



El Patrimoni Arquitectònic, una font per a l'ensenyament de la Història i les Ciències Socials

El pensament i la pràctica docent dels professors

Margarita Lleida Alberch

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**EL PATRIMONI ARQUITECTÒNIC, UNA FONT PER A
L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA I LES CIÈNCIES SOCIALS**

EL PENSAMENT I LA PRÀCTICA DOCENT DELS PROFESSORS

TESI DOCTORAL

de

MARGARITA LLEIDA ALBERCH

Codirigida per

Dr. JOAQUIM PRATS CUEVAS

Dr. JOAN SANTACANA I MESTRES

Departament de Didàctica de les Ciències Socials

Facultat de Formació del Professorat

Universitat de Barcelona

Març, 2008

CAPÍTOL 1

LA INVESTIGACIÓ EN EL CONTEXT DE LA DIDÀCTICA DE LA HISTÒRIA I LES CIÈNCIES SOCIALS

INDEX

1.1. Aspectes generals de l'estudi. Caràcter de la investigació i l'interès de la recerca

1.1.1. Les preguntes inicials de la investigació

1.1.2. Els objectius

1.1.2.1. Objectius generals de l'estudi

1.1.2.2. Objectius particulars

1.1.3. Les hipòtesis

1.1.3.1. Hipòtesis generals

1.1.3.2. Hipòtesis específiques

1.1.4. Les finalitats de la investigació

1.2. La investigació sobre les competències dels professors, la didàctica de les fonts i el patrimoni arquitectònic. L'estat de la qüestió

1.2.1. La investigació en l'àrea de la Didàctica de les Ciències Socials

1.2.2. La investigació educativa sobre el professorat. Models.

1.2.2.1. El model racionalista

1.2.2.2. El model interpretatiu

1.2.3. La investigació sobre les competències professionals dels docents.

1.2.4. La investigació en didàctica de les fonts i el patrimoni arquitectònic.

1.1. ASPECTES GENERALS DE L'ESTUDI: CARÀCTER DE LA INVESTIGACIÓ I L'INTERÈS DE LA RECERCA

A l'hora de dissenyar la tesi doctoral es van tenir en compte aquells factors que l'Umberto Eco¹ considera necessaris i bàsics:

1. Que el tema sigui de l'interès de la persona que investiga.
2. Que les fonts estiguin a l'abast de l'investigador.
3. Que les fonts puguin ser interpretades per l'investigador.
4. Que els aspectes metodològics estiguin a l'abast de l'experiència de qui investiga.

La tesi que ara es presenta és un treball d'investigació original, inèdit i compleix els requisits que segons en R. Sierra Bravo² són fonamentals en tota recerca científica:

1. Busca uns objectius bàsics i concrets: conèixer la realitat docent i explicar-la.
2. És de caràcter mixt i combina l'estudi teòric i l'empíric. Es produeix una interacció mútua entre l'experiència, les idees i els conceptes.
3. Formula preguntes o problemes a resoldre i planteja unes respostes paussibles, les hipòtesis.
4. És un estudi inductiu (estableix enunciats a partir de la realitat observada) i deductiu (parteix d'idees i coneixements previs)
5. Dissenya i elabora tècniques i instruments específics per observar i conèixer aquesta realitat: alguns de caràcter qualitatiu i altres de caràcter quantitatiu.
6. El procés d'investigació comprén tres fases: en primer lloc, la revisió de l'estat de la qüestió i la recerca de la documentació i coneixements conceptuals previs sobre el tema d'estudi; en segon lloc, la investigació empírica-analítica a partir del disseny dels instruments, l'obtenció i el tractament de les dades; i en tercer lloc, l'elaboració i exposició dels resultats a la comunitat científica-educativa.

¹ UMBERTO ECO: *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona, Gedisa Editorial, 1998.

² RAMÓN SIERRA BRAVO: *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid, Ed.Thomson, 2002.

7. És un estudi autocrític, ja que cap formulació té un caràcter definitiu i està subjecte a revisions futures i altres línies d'investigació.

La tesi es pot ubicar d'una manera genèrica, en el camp de la investigació educativa i en concret, en el camp de la didàctica de la història, les ciències socials³ i les seves fonts.

Segons J. Arnal, D. del Rincón i A. Latorre⁴, la investigació educativa mostra un caràcter plurimetodològic, multidisciplinar i en ella s'estableix una relació peculiar entre l'investigador i el subjecte investigat en pertànyer al mateix col·lectiu professional. Els fenòmens socials i educatius són més complexos que els del món natural. La realitat educativa és complexa, dinàmica i interactiva.

En opinió de l'Isidoro González⁵ hi ha tres tipus de disciplines científiques: en un extrem es troben les disciplines "compactes o madures" amb unes idees disciplinars pròpies, un cos teòric conceptual ben definit i una metodologia de treball pròpia; a l'altre extrem, aquelles disciplines en vies de consolidació, les "disciplines possibles", que no tenen uns elements conceptuals clarament aïllats, i manifesten un cert grau d'indefinició ideològica i metodològica. Entre els dos extrems es trobarien aquelles disciplines difuses que disposen d'uns elements o altres i estan en vies de maduració i consolidació, denominades per I. González com "disciplines en procés de compactació"⁶. Isidoro González considera que la creació d'una organització professional ha estat un factor decisiu per que la didàctica de les ciències socials hagi deixat de ser una disciplina possible per convertir-se en una disciplina en procés de maduració.

En Joaquim Prats⁷ defineix la didàctica de les ciències socials com a ciència, no perquè dóna resultats inqüestionables i absoluts sinó perquè fa servir el mètode científic per crear el coneixement de l'àrea. La investigació en el camp

³ Al llarg de la investigació apareixen els termes *ciències socials* o bé les sigles CCSS .

⁴ JUSTO ARNAL; DELIO DEL RINCON; ANTONIO LATORRE: *La investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Ed. Labor, 1992.

⁵ ISIDORO GONZÁLEZ: "El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico" a ISIDORO GONZÁLEZ (et al.) *La Geografía y la Historia, elementos del Medio*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002.

⁶ ISIDORO GONZÁLEZ: "El conocimiento geográfico e histórico educativos..."

⁷ JOAQUIM PRATS CUEVAS: *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida. Junta de Extremadura, 2001.

de la didàctica pretén construir un coneixement científic, capaç d'elaborar lleis generals en el món de la docència.

La didàctica de les ciències socials és un camp metodològic, tècnic i científic que es nodreix de diverses ciències i marcs teòrics, i aquest factor dificulta la seva definició conceptual i els problemes a resoldre. Parlar de didàctica del patrimoni arquitectònic⁸ obliga a entrar en temes com la història, les fonts de la història, l'arquitectura com a objecte, la restauració arquitectònica i la didàctica del patrimoni.

El problema principal de la investigació ha estat precisament articular un discurs coherent i integrador entre aquests marcs conceptuals heterogenis.

La didàctica de les ciències socials i la història té pocs anys a l'estat espanyol i es troba en un estat embrionari. La didàctica de les ciències socials com a camp de coneixement i camp d'investigació, és una matèria recent en el món universitari. Gràcies a l'aportació de les investigacions i la tasca formadora dels professors universitaris, aquesta àrea pot avançar.

Joaquim Prats⁹ defineix cinc camps per investigar en la didàctica de la història i les ciències socials:

1. Investigacions sobre disseny i desenvolupament curricular en les diverses àrees, etapes i disciplines.
2. Investigacions sobre la construcció de conceptes i elements que integren el contingut relacional i polivalent de la didàctica de les ciències socials.
3. Estudis i investigacions sobre el comportament i desenvolupament de la professionalitat del professorat en tot allò que té a veure amb l'ensenyament de la història, la geografia i les ciències socials.
4. Investigacions sobre el pensament i les concepcions dels alumnes referent a la història, la geografia i les ciències Socials.
5. Investigacions i estudis sobre el camp de la didàctica del patrimoni.

⁸ Al llarg de la investigació apareixen els termes de *patrimoni arquitectònic* o bé les sigles *P. A.*

⁹ JOAQUIM PRATS CUEVAS: "La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales" a *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla, Díada, editora. 1997.

La tesi que ara es presenta es pot emmarcar dins una doble línia d'investigació: les competències professionals –coneixements, concepcions i actuacions- dels docents i la didàctica del patrimoni arquitectònic.

La investigació aborda una sèrie de temes relacionats, com:

- Anàlisi de la formació inicial i permanent dels professors que imparteixen diferents assignatures d'història i ciències socials en els Ensenyaments Secundaris.
- Anàlisi dels coneixements que aquests manifesten vers el patrimoni arquitectònic.
- Anàlisi de les concepcions i opinions sobre el patrimoni arquitectònic com a font històrica.
- Anàlisi de la pràctica docent vers l'ús del patrimoni arquitectònic com a font de coneixement històric i social.
- Anàlisi de les relacions existents els seus coneixements, les seves concepcions i la pràctica docent.

La tesi es situa en el camp d'estudi que suggereix el Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona i les línies d'investigació que proposa el Dr. Joaquim Prats. La investigació enceta un tema novel·lós, poc conegut i estudiat. És una investigació de tipus exploratori i descriptiu¹⁰, que obra un camp del coneixement pràcticament no estudiat. La investigació presenta unes conclusions de caràcter provisional i obra portes a futures investigacions que poden complementar i continuar els coneixements i resultats aquí presentats.

El tema central de la tesi és la didàctica del patrimoni arquitectònic com a font històrica: els coneixements, el pensament i la pràctica docent del professorat. La investigació pretén en primer lloc, reflexionar sobre els aspectes bàsics a tenir en compte en la didàctica patrimonial; i en segon lloc, descriure i conèixer la realitat docent, a saber, les competències del professorat

¹⁰ JUSTO ARNAL; DELIO DEL RINCÓN, a ANTONIO LATORRE: *Investigación educativa...* pàg.44

vers el tema del patrimoni arquitectònic com a font de coneixement històric i social.

Interessa a la investigació descriure i analitzar els coneixements del professorat envers la didàctica del patrimoni arquitectònic, les seves idees i concepcions i la seva pràctica docent. La tesi aborda el tema de les competències dels docents envers la didàctica del patrimoni arquitectònic com a font de coneixement històric i social.

QUADRE 1: *CAMP, LÍNIA I TEMA DE LA INVESTIGACIÓ*

CAMP D'INVESTIGACIÓ:

La didàctica del patrimoni arquitectònic.

Comportament i desenvolupament de la professionalitat docent.

LÍNIA D'INVESTIGACIÓ:

Marc conceptual i disciplinar de la didàctica del patrimoni arquitectònic com a font de coneixement històric.

Marc empíric-descriptiu sobre els coneixements, les concepcions i la pràctica docent dels professors d'història i ciències socials.

TEMA CENTRAL DE LA INVESTIGACIÓ:

Didàctica del patrimoni arquitectònic com a font.

Coneixements, pensament i actuació dels professors.

Estructura i parts de la investigació:

La primera part és de caràcter teòric i conceptual i recull l'estat de la qüestió en referència a les investigacions que precedeixen i han servit de fonament a la present tesi; per una altra banda, es presenten els eixos disciplinars que fonamenten la didàctica del patrimoni arquitectònic. Abans d'abordar el coneixement de la realitat docent és absolutament necessari emmarcar l'estudi en un àmbit teòric i conceptual que permet dissenyar els instruments de la investigació, donar sentit al cos empíric i analitzar amb una major profunditat els resultats.

En el primer capítol, la doctoranda presenta els caràcters bàsics de la investigació (parts del treball, tècniques emprades, perfil de la investigació, etc.) Per una altra banda, es formulen els objectius a aconseguir així com les hipòtesis paussibles. Tanmateix es fa una revisió i actualització d'aquells estudis i investigacions que hi ha sobre el tema d'estudi.

En el segon capítol es fa una àmplia revisió, des d'un punt de vista didàctic, d'aquells continguts, conceptes i disciplines que articulen les bases d'una didàctica del patrimoni arquitectònic com a font històrica. La investigadora revisa aquells aspectes que cal tenir en compte per poder utilitzar el patrimoni arquitectònic com a font per ensenyar història i ciències socials. En aquest apartat, es reflexiona sobre l'especificitat de l'objecte i el llenguatge arquitectònic, l'ensenyament de la història i l'ús didàctic del patrimoni arquitectònic com a font. En aquest capítol es concreten quins aspectes són rellevants i necessaris a l'hora d'utilitzar el patrimoni arquitectònic com a eina didàctica i com a font de la història.

La segona part de la tesi és de caràcter empíric i en ella es presenten els instruments de la investigació, així com la recollida de dades i la descripció i anàlisi dels resultats obtinguts. En el tercer capítol de la investigació es presenta el perfil metodològic del cos empíric, i es descriuen amb detall aquells instruments que s'han fet servir per observar i conèixer la realitat docent: el grup de discussió i el qüestionari.

En el quart capítol, es descriuen i analitzen detalladament els resultats de les proves efectuades per conèixer el pensament i les actuacions del professorat en referència a l'ús del patrimoni arquitectònic com a font històrica.

A la tercera part de la tesi es presenten les conclusions de l'estudi empíric, es verifiquen les hipòtesis, i s'arriba a establir uns enunciats i conclusions de caràcter general (cinquè capítol). Per una altra part, es formulen algunes reflexions finals així com la proposta de possibles futures línies d'investigació en el camp de la didàctica patrimonial.

La investigació té una estructura i caràcter circular:

En una primera fase de l'estudi es formulen idees (preguntes, objectius, hipòtesis); es revisa l'estat de la qüestió i es reflexiona sobre conceptes referents a l'arquitectura, l'ensenyament de la història i la didàctica del patrimoni arquitectònic (Capítols 1 i 2).

En una segona fase de l'estudi, la investigació crea uns instruments d'observació indirecta que permeten conèixer, descriure i analitzar la realitat dels professors. Es realitza el treball de camp utilitzant mètodes i tècniques pròpies de la investigació empírica (Capítols 3 i 4).

A la part final de la investigació, es recupera el discurs teòric per verificar o no les hipòtesis inicials i es formulen enunciats i conclusions de caràcter general (Capítol 5).

La tesi que ara es presenta és un estudi científic que es basa en la reflexió conceptual-disciplinar i l'observació-descripció de la realitat docent.

Recollint la classificació que fa en R. Sierra Bravo¹¹ sobre tesis doctorals, es pot dir que aquesta investigació és:

1. Una investigació monogràfica, ja que versa sobre un tema molt concret, l'ús didàctic del patrimoni arquitectònic com a font de la història i les ciències socials.
2. Una investigació actual, ja que versa sobre un aspecte d'actualitat en el camp de la didàctica.

¹¹ RAMÓN SIERRA BRAVO: *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica...*

3. Una investigació bàsica, ja que intenta crear nous coneixements i comprendre la realitat docent.
4. Una investigació empírica ja que té per objecte observar la realitat docent, i teòrica, perquè expressa concepcions racionals i reflexions sobre aspectes concrets de la didàctica del patrimoni.
5. Una investigació descriptiva ja que descriu la realitat de la pràctica docent.
6. Una investigació primària perquè ha fet servir fonts de primera mà, recollides en el procés del treball de camp, i secundària, perquè ha fet servir idees, enunciats i conceptes formulats en altres estudis o investigacions.

Fases i etapes de la investigació:

1. En primer lloc, identificar i definir el problema que es va detectar, és a dir, el buit existent en tot allò relacionat amb la didàctica del patrimoni arquitectònic com a font per l'ensenyament de la història.
2. Fer una revisió de l'estat de la qüestió. És necessari conèixer quins estudis i investigacions s'han fet en aquest camp.
3. Definir i establir les preguntes, els objectius, les hipòtesis, i les variables a investigar.
4. Revisar i reflexionar sobre els conceptes arquitectònics, històrics i didàctics que cal tenir en compte per utilitzar el patrimoni arquitectònic com a font per l'ensenyament de la història.
5. Dissenyar el 1r. instrument de la investigació: el grup de discussió. Preparar i fer la reunió.
6. Dissenyar el 2n. instrument de la investigació. Concretar la mostra. Enviament i seguiment dels qüestionaris.
7. Medició i processament de la informació.
8. Anàlisi descriptiu i interpretació de les dades.
9. Verificació i comprovació de les hipòtesis.
10. Conclusions de la investigació.

L'interès de la recerca:

A Catalunya existeix una gran tradició en la utilització didàctica del patrimoni arquitectònic, especialment vinculat a l'activitat de fer sortides amb els

alumnes. El contacte i descobriment del medi ja va ser un recurs emprat en anys de la II República. Actualment l'oferta quant a centres patrimonials és important, encara que en el camp de la didàctica no existeix un cos conceptual i disciplinar prou sòlid que permeti fer un ús òptim al professorat d'aquests recursos patrimonials. El patrimoni arquitectònic és una eina educativa i una font històrica que permet l'alumne la construcció de coneixements disciplinars sempre i quan se li doni el tractament adequat com a tal. Davant aquesta realitat l'interès de la investigació es centra fonamentalment en els aspectes següents:

En primer lloc, la investigació presenta les aportacions que s'han fet en el camp de la didàctica patrimonial.

En segon lloc, la investigació revisa els fonaments conceptuals i disciplinars que permeten fer un ús del patrimoni arquitectònic com a font històrica.

En tercer lloc, la investigació observa, descriu i analitza les competències dels professors: el seus coneixements sobre patrimoni arquitectònic, les seves idees i concepcions i les pràctiques docents.

Finalment, i amb una actitud absolutament humil, la investigadora presenta unes propostes d'actuació didàctica quant a l'ús del patrimoni arquitectònic com a font de la història i les ciències socials.

1.1.1. LES PREGUNTES INICIALS DE LA INVESTIGACIÓ

La investigació es formula unes preguntes que vol resoldre:

1. Quins són els coneixements dels professors envers el patrimoni arquitectònic?

2. Quin és el pensament i concepcions del professorat envers el patrimoni arquitectònic com a font històrica?

3. Quina és la pràctica docent dels professors en referència al patrimoni arquitectònic a les classes d'història i ciències socials?

1.1.2. ELS OBJECTIUS

1.1.2.1. Objectius generals de l'estudi

1. Saber quin tipus de coneixements tenen els professors sobre el patrimoni arquitectònic.

2. Conèixer les idees i les opinions del professorat sobre el patrimoni arquitectònic com a font per a l'ensenyament de la història i les ciències socials.

3. Saber quins usos fan els professors del patrimoni arquitectònic com a font, a les classes d'història i de ciències socials.

1.1.2.2. Objectius particulars

Aquests objectius generals es subdivideixen en altres més concrets que ajuden a contextualitzar i guiar la pròpia investigació.

L'objectiu general 1 es divideix en:

1.1. Saber quins coneixements tenen els professors de història i Ciències Socials sobre aspectes evolutius i biogràfics del patrimoni arquitectònic.

1.2. Saber quins coneixements tenen sobre l'autenticitat o falsedat del patrimoni arquitectònic

L'objectiu general 2 és divideix en:

2.1. Conèixer quines idees i concepcions tenen sobre l'arquitectura i el patrimoni arquitectònic.

2.2. Conèixer quines opinions manifesten sobre el patrimoni arquitectònic com a font per a l'ensenyament de la història i les ciències socials.

2.3. Saber quina valoració fan els professors del patrimoni arquitectònic.

L'objectiu general 3 es divideix en:

3.1. Saber quins recursos i estratègies didàctics utilitza el professor en l'ensenyament del patrimoni arquitectònic.

3.2. Saber quins continguts històric-arquitectònics es treballen en l'ensenyament del patrimoni.

3.3. Saber si en l'ensenyament del patrimoni arquitectònic els professors apliquen el procediment de la crítica externa i interna de la font.

1.1.3. LES HIPÒTESIS

Segons en Mario Bunge¹² hi ha hipòtesis de diferents tipologies:

1. Hi ha hipòtesis ocurrents, que no tenen un fonament teòric.
2. Hi ha hipòtesis empíriques que no tenen fonament teòric però parteixen de l'experiència.
3. Hi ha hipòtesis paussibles, que tenen un fonament teòric, però no han estat comprovades empíricament.
4. Hi ha les hipòtesis convalidades, que tenen fonament teòric i han estat convalidades per l'experiència d'altres investigacions.

A la tesi es plantegen hipòtesis de caràcter empíric i paussible que parteixen de la pròpia formació teòrica i experiència docent de la investigadora. A partir de la revisió documental i bibliogràfica, s'han plantejat les hipòtesis de la investigació. La investigació intentarà verificar-les portant a terme un estudi rigorós i científic.

1.1.3.1. Hipòtesis generals

Sobre els coneixements dels professors:

A. El professorat té uns coneixements del patrimoni arquitectònic limitats i vinculats al discurs de la història de l'art.

¹² MARIO BUNGE: *Teoría y realidad*. Barcelona. Editorial Ariel. 1972.

Sobre el pensament i les concepcions del professorat sobre el patrimoni arquitectònic com a font:

B. El professorat té una imatge del patrimoni arquitectònic més com a objecte estètic i estàtic, que no pas com a objecte històric i evolutiu.

Sobre l'ús que fa el professorat del patrimoni arquitectònic a les classes d'història i ciències socials:

C. Quan els professors utilitzen el patrimoni arquitectònic com a eina didàctica en l'ensenyament de la història i les ciències socials, fan servir models didàctics tradicionals i no li donen un tractament específic com a font històrica.

1.1.3.2. Hipòtesis específiques

Sobre la formació i coneixements del professorat:

A1. El professorat té coneixements limitats sobre aspectes evolutius, biogràfics i intervencionistes en el patrimoni arquitectònic.

A2. El professor té coneixements limitats sobre els criteris a seguir per verificar l'autenticitat o falsedat del patrimoni.

Sobre el pensament i les concepcions del professorat:

B1. Les idees que tenen sobre arquitectura i patrimoni arquitectònic estan molt vinculades a l'imaginari de l'art i les interpretacions de tipus formalista.

B2. Els professors tenen idees confuses en la conceptualització de la font arquitectònica.

B3. Els professors valoren positivament un determinat tipus de patrimoni arquitectònic i el vinculen a fer visites amb els alumnes.

Sobre la pràctica docent del professorat:

C1. Els professors utilitzen recursos i estratègies didàctics tradicionals en l'ensenyament del patrimoni arquitectònic.

C2. Els professors ensenyen continguts històrics generals i continguts arquitectònics variats, relacionats amb les interpretacions de tipus formalista i estètic.

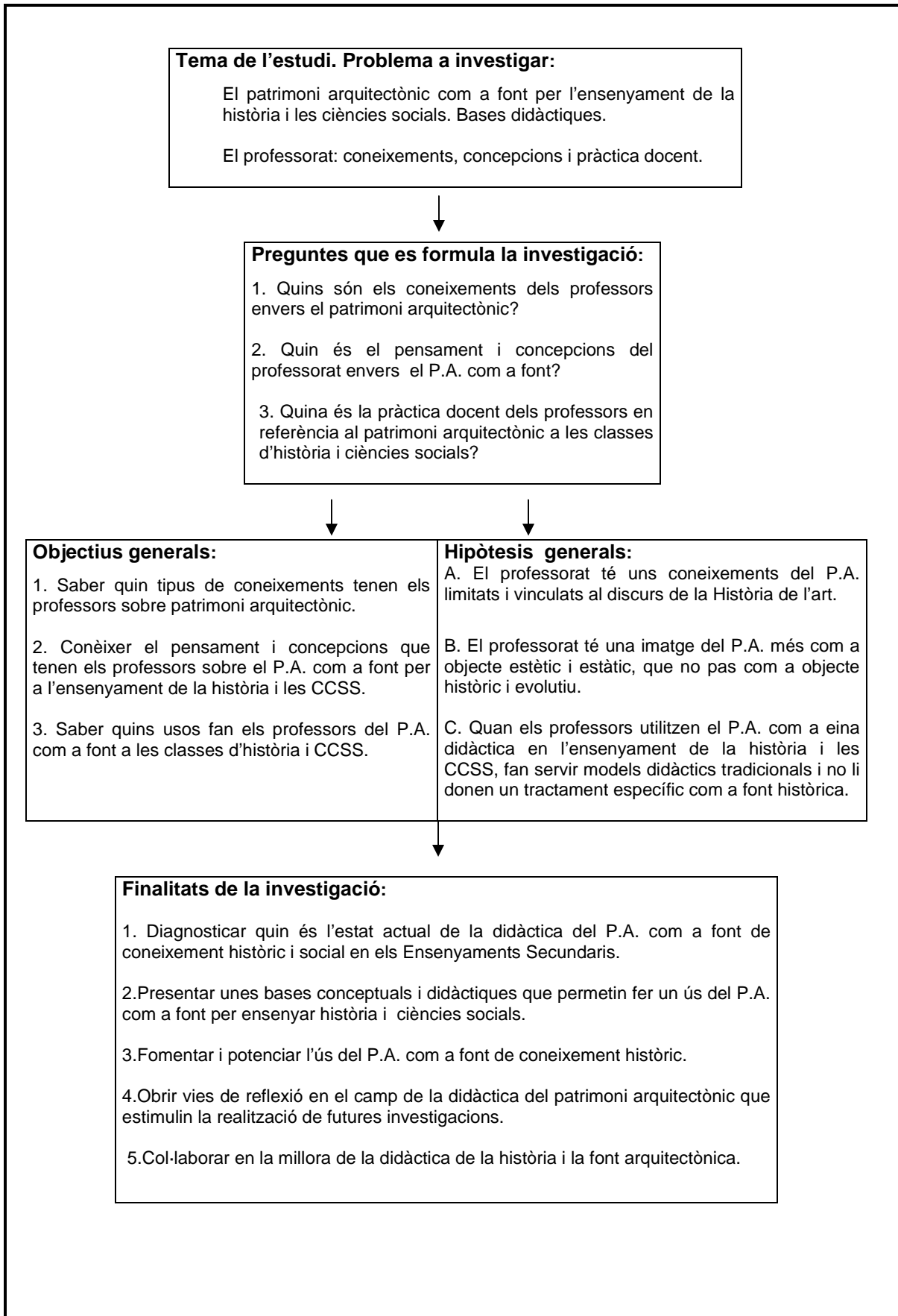
C3. Els professors no tenen en compte ni ensenyen a fer la crítica externa i interna de la font arquitectònica.

1.1.4. LES FINALITATS DE LA INVESTIGACIÓ

La investigació pretén reflexionar sobre la didàctica del patrimoni arquitectònic com a font per l'ensenyament de la història i les ciències socials i conèixer la realitat docent en aquest camp. Per poder conèixer les competències dels docents en matèria de didàctica patrimonial, es creen uns instruments que serveixen per observar, descriure i analitzar al professor. Però analitzar i descriure la realitat docent no és un fi en sí mateix. Qualsevol treball científic persegueix unes finalitats que van més enllà dels propis objectius de la investigació. Les investigacions en didàctiques específiques tenen com a finalitat crear nous coneixements i poder així millorar les pràctiques docents i transformar la realitat educativa. Les finalitats d'aquesta investigació són:

1. Diagnosticar quin és l'estat actual de la didàctica del patrimoni arquitectònic com a font de coneixement històric i social en els Ensenyaments Secundaris.
2. Presentar unes bases conceptuals i didàctiques que permetin fer un ús del patrimoni arquitectònic com a font per ensenyar història i ciències socials.
3. Fomentar i potenciar l'ús del patrimoni arquitectònic com a font de coneixement històric i social.
4. Obrir vies de reflexió en el camp de la didàctica del patrimoni arquitectònic que permetin la realització de futures investigacions i estudis.
5. Col·laborar en la millora de la didàctica de la història i la font arquitectònica.

QUADRE 2: ASPECTES CENTRALS DE LA INVESTIGACIÓ



1.2. LA INVESTIGACIÓ SOBRE LES COMPETÈNCIES DELS PROFESSORS, LA DIDÀCTICA DE LES FONTS I EL PATRIMONI ARQUITECTÒNIC. L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ

La investigació centra el seu interès en conèixer les competències didàctiques dels professors en relació a l'ús del patrimoni arquitectònic com a font històrica i social. El marc teòric que sustenta la investigació presenta tres vessants:

- Les investigacions sobre la didàctica de les ciències socials.
- Les investigacions sobre el professor.
- Les investigacions sobre didàctica patrimonial.

1.2.1. LA INVESTIGACIÓ EN L'ÀREA DE LES CIÈNCIES SOCIALS

Tant a Catalunya com a la resta d'Espanya són poques les investigacions sobre didàctica de la història i les seves fonts, així com les competències del professorat. Darrerament s'està despertant un cert interès en aquests temes, i els cursos de doctorat que imparteix la Universitat de Barcelona són un camp de cultiu de futures investigacions.

La didàctica de les ciències socials s'ha configurat com un camp de coneixement novell, delimitat i separat d'altres didàctiques. La didàctica de les ciències socials com a camp de coneixement i camp a investigar té pocs anys de vida. En un interessant article, en Joaquim Prats¹³ revisa el seu estat actual i assenyala l'estat embrionari de la mateixa. En l'esmentat article, J. Prats es pregunta si la didàctica de les ciències socials "se ha configurado como un campo de conocimiento suficientemente diferenciado del resto de las disciplinas educativas, su situación en el contexto académico y su posición en el contexto de la investigación sobre tales materias"¹⁴. Joaquim Prats destaca el doble caràcter de la didàctica de les ciències socials: com a ciència aplicada i com a coneixement teòric.

¹³ JOAQUIM PRATS CUEVAS: "La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: Estado de la cuestión" a *Revista de Educación*, nº 328, Madrid, 2002

¹⁴ JOAQUIM PRATS CUEVAS: *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española...*

Malauradament, el nombre de docents en didàctica de les ciències socials en el conjunt de les universitats espanyoles és petit si es compara amb el nombre de professors en les àrees tradicionals del saber acadèmic. Joaquim Prats i altres autors¹⁵ confirmen la precària situació del camp de la formació en Didàctica de les ciències socials. Encara ara, aquesta disciplina sol emmarcar-se dins les ciències de l'educació i les didàctiques generals.

A l'actualitat, la Didàctica de les Ciències Socials és un camp de coneixement que s'està definint com a cos teòric, amb personalitat pròpia i com a saber científic ben delimitat en el camp educatiu. A partir de la meitat de la dècada dels anys 80 es detecta un creixent nombre de professors universitaris dedicats a la formació de futurs professors, quasi tots ells provinents de les Escoles de Formació de Professors d'EGB. Es va configurant així un nucli¹⁶ d'investigació científica i reflexió conceptual. El nombre de docents en el conjunt de les universitats espanyoles és minso si es compara amb les àrees tradicionals dels sabers acadèmics. En J. Prats¹⁷ afirma que troba a faltar a Espanya una reflexió pròpia i diferenciada, ja que la tendència més freqüent ha sigut l'adopció de bases conceptuals i teòriques de les disciplines afins. Això es pot entendre, ja que com a disciplina, la didàctica de les ciències socials acostuma a integrar-se dins les Ciències de l'Educació. Hi ha una situació de retard en la configuració d'un cos conceptual, teòric, epistemològic i metodològic propi. En paraules de Joaquim Prats "hay que reconocer que nuestra área de conocimiento se encuentra en un estado de arranque y todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez. La razón es la inexistencia de un corpus teórico, suficientemente consensuado y debatido por el conjunto de los investigadores. De hecho, uno de los problemas más acuciantes con los que contamos, es la falta de un acuerdo en cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar. Pero a ello debe

¹⁵ JOAQUIM PRATS CUEVAS: "La investigación en Didáctica de las ciencias sociales..."; JOAN PAGÈS: "Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales" a PILAR BENEJAM i JOAN PAGÈS: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori, 1997; ANTONIO LUÍS GARCÍA: "Principales líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales" a LUISA RUÍZ (et.al.): *El saber en el espacio didáctico*. Jaén. Universidad de Jaén, 1996.

¹⁶ JOAN PAGÈS: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia...*; ANTONIO LUÍS GARCÍA: "Principales líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales"...

¹⁷ JOAQUIM PRATS CUEVAS: "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales..."

añadirse: el poco desarrollo de los métodos y técnicas de investigación, adaptadas o generadas desde la propia área; la relativa colonización metodológica de otras ciencias sociales; la poca importancia que, hasta el presente, se le ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar; y por último, la fuerte impregnación de ideologías pedagógicas que pervierten, en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio”¹⁸.

El mateix autor¹⁹ considera que la didàctica de les ciències socials és una disciplina complexa ja que l’anàlisi de la realitat educativa implica la relació d’un conjunt de variables, hipòtesis i models procedents de diferents disciplines acadèmiques.

En paraules de Nelson Vasquez “la didáctica de las ciencias sociales como área de conocimiento y campo de investigación es una materia de estudio muy reciente en el mundo universitario. Por lo cual, los parámetros epistemológicos y conceptuales aún están centrados en la descripción de los fenómenos analizados. Sólo en la medida en que la investigación educativa vaya definiendo líneas de investigación, metodologías e instrumentos eficaces en la recolección de la información, debidamente probados, se podrá hablar de un ámbito universitario de investigación más consolidado, con una reconocida comunidad científica y voz autorizada”²⁰.

La tasca feta des d’alguns departaments universitaris com el de la Universitat de Barcelona per definir un cos teòric, una metodologia pròpia i un camp a investigar ajuden a definir i consolidar aquesta disciplina com a saber científic propi. La didàctica de les ciències socials es consolida com a coneixement científic gràcies a l’aportació dels coneixements assolits mitjançant les diferents investigacions científiques que es porten a terme. F. Xavier Hernández²¹ entén, des del que ell denomina “paradigma autònom”, que la didàctica de les ciències

¹⁸ JOAQUIM PRATS CUEVAS: “La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales...”

¹⁹ JOAQUIM PRATS CUEVAS: “Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales” a *Iber*, nº 24, 2000. Pàg. 7-17

²⁰ NELSON VASQUEZ LARA: *La formación del profesorado de Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V Región en el marco de la reforma educacional*. Barcelona, Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2004. Pàg. 49. (Tesi doctoral inèdita)

²¹ F. XAVIER HERNÁNDEZ CARDONA: “Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales” a *Iber* nº 24, 2000. Pàg. 19-31

socials és una disciplina de caràcter autònom i que pot tenir un important paper en les societats contemporànies.

Es pot considerar la didàctica del patrimoni com part integrant de l'àrea del coneixement de la didàctica de les ciències socials, amb característiques pròpies i específiques.

Per a I. Mattozzi²² la didàctica del patrimoni es caracteritza perquè presenta unes finalitats (construcció de coneixements), uns objectius, organitza unes activitats, utilitza uns materials educatius, avalua els processos educatius, i les tasques es programen en un temps determinat dins l'àmbit educatiu escolar.

Els estudis i investigacions que s'han realitzat a les últimes dècades sobre el professorat d'història i ciències socials aborden temes genèrics sobre la seva formació, concepcions i actuacions envers la disciplina històrica. Els estudis sobre l'ús de fonts històriques no aborden la font arquitectònica d'una manera específica; i les investigacions sobre patrimoni arquitectònic versen sobre patrimoni cultural en general. La investigació sobre la didàctica del patrimoni arquitectònic com a font per l'ensenyament de la història i les competències del professorat és del tot incipient i novedosa.

1.2.2. LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA SOBRE EL PROFESSORAT. MODELS

La investigació sobre el pensament i l'actuació del professorat d'història i ciències socials envers la didàctica del patrimoni arquitectònic és una parcel·la de la realitat social. Les investigacions sobre qualsevol fet social i educatiu impliquen aspectes de subjectivitat ja que a diferència de les ciències pures, la realitat social no disposa d'aparells de mesura tan exactes, i la realitat a observar és de caràcter immaterial, subjectiu i relatiu (creences, actituds, valors, idees, etc.) Rera queden, però, les disputes entre la comunitat científica, quan s'especulava sobre el caràcter científic de les ciències socials en oposició

²² I. MATTOZZI: "La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición" a J. ESTEPA, C. DOMÍNGUEZ I J. M. CUENCA (eds): *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva, 2001, pàg. 57-95

a les ciències naturals. Com assenyala Ramón Sierra²³ allò que és immaterial de la realitat social, que no es pot observar directament, mesurar o quantificar amb total exactitud, comporta dificultats a l'hora d'establir generalitzacions. Els coeficients d'errors en les ciències socials són més elevats que a les ciències físiques o naturals. El món social i educatiu és més complex en tant que intervenen multiplicitat de factors: culturals, personals, psicològics, polítics, econòmics i ideològics. L'investigador educatiu, subjecte que pertany al mateix col·lectiu que vol observar, té una difícil tasca per aconseguir la imparcialitat, la neutralitat i objectivitat del seu estudi. Això implica renunciar als propis valors, judicis i concepcions.

Malgrat aquestes dificultats, es pot aplicar el mètode científic a la investigació educativa delimitant bé el camp d'estudi, concretant un problema que sigui clar i significatiu, formulant correctament unes hipòtesis i objectius i dissenyant instruments d'observació adequats.

No hi ha una doctrina o paradigma únic en el camp de la investigació educativa. És un camp pluriparadigmàtic tant en referència a les concepcions teòriques com en els mètodes emprats. Com diu L. S. Shulman "como muy bien observó Khun, lo que distingue a las ciencias sociales de las naturales es la ausencia misma de un paradigma dominante único"²⁴. Cada investigació educativa aplica aquells mètodes que millor s'adapten a les necessitats de l'estudi. Per a Isabel López del Amo²⁵ no hi ha models conceptuals consistents o teories explicatives generals. La pluralitat de mètodes i paradigmes permet a l'investigador educatiu l'elecció dels mètodes en funció del seu objecte d'estudi i objectius del treball. Sembla així, que el vell dilema entre mètodes quantitativs – qualitativs està superat. La utilització de cada metodologia s'ha de fer en funció del caràcter de la investigació. Com assenyala J. Habermas²⁶ en les darreres dècades hi ha pluralitat de criteris i paradigmes, absència de doctrines úniques

²³ RAMON SIERRA BRAVO: *Técnicas de investigación social, teoría y ejercicios*. Madrid, Ed. Paraninfo, 2003.

²⁴ L.S. SHULMAN: "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea" a M.C. WITTROK (Com.): *La investigación en la enseñanza*. Barcelona. Paidós-MEC, 1989. Vol. I, pàg.14

²⁵ M^a ISABEL LÓPEZ DEL AMO: *L'ús i tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar història*. Barcelona, Universitat de Barcelona. 1994. Tesi doctoral inèdita. Pàg. 79

²⁶ J. HABERMAS: *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid, Ed. Tecnos, 1984

i un cert relativisme en tots els camps de la ciència, ja siguin les ciències socials o les ciències pures.

El mètode científic es caracteritza perquè és objectiu, fàctic, racional, contrastable, metòdic, comunicable i analític. La investigació educativa és una activitat científica ja que aplica el mètode científic, crea coneixement científic (descriu i explica la realitat) i ajuda a transformar la realitat.

Diferents autors han identificat tres models o paradigmes com marcs generals de referència en la investigació educativa: E. Bredo i W. Feinbert²⁷; J. R. Koetting²⁸; T. Popkewitz²⁹; Y. S. Lincoln i E. G. Guba³⁰; M. de Miguel³¹, i altres, superant així la dicotomia tradicional plantejada entre els mètodes quantitius i qualitius: el paradigma racionalista, el paradigma interpretatiu i el paradigma crític. En les investigacions sobre el pensament i comportament del professorat s'han aplicat bàsicament els criteris del model racionalista i interpretatiu.

1.2.2.1. El model racionalista

En el model racionalista, dit també mètode empíric-analític, la investigació educativa fa servir els mateixos criteris que les ciències naturals. El paradigma racionalista defensa que:

1. La realitat és independent de qui la investiga.
2. La realitat està governada per lleis generals que permeten explicar i fer prediccions.
3. El coneixement de la realitat és objectiu i factual. Es basa en l'experiència.
4. Utilitza el pensament hipotètic-deductiu com a lògica metodològica.
5. Utilitza mètodes quantitius per conèixer la realitat.

Els investigadors que apliquen el model racionalista entenen la realitat docent d'una manera estàtica, i el coneixement científic com un procés de

²⁷ E. BREDO; W. FEINBERG: *Knowledge and Values in Social and Educational Research*, Filadelfia, Philadelphia University Press, 1982

²⁸ J. R. KOETTING: *Foundations of naturalistic inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*. National Convention, Dallas, Texas, Association for Educational Communications and technology, 1984.

²⁹ T. POPKEWITZ: *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondatori, 1988

³⁰ Y. S. LINCOLN; E. G. GUBA: *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage, 1985

³¹ M. DE MIGUEL: "Paradigmas de la investigación educativa" a I. DENDALUCE: *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid, Narcea, 1988

descobriments de les relacions causals preexistents. Les investigacions racionalistes estudien fenòmens observables que puguin ser mesurats i controlats en l'àmbit educatiu. Busquen la formulació de lleis o enunciats de caràcter general i obvien els fets singulars i únics. L'instrument més emprat és l'entrevista per qüestionari.

Els estudis que s'han realitzat sobre el professorat i que han aplicat el model racionalista han seguit dues vies d'investigació:

A) El paradigma presagi-producte: l'anàlisi de trets. Aquest model va aparèixer en torn la dècada de 1930 i va ser aplicat en molts estudis sobre professorat en la dècada dels anys 50 i 60. Aquest model donava un valor prioritari als trets caracterials i psicològics del professor per analitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge. Els estudis realitzats dins aquest paradigma analitzaven els trets i aptituds del professor en relació al rendiment dels alumnes. El professor havia de liderar el grup i era el factor principal en tot el procés d'aprenentatge. Es pensava que analitzant les característiques de la personalitat de diferents professors *amb èxit* i agrupant les seves qualitats per afinitats, era possible obtenir un perfil característic. La idea bàsica era que la presència de determinats trets de personalitat pronosticaven un èxit segur en l'aprenentatge dels alumnes. En aquests estudis es pensava que els educadors exitosos tenien uns trets comuns de personalitat³². Aquests estudis, però, obviaven altres factors que condicionen els processos d'ensenyament-aprenentatge. Les investigacions en aquesta línia utilitzaven instruments de tipus quantitatiu on s'enumeraven els trets ideals del professor eficaç. Segons en N. Vasquez³³ els estudis basats en aquest model pedagògic van aportar ben poc al desenvolupament científic i professional dels docents en simplificar la realitat i les situacions d'ensenyament-aprenentatge.

B) El paradigma procés-producte: l'anàlisi de situacions. Aquest model d'investigació pretén conèixer les relacions que hi ha entre els bons rendiments de l'alumnat, les conductes del professorat i el context educatiu. Les investigacions educatives que han aplicat aquest model analitzen diferents

³² V. GARCÍA HOZ: "Estudio experimental de la función docente" a *Revista Española de Pedagogía*. 1984.

³³ NELSON VASQUEZ LARA: *La formación del profesorado de historia en Chile...*

variables que intervenien en l'eficàcia dels processos d'ensenyament-aprenentatge:

- Les variables previsible: les característiques del professor.
- Les variables de context: les qualitats dels alumnes, l'escola i la comunitat.
- Les variables del procés: les activitats d'ensenyament a l'aula.

En aquest tipus d'investigació interessa especialment l'anàlisi de les interaccions que s'estableix entre el professor i els alumnes, en diferents contextos i situacions. Aquest model rebutja els principis del model basat en la personalitat del professor com a garantia d'èxit docent i amplia el ventall de variables que incideixen en el marc educatiu. Segons L. S. Shulman³⁴ aquest paradigma ha estat el de més permanència i domini en les investigacions educatives ja que afronta problemes rellevants com és l'eficàcia i la tasca del professor. Les investigacions en aquesta línia són de tipus descriptiu i busquen en molts casos l'identificació de les dimensions de la conducta del professor: motivació per les classes, valoració de la conducta de l'alumnat, organització dels temes, preparació dels materials, estratègies didàctiques, etc. També s'estudia el llenguatge no verbal del professor i s'analitzen les influències entre el grup i el professor. En aquestes investigacions es fa una descripció de les relacions entre allò que fa el professor a les classes i l'efecte d'aquestes accions en els alumnes. Això porta implícit una revisió de la pràctica docent i una millora de les activitats didàctiques.

Dins aquest model es poden distingir dos camps d'investigació³⁵: un, dirigit a la investigació pura, és a dir, dedicat a l'estudi de les interaccions educatives i al coneixement del funcionament d'aquestes relacions; i l'altre, a la investigació aplicada, destinat a millorar la pràctica educativa. Aquest model també ha tingut crítiques: en sobreestimar el rol del professor en els processos d'aprenentatge; en despreocupar-se la investigació dels efectes a mig i llarg termini de l'ensenyament; en utilitzar exclusivament mètodes d'observació com vídeos i observadors entrenats; i en desatendre els factors externs en la relació alumne-professor.

³⁴ L.S. SHULMAN: "Paradigmas y programas..." pàg. 24 i ss.

³⁵ NELSON VASQUEZ LARA: *La formación del profesorado de Chile...* pàg.106

1.2.2.2. El model interpretatiu

Aquest paradigma centra el seu interès en l'estudi dels significats de les accions educatives i la vida social. Recull diferents postulats de la investigació etnogràfica. Des de la perspectiva interpretativa el que interessa conèixer de la realitat docent no és descriure-la sinó interpretar el significat profund de les accions i intencions educatives. El paradigma interpretatiu qüestiona la validesa de lleis generals i la objectivitat dels fets educatius, penetrant en el món personal dels subjectes, les seves intencions, el seu imaginari, etc. Els investigadors que treballen en aquesta línia es centren en conèixer el que és únic i particular dels subjectes, i entenen que la realitat educativa és dinàmica, múltiple i holística. En aquest tipus d'investigacions es resalten la comprensió i interpretació de la realitat educativa des dels significats de les persones implicades. El que interessa no és descriure els aspectes observables de la realitat i el comportament dels professors i alumnes, sinó interpretar els significats profunds d'aquests. Per comprendre la realitat docent cal anar més enllà de les seves manifestacions observables i arribar a la comprensió i intencionalitat de les accions educatives. Les estratègies metodològiques que proposen són les investigacions basades en l'observació participant, l'estudi de casos i la investigació en l'acció. Els instruments d'observació més emprats són l'entrevista, la gravació audiovisual i les discussions obertes. Dins d'aquest model cal destacar:

A) El paradigma mediacional centrat en el professor. A partir de la dècada de 1970 van augmentar el nombre d'investigacions que dirigien la seva atenció cap a la figura del professor. Els objectius d'aquest paradigma eren definits per R. J. Shavelson en afirmar que el comportament i actuació dels professors estan condicionats i mediatitzats pels seus pensaments, judicis i decisions: "los profesores se comportan racionalmente con respecto a los modelos simplificados de la realidad que construyen (...) El comportamiento de los profesores está orientado por sus pensamientos, juicios y decisiones"³⁶. Es considera fonamental comprendre el comportament del professor així com la seva actuació i presa de decisions. L'objectiu del paradigma mediacional és

³⁶ R. J. SHAVELSON: "Review of research of teachers' pedagogical judgements, plans and decisions" *Elementary School Journal*, 83 (4), 1983. A L.S. SHULMAN: "Paradigmas y programas..." pàg. 59-60

descobrir els processos mentals del professor que condicionen la seva tasca docent. En els estudis sobre els professors s'ha demostrat que els seus comportaments són el resultat del seu procés de formació, en el que han anat assolint valors, estratègies d'actuació, models d'ensenyament i formes de conducta. Els estudis³⁷ afirmen que sense l'anàlisi d'aquests factors no és possible comprendre el comportament del professor. Des d'aquest paradigma s'intenta buscar les variables que configuren el pensament del professor, en relació a les situacions en les que es troba, així com les respostes que emet davant un aprenentatge concret. La seva formació inicial i les concepcions acumulades pel professor van cobrar molta importància en aquests estudis.

Dins el paradigma centrat en el professor hi ha diverses línies d'estudi:

- Els estudis que versen sobre el pensament preactiu i interactiu del professor. Aquests estudis es basen en la convicció que per comprendre les actuacions del professor a l'aula cal abans estudiar els processos del seu pensament.
- Els estudis que es centren en el coneixement pràctic dels docents a partir de la investigació del currículum i la formació del professor. En aquests estudis els ensenyants són interrogats sobre les seves activitats i actuacions didàctiques.
- Els estudis que tracten sobre la comprensió i representacions dels professors de la seva disciplina, i la relació d'aquesta comprensió amb els continguts que volen ensenyar. És una línia de recerca poc desenvolupada, malgrat que la competència dels docents en la didàctica específica determina la qualitat del professor i els resultats acadèmics de l'alumnat.
- Els estudis que investiguen els processos de l'aula utilitzant mètodes sociolingüístics. Analitzen de forma conjunta els comportaments d'alumnes i professor a l'aula.

En opinió de N. Vasquez³⁸ al llarg de la dècada de 1980 i 1990 la majoria d'investigacions en aquest model van arribar a la conclusió que la formació dels professors tan sols cobra sentit si prèviament s'analitza la seva formació inicial. Les noves propostes pedagògiques que han caracteritzat els processos de reforma educacional a l'estat espanyol parteixen del principi que és necessari comprometre al professor amb la seva formació com a docent, i que aquesta ha

³⁷ P. PETERSON: "Procesos de pensamiento en los docentes" a M. C. WITTROCK, *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós, 1990.

³⁸ NELSON VASQUEZ LARA: *La formación del profesorado de Historia en Chile...*pàg.111

de tenir un caràcter pràctic-reflexiu en relació a la ciència disciplinar que imparteixen. A les darreres investigacions s'han acabat articulant alguns criteris dels models quantitius en considerar importants un conjunt de variables per analitzar i interpretar el pensament i l'actuació del professor.

El model ha rebut algunes crítiques pel seu caràcter reduccionista i ultrapsicològic. S'ha criticat la tendència a estudiar exclusivament els processos cognoscitius de l'individu docet, oblidant, altres factors més contextuals.

B) El paradigma ecològic. Aquest paradigma queda definit per W. Doyle³⁹ com una línia d'investigació que interpreta les relacions humanes dins de contextos ambientals i com a resposta al marc natural de l'aula. Aquesta línia recull les aportacions de l'etnografia i interpreta les relacions humanes en marcs diferenciats. Les influències ambientals són determinants per interpretar els processos d'ensenyament-aprenentatge. Aquest model també rep el nom de qualitatiu. L'enfocament qualitatiu valora les influències ambientals en el marc educatiu. El mètode més emprat serà l'observació directa al llarg de períodes prolongats. Així es busca descobrir els significats que tenen les diferents accions pels individus implicats en el marc educatiu. Es tracta de significacions subjectives i percepcions particulars. Metodològicament es fan servir tècniques respectuoses amb el medi, que no interfereixin amb la dinàmica de l'aula com és l'entrevista, l'observació del grup i el professor, l'estudi dels elements no verbals, la revisió de les notes i documents del professor. Si els anteriors models seleccionaven aquells factors més rellevants de la formació dels professors, el model ecològic es proposa conèixer la dinàmica d'una classe amb tots els elements que intervenen i interactuen. Aquest model entén els processos educatius com interactius, dinàmics i canviants segons el context. Interessa també la investigació dels processos no observables com són els pensaments, actituds, sentiments i percepcions dels subjectes d'estudi. Aquests estudis incorporen les aportacions del paradigma mediacional, però donen rellevància a les variables contextuals. Per a W. Doyle⁴⁰ el procés d'ensenyament-aprenentatge és situacional i contextualitzat en funció de l'estructura de les activitats, el medi acadèmic i el clima que es genera a l'aula.

³⁹ W. DOYLE: "Paradigms for Research on Teacher Effectiveness" a *Review of Research in Education*. N° 5. 1978. pàg. 163-198

⁴⁰ W. DOYLE: "Paradigms for Research on..."

El paradigma ecològic defensa la idea que la planificació de les actuacions educatives es veu mediatitzada i modificada per la realitat del grup. En aquesta línia d'investigació no interessa l'estudi del perfil i l'eficiència del professor sinó conèixer i analitzar el context en el que es desenvolupa la tasca docent.

Els dissenys d'investigació educativa estan en permanent estat de revisió davant la contínua necessitat de definir les variables que afecten l'escenari educatiu.

1.2.3. LA INVESTIGACIÓ SOBRE LES COMPETÈNCIES PROFESSIONALS DELS DOCENTS

És sobretot a partir de la dècada dels 90 que la figura del professor de Secundària ha estat matèria d'estudi i investigació en molts països europeus, els Estats Units i Espanya. Des de diferents perspectives s'ha investigat per conèixer la formació, el pensament i les pràctiques professionals dels docents. Els nous reptes culturals, econòmics, tecnològics i socials demanden de l'escola una formació completa dels estudiants per inserir-se en un món cada vegada més complex, global i competitiu. Cal millorar les condicions laborals del professor, la seva formació permanent i en especial, potenciar i estimular la investigació sobre didàctiques específiques en pro d'un millor sistema educatiu. Millorar la qualitat de l'ensenyament implica necessàriament investigar sobre el principal agent educador: el professor. Investigar sobre les seves representacions, motivacions, formació inicial i permanent, comportaments i les seves actuacions didàctiques. L'objectiu final de totes aquelles investigacions que s'estan realitzant sobre el professorat és conèixer aquest agent educatiu en profunditat. En molts casos el coneixement és de tipus descriptiu; en altres, de tipus interpretatiu. La finalitat última de tots aquests estudis és aprofitar els nous coneixements per aplicar-los a la realitat escolar, ajudant així a canviar pràctiques docents deficientes o inadequades. La darrera intenció de qualsevol treball científic és millorar i transformar la realitat educativa.

En els darrers anys s'han realitzat algunes investigacions a Espanya que tenen com a objecte d'estudi del professorat i el món de les seves representacions, idees i comportaments. Hi ha un progressiu interès per l'investigació i l'estudi

de temes referents al professorat, i com acertadament diu en Joaquim Prats “en los últimos veinte años hemos visto grandes pasos en la investigación sobre el profesorado; experiencia que es de desigual calidad, orientaciones y resultados. Existen indicadores claros que muestran un serio interés por conocer lo que ocurre en la cultura profesional de los docentes: aumento de investigaciones; redacción de tesis doctorales; incremento de foros, congresos, jornadas y seminarios; creación de departamentos de didácticas específicas en las universidades; debate académico en torno a problemas epistemológicos y líneas de investigación y profundización en las categorías del análisis y la investigación “⁴¹.

No hi ha cap investigació, però, que tracti de manera explícita les competències didàctiques del professorat envers el patrimoni arquitectònic com a font. No hi ha cap estudi o tesi que abordi el tema que aquí es presenta: els coneixements, les idees i les pràctiques docents dels professors d’història i ciències socials vers el patrimoni arquitectònic. La majoria de tesis investiguen les concepcions del professorat sobre la disciplina, el currículum, aspectes didàctics en general, però no fan referència a aspectes concrets del patrimoni arquitectònic.

El coneixement sobre la formació inicial del professor, els aspectes psicològics del docent o el context de l’aula poden servir per justificar i explicar el seu comportament; però per modificar i optimitzar les seves pràctiques a l’aula cal fer aportacions i investigacions des de les didàctiques específiques. És necessari donar al professor eines conceptuals i metodològiques per millorar els aspectes didàctics de la disciplina. Com opina Joaquim Prats⁴² la investigació sobre la didàctica de les ciències socials permet conèixer i seleccionar fets rellevants, analitzar els elements que intervenen en el procés d’ensenyament-aprenentatge i així actuar sobre la realitat per millorar-la. La formació permanent sobre didàctica de les fonts històriques seria un factor indispensable per millorar la qualitat docent del professor d’història i ciències socials en els Ensenyaments Secundaris.

⁴¹ JOAQUIM PRATS CUEVAS: “La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad...”; JOAQUIM PRATS CUEVAS: “Hacia una definición de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales” *A I Congreso Nacional de didácticas específicas. Las didácticas de las áreas cuniculares en el siglo XXI*. Granada: 1, 2, 3 Febrero de 2001. Grupo Editorial.

⁴² JOAQUIM PRATS CUEVAS: “Hacia una definición de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales” a *II Seminario de Didáctica de la Historia*. Chile, Valparaíso: 2000 (Conferencia)

En un excel·lent article, J. Prats⁴³ reflexiona sobre l'àrea de coneixement de la didàctica de les ciències socials a les universitats espanyoles: per una part, analitza el col·lectiu docent que investiga sobre la matèria, i adverteix de la seva poca significació numèrica en comparació a altres especialitats universitàries; per una altra part, l'autor posa en evidència la falta de reflexió i debilitat teòrica en aquest camp.

En la dècada dels anys 80 la majoria de treballs van sorgir dels departaments de Psicologia; en la dècada dels 90 sorgeixen sobretot dels departaments de Didàctica. Les universitats que més han destacat en la investigació de la Didàctica de les Ciències Socials són: la Universitat de Barcelona, que genera un 19% dels estudis; la Universitat Autònoma de Barcelona, que genera un 10%; la Universitat Autònoma de Madrid, que genera un 8%. En menor quantitat també cal esmentar la Universitat de La Laguna, la d'Oviedo i la Universitat de València. A partir dels anys 80 s'abandonen els treballs de recerca del professor ideal i el professor exitós i els estudis s'orienten més a descriure els factors que intervenen en el seu comportament docent: la formació inicial i permanent, les relacions i la dinàmica a l'aula entre el professor i l'alumant, les seves expectatives, motivacions, idees i concepcions sobre la disciplina, factors curriculars, etc. També hi ha investigacions sobre els criteris que segueix el professor per programar o avaluar la disciplina, l'ús que fa del llibre de text i altres materials didàctics, o els mètodes d'ensenyament-aprenentatge que utilitza. A les darreres dècades destaquen algunes investigacions a l'estat espanyol de caràcter públic. Aquests estudis tenen per finalitat fer una aproximació al pensament, el nivell de satisfacció professional i la tasca docent dels professors:

L'any 1983 l'ICE de la Universitat de Zaragoza⁴⁴ va encarregar un estudi per analitzar la realitat docent del professorat d'Història de Batxillerat sobre l'ensenyament de la disciplina. En els resultats de l'estudi s'assenyalen algunes qüestions d'interès: una certa disconformitat del professorat davant els programes oficials; un cert nivell de mecanització en la seqüenciació dels temes; el pes majoritari de les classes de tipus expositiu i magistral i el poc

⁴³ JOAQUIM PRATS CUEVAS: "La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española...."

⁴⁴ T. ESCUDERO i altres: *La enseñanza de la Historia en BUP i COU: visión del profesorado*. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación. Informe nº 7, 1983.

treball sobre procediments. La utilització exclusiva de textos i mapes per treballar el tema tan sols és considerat de forma ideal per un 11% del professorat⁴⁵

L'any 1984, la *Inspección de Bachillerato del Ministerio de Educación*⁴⁶ va encarregar un estudi sobre el professorat espanyol dels centres públics. Es va detectar una queixa generalitzada d'excés de continguts en els currículums, falta de mitjans, manca de recursos didàctics i massificació a les aules.

L'any 1985 el *Centro Nacional de Investigación y Documentación*⁴⁷ va encarregar un altre estudi sobre els professors de EGB, BUP i FP d'Espanya. El treball de camp ho va realitzar el *Centro de Investigación Sociológica* (CIS). En referència a la seva opinió sobre la formació inicial que van rebre, un 44% del professorat la considera molt bona pels continguts disciplinars i un 42% la considera molt dolenta pel que respecta a la formació sobre tècniques pedagògiques i metodològiques.

Els resultats de la investigació de J. Pons⁴⁸ poden ser interessants pel present estudi, ja que els professors que imparteixen la geografia també imparteixen la disciplina històrica. Pons apunta la baixa satisfacció que mostra el professorat sobre la seva formació inicial ja que no els van preparar per la docència. Els professors valoren positivament els aprenentatges disciplinars de tipus conceptual però valoren negativament els aprenentatges didàctics, les tècniques de treball i els coneixements psicopedagògics que van rebre. Es detecta que en augmentar l'edat dels professors és més freqüent el desig de fomentar els coneixements procedimentals dels alumnes. Els professors més preparats des d'un punt de vista didàctic són els que han fet més activitats de formació.

En Nelson Vasquez⁴⁹ ha fet una profunda revisió sobre la bibliografia especialitzada i la seva tesi fa esmena de les darreres investigacions

⁴⁵ Es parla en l'estudi de fonts escrites. No apareix cap menció a les fonts materials i arquitectòniques.

⁴⁶ INSPECCIÓN DE BACHILLERATO: *Profesores y alumnos ante la enseñanza de la Geografía y la Historia en el Bachillerato*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Documento de trabajo nº 15. 1984.

⁴⁷ CIDE: "Encuesta a profesores no universitarios de la Enseñanza Pública" A *Revista de Educación*, nº 277, 1985.

⁴⁸ J. PONS: *Perfil del profesor de Geografía de los institutos de Bachillerato de Cataluña*. Barcelona, Universitat de Barcelona. Tesi doctoral en microforma. 1987.

⁴⁹ NELSON VASQUEZ LARA: *La formación del profesorado en Chile...* pàg. 70

realitzades en el món anglosaxó sobre la professionalitat dels docents. Aquests estudis investiguen les activitats que realitzen els docents en pràctiques, els problemes que manifestaven, les metodologies i els recursos didàctics més emprats. Els estudis més significatius són els de S. G. Grant⁵⁰, K. Koeppen⁵¹, C. Haeussler Bohan⁵², T. Dinkelman⁵³ i B. Van Sledright⁵⁴.

El període més fructífer en l'elaboració de treballs d'investigació a Espanya ha sigut la dècada dels 90. En aquest període s'han publicat treballs que investiguen en tres camps: sobre coneixements, concepcions i l'actitud del professorat.

A) Les investigacions sobre els coneixements dels professors d'història i ciències socials són, però, ben poques a Espanya. S'entén per coneixements el conjunt de sabers i experiències dels que fa ús com a docent el professor. El professor adquireix aquests coneixements a través de la formació universitària, la formació posterior, la pràctica educativa i l'imaginari social en el que es troba immers. El professor ha d'assolir tres tipus de sabers:

- Sabers acadèmics: els que adquireix el professor en el seu pas per la universitat. Són de caràcter científic i disciplinar. Aquests sabers són les àrees del coneixement que marquen els currículums universitaris.
- Experiència no professional: allò que va aprendre en la seva formació escolar i en la seva formació inicial com a professor⁵⁵. Aquest tipus d'experiències arrelen amb força en l'individu i són difícils de modificar.
- Experiència professional: aquests tipus de sabers procedeixen de l'experiència professional del docent. Aquesta experiència determina

⁵⁰ S.G. GRANT: "Locating authority over content and pedagogy: cross-concurrent influences on teacher's thinking and practice" a *Theory and Research in Social Education*. Nº 24, 1996, pàg. 237-272

⁵¹ KIM KOEPPEN (et al.): "Intensive document-based instruction in a social studies methods course and student teacher's attitudes and practice in subsequent field experiences" a *Theory and Research in Social Education*. Nº 26, 1998, pàg. 461-484

⁵² CHARA HAEUSSLER BOHAN (et al.): "Historical constructions: How social studies student teacher's historical thinking is reflected in their writing of history" a *Theory and Research in Social Education*. Nº 26, 1998, pàg. 173-197

⁵³ TOD DINCKELMAN: "Critical reflection in a social studies methods semestre" a *Theory and Research in Social Education*. Nº 27, 1999, pàg. 329-357

⁵⁴ BRUCE VAN SLEDRIHT: "On the importance of historical positionality to thinking about and teaching history" a *International Journal of Social Education*, Nº 12, 1998. pàg. 1-18; *Teaching and learning history in elementary school*. Nueva York: Teachers College Press, 1997; "Can more be less? Depth-over-breadth reforms, teaching and representing history" a *Social Education*. Nº 61, 1997, pàg. 38-41

⁵⁵ JOAN PAGÈS: *Enseñar a enseñar historia. La formación de los futuros profesores de historia..* Murcia, Universidad de Murcia, 2003

concepcions sobre els diferents continguts que acaben orientant la seva acció educativa. Aquests tipus de sabers estan impregnats pels valors personals, morals i ideològics.

El professor ha de dominar diferents tipus de coneixements:

- Els continguts conceptuals de la disciplina.
- Els continguts procedimentals i metodològics.
- Els continguts didàctics.
- Els coneixements psicopedagògics generals.
- El coneixement del context escolar.

Aquest tipus d'investigacions estudien, descriuen i analitzen allò que un professor ha de saber i ha de saber fer per ensenyar als alumnes. Les teories constructivistes que enfatitzaven els aspectes psicopedagògics en els processos d'ensenyament-aprenentatge deixaven de banda els aspectes més disciplinars. Les didàctiques de la història i les ciències socials han d'estar preparades per relacionar els sabers psicopedagògics amb els coneixements disciplinars per fer possible la "transferència" dels sabers disciplinars als sabers escolars⁵⁶.

D'aquest període destaquen les tesis de Rafael Porlan⁵⁷ i Ramon Galindo Morales⁵⁸ que van investigar sobre el coneixements didàctics del professorat d'història. L'any 2004, Nelson Vasquez Lara⁵⁹ va presentar la seva tesi doctoral on analitza la situació del professorat a Xile.

B) Investigacions sobre les concepcions del professor. En la terminologia educativa hi ha diferents maneres de referir-se a les concepcions del professorat: creences, sistema de creences, idees, representacions mentals, imaginari, preconceptes, etc. Aquestes concepcions o idees prèvies que té el professor determinen la seva tasca docent a l'hora de programar, executar, avaluar i prendre decisions pedagògiques. És necessari estudiar aquestes

⁵⁶ La tesi que ara es presenta, aborda el tema de la didàctica del patrimoni arquitectònic com a font desde una triple vessant: els coneixements del professor, les seves concepcions sobre el patrimoni arquitectònic i la seva actuació docent al respecte. Com s'ha dit en línies anteriors, la investigació explora d'una manera novedosa aquest camp de coneixement i espera obrir noves vies d'investigació i aprofundiment.

⁵⁷ RAFAEL PORLAN: *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 1990 (tesis doctoral inèdita)

⁵⁸ RAMON GALINDO MORALES: *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la historia. Cuatro estudios de casos*. Granada, Universidad de Granada. 1995 (tesi doctoral inèdita)

⁵⁹ NELSON VASQUEZ LARA: *La formación del profesorado en Chile...*

concepcions per poder analitzar la seva tasca docent i modificar a través de la formació permanent aquelles idees poc encertades.

A Espanya hi ha diverses tesis doctorals que han investigat al respecte. Segons Nelson Vasquez⁶⁰ les investigacions més actuals sobre les concepcions dels professors poden agrupar-se en tres àmbits diferents:

1. Les que es refereixen a les concepcions sobre l'ensenyament-aprenentatge en general. El pensament que té el professor sobre com ha de desenvolupar-se el procés d'ensenyament-aprenentatge és un dels aspectes importants a considerar en les investigacions educatives. Aquestes idees són les que determinen la planificació i l'execució de la seva tasca. Tanmateix, el professor deixar aflorar els estils d'ensenyament que va rebre a l'escola primària i secundària.

2. Les que s'interessen per les concepcions sobre la disciplina. Es refereixen a les concepcions purament disciplinars ja sigui sobre conceptes o procediments. Evans⁶¹ troba una relació molt estreta entre la biografia personal del professor, la formació rebuda des de la infància, les seves concepcions històriques i les seves creences i coneixements. Aquestes concepcions, però, poden ser modificades gràcies a l'adquisició de nous aprenentatges conceptuals i metodològics.

3. Les que aborden l'ensenyament-aprenentatge de la disciplina en particular. Aquestes concepcions es conformen en la relació que hi ha entre l'ensenyament-aprenentatge en general i el contingut disciplinar. Hi ha una relació profunda entre les concepcions dels professors d'història i els mètodes d'ensenyament.

En aquest àmbit d'estudi destaquen les tesis doctorals de Inodelvia Ramos⁶², Eduardo Fuentes⁶³, Pablo Torres⁶⁴, Guadalupe Blanco⁶⁵, Angel Hernández⁶⁶ i

⁶⁰ NELSON VASQUEZ LARA: *La formación del profesorado en Chile...* pàg. 81

⁶¹ RONALD EVANS: "Teacher conceptions of history" a *Theory and Research in Social Education*. N° 17; 1989, pàg. 210-240

⁶² INODELVIA RAMOS: *La formación del profesor desde el conocimiento de su estructura de pensamiento*. Madrid, Universidad Complutense, 1990. (tesi doctoral inèdita)

⁶³ EDUARDO FUENTES: *Pensamiento y acción de futuros profesores de ciencias sociales. Un estudio de caso*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela. 1995. (tesi doctoral inèdita)

⁶⁴ PABLO TORRES: *Concepciones temporales del profesor de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de enseñanza secundaria obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia. 1996 (tesi doctoral inèdita)

Carmen Bosch⁶⁷. En aquests treballs d'investigació les tesis es pronuncien sobre el pensament, l'estructura del pensament, el pensament tàcit, les idees que mostra el professorat sobre la seva professió, els seus valors i creences.

La investigació portada a terme per Rosa Maria Ávila⁶⁸ arriba a la conclusió que els mètodes d'ensenyament utilitzats pel professorat estan molt relacionats amb la concepció que tenen de la disciplina i que hi ha poca coherència entre les concepcions epistemològiques que manifesta i la seva pràctica docent. Majoritàriament els professors no serien conscients de les finalitats d'allò que ensenyen i segueixen el camí marcat pels llibres de text.

La investigació de Francisco Javier Merchán⁶⁹ analitza el valor que el professorat otorga al coneixement històric prenent en consideració la seva funció educativa i formació cívica. Una de les conclusions que apunta la investigació és que hi ha grans contradiccions entre les finalitats que els professors otorguen a l'ensenyament de la història, la utilitat que els estudiants donen a la disciplina i les pràctiques professionals dels docents en pro de la consecució dels seus objectius.

Les paraules de Nelson Vasquez resumeixen bé les pràctiques docents: “de acuerdo con los resultados de las investigaciones disponibles, puede concluirse que el modelo predominante en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales está basado en la tradicional clase magistral, el uso de los textos de estudio y la supremacía de la narración histórica como estrategia de enseñanza(...) Las causas que explicarían esta realidad pedagógica no serían otras que las características formativas de los profesores de historia de Primaria y Secundaria. El profesorado sigue considerando que el currículo

⁶⁵ GUADALUPE BLANCO: *El pensamiento del profesor de Historia de Secundaria. Aportaciones para una reconceptualización de los planes de formación*. Badajoz, Universidad de Extremadura, 1996. (tesi doctoral inèdita)

⁶⁶ ÁNGEL HERNÁNDEZ: *Autoconcepto profesional y pensamiento tácito en la integración sociolaboral de los docentes*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. 1998. (tesi doctoral inèdita)

⁶⁷ CARMEN BOSCH: *Valores y creencias sobre la educación del profesorado de secundaria*. Gran Canaria, Universidad de las Palmas de Gran Canaria. 2000. (tesi doctoral inèdita)

⁶⁸ ROSA MARIA ÁVILA: *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Sevilla, Universidad de Sevilla. 1998 (tesi doctoral inèdita)

⁶⁹ FRANCISCO JAVIER MERCHÁN: *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Sevilla, Universidad de Sevilla. 2001 (tesi doctoral inèdita)

escolar es una materia decidida por un grupo de expertos y transmitida esencialmente a través de los libros de textos”⁷⁰.

C) Investigacions sobre les capacitats i actitud del professorat. En la tasca del professor es pot diferenciar les capacitats de les actituds. José Carrillo⁷¹ enumera tot un seguit de capacitats generals que són necessàries en el professor, sigui quina sigui la disciplina que imparteix: facilitat per la reflexió, capacitat d'autocrítica, capacitat per compartir idees, per respectar les idees dels altres, habilitat per dissenyar materials, destresa per analitzar els materials pedagògics i disciplinaris editats, etc. L'actitud que els professors tenen vers el procés d'ensenyament-aprenentatge incideix en les relacions que hi ha entre capacitats i concepcions de l'aprenentatge i les relacions entre capacitats i coneixements disciplinaris⁷². En opinió de Francisco Imbernón⁷³ per millorar les competències didàctiques del docent, és necessari millorar els seus coneixements teòrics que ajudin a donar significació a allò que fa i que cal fer. Els sabers pràctics i teòrics s'han de desenvolupar paral·lelament en favor d'una major eficàcia professional.

La tesi doctoral realitzada per Carme Guimerà⁷⁴ aborda tres aspectes: la formació del professorat; les seves concepcions sobre la història i la pràctica docent. Algunes de les seves conclusions són interessants per la investigació que ara es presenta. Pel que fa a la formació dels professors, aquests manifesten una mala formació didàctica i psicopedagògica. Pel que fa referència a les creences, la visió historiogràfica que predomina a Catalunya és la marxista. Respecte a l'activitat docent, la tesi conclou que la majoria de casos l'interacció didàctica es basa en la classe expositiva-magistral i els treballs i activitats didàctiques es consideren il·lustratius i de suport a l'explicació. Els recursos didàctics més utilitzats són: l'explicació del professor, el llibre de text, els mapes, els gràfics, el comentari del document escrit, diaris i

⁷⁰ NELSON VASQUEZ LARA: *La formación del profesorado de Historia en Chile...*pàg. 85

⁷¹ JOSÉ CARRILLO: “Formación de profesores de matemáticas” a LUIS RICO (ed.) *Currículo de Matemáticas para la Enseñanza Obligatoria. Innovaciones en la década de los noventa*. Madrid, Síntesis, 2000.

⁷² MANUEL GONZÁLEZ: *El desarrollo de actitudes en el área de ciencias sociales: Una propuesta de formación de profesores*. Badajoz. Universidad de Extremadura. 1995 (Tesi doctoral inèdita)

⁷³ FRANCISCO IMBERNÓN: *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó, 1994.

⁷⁴ CARMEN GUIMERÀ: *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Facultad de Geografía e Historia. Lleida. Estudi General de Lleida, 1992 (tesi doctoral inèdita)

revistes. Així resumeix l'autora el perfil del professorat: “licenciados en historia, están en torno a los 40 años de edad, tienen escasa formación psicopedagógica, han ido evolucionando a lo largo de los años en su propia visión de la disciplina, en sus creencias y en la interacción con los alumnos, otorgan varias funciones al Bachillerato y sienten recelos hacia la Reforma Educativa. Por otra parte, tienen una formación e interpretación marxista de la historia, conceden a la enseñanza de la historia gran poder formador de ciudadanos, tienen unas creencias sobre el alumno y el aprendizaje de la historia muy sólidas, planifican en septiembre, en solitario, no dan todo el programa vigente aunque se mantienen en los marcos establecidos y lo modifican en función del tiempo, de la dificultad de comprensión de los alumnos y de los acontecimientos actuales, llevan a cabo una interacción en la que hay explicación y trabajos prácticos, utilizando, preferentemente, los recursos didácticos clásicos. (...)”⁷⁵.

La investigació realitzada per Manuel González⁷⁶ conclou que l'actitud dels professors cap el procés d'ensenyament-aprenentatge incideix significativament en les relacions que haurien d'existir entre les capacitats i concepcions de l'aprenentatge i les relacions entre capacitats i coneixements disciplinars.

1.2.4. LA INVESTIGACIÓ EN DIDÀCTICA DE LES FONTS I EL PATRIMONI ARQUITECTÒNIC

La investigació sobre l'ús didàctic que fan els professors dels Ensenyaments Secundaris de les fonts històriques i el patrimoni arquitectònic està en un estat primigeni. Les investigacions dutes a terme en la dècada dels anys 80 i 90 a Espanya s'han centrat bàsicament en conèixer les opinions, creences i formació del professorat sobre aspectes generals de la disciplina. Així, la investigació que ara es presenta és del tot original i novedosa.

⁷⁵ CARMEN GUIMERÀ: *Práctica docente y...* pàg. 507

⁷⁶ MANUEL GONZÁLEZ: *El desarrollo de actitudes en el área de ciencias sociales...*

Malgrat aquesta situació inicial en el camp de la didàctica patrimonial i les fonts històriques, hi ha varies tesis realitzades que auguren un bon futur. La base de dades TESEO⁷⁷ recull les següents investigacions sobre la matèria:

1. López, M.I. (1993) : *L'ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar història*. Universitat de Barcelona.
2. Santacana, J (1994): *Didàctica del patrimoni arqueològic: el proyecto del poblado ibérico de Alorda Park o les Toixoneres de Calafell*. Universidad de Valladolid.
3. Ballart, J. (1995): *Valor y ús del patrimoni històric i arqueològic. Elements per a una museologia de la història*. Universitat de Barcelona.
4. Cuenca, J. M. (2001): *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Universidad de Huelva.
5. Poblet, M. J. (2002): *Projecte d'intervenció didàctica sobre conjunts històric-monumentals. Creació d'una iconografia comprensiva. Exemplificació del castell templer i hospitaler*. Universitat de Barcelona.
6. Fontal, O. (2002): *La educación patrimonial. Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización*. Universidad de Oviedo.
7. Schwengber, L. (2003): *La preservación del patrimonio histórico a través de la educación patrimonial en los países de Mercosur. Una propuesta de arqueología y educación*. Universidad de León.
8. Bestar, M.C. (2003): *Formación del profesorado y la enseñanza de la historia a través del patrimonio cultural local. Cienfuegos 1993-2003*. Universidad de Oviedo.
9. González, N. (2006): *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Algunes d'aquestes investigacions han servit d'ajuda, suport i punt de partida de la tesi doctoral. Es passa ara a relacionar aquelles investigacions que fan

⁷⁷ Base de dades del *Consejo de Coordinación Universitaria*, que recull i permet recuperar informació de les tesis doctorals llegides i considerades aptes en les universitats espanyoles des de l'any 1976.

referència al patrimoni cultural i al patrimoni arquitectònic des d'un punt de vista didàctic.

La tesi presentada per Joan Santacana i Mestre⁷⁸ és sens dubte, la investigació que més ha ajudat la doctoranda per encarar la problemàtica central del tractament didàctic del patrimoni arquitectònic com a font de coneixement històric, a saber, tot el referit a maneres de restaurar i intervenir en aquest patrimoni i les dificultats d'interpretació per part de l'alumnat. És important per la present investigació els capítols que dedica Joan Santacana a la restauració i intervenció en el patrimoni i el capítol dedicat a analitzar els diferents models didàctics d'utilització del patrimoni⁷⁹.

La finalitat de la investigació de J. Santacana és presentar d'una manera didàctica la reconstrucció hipotètica duta a terme en el poblat ibèric de Calafell. El treball mostra un caràcter pluridisciplinar. Parteix d'un jaciment arqueològic ibèric des del seu descobriment fins la seva excavació i interpretació arquitectònica del conjunt. El més interessant a destacar, des d'un punt de vista didàctic, és la seva *posta en escena* per poder ser interpretat i entès pels grups escolars. Es profunditza en el projecte de recreació hipotètica del jaciment amb plantejaments clarament museístics. L'estudi s'inscriu en tres àmbits d'investigació: la investigació arqueològica experimental, la investigació sobre el tractament del patrimoni i la investigació educativa. El projecte didàctic que presenta l'esmentada investigació desenvolupa continguts de tipus conceptual i procedimental. Es planteja la necessitat d'ensenyar història a l'alumnat a partir dels instruments que fa servir l'historiador i l'aprenentatge mitjançant l'experiència i el contacte amb les fonts. Per això les activitats d'aprenentatge que es presenten no són simples activitats de museu sinó que cal emmarcar-les dins el disseny curricular. L'investigació defensa el treball procedimental amb els alumnes, l'ensenyament de la metodologia històrica i l'ús de les fonts materials específiques (construccions).

⁷⁸ JOAN SANTACANA I MESTRE: *Didáctica del Patrimonio Arqueológico: El proyecto del poblado ibérico de Alorda Park o les Toixoneres (Calafell, Tarragona)*. Valladolid. Universidad de Valladolid. 1994, (tesi doctoral inèdita)

⁷⁹ JOAN SANTACANA I MESTRE: *Didáctica del Patrimonio Arqueológico...* pàg. 162-181/ 299-314/ 458-469

La tesi de M^a Isabel López del Amo⁸⁰ és també recurrent per la investigació en analitzar l'ús i el tractament de les fonts didàctiques per ensenyar història. Els objectius de la investigació són descriure els fets, les opinions, les actituds i les concepcions dels professors de Secundària vers l'ús de les fonts històriques a les aules de BUP. La població estudiada són els professors de les escoles públiques i privades de Catalunya. La tesi presenta els resultats més significatius d'una investigació exploratòria i descriptiva sobre la pràctica docent del professorat. L'estudi es centra en l'observació de les estratègies i recursos didàctics que utilitzen els professors a les classes quan treballen amb fonts històriques. Les conclusions apunten a una certa renovació en l'ensenyament de la història, convivint amb la continuïtat de pràctiques tradicionals basades en estratègies i mètodes transmissius. Es descriu el perfil professional dels professors, la seva formació, els aspectes disciplinars i didàctics de les classes, i l'ús que donen a les fonts. La investigació sempre parla de fonts materials d'una manera genèrica i mai fa menció específica a la font arquitectònica.

Algunes de les seves conclusions poden ajudar al present estudi: les fonts històriques més utilitzades són els documents escrits i les que menys, les orals. La finalitat d'utilització de les fonts materials estan relacionades amb el fi d'aconseguir un complement de l'explicació del professor, ampliació de la informació, il·lustració d'un tema, etc. Només la meitat dels enquestats havien programant alguna sortida durant el curs. La majoria de professors diu utilitzar algun tipus de material didàctic per realitzar la sortida. A partir de l'estudi, sembla que l'ús de fonts materials augmenta amb l'edat del professorat i la seva formació. Els professors que han fet treballs d'investigació donen més importància a l'ús de les fonts materials a l'aula. L'autora considera que hi ha una certa contradicció entre els objectius que els professors volen aconseguir respecte a les estratègies que diuen utilitzar: "ara posem en primer terme la valoració de la cultura material, la comprensió de que els objectes són portadors d'informació i l'aprenentatge de l'observació dels objectes, però no fan aquelles activitats que permetrien aconseguir aquests objectius més directament, com valorar la cultura material com a font de la història, ensenyar

⁸⁰ M^a ISABEL LÓPEZ DEL AMO: *L'ús i tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de...*

a seleccionar les fonts materials en base a la seva rellevància o irrellevància per l'historiador, contrastar les fonts en base a la seva fiabilitat, ensenyar a observar i a raonar de forma inductiva a partir de la cultura material, afavorir la formació estètica dels alumnes, i finalment, construir amb els alumnes el coneixement històric a partir de les fonts materials. No semblen més coherents els criteris de valoració de les activitats fetes amb fonts materials. En primer lloc, valoren l'actitud participativa dels alumnes en l'activitat, a continuació valoren la forma de processar la informació a partir de la capacitat de síntesi i d'argumentació. Només en tercer lloc apareix la valoració de l'anàlisi i la interpretació de la cultura material objecte d'estudi. I encara són menys valorats alguns aspectes, que tenen molta més relació amb la metodologia de les fonts materials, com: la valoració crítica de l'evidència històrica que aporten les fonts materials o la capacitat de contextualitzar els objectes en la seva cultura⁸¹.

La tesi de José Maria Cuenca López⁸² aporta idees de gran interès per la present investigació en analitzar l'escassa integració del patrimoni cultural en els processos educatius. L'estudi es centra en el coneixement professional que sobre el patrimoni domina en l'ensenyament de les ciències socials, analitzant les concepcions que es transmeten en els currículums oficials, els llibres de text i els professors en fase de formació inicial sobre l'ensenyament del patrimoni. La investigació s'emmarca dins el camp de la didàctica del patrimoni, entès aquest d'una manera global. L'estudi aborda tant el patrimoni cultural com el patrimoni natural. L'estudi presenta un interessant recull sobre la conceptualització del patrimoni i les diferents maneres de considerar-ho i classificar-ho, ja sigui segons el reconeixement institucional o la grandiositat i prestigi dels elements patrimonials. Per una altra part, la investigació fa una posta al dia en temes sobre legislació i normativa, ja sigui espanyola, europea o internacional. El concepte de patrimoni s'aborda des d'un punt de vista genèric, en tractar el patrimoni moble, immoble, etnogràfic, documental, bibliogràfic, el patrimoni natural, etc. La investigació presenta una síntesi de les

⁸¹ M^a ISABEL LÓPEZ DEL AMO: *L'ús i el tractament didàctic...* pàg. 408-409

⁸² JOSÉ MARIA CUENCA LÓPEZ: *El Patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva, Universidad de Huelva, 2002 (tesi doctoral inèdita)

diferents actuacions del Consell d'Europa i algunes institucions educatives en temes sobre difusió i didàctica del patrimoni cultural i natural.

L'estudi aborda tres àrees d'investigació:

1. La indagació sobre el tractament que rep el patrimoni en la normativa curricular oficial que ha de conèixer el professorat en la seva tasca docent.
2. L'anàlisi dels diferents materials curriculars, especialment els llibres de text, que recolcen la seva aplicació didàctica a l'aula.
3. Els coneixements i concepcions del professorat que està realitzant la formació universitària i que en un futur seran professors de Primària o Secundària Obligatòria.

La investigació es centra en una mostra de 80 alumnes de la Universitat de Huelva que estaven estudiant l'especialitat de Mestre d'Educación Primària i una mostra de 27 alumnes del CAP. De l'anàlisi del currículum que s'imparteix a Andalusia, la investigació conclou algunes idees interessants:

- Aquests documents curriculars tenen una gran influència en la construcció del coneixement professional dels professors, especialment en el cas dels docents en formació inicial.
- Majoritàriament, la concepció del patrimoni es desenvolupa en funció a criteris estètics i històrics, basant-se sobre tot en la seva validesa artística i per la seva antiguitat.
- Destaca el caràcter identitari del patrimoni.
- La manifestació més clara és la de "Patrimoni Històric" amb moltes referències als components arqueològics i artístics, encara que en tots dos casos falta una planificació didàctica adequada.
- Es fomenta l'ús didàctic del patrimoni de períodes antics i dels que no hi ha abundant documentació escrita. S'obvien les possibilitats patrimonials de temps més recents o actuals.

De l'anàlisi d'alguns llibres de text, J. M. Cuenca aporta algunes conclusions:

- La majoria d'aquests materials donen una visió del patrimoni de caràcter estètic i històric. Es treballen habitualment els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals, encara que destaquen més els primers.
- En els llibres no apareixen tot tipus de patrimoni. És més abundant l'històric-artístic, amb una escassa visió interdisciplinària.

- Dominen perspectives metodològiques de caràcter tradicional.
- Predominen els continguts patrimonials de tipus conceptual i actitudinal, i en menor mesura els de caràcter procedimental.
- Hi ha una visió monumentalista del patrimoni, primant l'excepcionalitat de l'obra.

De l'anàlisi de l'estudi sobre el coneixement i les concepcions dels futurs professors, la investigació conclou:

- Destaca la imatge que té el futur professor del patrimoni de caràcter estètic-històric.
- Entenen el patrimoni com a font de coneixements conceptuals, procedimentals i actitudinals, encara que sense una integració clara entre ells.
- S'observa una disfunció entre les intencions educatives i les propostes dels futurs professors de Primària. Al respecte comenta l'autor "que todo esto conlleva actualmente a un currículo de formación inicial de los maestros caracterizado por una sobrecarga de conocimientos teóricos y una insuficiente relación entre el saber académico-científico y el saber profesional"⁸³.
- Sobre la formació del professorat de Secundària, l'autor comenta l'escassa incidència que tenen els cursos del CAP en la seva preparació per afrontar les processos d'ensenyament aprenentatge.
- En la formació per l'Educació Primària la investigació detecta la poca o nul·la formació que reben els estudiants sobre patrimoni.

Així, doncs, per a J. M. Cuenca "se hace necesario modificar de forma drástica los programas formativos de los docentes en ambos niveles educativos, con la intención de corregir estos aspectos epistemológicos y metodológicos que impiden un desarrollo de su labor profesional"⁸⁴.

Quan la doctoranda ja estava elaborant el redactat final de la investigació, va poder consultar la tesi de Neus González Monfort⁸⁵ que aporta conclusions interessants. Neus González es planteja com a objecte d'estudi l'ensenyament del patrimoni cultural i el seu ús didàctic en els ensenyaments obligatoris. En

⁸³ JOSÉ MARIA CUENCA LÓPEZ: *El Patrimonio en la Didáctica de las...* pàg. 450

⁸⁴ JOSÉ MARIA CUENCA LÓPEZ: *El Patrimonio en la Didáctica de las...* pàg. 452.

⁸⁵ NEUS GONZÁLEZ MONFORT: *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Barcelona, Universidad Autònoma de Barcelona, 2006.

aquesta tesi es vincula el concepte de patrimoni amb diferents ciències socials com la història i l'antropologia. La investigadora entèn el patrimoni cultural com a objecte històric (font històrica), com a objecte cultural i com a instrument social que ajuda a crear identitat, reforça els coneixements disciplinars i permet despertar un esperit crític en l'alumne. La tesi aporta una visió panoràmica i presenta el concepte patrimonial d'una manera genèrica: es parla de patrimoni artístic, mobiliar, immobiliar, objectes, etc. En cap cas, però, s'analitza el patrimoni arquitectònic d'una manera específica. Neus González observa, descriu i analitza quina és la concepció i plantejament didàctic de patrimoni cultural en diversos àmbits educatius:

A- En primer lloc, analitza els currículums d'alguns països del món occidental: Austràlia, Canadà, Estats Units, França, Itàlia, Regne Unit, Espanya i Catalunya. En opinió de N. González⁸⁶, "es fa difícil saber quina és la concepció que és té del patrimoni cultural, quin tipus de didàctica es proposa o quin és el valor educatiu que se li atorga. En general, no es jutifica la importància d'incorporar el patrimoni. Aquesta situació, permet afirmar que els plantejaments per a treballar el patrimoni i/o amb el patrimoni cultural són força desiguals". L'autora considera que el patrimoni cultural es una referència en tots els currículums estudiats, encara que no se li atorguen unes finalitats i objectius educatius específics. En opinió de l'autora, les referències al patrimoni cultural en aquests currículums van orientades a treballar continguts actitudinals, però en molt poca mesura els procedimentals i practicament no hi ha referència als conceptuals i factuais.

B- En segon lloc, es revisa la presència del patrimoni cultural en alguns llibres de text. Les editorials seleccionades són Santillana, Vicens-Vives, Barcanova, Casals i Baula. En gairebé tots els casos, l'autora observa "com els elements del patrimoni cultural només tenen una funció merament decorativa (...) Les activitats que es proposen són merament d'identificació i no van més enllà. Per tant, el patrimoni acaba esdevenint un element d'acompanyament del text"⁸⁷. Assenya-la l'autora que les imatges patrimonials que il·lustren aquestes editorials no presenten el patrimoni com una font d'informació que permeti

⁸⁶ NEUZ GONZÁLEZ MONFORT: *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural...* pàg. 229.

⁸⁷ NEUS GONZÁLEZ MONFORT: *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural...* pàg. 251.

l'alumne construir coneixements històrics. Els elements patrimonials que apareixen en aquests materials fan referència al període de l'edat antiga, medieval i contemporània, no fent cap referència a l'edat moderna. La investigadora també apunta que les editorials analitzades -excepte Santillana- no fan propostes per visitar el patrimoni cultural de Catalunya.

C- En tercer lloc, la investigació analitza la presència del patrimoni cultural en els materials didàctics d'algunes institucions catalanes: els camps d'aprenentatge que depenen del Departament d'Educació (camp d'aprenentatge de Tarragona i camp d'aprenentatge del Císter), els museus gestionats pel Museu Nacional de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya, i el Museu d'Història de Catalunya. Neus González apunta que les estratègies didàctiques que plantejen aquests materials són de perfil tradicional ja que els alumnes realitzen generalment activitats de tipus descriptiu i identificatiu i en poques ocasions han d'interrogar als elements patrimonials. La investigació detecta que "la concepció didàctica del patrimoni que predomina en la majoria d'aquests materials no va més enllà de considerar-los uns mitjans per il·lustrar coneixements històrics transmesos a través de textos descriptius o explicatius. En cap cas, es parteix del patrimoni per plantejar un problema o es va al patrimoni per buscar respostes a una pregunta"⁸⁸.

D- En quart lloc, Neus González descriu i analitza l'opinió de diferents persones vinculades al món de l'educació i la cultura en referència a l'ús i el valor educatiu del patrimoni. Per conèixer les seves idees s'han fet servir dos instruments: l'entrevista i el qüestionari. L'entrevista es va passar a cinc experts en matèria de didàctica patrimonial i el qüestionari a 18 professors. L'autora reconeix que malgrat el nombre reduït d'individus que han participat en l'estudi els resultats mostren unes tendències. Segons l'opinió dels experts, la principal funció educativa del patrimoni és motivar, despertar l'interès i les emocions. Quant als professors enquestats, aquests manifesten que el patrimoni cultural és una font històrica i que el fan servir per que l'alumne faci activitats descriptives i corroborei allò que prèviament ha après. En opinió de la investigadora "sembla que el patrimoni cultural es concep com una il·lustració

⁸⁸ NEUS GONZÁLEZ MONFORT: *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural...* pàg. 329.

d'un complex sistema conceptual, i no com un recurs a partir del qual aprendre"⁸⁹.

E- Finalment, la investigació de Neus González fa servir l'estudi de casos per observar i analitzar la realitat escolar a l'aula i les visites realitzades per tres grups escolars. Els centres patrimonials visitats són les mines de Gavà, el monestir de Pedralbes i el monestir de Pedralbes. González⁹⁰ opina que el patrimoni cultural no es fa servir per crear coneixements històrics amb unes finalitats i objectius propis, sinó que és un simple recurs didàctic per il·lustrar i acompanyar unes exposicions teòriques. Segons les seves conclusions els mètodes d'ensenyament-aprenentatge són del tot tradicionals.

La tesi doctoral que ara es presenta ha tingut en compte les aportacions i conclusions d'aquests estudis i tesis per elaborar el projecte de la investigació i definir les hipòtesis i les variables. Com s'ha indicat anteriorment, la investigació descriu i analitza les competències professionals dels docents en matèria de didàctica del patrimoni arquitectònic com a font de coneixement històric: quins coneixements tenen els professors sobre patrimoni arquitectònic, quines idees manifesten i quines són les seves pràctiques docents al respecte.

⁸⁹ NEUS GONZÁLEZ MONFORT: *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural...* pàg. 399.

⁹⁰ NEUS GONZÁLEZ MONFORT: *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural...* pàg. 458.