he valorat anteriorment, l'aprenentatge per descobriment guiat, a partir de grups cooperatius, ha estat una metodologia adequada i efectiva per a l'assoliment dels objectius plantejats.

Els recursos utilitzats s'han ajustat perfectament a aquesta metodologia i han permès la motivació i participació activa de tot l'alumnat en el desenvolupament de les diverses activitats proposades.

Els volum de continguts desenvolupats durant el curs ha estat possiblement excessiu. Una metodologia proactiva i la multiplicitat de recursos d'aula aplicats en el treball cooperatiu i en la participació compartida de la reconstrucció històrica, dificulten la possibilitat de cursar tots els continguts proposats en el currículum de 4t d'ESO.

En la selecció prèvia dels continguts hauria d'haver estat menys ambiciós i apostar només per aquells que, de forma efectiva, permetessin l'assoliment dels objectius proposats.

De tot plegat, puc determinar que, com a professional de l'educació, un model d'investigació com aquest, fonamentat en la reflexió de la pròpia pràctica docent i en l'acció directa sobre aquesta, és una forma no sols útil sinó indispensable per a una adequada professionalització i per a l'assoliment efectiu del canvi educatiu. Un canvi que es reclama com a indispensable per fer front als reptes del nostre món i preparar els joves per als reptes que estan per arribar.

En relació al darrer objectiu de la tesi: **aportar a la recerca en DSC informació relativa al procés de construcció del coneixement i del pensament temporal per mitjà d'un estudi de cas**, segurament, no em correspon a mi valorar la contribució d'aquesta investigació al corpus de coneixement de la didàctica de les ciències socials. Seria massa agosarat per part meua.

És evident que els resultats d'aquest estudi de cas, centrat en una realitat molt específica, en uns protagonistes concrets i en un procés particular com aquest, no pot ser extrapolable ni generalitzable.

Les múltiples investigacions en què he fonamentat el meu treball palesen que es coneix molt poc de com es construeix el coneixement i, menys encara, de com es produeix el procés d'adquisició de la temporalitat. Per aquest motiu, la recerca no ha volgut centrar-se únicament en els resultats d'aprenentatge, sinó també d'intentar aportar alguna informació, encara que sigui des de l'especificitat, de com es produeix aquest procés.

Independentment de l'abast de la meva contribució en aquest sentit, considero que la rellevància de la meva tesi radica en posar de relleu la importància d'ensenyar història, no sols des de la successió, sinó també des de la contemporaneïtat.

Certament els conceptes de canvi i de l'eix passat, present i futur són centrals en la formació de la temporalitat i la consciència històrica però, com he volgut demostrar aquí, la contemporaneïtat, entesa en el sentit de la simultaneïtat complexa, la simultaneïtat de la durada, és també un concepte temporal central per a l'assoliment d'aquestes capacitats.

En tot cas, em sembla haver donat resposta àmpliament a les tres preguntes inicials, orientades a conèixer com es construeix la contemporaneïtat i com s'arriba al seu domini, determinar si la seva aplicació a l'aula afavoreix la comprensió històrica i, finalment, valorar la metodologia més favorable per a la seva construcció.

Espero haver aportat una proposta vàlida relacionada amb el problema d'origen de la present tesi doctoral: **les dificultats de comprensió del temps històric i de la contemporaneïtat en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història.**

I, en definitiva, haver contribuir a un ensenyament de la història més comprensiu per a l'alumnat, més funcional per a les seves vides i més útil per a la societat. Per tot plegat, desitjo que la present tesi doctoral pugui ser útil per aquell professorat que, com jo, aspira a trobar alternatives a un ensenyament que, avui per avui, no respon a les necessitats reals que demanden els nous temps.

De Cork i Picard (2009:65) afirmen: « Nous ne devons pas seulement rendre le monde de 2009 intelligible aux élèves, mais aussi leur donner des clés pour comprendre celui où ils seront adultes en 2020, quelles que soient l'imprévisibilité et l'incertitude de devenir ».

Per això, m'adscriu plenament, mitjançant la recerca presentada, a fomentar entre els meus alumnes, no sols la comprensió del passat, sinó també la del seu present, per complex, global i incert que sigui. Tot plegat perquè, com diuen Pagès i Santisteban (2008: 127): *“Que ni los tiempos líquidos ni los tiempos de ficción, nos hagan olvidar... la importancia de la construcción del futuro”*.

2. SUGGERIMENTS

La tesi doctoral presentada en aquestes pàgines m'ha permès, des de la investigació-acció, comprendre millor la meua pràctica. M'ha ajudat a valorar aquelles metodologies i recursos més òptims per desenvolupar la meua tasca quotidiana i, alhora, a descobrir que algunes de les estratègies aplicades a les meues aules fins l'inici d'aquesta investigació, poc aportaven al coneixement i a la comprensió històrica dels meus alumnes.

He comprovat que en la base de l'aprenentatge de la història hi trobem el temps històric i que sense un adequat aprenentatge dels conceptes que l'articulen, difícilment es pot arribar a desenvolupar un aprenentatge de la història que permeti als nostres joves comprendre el seu present i esdevenir agents de transformació social.

He demostrat que amb un procés continuat i sistemàtic de la contemporaneïtat es produeix un avenç considerable de la capacitat dels alumnes en la identificació d'esdeveniments simultanis, en l'establiment de relacions de tipus temporal entre aquests esdeveniments, en l'explicació de realitats històriques de forma més global i comprensiva i, en definitiva, en l'aplicació a qualsevol context d'aquest procés d'anàlisi basat en la contemporaneïtat.

Espero que la present tesi doctoral hagi contribuït també a saber com es produeix la formació de la temporalitat, en relació a la contemporaneïtat i pugui ajudar a trobar noves maneres per afrontar el problema de la comprensió del temps històric en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història.

I, finalment, desitjo que la meua recerca pugui servir de motivació o de model a qualsevol altre professional de l'educació que vulgui, des de la reflexió i des de la investigació, trobar alternatives per millorar l'ensenyament de la història.

Cal dir que una investigació d'aquest tipus, per les característiques que la determinen, no permet la generalització de les seves conclusions, però per inferència pot contribuir a entendre realitats educatives similars i a exemplificar una possible actuació davant del problema comú de l'aprenentatge del temps històric.

Durant el procés d'investigació, he descobert inductivament algunes qüestions que, vinculades a aquest problema, o bé a la construcció de la contemporaneïtat, caldria prestar una especial atenció des de la investigació.

Considero que la meua anàlisi s'ha centrat de forma gairebé exclusiva en dos classes de 4t d'ESO del meu centre escolar, però el fet de conèixer els coneixements previs de l'alumnat de primer d'ESO, ha fet ampliar la meua mirada cap a l'Educació Primària. En aquest sentit, considero que seria important investigar la qüestió de la contemporaneïtat també en aquesta etapa o, fins i tot, en l'Educació Infantil.

Els resultats d'aquesta investigació podrien atorgar una mirada més àmplia en relació a la construcció de la contemporaneïtat, com també del procés d'estructuració del pensament temporal.

Com hem vist, són molts els especialistes (Mattozzi, Pagès, Santisteban, ...) que defensen l'aplicació d'un currículum temporal, que des de l'educació Infantil fins a la finalització de la Secundària permetés d'una forma degudament seqüenciada i vinculada als continguts d'aula, l'estructuració d'una adequada temporalitat.

Estic convençut que una investigació d'aquest tipus permet oferir informació rellevant, no sols per comprovar aquesta necessitat, sinó també per fer-ho de forma més efectiva.

En un altre sentit, i tenint en compte els resultats quantitius i qualitatius de la meua investigació, caldria buscar noves fórmules per compensar les majors dificultats de comprensió i aplicació de la contemporaneïtat a l'anàlisi històrica, per part dels alumnes amb dificultats acadèmiques.

La utilització de múltiples recursos, especialment fonts visuals, un acompanyament i guiatge més ampli en el desenvolupament de les tasques portades a terme per part d'aquest alumnat,... no han estat suficients, en el meu cas, per compensar les mancances mostrades en l'adquisició i domini de la contemporaneïtat.

Un tercer aspecte a tenir en compte és el de determinar si realment existeix vinculació entre la formació de la temporalitat i el desenvolupament del pensament crític. Considero que alguns dels resultats de la meua investigació apunten en aquest sentit, però ni la informació obtinguda, ni les dimensions de la meua recerca, em permeten afirmar-ho amb rotunditat.

Caldria apostar per la investigació sobre la qüestió de la formació de la consciència crítica, ja que avui esdevé més necessària que mai per fer front a les informacions dirigides, opinions intencionades o actuacions maquillades, per part dels poders polítics, econòmics o religiosos, que, amb connivència amb els mitjans de comunicació, van especialment dirigides a crear opinions o estats d'ànim entre la població, que beneficien a uns pocs en detriment de la majoria.

Una altra qüestió a investigar és vinculable a una necessitat fonamental en el món de la informació, seria la de trobar fórmules adequades per a l'obtenció, gestió i anàlisi de la informació. Aquesta és avui una qüestió fonamental per a la comprensió de la història, però també per a la formació de ciutadans informats i compromesos amb el món.

En definitiva, la investigació desenvolupada i presentada en aquesta tesi doctoral és només un petit pas, queda molt feina per fer, tant des de la investigació com des de la docència, però de qualsevol manera espero haver aportat el meu granet de sorra a la didàctica de les ciències socials a trobar respostes al problema de la comprensió del temps històric i de la comprensió de la història, perquè com deia Nicolàs Avellaneda el 1837:

“Los pueblos que olvidan su historia están condenados a repetirla”.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO TAPIA, J. (dir.) (1997): "Evaluación del conocimiento y su adquisición". Vol I Ciencias Sociales. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia/CIDE.
- ÁLVAREZ, M. (2007): "Teoría de la historicidad". Madrid. Ed. Síntesis.
- ÁLVAREZ –GAYOU, J.L. (2003): "¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología". Paidós. México D.F.
- ANDERSON, KRATHWOHL (2000):
<http://es.slideshare.net/crp15/la-taxonomia-de-anderson-krathwohl-2001>
- ANDOLFATO, G. (2002): "La contemporaneità. La storia comme discorso costruito mediante operatori". Quaderno N° 13 -14- Insegnare la storia mondiale per le Scole Medie e Superiori: N° 33. Suplemento- I viaggi di Erodoto.
- ANGUERA, C. (2012): "El concepte de futur en l' ensenyament de les ciències social. Estudis de cas en l'educació secundària". *Tesis Doctoral (UAB)*.
- ARMENTO, B. J. (1991): "Changing conception of research on teaching of social studies". Shauer, J. (ed.). Handbook of Research on Social Studies. Teaching and learning. McMillan. New York. 185-219.
- ARNAL, J. (1997): "Metodologies de la investigació educativa. Barcelona". Ed. de la UOC.
- ASENSIO, M.; CARRETERO, M.; POZO, J. L. (1989): "La comprensión del tiempo histórico". CARRETERO, M.; POZO, J.L.; ASENSIO, M. (comp.). La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid: Aprendizaje Visor.
- AUDIGIER, F. ; Basayau, C. (1994): « La chronologie n'est pas l'histoire, et pourtant... ». IREHG N° 1. Revue des Instituts de recherche pour l'enseignement de l'histoire, Géographie et Groupes Associés. P. 79-90
- AUDIGIER, F. (2003): « Histoire scolaire, formation citoyenne et recherches didactiques et chemins d'historiens ». Textes offerts à Henri Moniot. Paris. L'Harmattan, 241-263.

- ÁVILA, R.M. ; RIVERA, M^a P. ; DOMÍNGUEZ, P.L. (coord..) (2010): “Metodología de investigación en Didáctica de las ciencias sociales”. Zaragoza. Institución “Fernando el Católico” (CSIC).
- BARCA, I. (2001) : « Perspectivas em educação Histórica.Cognição histórica. Património:o que preservar?”. Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica. U. do Minho. Portugal.
- BARCA, I. (2001 :b) : “Educação histórica : uma nova área de investigação ». Revista de la facultade de letras. História. Parte III sèrie, vol.2.. Universidade do Minho.Portugal. 3-21
- BARCELO, V. ; BOSCH, D. ; CANALS, R. ; DOMENECH, A. FREIXENET, D. GONZALEZ, N. a CASAS, M. (coord.) (2005) : “Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials”. BCN. Rosa Sensat.
- BARTON, K.C. (2006): Introduction. Barton, K.C. (Ed). “Research Methods in social studies education. Contemporary and perspectives”. A Issues. Volum in Research in social Education. Greenwich: Information Age Publishing.
- BARTON, K.C. (2008): “Research on students ideas about history”. Levstik, L.S.; Tyson, C.A. (eds.) Handbook of research in social Education. New York: Routledge: 239-257.
- BARTON, K. C. (2010): ”Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. Historia y epistemología de las ciencias”. Enseñanza de las ciencias sociales. Nº 9. P. 97-114.
- BARTON, K.C.; LEVSTIK, K (1996): “Back when God was around and everyting: Elementary children’s understanding of historical time”. American Educational Research Journal, Nº 33. 419-454.
- BAS, E. (1999): “Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro”. Barcelona. Ariel social.
- BASACHE, J. (1999) :”¿Qué cosa quiere decir tener una conciencia histórica? Yepes, E. (comp).. Lima: Memoria y destino
- BELBÉOCH, O.; LOUDENOT, C.; du SAUSSOIS, N. (1994) : « Vivre l’espace construire le temps » . Tournai (Belgique): Ed. Magnard.
- BELLVER, A. (2001) : “El tiempo en la historia. Una metodología dinámica y activa en la ESO”. Zaragoza: Edelvives.

- BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (Coord.) (1997): “Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria”. BCN: ICE/Horsori.
- BENEJAM, P. (1997): “Las finalidades de la Educación social” a BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (Coord.) (1997): “Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. BCN: ICE/Horsori. 33-51
- BERNAL, A.; VELÁZQUEZ, M. (1989): “Técnicas de investigación educativa”. Sevilla. Alfar.
- BERTI, E. (2000): “ La storia: scuola dei tempi””. Bassano: Clio 92. 71-80.
- BEVILAQUA (1997): “Sull'utilità della storia per l'avenire delle nostre scuola”. Rome: Donzelli editore.
- BISQUERRA, R. (2001): “Métodos de investigación educativa”. Madrid. CEAC Educación.
- BISQUERRA, R. (Coord) (2004): “Metodología de la Investigación educativa”. La Muralla.
- BISQUERRA, R.; CANALS, R. (2003): “ Les competències bàsiques de l'àmbit social en relació al currículum de l'Educació Secundària Obligatòria”. Congrés de C.B. Barcelona 26-27 de juny de 2003.
- BLANCO, A. (2007): “Tesis Doctoral: La representación del tiempo histórico en los libros de texto”. Universitat de Barcelona.
- BLANCO, N. (1992): “Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la historia. Estudio de un caso”. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- BLOOM, H. (1956).
<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>.
- BLYTE, T. i colab. (1999): “La enseñanza para la comprensión – guía para el docente” Barcelona. Paidós.
- BOE Nº 52. Decreto LOMCE. 1 de marzo de 2014. Sec I. pàag. 19349. Ministerio de educación, cultura y deporte.

- BOISVERT, J. (2004): “La Formación del Pensamiento Crítico. Teoría y Práctica”. México. Fondo de Cultura Económica.

- BRAUDEL, F. (1976): “El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II”. (2ª edición). Madrid: Alianza

- BRAUDEL, F. (1984 a): “Civilización material, economía y capitalismo – S.XV –XVIII”. Madrid: Alianza,

- BRAUDEL, F. (1984 b): “La historia y las Ciencias Sociales”. Madrid: Alianza.

- BROWN, (1975): “Recognition, Reconstuction and Recall of Narrative squences by Preoperational Children”. Child Development, 46, 156-166.

- CALVANI, A. (1986): “L’insegnamento della storia nella scuola elementare”. Firenze: La Nuova Italia.

- CALVANI, A. (1988): “Il bambino, il tempo, la storia”. Firenze: La Nuova Italia.

- CANALS, R. (2008): “La didàctica de las ciencias sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria”. En “Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio”. Eds. Rosa M. Ávila, Alcázar Cruz, M. Consuelo Díez. Jaén 2008. Pág. 331-356.

- CANALS, R.; PAGÈS, J. a ZABALA, (2011): “El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas”. Aula de Innovación Educativa. Nº 198 35-40.

- CAÑADELL, R. (2002): “Els conflictes bèlics - la interculturalitat, democràcia i participació”. Vic: EUMO

- CARDONA, Mª C. (1998): “Proyecto docente y de investigación en pedagogía diferencial: educación especial”. Alicante: Dpto. Psicología de la salud. Universidad de Alicante.

- CARDONA, Mª C. (2002): “Introducción a los métodos de Investigación en Educación”. Eos Universitaria. Madrid.

- CARIOU, D. (2006): « Étudier les voies de la conceptualisation en histoire à partir des écrits des élèves », a Perrin-Glorian, M. Yves Renter (éds.) Les méthodes en didactique. Presses universitaires de septentrion, Belgique.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): "Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción y la formación del profesorado". Barcelona. Martínez Roca.
- CARRETERO, M. (1995): "Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia". Madrid. Aprendizaje Visor.
- CARRETERO, M. (1996): "Comprensión y enseñanza del tiempo histórico". Aula de Innovación Educativa. Nº 67.
- CARRIZO, K. (2003): "El concepto de simultaneidad en la enseñanza de la historia. Ocavo año de 3r ciclo de EGB". Salta: Revista Escuela de Historia Nº 2. Facultad de Humanidades de Salta.
- CASAS, M. (COORD.) (2005): "Ensenyar a parlar i escriure Ciències Socials". Barcelona. Rosa Sensat.
- CHRISTIAN, D. (2005): "Mapas del Tiempo. Introducción a la "Gran Historia": Barcelona. Crítica.
- COHEN, L.; MANION, L. (1990): "Métodos de investigación educativa". Madrid. La Muralla.
- COLL, C. (2006): "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica". Revista electrónica de investigación educativa. <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>.
- COMARCIOLI (2002): "Lineament di didattica della storia. Dal sapere storico alla storia insegnata: la medizione didattica". Cosenza. Luigi Pellegrini editore.
- COMES, P. (2002): "La interpretación de las imágenes espaciales. A. González, I. (dir.). La geografía y la historia elementos del medio. Madrid. Ministerio de educación, cultura y Deporte. 209.
- COMENIUS, J. A. (1989): "Consulta universal sobre l'esmena dels afers humans". Vic. Eumo. Ed.

- COOPER, (2002): "Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria". Madrid. Morata.
- CURRÍCULUM Educació Secundària Obligatòria – decret 143/2007 DOGC N° 4915. Annex 1 Competències Bàsiques.
- DALE, E. (1969): "Audiovisual methods in teaching". NY: Dryen. ed.gnoss.com/comunidad/TAC-TAC/debate/piramide-de-dale/ffe05b50-f3f3-43e6-bd52-9ece1d48fc7b
- DD.AA.(1978): « Activités d'éveil sciences sociales à l'école élémentaire » N° 93 : Recherches pédagogiques. INPR. Nancy.
- DD.AA. (1999): "Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales". Revista Iber N° 21. Graó. 5-86
- DE CASTRO, L..M. (2005): "A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. ." A Quanto tempo o tempo tem! Sabongi De Rossi, V.L.; Zamboni, E. (org.). Brasil. Elínea Ed. 109- 143.
- DE CORK, I.; Picard, E. (2009): « La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national ». Marseille. Agone.
- DEIANA, (1997): "lo pensó che la storia ti piace". Proposte per la dattatica della storia nella scuola che si rinnova. Milano.Edizioni Unicopli.
- DEWEY, J. (2001): "Democracia y educación". Madrid: Morata.
- DURPAIRE, F. (2002): « Enseignement de l'histoire et diversité culturelle -Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois ». París. CNDP. Hachette éducation.
- EGAN, K. (1994): "Fantasía e imaginación : su poder en la enseñanza". Morata. Madrid.
- ELIAS, N. (1989): "Sobre el tiempo". Madrid : Fondo de cultura económica.

- EISENHART, M.A ; HOWE, K.R. (1992) : “Validity in educational research”. LECOMPTE, M.D.; MILLROY, W.L.; PREISSELE, J. (eds.). The Handbook of Qualitative Research in Education. San Diego: Academic Press. 453-680.

- ELLIOTT, J. (1993): “El cambio educativo desde la investigación – acción”. Morata. Madrid.

- ELLIOTT, J. (2000): “La investigación –acción en educación”. Madrid. Ed. .Morata.

- ELLIOTT, J.; Barrett, G.; Hull, Ch. ; Sanger, J. Wood, M.; Haynes, L (comp.) (1986): “Investigación / acción en el aula”. Gen. Valenciana. Valencia.

- ELLIOTT, J. (1986 b): “Mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación en la acción. Informe sobre el proyecto.: -La interacción del profesor-alumno y la calidad del aprendizaje-. (I.P.C.A) promovido por el Schools Council. Pàg 11-48.

- ENNIS, R. H.(1985): “A logical Basis for measuring critical thinking skills”. Educational Leadership, 43 (2). 44-48.

- ÉTHIER, M.A.; LEFRANÇOIS, D. (2010): “Metodología de investigación en Didáctica de las ciencias sociales”. a Ávila, R.M.; Rivero, M. P. ; Domínguez, P.L. (coord.). Zaragoza. Institución “Fernando el Católico” (CSIC).

- EVANS, (1996): “A critical approach to teaching United States History”. EVANS, R.D. ; SAXE, D. W. (ed.). Handbook on Teaching Social Issues. Washington: National Council for the social studies (NCSS). 152-160.

-]
- FAVRY, R. (1999) : « Le temps, subi ou vécu ? » Movans-Sartoux (France) :. Pernfados.

- FERRO, M. (1991): « Visions de l’histoire et périodisation, une typologie ». AA...VV. Périodes. La construction du temps historique. Actes du Ve Colloque d’histoire qu present. Éditions de l’École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au present. Paris. 99-101.

- FONTANA, J. (1988):” L’ensenyament de la història” a BURGAYA, J.; CANOVES, G. ; FIGUEROLA, J. Actes Del primer symposium sobre l’ensenyament de les ciències socials. Vic: Eumo
- FRAISE (1967): « Psychologie du temps ». Paris: PUF (2^a ed.).
- FREIRE, P. (1987): “L’educació com a pràctica de Llibertat”. Vic. Eumo. Ed.
- GALINDO, (1996): “El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la historia. Cuatro estudios de caso”. Universidad de Granada. Tesis Doctoral.
- GARDNER, H. (1983): “Frames of mind – the theory of Multiple intelligences”. New Cork: Basic Books.
- GARDNER, H. (1993): “Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica”. Barcelona: Ed. Paidós.
- GARDNER, H. (2001): “La inteligencia reformada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI”. Barcelona: Paidós.
- GENERALITAT DE CATALUNYA- Departament d’Ensenyament. Decret de 25 de juny de 2002 (DOGC, N^o 3670 de 4 de juliol).
- GENERALITAT DE CATALUNYA- Departament d’Educació. Secundària obligatòria. CCSS geografia i història. 16 de març de 2007 (Decret 143 / 2007/ DOGC N^o 4915)
- GIGLI, M. (1997): “ I Viaggi di Erodoto”. Quaderno N^o 13 -14- Insegnare la storia mondiale perle Scole Medie e Superiori: N^o 33. Suplemento- I viaggi di Erodoto.
- GIL, G. et al. (1997): “Evaluación de la educación primaria. Informe. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)”. Ministerio de Educación y Cultura.
- GIRARDET, H. (1983): “Un currículo di storia come costruzione di reti concettuali”. In Pontecorvo, C. (ed.). Storia e processi di conoscenza. Torino, Loescher, 269-318

- GIROUX, H. A. (1990): “Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje”. Madrid: Paidós/ MEC.
- GÓMEZ, A. E. (1996): “De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de ciencias sociales. Un estudio de caso”. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- GONZÁLEZ, N.; BLASCO, A. (2009): “Indrets diversos, temps comuns”. Perspectiva Escolar. Nº 332. P. 23-31.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M^a.C. (2000): “La evaluación de profesores en los países de la Unión Europea. Características y tendencias en La evaluación del profesorado”. Comunidad de Madrid: ANIES.
- GRATELOUP, C. (1991): « Les régions du temps » . AAVV. Périodes. La construction du temps historique. Actes du Ve colloque d'histoire au présent. Paris : Éditions de l'école des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au Présent.
- GRAU, F. (2014): “Els relats històrics a les aules de secundària”. Tesis Doctoral UAB.
- GREDICS. ARIE 1 (2007 -2008). UD. Migraciones y convivencia intercultural.
- GREDICS. ARIE 2 – SANTISTEBAN, A. (coord..) (2009 -2012): “El pensament de la competencia social i ciutadana. Problemas sociales y pensamiento histórico y social.
- GREDICS. ARIE 3 (2012): UD. Temáticas socialmente relevantes. Exiliados, desplazados y refugiados. Límites, fronteras y muros.
- GREDICS. Proyecto de Investigación EDU2012-37668: ¿Cómo se forma el pensamiento histórico social? Un estudio de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia.
- GUIBERT, M. E. (1994): “Tiempo y tiempo histórico”. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y cultura.

- GUIMERÀ, C. (1992): "Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria. Tesis doctoral. Facultad de Geografía e historia Estudio General de Lleida. Universidad de Barcelona.
- HALLAM, R. (1983): "Piaget and the teaching of History, a Educational Research". 12, 1, 3-12. Trad. Cast. Dins COLL, C. (comp.). Psicología genética y aprendizajes escolares. Madrid: Siglo XXI, 1983, 167 -181.
- HANNOUN, H. (1977): "El niño conquista el medio". Buenos Aires: Kapelusz.
- HENAO, B. E. (2002): "A propósito de la relación ciencias sociales "tiempo". Revista de educación y pedagogía. Medellín. Universidad de Antioquía, facultad de Educación. Vol. XIV, N° 34. Pp. 113-118.
- HENRÍQUEZ, R. ; PAGÈS, J. (2004): "La investigación en didáctica de la historia". Educación XXI N° 7.
- HERNÁNDEZ, C. (2010) a ÁVILA, R.M. ; RIVERA, Mª P. ; DOMÍNGUEZ, P.L. (coord..) (2010). "Metodología de investigación en Didáctica de las ciencias sociales". Zaragoza. Institución "Fernando el Católico" (CSIC).
- HERNÁNDEZ, X.: (2002): "Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia". Barcelona: Graó nº 169, 101-104
- HICKS, D. (1994): "Educating for the Futur. A Practical Clasroom Guide". UK. VWF.
- HICKS, D. (2006): "Lessons for the future. The missing dimensión in education". Oxford. Trafford.
- HOBSBAWN, E. (1988): "Sobre la historia". Barcelona. Ed. Crítica.
- IMBERNON, F. (coord.) (2002): "La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa". Graó. N° 167. Barcelona.
- JAHODA, G. (1963): "Childrren's concepts of time and history". Educational Review. XV, N° 2. 87-104

- JARA, M.A. (2010): "Representación y esfeñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia". Tesis doctoral UAB.
- JOHNSON, M. (2006). "The lamp and the mirror. Action Research and self studies in the social studies". Barton, K. C. (ed): Research Methods in social studies Education. Contemporary Issues and perspectives. A Volume in research in Social education. Greenwich IAP, 57-83
- JORBA, J. ; GÓMEZ, I. ; PRAT, A. (ed.) (1998) : "Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge de les àrees curriculars". ICE. UAB. Bellaterra (BCN).
- KERLINGER, F. N. (1981): "Investigación del comportamiento". México. Interamericana.
- KOSELLECK, R. (1993) "Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos". Barcelona. Paidós.
- KOSELLECK, R. (2001): "Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia". Paidós. ICE/UAB.
- LASTRUCCI , E.(1994): "La storia al trienio: chi insegna chi impara". I Viaggi di Erodoto, N° 23. 76 -85.
- LATORRE, A. , DEL RINCON, D.; ARNAL, J. (1996): "Bases metodológicas de la investigación educativa". Nurtado. Barcelona.
- (97)
- LATORRE, A. (2003). "La investigación-acción- conoder y cambiar la práctica educativa". Graó. N° 179. Barcelona.
- LAUTIER, N. (1997 a) : « Enseigner l'histoire au lycée ». París : Armand Colín.
- LAUTIER, N. (1997 b) : « À la rencontre de l'histoire ». Villaneuve d'Asaq : Preses Universitaires du Septentrion.
- LAUTIER, N. (2001) : « Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations éducatives ». Paris : Armand Colin.
- LAUTIER, N. ; Allieu-Mary N. (2008) : « La didactique de l'histoire. Note de Synthèse ». Revue française de pédagogie. N° 162. 95-131.

- LAVILLE, C. (2001) : « La recherche empirique en éducation historique. Mise e perspective et orientations actuelles ». Tutiaux-Guillon, N. (Coord.) 15 ans de recherches en didactique de l’Histoire –Géographie. Monografic de Perspectives Documentaires en Éducation, N° 53. INRP. 69 -82.
- LEDUC, J. (1999): « Les historiens et le temps- Conceptions, problématiques, écritures ». Midi-Pyrénées : Ed. du Seuil.
- LEVINE, R. (2006) : “Una geografía del tiempo”. Madrid. S. XXI.
- LEVSTIK, S.L.; BARTON, K.C. (2008): “Researching History Education”. Theory Method and context. New York. Routledge.
- LIPMAN, M.(1998) : “Pensamiento complejo y educación”. Madrid De la Torre.
- LLIBRE DE TEXT: coneixement del medi 6è de Primària. –Primer trimestre- Projecte la casa del Saber. Henao, J. T; Andrés, M. A. (coord.). Barcelona 2009. Grup Promotor Santillana.
- LLIBRE DE TEXT: coneixement del medi 6è de Primària. –Segon trimestre- Projecte la casa del Saber. Henao, J. T; Andrés, M. A. (coord.). Barcelona 2009. Grup Promotor Santillana.
- LLIBRE DE TEXT: coneixement del medi 6è de Primària. –Tercer trimestre- Projecte la casa del Saber. Henao, J. T; Andrés, M. A. (coord.). Barcelona 2009. Grup Promotor Santillana.
- LLUSÀ, J. (2008): ·Una altra història és possible? El problema de la comprensió de la contemporaneïtat o simultaneïtat dels esdeveniments històrics”. Treball de Recerca. UAB.
- LLUSÀ, J. (2009): “Una altra història és posible: la comprensió de la contemporaneïtat a l’ESO”. Perspectiva escolar. N° 322.
- LLUSÀ, J ; PAGÈS, J. (2013). “El pasado, el presente y el futuro en la innovación y en la investigación en didáctica de la historia. Un estudio sobre la contemporaneidad”. Reseñas de enseñanza de la historia. N° 10. Octubre 2013. APEHUN. Córdoba (Argentina).
- LUHMAN, (2006): “Sociología del riesgo”. México: Universidad Iberoamericana.

- MCKERNAN, J. (1999). "Investigación –acción y currículum". Morata. Madrid.
- MACMILLAN, M. (2010): "Juegos peligrosos. Usos y abusos de la historia". Barcelona. Ariel.
- MAIER FRANZ, G (1989): "Las transformaciones del Mundo Mediterráneo. Siglos III – VIII". Madrid: Siglo XXI.
- MANTOVANI, C.(2005): "La scoperta del tempo psicologico". (Comp) Mattozzi, I. Un curriculo per la Storia. Bologna: Capelli. 181-197.
- MARTINEAU, R. (2002) : « La pensée historique, une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen » a Pallarcio, R.; La-fortune, I. Pour une pensée réflexive en éducation. 281-309. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MARTINEAU, R. (2003) : « Minorités, majorités et identité dans la réalité canadienne. LA contribution de l'histoire et de son enseignement à la construction de « raison communes ». In TUTIAUX-GUILLON, N. ; NOURRISSON, C. (COORD.): Identités, mémoires, conscience historique. Saint –Étienne. Publications de l'Université de Saint-Étienne. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 83-99.
- MATTOZZI, I. (1986): "La scuola dei tempi". FALTERI, P.; LAZZARING, G. (a cura di) Tempo, memoria, identità. Firenze: La Nuova Italia. 16-34
- MATTOZZI, I. (1988) : "I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare". C.I.D.I. di Firenze (a cura di).Tempo e spazio, dimensione del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche. Milano: Mondadori.
- MATTOZZI, I. (1990): "Formare il senso del tempo". Scuola Viva, N° 10-16.
- MATTOZZI, I. (2000): "La storia: scuola dei tempi". Eraldo Berti (a cura di). Atti della giornata di studio per insegnanti, educatori, genitori, Bassano. 71-80
- MATTOZZI, I. (2002): "Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti". Perillo, E. (a cura di) La Storia. Istruzione per l'uso. Materil per la formazione de competenze temporali degli studenti. Napoli: Tecnodid.

- MATTOZZI, I. (2003): "Pollicino e cronos. Primo passi verso la storia. L'educatore N° 8/9, dossier Tre-Sel" su l'educazione temporale, pp. 3-6-
- MATTOZZI, I. (2005): "Un curriculo per la Storia". Bologna: Capelli.
- MATTOZZI, I. (2007): "Investigación sobre el tiempo y la enseñanza de la historia. Del tiempo biográfico a los tiempos del mundo histórico. Barcelona: Mesa de Investigación de la didáctica. Seminario: Taula d'història: El valor social i educatiu de la història. Univ. de Barcelona.
- MATTOZZI, I. (2007 b): "La transposición didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales. De la Historia de los historiadores a la historia para la escuela" Avila, R. M^a/ López, R./ Fernández, E. (ds).-Las competencias profesionales para la enseñanza- aprendizaje de las CCSS ante el reto europeo y la globalización. Bilbao 2007. Asoc. Univ. Del Prof. De DCS. Pàg: 451 -468.
- MELERO, N. (2011): "El paradigma crítico y los aportes de la investigación –acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis de las Ciencias Sociales". Cuestiones pedagógicas N° 21. Sevilla. Secretariado de publicaciones universitarias de Sevilla. Universidad de Sevilla. 339-355.
- MEDINA, A.; CASTILLO, S- (2003): "Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales". Madrid. Ed. Universita
- MILO, D. (1991): « Le siècle Project expérimental avorté ». AAVV.:Périodes. La construction du temps historique- Actes du Ve Colloque d'histoire au present. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études em Sciences Sociales et Histoire au présent. 123-128.
- McNEILL, J. R.; McNEILL, W. H. (2004): "Las Redes humanas, una historia global del mundo".Barcelona: Crítica.
- MONTAGERO (1984): "Perspectives actuelles sur la psychogenese du temps". L'Anné Psychologique. N° 84, 433-460.
- MORI, A. (2007): "Una clase de historia en el nivel medio. Pequeños aportes metodológicos".
<http://www.latarea.com.mx/articu/articu6/mori6.htm>.
- MORIN, E. (2000) : "Els set coneixements necessaris per a l'educació de futur". Barcelona: UNESCO.

- MORIN, E. (2001) : “Tenir el cap clar”. Barcelona: La campana.
- NIELSEN, V. O. (1997): “Educational Perspectives and Questions”. ANGVIK, M. ; BORRIES, B. Von (ed.). Uouth and History . A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Hamburg: Edition Köber-Stiftung. Vol A: Description.
- NERI, R. (1998): “Insegnare La storia nella scuola media: una proposta”. Firenze: La Nuova Italia.
- OLLER, M.; PAGÈS, J. (1999) “ La historia de los otros”. Revista Historia N° 3.. 172-187
- OLSON, M. W. (comp.) (1991): “La Investigación –Acción entra al aula”. Buenos Aires. Aique..
- PAGÈS, J. (1988): “Situat-se en el temps, situat-se en la història”. Guix, 124. 11-16.
- PAGÈS, J. (1989): “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico” a RODRÍGUEZ FRUTOS, J. (ed.): Enseñar historia. Nuevas propuestas.: Barcelona: Laia - Cuadernos de pedagogía. 107-138.
- PAGÈS, J. (1997a): “Línias de investigación en didáctica de las ciencias sociales”. A BENEJAM, P. ; Pagès, J. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Eucación Secundaria. Barcelona. Horsoci – ICE UB. 209-226.
- PAGÈS, J. (1997b): “El tiempo histórico. A BENEJAM, P. ; Pagès, J. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Eucación Secundaria”. Barcelona. Horsori – ICE UB. 189-208.
- PAGÈS, J. (1998): “Una història per a les generacions del segle XXI. Els problemes de l’ensenyament i de l’apreenntatge de la història i els reptes del futur”. Perspectiva Escolar. N° 224, 1998, abril, 2-12.
- PAGÈS, J. (1999): “El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones”. AAVV: Aspectos didácticos de Ciencias sociales. 13. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza. 241 -278

- PAGÈS, J. (2003): “Ciudadanía y enseñanza de la Historia” Reseñas de Enseñanza de la Historia N° 1, oct 2003, 11-42. Revista de la APEHUN, As. De prof. de Enseñanza de la Hª. De Universidades Nacionales (Argentina).

- PAGÈS, J. (2004): “Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos?. Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI”. In FERRAZ, F. (org.): Reflexões sobre espaço-tempo”. Coleção textos de Graduação, volume 3. Universidade católica do Salvador. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. UCSAL/Quarteto editora. P. 35-53.

- PAGÈS, J. (2007): “Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos”. Íbero. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia nº 52. 29-39

- PAGÈS, J. (2009): “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación de la democrática de la ciudadanía”. Reseñas de Enseñanza de la historia, N° 7. Argentina. 69-91.

- PAGÈS, J. (2009 b). “Competencia Social y ciudadana”. Barcelona. Aula de Innovación Educativa. N° 187. 7-11

- PAGÈS, J. (2009 c). “Consciència i temps històric”. Perspectiva escolar N° 332. Publicacions Rosa Sensat. PAGÈS, J. ¿Tiempos de cambios... Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI.

- PAGÈS, J. (2010): “L’avaluació de la Recerca des de la Didàctica de les Ciències Socials. Reflexions a partir de la meva experiència en l’avaluació”. Taller 2010: L’avaluació de la Recerca en Humanitats i Ciències Socials. AQU Catalunya. BCN.
http://www.aqu.cat/doc/doc_46717983_1paf.

- PAGÈS, J. ; SANTISTEBAN, A.. (1999) : “La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas”. A un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué- Universidad de la Rioja. Diada editora. 187-208.

- PAGÈS, J. ; SANTISTEBAN, A.. (2007) : “La enseñanza de la historia en la educación primaria”. Barcelona: Praxis.
- PAGÈS, J. ; SANTISTEBAN, A.. (2008) :“Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica”. Jara, M. A. (coord.): Enseñanza de la historia. Debates y Prop. Universidad Nacional del Comahué, 91-127.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (coord.) (2011): “La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación primaria”. Barcelona.Síntesis. 105-119.
- PAGÈS, J. ; SANTISTEBAN, A. (2011b): “El currículo del Medio Social y cultural y la formación de las competencias”. Barcelona. Síntesis 41-61
- PARKER, W. C. (2008): “Knowing and doing in democratic citizenship education”. LEVSTIK, L- S-: TYSOM, C.A. (eds.): “Handbook of Research in social Studies Education. Routledge, New York/London, 65-80.
- PATANE, L. R. ; TOMARCHIO, M.S. (1988) : “Procedure didattiche oggettivanti e senso del tempo nell’ insegnamento della storia. Teoria, sperimentazione didattica e verifiche sperimentali”. Quaderni di pedagogia, N° 3. Ariacle: Triangle Editore.
- PEEL, E.A. (1972): “Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la historia. Ideas y conceptos históricos”. A Stones, E. (1972). Psicología de la educación didáctica especial en sus textos. Aprendizaje y enseñanza. Madrid. Morato. 305-312,
- PERILLO, E. (A CURA DI) (2002) : “La storia. Istruzioni per l’uso. Materiali per la formazione di competenze temporali degli studenti”. Collana IRRE Veneto. Napoli :Tecnodid
- PIAGET, J. (1975): “El tiempo y el desarrollo intelectual del niño”. En Piaget, J; problemas de la psicología genética. Barcelona. Ariel.
- PIAGET, J. (1978): “El desarrollo de la noción de tiempo en el niño”. México: F.C.E,
- PIPKIN, D. (2009): “Pensar lo social”. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.
- PLAZA, N. T. de la; GASCO, M. S. ; LUSARDI, D. (2007): “El método retrospectivo aplicado a la enseñanza de la historia argentina”. Córdoba. Ferreyra Editor.

- PONTECORVO, C. (1988): "Spazio e tempo in una prospettiva psicopedagógica". CIDI DI FIRENZE (A cura di). Tempo e spazio dimensioni del sapere. Delle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche. Milano. Mondatori.
- POZO, I.; CARRETERO, M. ; ASENSIO, M. (1983): "Cómo enseñar el pasado para entender el presente: observaciones sobre la didáctica de la historia. Infancia y Aprendizaje", 24, 55-68.
- PRATS, J. (1997): "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (notas para un debate deseable)". AUPDCS (ed). La formación del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Díada. 9-25.
- QUIVY, R. ; VON CAMPENHOUDT, L. (1997): "Manual de Recerca en ciències socials". Herder. Barcelona.
- QUIVY, R. : VON CAMPENHOUDT, L. (2001): "Manual de investigación en Ciencias sociales". Limusa. Mexico D.F.
- RAMOS, R. (Comp.): (1992): "Tiempo y sociedad". Madrid: CIS/ Siglo XXI.
- RICHARDS, D.D. (1982): "Children's true concepts. Going the distance. Going the distance". FRIEDMAN, W. J. (ed.) The Development psychology of time. New York. Academic Press.
- RIZZO, U. (2007): "Temporalità e storia a scuola". In RIZZO, U. (a cura di). Alla scoperta del tempo e della storia. Edizioni Junior, 15-29.
- ROUSSO, M. (2014): « Les enjeux épistémologique de l'enseignement du temps present ». <http://educol.education.fr/cid45991/les-enjeux-epistemologiques-de-l-enseignement-du-temps-presnt.html>
- RUÉ, J. (1989). "Portar la recerca a classe- perspectives en la investigació educativa". Seminari de Recerca en l'Acció. ICE. UAB. Barcelona.

- RÜSEN, (2007): "Memory, history and the quest for the future". Cajani, L. (ed.). History teaching, identities and citizenship european issues in children's Identity and Citizenship. Nº 7, Cice.Stoke on Trent. Trentham Books. 13-34.
- RÜSEN, J. (2010): "E o Ensino de história". UFPR Editora.Cuiritiba Paraná. Brasil.
- SAHLINS, M. (1997): "Islas de historia". Barcelona. Gedisa.,
- SALAZAR, J. (2006) : "Narrar y aprender historia". Colección posgrado. México.
- SANTISTEBAN, A. (1999): "Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir". Historiar, 1: 141-150.
- SANTISTEBAN, A. (2005): "Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials": Tesi doctoral UAB..
- SANTISTEBAN, A. (2006): "Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate". Reseñas de enseñanza de la historia. (Revista de la APEHUN, Argentina) 4: 101-122. Universitat. APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales – Argentina).
- SANTISTEBAN, A. (2008): "Seminario de debate: Educación para la ciudadanía: preguntas y perspectivas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales". V jornades Internacionals d'Investigació en Didàctica de les Ciències Socials. UAB. Febrer 2008.
- SANTISTEBAN, A. (2009): "Temps al temps a l'escola. Una mirada transversal". Perspectiva Escolar. Nº 332.
- SANTISTEBAN, A. (2009 b): "Como trabajar en clase la competencia social y ciudadana". Barcelona. Aula de Innovación Educativa. Nº 187. 12-15.
- SANTISTEBAN, A. (2013): "La importancia de las imágenes sobre el futuro en la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía"-

- SANTISTEBAN, A. PAGÈS, J. (2006): “La enseñanza de la historia en Educación Primaria”, a Casas, M; Tomàs, C. (Coord.). Ed. primaria. Orientación y recursos. Madrid. Praxis. 468.
- SANTISTEBAN, A; PAGÈS, J. (2011): “Enseñar y aprender el tiempo histórico”. Ed. Síntesis.
- SANTISTEBAN, A.; GONZALEZ, N.; PAGÈS, J. (2010): “Metodologías de investigación en Didáctica de las Ciencias sociales. Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”. XXI simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Zaragoza.
- SELWYN, D.; MAHER, J. (2003): “History in the present tense. Engaging students through inquiry and action”. Heinemann.USA
- SCHÖN, D.A. (1998): “El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan”. Paidós. Barcelona.
- SEGAL, A.. (1991): «Didactique de la périodisation: le “moyen âge” comme obstacle à l’intelligence des origines de l’Occident? » AAVV. Périodes. La construction du temps historique. Actes du Ve Colloque d’histoire au présent.Paris:Éditions de l’école des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au présent. 105-114
- SEIXÀS, P. (2000): “Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History have a place in the schools”, In STEARNS, P. N. ; SEIXÀS, P.; WINEBURG, S. (ed.). 2000: Knoeing, teaching and Learning history. National and International perspectives. Published in conjunction with the American Historical Association. New York. New York University Press.
- SEIXÀS, P. (2001): “Review of Research on Social Studies”. Ricardson, V. (ed). Handbook of research on teaching. 4th ed. Washington. American Educational Research Association. 545-546.
- SELWYN, D.; MAHER, J. (2003): “History in the present tense. Engaging students through inquiry and action”. Portsmouth USA. Heinemann.
- STAKE, R. E. (1998): “Investigación con estudio de casos”. Morata. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1998). “La investigación como base de la enseñanza”. Morata. Madrid.

- STEIN ,N.L. GLEIN, C. G. (1982): "Children's concept of time: The development of a story xchema. In FRIEDMAN, W.J. (ed.). The development psychology af time. New Yorl Academy Press. 255-282.

- STEINER, G. (2008): "Recordar el futuro". Barcelona. Arcadia.

- STERMBERG, R. (1997): "Estilos individuales". Barcelona: Paidós.

- STONE WISKE, M. (1999) (compiladora): "La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica". Barcelona: Paidós.

- STOW, W.; HAYDN, T. (2000): "Issues in teaching of chronology". ARTHUR, J.; PHILLIPS, R. (EDS.). Issues in History Teaching. London: Routledge. 83-97.

- THALHEIMER, PHD (2006): "Will at Work learning".
http://www.willatworklearning.com/2006/05/people_remember.html

- TERUEL, M. P. (1998): "Sobre La comprensión de las nociones temporales en la educación secundaria obligatoria". IBER. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e historia, 15. 93-98.

- THORNTON, ; VUKELICH (1988): "Effects of children's Understanding of Time Conceptson historical Undertanding". Theory and Research in school Education, 1, vol. XVI. 69-82.

- TOBOSO, M. (2003): "Tiempo y sujeto: Nuevas perspectivas en torno a la experiencia del tiempo". Departamento de Filosofía, Lógica y Filosofía de la ciencia de la Universidad de Salamanca. Tesis doctoral.

- TORRES, P.A. (1998): "Enseñanza del tiempo histórico". Historia. Del Kairós y del cronos-. Graó. 113-160

- TORRES, P. A. (1997): "Concepciones temporales del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e historia del segundo ciclo de enseñanza secundaria obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid". Dpto. de

Didáctica, organización escolar y didácticas especiales. Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED).

- TREPAT, C. A. ; COMES, P. (1998): "El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales". Barcelona: ICE/UB-Graó. 7-122.
- TREPAT, C.A. (2002): "Ofereix informació, construeix aprenentatge". Temps d'Educació. Núm. 26. Barcelona: . Pàg.. 23-43.
- TUTIAUX – GUILLON, N. (Coord.) (2001): « 15 ans de recherche en didactique de l'histoire –géographie ». Monographe de perspectives documentaires en éducation, 53. INRP.
- TUTIAUX – GUILLON, N. (2003): "L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français ». In TUTIAUX –GUILLON, N. ; NOURRISSON, C. (Coorf.)_ Identités, mémoires, conscience historique. Saint-Étienne. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 27-41.
- TUTIAUX-GUILLON, N. ; MOUSSEAU, M. J. : (1998) : « Les jeunes et l'histoire- identités, valeurs, conscience historique.-enquête européenne ». « Youth and history » Institut National de recherche pédagogique. Paris.
- TUTIAUX-GUILLON, N. ; NOURRISSON, D. : (2003) : « Identités, mémoires, conscience historique ». Paris : Publ. De l'Université de Saint-Étienne. 27-41
- VIGNERON, F. (1998) : « La perception du temps historique. Essai de comparaison avec les sciences expérimentales ». http://www.di.ens.fr/~granboul/enseignement/temps/histoire_v4.PDF
- WALKER, R. (1989): "Métodos de investigación para el profesorado". Madrid. Morata.
- WHITE, J. J. (1986): "Un enfoque etnográfico" en C. Cornbleth. An invitation to Research in Social Education. N.C.S.S. (Vol. Nº 77).

- WITTROCK, M.C. (1989): “La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos”. Madrid. Paidós/ MEC.

- ZABALA, A. (coord.) (2011): “Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a secundària”. Barcelona. Graó.

- ZEICHNER, K.M. (1993): “El maestro como profesional reflexio. Cuadernos de Pedagogía. Nº 220. 44-49.

Índex annexos

Annex 1

Primera part : Els fonaments de la investigació. Base teòrica i model conceptual

1. Model conceptual sobre el Temps Històric
Pagès 1997
2. Model conceptual sobre el Temps Històric
Pagès i Santisteban 1999
3. Model conceptual i mapes conceptuals sobre
Temps Històric Santisteban 2005
4. Model conceptual sobre Temps Històric
Pagès i Santisteban 2010

Annex 2

Segona part: Procés de recerca sobre la Contemporaneïtat. Situació de partida I intervenció

1. Primer d'ESO:
 - 1.1. Anàlisi llibres de text sisè
 - 1.2 Enquesta Inicial
 - 1.2.1 Model enquesta inicial 1r d'ESO
 - 1.2.2 Exemples enquestes 1r d'ESO
 - 1.3 Focus – Grup
 - 1.3.1 Gravacions
 - 1.3.2 Focus grup G1
 - 1.3.3 Focus Grup G2
 - 1.3.4 Preguntes Focus –Grup ordre cronològic
 - 1.3.5 Preguntes Focus – Grup

2. Quart d'ESO:

2.1. Enquesta inicial.

2.1.1 Model enquesta inicial 4t d'ESO

2.1.2 Exemples enquestes 4t d'ESO

2.1.3 Ampliació exemples respostes

Enquesta inicial 4t d'ESO.

2.2. Intervencions 4t d'ESO

2.2.1 Intervenció 1

2.2.1.1 Model de la intervenció 1

2.2.1.2 Exemples intervenció 1

2.2.2 Intervenció 2

2.2.2.1 Exemples intervenció

2.2.2.2 Gravacions

2.2.2.3 Transcripció selecció unitat temporal

2.2.2.4 Fotos Frisos

2.2.3 Intervenció 3

2.2.3.1 Exemples intervenció

2.3. Diari d'aula

2.4. Programacions curs

Annex 3

Tercera part: Anàlisi dels resultats del procés. Situació final

1. Quart d'ESO

1.1 Model enquesta final 4t d'ESO

1.2 Exemples enquesta final 4t d'ESO

1.3 Ampliació exemples respostes
enquesta final 4t d'ESO

2. Exalumnes

2.1 Preparació Focus –grup preguntes

2.2 Gravacions Focus –grup

2.3 Transcripció gravacions

Annex 4

Quarta part: Conclusions generals i suggeriments

1. Piràmide E. Dale