

## **CAPÍTOL 10**

### **EL MÈTODE D'INVESTIGACIÓ**



La qüestió estudiada, tal i com l'hem definit al Capítol 1, té per objectiu aportar informacions rellevants, pertinents i rigorosament contrastades a la pregunta:

Segons un grup de professors amb una trajectòria professional destacada, quin és el paper de l'estudi del medi local en la construcció del coneixement social a les classes d'Educació Secundària?

Aquesta pregunta genera, al seu torn les següents qüestions:

1. Quin concepte tenen els professors del paper del medi local a les classes d' E.S.
2. Quina dimensió espacial (llocs i escales) utilitzen en les seves unitats de programació.
3. Quines relacions estableixen entre les diferents escales d'anàlisi que utilitzen.
4. Quan, com i perquè utilitzen l'escala local.
5. Quin tipus de relació s'estableix entre l'escala d'anàlisi utilitzada i els exercicis que els alumnes realitzen.
6. Quina tipologia es pot establir en l'ús didàctic del medi local.

El disseny elaborat per endegar un procés de recerca capaç de generar coneixements científicament acceptables respecte a aquestes qüestions es basa en l'observació del pensament i les pràctiques d'un grup de professors acreditats, quant a la seva qualitat professional.

Aquest procés de recerca consta dels passos següents:

1. Construcció de l'objecte d'estudi i disseny de la recerca

2. Definició prèvia dels criteris de selecció dels professors
3. Identificació d'un grup de professors que reuneixin aquests criteris
5. Elecció i disseny dels instruments de recerca
6. Construcció del model d'anàlisi
7. Recollida de dades: entrevista amb els professors i recollida de materials d'aula
8. Validació segons les dades obtingudes de la seva adequació als criteris establerts
9. Processament i anàlisi de la informació
10. Interpretació de dades
11. Formulació de conclusions i recomanacions

Per tal de donar una visió general dels aspectes metodològics, exposaré i justificaré en aquest capítol les opcions preses en cadascun d'aquests passos, i deixaré per capítols posteriors el tractament a fons dels aspectes que requereixen un major aprofundiment: la definició de les característiques del grup de professors estudiats que avalen la seva idoneïtat com a referents de les bones pràctiques a les aules i la construcció del model d'anàlisi amb la seva conceptualització, generació de variables, categories i criteris de categorització.

## **10.1. El disseny de la recerca**

La recerca s'articula al voltant de quatre hipòtesis inicials que han d'ordenar i orientar la recerca d'informacions contrastades que permetin la seva corroboració o refutació. Recordem que les hipòtesis formulades es concreten en quatre afirmacions:

1. A les classes de Ciències Socials d' E.S., l'estructura espacial de les unitats de programació ha de combinar i relacionar diferents escales d'anàlisi.

2. En aquest esquema multiescalar l'estudi del medi local té un paper important en la construcció del coneixement social a E.S.
3. La presència del medi local en les Ciències Socials d' E.S. supera el concepte d'estudi de la localitat per atènyer el concepte d'estudi social localitzat, centrat en l'aprenentatge de conceptes, fets i problemes científicament significatius i socialment rellevants a escala planetària, que s'analitzen en la seva espacialitat diferencial i s'articulen de manera científicament rigorosa, amb l'esdevenir de la vida quotidiana a la localitat.
4. La importància del fet que aquest estudi social localitzat impliqui el medi local propi es justifica bàsicament per la necessitat que l'aprenentatge del coneixement social serveixi a l'educació per la democràcia i la participació.

Com podem observar es tracta d'hipòtesis de naturalesa científicoteòrica, de caire deductiu, que combinen en la seva estructura més d'una variable i es formulen amb una forma logico-lingüística atributiva, relacional i copulativa<sup>1</sup>.

La verificabilitat de les hipòtesis defineix un camp d'observació de la realitat que no pot ser altre que les pràctiques docents realitzades a les aules, camp d'observació que a la seva vegada es descomposa en tres dimensions: el pensament dels professors, la percepció dels professors respecte a la seva pràctica, i les pràctiques reals a les aules.

---

<sup>1</sup> **SIERRA-BRAVO, R.** Tècniques de investigació social. A: Apunts del curs Mètodes i tècniques d'investigació en Didàctica General i en Didàctica de les Ciències Socials. Curs 1999-2000. T. TREPAT. Universitat de Barcelona, Material Fotocopiat.

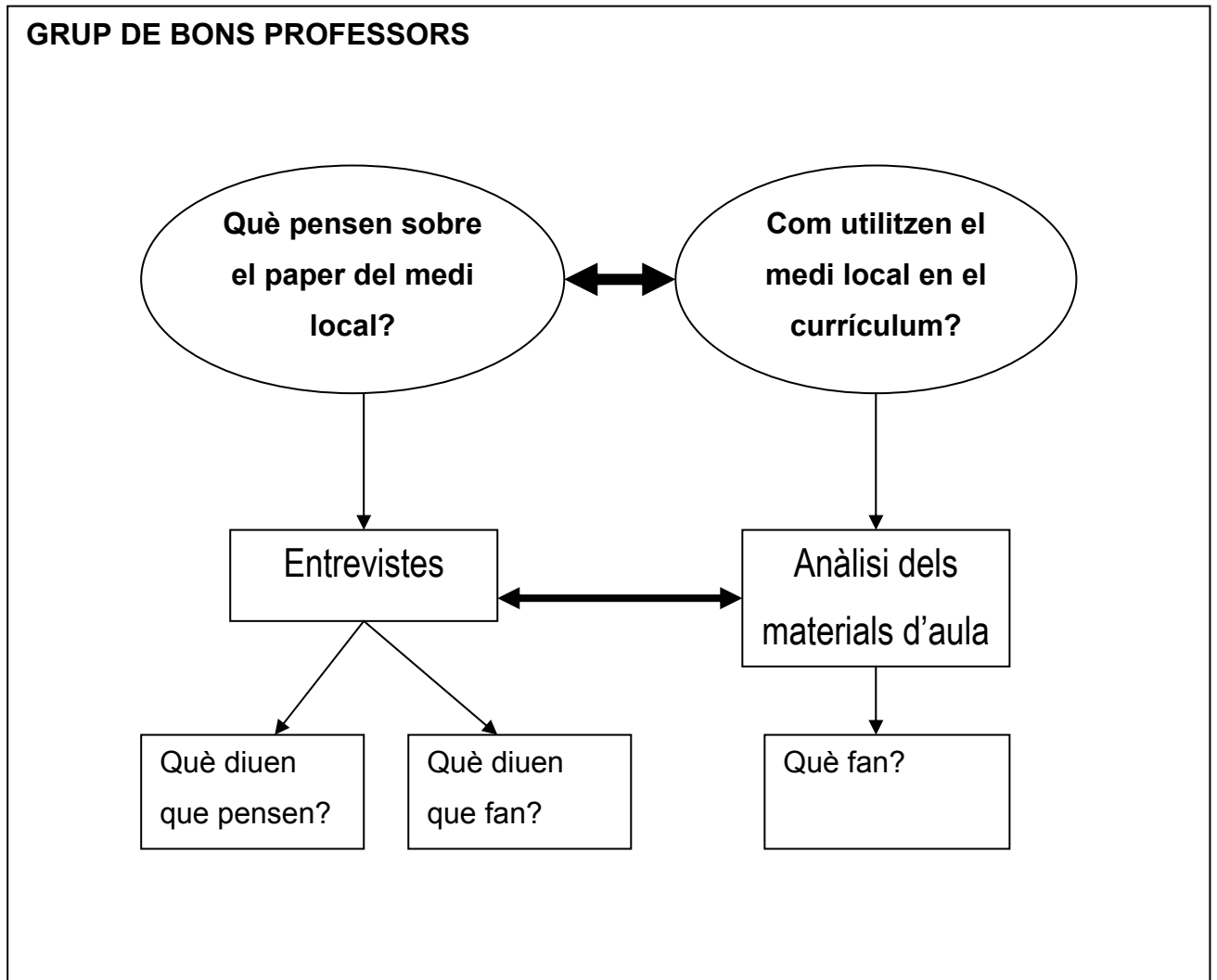
Em sembla important presentar explícitament la distinció que em plantejo entre objecte d'estudi i camp d'observació. Considero com a objecte d'estudi, no el pensament del professor, sinó el paper del medi local en la praxis educativa de les aules. Com han demostrat moltes investigacions, el professor és sempre un controlador del currículum que pren decisions curriculars i decisions instructives de manera interactiva. Aquesta presa de decisions està condicionada pel marc de referències de cada professor: pels coneixements que ha adquirit al llarg de la seva vida, per les seves concepcions sobre la societat, sobre la naturalesa del coneixement disciplinar i sobre la naturalesa del pensament<sup>2</sup>.

En aquest punt s'ha realitzat una decisió important pel que fa a l'elecció de la mostra o població estudiada. Tal com es desprèn de la formulació de les hipòtesis, la intenció de la tesi no és oferir un estat de la qüestió sobre què fan els professors a les aules, sinó contribuir, a partir d'informacions empíricament contrastades amb les bones pràctiques docents, a fer avançar el discurs de la didàctica de les ciències socials en el camp que hem definit com a recerca sobre la dimensió espacial del currículum de Ciències Socials i específicament en la qüestió del paper que hi té el medi local.

Aquesta pretensió descarta un estudi quantitatiu realitzat sobre una mostra àmplia i representativa del conjunt del professorat i recomana en canvi un estudi de caire fonamentalment qualitatiu, centrat en un grup relativament reduït de professors i professores que puguin acreditar-se com a "bons professors".

---

<sup>2</sup> **THORNTON, S. J.** 1991 'Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies', in J. P. SHAVER (ed) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*, New York: Macmillan. Citat per **PAGES, P.** 1997 '*Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales*', in P. i. P. J. BENEJAM (ed) *Enseñar y aprender ciencias sociales. Geografía e Historia en la secundaria.*, Barcelona: Horsori/ ICE Universidad Autónoma de Barcelona, p. 213



D'altra banda, la inclusió a les hipòtesis d'aspectes que impliquen qüestions relacionades amb la intencionalitat del professorat, la justificació de la seva presa de decisions i amb supòsits sobre les finalitats educatives que s'hi relacionen, indiquen la conveniència de no treballar només amb la observació de les pràctiques generades sinó d'entrar en la comprensió del pensament dels professors i de les

percepcions i justificacions que plantegen sobre la pràctica que realitzen<sup>3</sup>.

Aquestes consideracions justifiquen l'ús d'una metodologia d'investigació essencialment qualitativa, de caire interpretatiu, per definir un disseny que es centra en l'observació del pensament i les pràctiques d'un grup de bons professors/es, pel que fa a la seva elaboració didàctica de les unitats de Ciències Socials a E.S.

D'aquesta decisió se'n desprèn també, com veurem amb més detall més endavant, la definició de l'entrevista i l'anàlisi dels materials d'aula com a instruments de recerca<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> S'ha de dir que en el procés progressiu d'operativització i concreció de les hipòtesis i del disseny de recerca s'han realitzat alguns reajustos, amputacions i renúncies importants. Bàsicament vull deixar constància del fet que en un primer moment vaig plantejar una setena qüestió referent als efectes de la participació del medi local en l'aprenentatge dels alumnes que es traduïa en una cinquena hipòtesi. Aquesta hipòtesi afirmava que les unitats didàctiques en les quals la dimensió espacial implica el medi local augmenten en els alumnes la capacitat d'explicar, justificar i argumentar sobre els continguts apresos. En el disseny inicial, aquesta hipòtesi m'obligava a ampliar el camp d'observació amb un subcamp més, els resultats de l'aprenentatge dels alumnes, que vaig pensar explorar mitjançant grups de discussió amb els alumnes sobre temes treballats en el medi local i altres temes treballats sense el medi local.

A la fase exploratòria i de validació dels instruments tot aquest apartat es va revelar com a poc eficaç. D'una banda, complicava i ampliava excessivament el disseny, i d'altra banda es va valorar que la qüestió plantejada és prou complexa per ella mateixa i planteja prou incerteses conceptuals i metodològiques com per requerir ser abordada en un treball en exclusiva. De manera que, de moment, aquesta qüestió quedarà en el camp de les conviccions a l'espera de que una recerca posterior pugui aclarir-la.

<sup>4</sup> Per les bases teòriques del plantejament metodològic de la recerca he utilitzat les següents obres de referència: **GARCIA, M., IBAÑEZ, J., ALVIRA F.** (ed) 1994 *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid: Alianza.; **QUIVY, R. i. C., L.** 1997 *Manual de recerca en Ciències Socials*, Barcelona: Herder.



## **10.2. Descripció de l'objecte d'estudi**

### ***10.2.1. El grup estudiat***

Els 12 professors que han participat en la investigació, han estat escollits seguint uns criteris objectius, com a professors susceptibles de produir bones pràctiques a les aules.

Inicialment es van establir els criteris de selecció que atorguessin de manera el més objectiva possible la categoria de “bon professor” als participants. Posteriorment es van contactar 23 professors dels quals, finalment se'n van escollir 12, que semblaven ser els que responien millor al perfil definit.

### ***10.2.2. Criteris de selecció dels professors***

Com hem dit, els professors/es van ser seleccionats atenent a factors criterials que donessin alhora una certa homogeneïtat al grup pel que fa al perfil del “bon professor de Ciències Socials”, i una certa diversitat pel que fa a altres factors com tipus de centre on treballa, gènere, edat, experiència docent, etc..

En primer lloc es van definir uns paràmetres del model que entenem per “bon professor” que fossin fins a cert punt objectivables. Malgrat el risc i la dificultat d'aquesta definició vaig optar per tres criteris:

1. Criteri de reconeixement social. La participació del professor com a col·laborador en experiències de formació, investigació o innovació, propiciades per les universitats i institucions de formació del professorat.

En aquest criteri, que resumeix molts aspectes d'una gran complexitat i molt difícils de constatar a la pràctica, s'utilitza com a aval la tria que fan les institucions universitàries i de formació del professorat dels seus col·laboradors.

2. Criteri de participació ciutadana. La participació del professor amb els seus alumnes en activitats municipals de coneixement de la ciutat i educació per la democràcia, especialment l'Audiència Pública pels nois i noies de la ciutat, convocada per l'Ajuntament de Barcelona.

Per les seves característiques de relacionar aprenentatge i participació ciutadana, aquesta activitat resulta molt significativa pel contingut d'aquesta recerca i al llarg dels anys tenim l'experiència que s'hi impliquen professors i professores amb un elevat nivell de qualitat didàctica<sup>5</sup>.

3. Criteri epistemològic. L'afirmació per part dels mateixos professors de la seva concepció de les finalitats de l'aprenentatge de les Ciències Socials, adequada als criteris educatius més àmpliament acceptats per la comunitat científica.

En aquest sentit s'han seleccionat professors i professores que en la primera part de l'entrevista mantinguessin unes respostes no contradictòries amb les següents afirmacions:

---

<sup>5</sup> És evident que aquest criteri i, sobretot la seva concreció al voltant de l'activitat "Audiència pública als nois i noies de la ciutat" és conjuntural i respon a les meves possibilitats pràctiques de contactar amb aquests professors a partir de la meua feina de tècnic municipal d'educació de l'Ajuntament de Barcelona. Malgrat aquest fet, he de dir que el criteri em sembla objectivament pertinent per al tipus d'estudi en el qual estem treballant donat que el disseny de l'activitat respon, des de la meua vessant professional, a les mateixes preocupacions que es plantegen en aquesta tesi: el fet que l'aprenentatge de les ciències socials, contextualitzat en el medi local, serveixi a l'educació per la ciutadania i la democràcia.

- L'aprenentatge crític de les Ciències Socials pot contribuir al desenvolupament moral i cívic dels alumnes.
- La formació intel·lectual i el coneixement científic, bàsicament de la geografia i la història, aporta a l'alumnat elements claus per la seva formació com a ciutadans d'una societat democràtica.
- L'aprenentatge educatiu de les ciències socials abandona plantejaments ideològitzadors per estudiar problemes socialment rellevants i científicament significatius<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> La definició de l'ensenyament de les Ciències Socials com a una activitat intel·lectual que, a través de l'aprenentatge científic, permet desenvolupar una major comprensió de l'entorn social i, per tant, confereix una major capacitat i autonomia a l'alumne per actuar com a ciutadà, pot trobar-se tant en obres de referència clàssiques com en obres més recents. Entre les primeres cal citar el manual de Norman Graves promogut per la UNESCO l'any 1982 sota el títol "New Unesco Source Book for Geography Teaching" (edició espanyola **GRAVES, J. N.** (ed) 1989 *Nuevo Método para al Enseñanza de la Geografía*, Barcelona: Editorial Teide. Aquestes afirmacions són també recollides en obres més recents, de gran reconeixement en el nostre entorn (**BENEJAM, P.** y **PAGES, J.** (ed) 1997 *Enseñar y aprender ciencias sociales. Geografía e Historia en la secundaria.*, Barcelona: Horsori/ICE Universidad Autònoma de Barcelona.; **HERNANDEZ, X.** 2002 *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Barcelona: Graó.) així com en un corrent molt desenvolupat en l'àmbit anglosaxó (**HUCKLE, J.** (ed) 1983 *Geographical education: Reflection and Action*, Oxford: Oxford University Press.; **LAMBERT, D. a. M. P.** (ed) 2001 *Citizenship through Secondary Geography*, London and New York: Routledge Falmer). També des dels Moviments de Renovació Pedagògica hi ha un gran consens al voltant d'aquesta idea (Vegeu per exemple **CASAS, M.** 1999 'Les ciències socials a l'ensenyament obligatori. Què ensenyar i per a què' *III Jornades L'ensenyament de les ciències socials: reflexió i experiències*, Barcelona: Rosa Sensat Schola. Didactica Activa).

### **10.2.3. Identificació d'un grup de professors que reuneixin aquests criteris**

La identificació del grup de professors i professores que poguessin respondre a aquest perfil es va fer a partir de consultes personals a institucions com el Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona, l' ICE de la Universitat de Barcelona, el Departament de Didàctica de la Llengua i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma, l'IMEB de Barcelona i alguns dels Centres Pedagògics i de Recursos de Barcelona.

Dels 23 professors/es contactats, es van seleccionar els 12 que complien millor els criteris establerts<sup>7</sup>.

Per la seva amplitud he reservat pel capítol 10 la presentació en profunditat de les característiques del grup pel que fa a l'acompliment dels criteris de selecció<sup>8</sup>.

## **10.3. Elecció i disseny dels instruments de recerca**

La pregunta que guia la recerca forma part del que podríem anomenar cultura educativa del professorat; per això els instruments escollits s'acosten a la recerca de tipus etnogràfic. Tanmateix la difusió del

---

<sup>7</sup> S'ha de dir que donat que l'adequació al tercer criteri només podia comprovar-se a posteriori de la realització de l'entrevista, el disseny inicial preveia la possibilitat de rebutjar professors un cop entrevistats. A la pràctica no es va donar cap cas en què això es produís.

<sup>8</sup> Al llarg de tota la recerca s'ha preservat l'anonimat pel que fa a la identificació de les respostes de cada professor, mitjançant una numeració opaca. Tanmateix, trobareu la llista del professorat que ha participat a la recerca a l'annex 1 « Llistat del professorat entrevistat i Dades tècniques de les entrevistes »

tema en el currículum va fer desestimar una observació directa de l'aula que forçosament hauria sigut parcial. Per això, i amb l'objectiu de recollir una informació exhaustiva i variada, però molt selectiva i focalitzada a l'objecte d'estudi, s'han utilitzat dos instruments de recerca complementaris: l'entrevista i l'anàlisi de documents<sup>9</sup>.

Així, els camps i subcamps d'observació definits han guiat l'elecció i elaboració de dos instruments de recerca diferents: l'entrevista als professors i professores participants i l'anàlisi de materials d'aula. Els descriuré i justificaré un per un.

Camp d'observació	Instrument de recerca
<ul style="list-style-type: none"> <li>El pensament del professor sobre el paper del medi local</li> </ul>	Entrevista
<ul style="list-style-type: none"> <li>El pensament del professor sobre les seves pràctiques a l'aula</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Les pràctiques a l'aula</li> </ul>	Anàlisi de materials d'aula

### 10.3.1. Entrevista als professors

S'ha realitzat una entrevista individual, dirigida i semiestructurada, a 12 professors.

#### 10.3.1.1. Construcció de l'entrevista

La construcció del guió de l'entrevista<sup>10</sup> es va fer atenent a diferents objectius:

---

<sup>9</sup> Les obres consultades per la definició del disseny de la recerca en aquesta part han estat **BLANCHET, A.** y otros 1989 *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario*, Madrid; **DEL RINCON, D.** 1997 *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*, Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, **EISNER, E., PESHKIN., A.** 1990 *Qualitative Inquiry in Education*, New York London: Teachers College Pres.

<sup>10</sup> Trobareu aquest guió a l'annex 3 "Guió de l'entrevista"

1. Validar la idoneïtat del professor respecte als criteris de selecció definits anteriorment.
2. Obtenir informació sobre el pensament del professor pel que fa al paper del medi local a les classes de Ciències Socials d'E.S.
3. Obtenir informació sobre la dimensió espacial que utilitzen en les seves unitats de programació.
4. Valorar les possibilitats del professor per participar en les altres fases de la recerca (anàlisi de materials d'aula, grups de discussió amb alumnes<sup>11</sup>)
5. Obtenir informació sobre les característiques del professor i del centre.

El mètode de l'entrevista semiestructurada permet plantejar els temes de forma prou oberta com per anar més enllà de les respostes tancades i entrar en el camp de les creences, valoracions i opinions que estan en la base de les decisions didàctiques que s'adopten. És per això que, especialment en l'apartat de model didàctic i ús del medi local, es van plantejar poques preguntes, molt àmplies i obertes, que permetessin als professors orientar les seves respostes segons les seves pròpies preocupacions i interessos.

---

<sup>11</sup> Algunes d'aquestes qüestions feien referència al disseny inicial que com ja he dit a la nota 3 va ser posteriorment reajustat. Per ser fidel a la realitat del procés he deixat en aquest apartat l'entrevista tal i com va ser feta, encara que després hi hagi algun apartat, com el referent als grups de discussió amb els alumnes, que no s'hagi aprofitat.

D'altra banda, aquest enfocament obert permet també plantejar una conversa relacional en la qual els diferents apartats de l'entrevista s'articulin com a sistema. Diem però que l'entrevista és dirigida perquè l'entrevistadora té per objectiu que cap dels temes formulats al guió quedi sense resposta. Aquesta opció permet un tractament més sistemàtic de la informació obtinguda, sobretot pel que fa a la comparació entre professors diferents.

D'acord amb aquestes idees es va procedir a la construcció del guió de l'entrevista de manera que les preguntes cobrissin tots els requeriments de la investigació i que, a la vegada, fossin prou obertes com per no condicionar o predeterminar les respostes i el discurs dels professors.

Objectius	Preguntes de l'entrevista
<p><b>Validar la idoneïtat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que afirmen que l'aprenentatge crític de les Ciències Socials pot contribuir al desenvolupament moral i cívic dels alumnes</li> <li>• Que treballin sobre problemes socialment rellevats i científicament significatius</li> <li>• Que considerin l'educació per la democràcia com a marc de les finalitats de l'aprenentatge social</li> <li>• Que estimulin les habilitats cognitivolingüístiques</li> </ul>	<p><b>Model didàctic</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quines són per a tu les principals finalitats de l'aprenentatge de les Ciències Socials?</li> <li>• Quina relació creus que té l'ensenyament de les Ciències Socials amb l'educació en valors?</li> <li>• Quin és el contingut del programa/currículum que fas a classe?</li> <li>• Quina relació creus que té l'ensenyament de la geografia amb l'educació en valors?</li> <li>• Quins mètodes fas servir a classe?</li> </ul>

**Obtenir informació sobre la dimensió espacial i l'ús del medi local de la programació.**

**Dimensió espacial i Ús del medi local**

- Sobre quins llocs treballes? Quines escales utilitzes? En quins temes?
- A la teva programació del curs hi ha temes pensats per a ser realitzats com a recerques o activitats de participació sobre el medi local? Quins?
- Hi ha temes que no tenen res a veure amb el medi local? Quins?
- Creus que és important l'estudi del medi local a aquest nivell? Per què?
- Estàs d'acord que l'aprenentatge a partir del medi local contribueix a l'educació per la ciutadania?

**Requeriments de la recerca**

- Que el professor produeixi material de programació
- Que els alumnes produeixin material escrit
- Que tingui plantejats temes amb implicació del medi local i altres sense

**Requeriments de la recerca**

- Quins documents de programació utilitzes o produeixes?
- Quins tipus de treballs escrits produeixen els alumnes?
- Podríem identificar en el teu temari d'aquest curs un tema que s'hagi fet a partir del medi local i un altre que no?

**Disponibilitat**

- Que em permeti tenir accés al material escrit del professor i dels alumnes
- Que em permeti fer exercicis amb els alumnes

**Disponibilitat**

- Podria tenir accés al material escrit del professor i dels alumnes?
- Podria entrevistar i plantejar exercicis als alumnes?

**Característiques del professors**

**Característiques del professors**

- Gènere
- Edat
- Titulació
- Experiència docent
- Activitats d'innovació pedagògica



**Característiques del centre**

**Característiques del centre**

- Quina és la titularitat del centre?
- Tipus de renda del barri on està situat.
- Tipus d'alumnat del centre pel que fa a la renda familiar.
- Tipus d'alumnat pel que fa a la formació de les famílies.
- Tipus d'alumnat pel que fa a les expectatives d'estudi.

10.3.1.2. Realització, transcripció i validació de l'entrevista

La realització de les entrevistes es va fer tenint en compte les recomanacions de la bibliografia de referència citada anteriorment.

Les entrevistes es van realitzar entre el 15 de gener i el 4 de juny del 2002. Es van registrar les entrevistes en cinta d'àudio i els enregistraments tenen una duració que oscil·la entre els 28 i els 50 minuts<sup>12</sup>.

Preferentment les entrevistes es van fer al mateix institut on treballa el professor per permetre a l'entrevistadora un coneixement directe del centre. En els dos casos en què això no va ser possible, el coneixement directe del centre es va fer en una visita especial. En tots els casos l'entrevistadora era jo mateixa.

Es van transcriure les respostes corresponents a l'apartat *Model didàctic* i *Dimensió espacial i Ús del medi local*, mentre que els apartats

---

<sup>12</sup> Vegeu el total de la informació sobre les característiques tècniques de l'entrevista al annex 1 "Listat del professorat entrevistat i Dades tècniques de les entrevistes"

*Requeriments per la recerca, Disponibilitat, Biografia del professor/a i Característiques del centre* es van recollir en taules de doble entrada<sup>13</sup>.

La transcripció dels enregistraments s'ha fet recollint els aspectes més significatius del contingut de les respostes i obviant tot allò que són exemples o anècdotes que repeteixen o il·lustren les idees que ja estan recollides en una altra expressió.

Aquesta forma de transcripció és la que determina la necessitat d'una validació posterior per part dels entrevistats que certifiquin el seu acord i la seva identificació amb la transcripció realitzada. Aquest pas es va fer en tots els casos per e-mail. Vaig enviar a cada entrevistat la transcripció de la seva entrevista amb una carta<sup>14</sup> on els demanava que manifestessin el seu acord o desacord amb el text.

Els comentaris i apreciacions que han fet els entrevistats s'han afegit com a nota posterior a la transcripció i s'han tingut en compte a l'hora d'analitzar els resultats<sup>15</sup>.

Com hem dit, la informació corresponent a l'apartat de l'entrevista *Requeriments de la recerca* es va fer en una taula de doble entrada. Si bé, en un principi, aquest apartat de l'entrevista estava pensat per obtenir informació objectiva que em permetés escollir les aules amb les quals treballaria a nivell d'anàlisi de materials d'aula i de grups de discussió amb els alumnes, posteriorment vaig utilitzar també les informacions de les dues primeres preguntes referides als documents

---

<sup>13</sup> Aquests quadres estan recollits a l'annex 2 "Característiques del grup de professorat entrevistat" i a l'annex 6 "Dades de l'apartat de l'entrevista: Requeriments per la recerca".

<sup>14</sup> Vegeu la carta a l'annex 4 "Carta de validació de la transcripció de les entrevistes".

<sup>15</sup> Trobareu els textos complets d'aquestes transcripcions a l'annex 5 "Transcripció de les entrevistes".

de programació i als materials didàctics utilitzats, per completar la informació sobre el mètode didàctic en el qual es basa la classe.

### **10.3.2. L'anàlisi dels materials d'aula**

#### 10.3.2.1. Obtenció dels materials d'aula dels professors entrevistats

Els materials analitzats són els treballs escrits, produïts pels alumnes de 7 dels professors entrevistats, en aules de 3r. i 4t. ESO, a la matèria de Ciències Socials i crèdits relacionats, durant el curs 2001-2002.

En un primer moment vaig demanar a cada professor els treballs de 5 dels seus alumnes que fossin el més complerts possible respecte a la totalitat del que s'havia plantejat a l'aula al llarg de tot el curs. Vaig demanar que els alumnes no fossin ni dels millors ni dels pitjors i que els treballs poguessin ser representatius del que el professor havia plantejat a l'aula.

Es van incloure els treballs corresponents als crèdits comuns i també els corresponents als crèdits variables de la matèria en el cas que n'hi hagués i als crèdits de síntesi i projectes de tutoria en què participava el professor.<sup>16</sup>

Donat que l'objecte de la recerca no és l'avaluació de les respostes dels alumnes sinó l'anàlisi dels treballs plantejats pel professor, un cop comprovat que aquests no variaven d'un alumne a l'altre vaig escollir els materials d'un alumne de referència per cada aula, amb el criteri que fos aquell que tenia més complert el treball proposat pel professor.

---

<sup>16</sup> Vegeu annex 9 "Llistat dels materials d'aula analitzats".

Tot i que no es tracta d'analitzar el treball dels alumnes, en cap cas he inclòs materials que no fossin treballats pels alumnes, ja que em sembla important acotar la recerca no pas al treballs que el professor pot haver planificat o guardat d'altres anys sinó a allò que s'ha pogut fer a l'aula durant el curs.

Pel que fa al subconjunt de professors que representa el material respecte al total dels entrevistats cal dir que dels 12 professors entrevistats vaig haver de renunciar als materials dels tres professors de batxillerat i al de dos professors que, per motius diversos, no podien cedir-me'l. Donat que el tipus de relació que establiré entre els dos instruments no és de caire quantitatiu i que els professors acompleixen els mateixos criteris de selecció i responen al mateix perfil, no crec que aquest sigui un problema rellevant.

El total de material analitzat correspon a un conjunt de 49 unitats didàctiques de segon cicle d'E.S.O., que aporten un total de 679 exercicis que fan referència tant a temàtiques de geografia, com a temàtiques d'història i d' altres Ciències Socials.

Com que les programacions varien molt d'un professor a l'altre i la distribució per matèries és molt diferent, la manera més coherent d'analitzar el material és considerar tot el material del curs com a unitat incloent les unitats de geografia, les d' història i les d' altres disciplines indistintament.

#### **10.4. Construcció del model d'anàlisi**

La construcció del model d'anàlisi s'ha plantejat com el desenvolupament conceptual necessari per establir les variables i categories que permetran descriure la realitat observada tant amb les entrevistes com amb els materials d'aula.

Encara que aquestes dues no són conceptualment coincidents perquè hi ha aspectes de la realitat que no poden investigar-se amb les entrevistes però si amb els materials i al revés, he procedit de manera que el model d'anàlisi fos únic. Així doncs, en tots el casos possibles de coincidència, els conceptes utilitzats són els mateixos i s'utilitzen en el mateix sentit.

Per donar una primera visió d'aquest desenvolupament conceptual, presento aquí el quadre general de conceptes i dimensions o variables que desenvoluparé amb les seves definicions, categories i criteris de categorització en el capítol 11:

<b>MODEL DIDÀCTIC</b>	Finalitats
	Relació amb valors
	Mètode
<b>VALORACIÓ DEL MEDI LOCAL</b>	Importància del medi local
	Medi local i educació per la ciutadania
<b>DIMENSIÓ ESPACIAL</b>	Territorialitat
	Estructura espacial
	Escala d'anàlisi dominant
	Relacions entre escales
	Externalitat
<b>ÚS DEL MEDI LOCAL</b>	Participació de l'escala local
	Participació del medi local
	Funció didàctica
	Finalitats didàctiques
	Ubicació al currículum

Anem a veure amb una mica més de detall la forma d'aplicació del model d'anàlisi a les entrevistes i als materials d'aula.

El concepte *model didàctic* s'analitza amb les mateixes variables i categories en els dos instruments. Per contra, no és possible aplicar als materials el concepte *valoració del medi local* ja que les variables i categories fan referència a intencions didàctiques que no són directament observables a través dels exercicis. En el concepte *dimensió espacial* s'utilitzen les mateixes variables i categories pels dos materials d'anàlisi amb la diferència que les variables *territorialitat*, *participació del medi local* i *tipus de medi local* s'utilitzen només en el cas dels materials d'aula. Finalment, el concepte *ús del medi local* pot utilitzar-se de la mateixa manera per l'estudi dels dos tipus d'instruments advertint, però, que a les entrevistes no hi ha referències a la categoria disciplina.

En el següent quadre es pot veure l'aplicabilitat de cada concepte:

<b>Concepte</b>	<b>Variables</b>	<b>Entrevistes</b>	<b>Materials</b>
Model Didàctic	Finalitats	x	No aplicable
	Valors	x	No aplicable
	Continguts	x	x
	Mètode	x	x
Valoració del medi local	Importància del medi local	x	No aplicable
	Medi local i educació per la ciutadania	x	
Dimensió espacial	Territorialitat	x	x
	Participació de l'escala local	x	x
	Participació del medi local	x	x
	Estructura espacial	x	x
	Escala d'anàlisi dominant	x	x
	Amplitud d'escales	x	x
	Relacionalitat	x	x
	Externalitat	x	x

Ús del medi local	Participació de l'escala local	No aplicable	x
	Participació del medi local	No aplicable	x
	Funció didàctica	x	x
	Finalitat didàctica	No aplicable	x
	Ubicació curricular <sup>17</sup>	x	x

## 10.5. Processament i anàlisi de la informació

### 4.2.1. L'anàlisi de les entrevistes

Per al tractament i anàlisi de les informacions contingudes a les transcripcions de les entrevistes realitzades amb els professors he seguit els passos següents:

1. S'ha considerat cada entrevista com a una unitat d'anàlisi
2. S'han definit diferents segments del text transcrit buscant la individualització de les idees expressades
3. S'ha categoritzat cada segment a partir de les categories d'anàlisi establertes en el model d'anàlisi
4. S'ha construït una matriu d'anàlisi qualitativa per cada categoria, amb els segments corresponents a les diferents entrevistes
5. S'ha construït una matriu d'anàlisi quantitativa per cada categoria, amb el nombre de segments corresponents a les diferents entrevistes

Per les tasques de segmentació, codificació i construcció de matrius s'ha utilitzat el programa QSR Nudist Vivo<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Aquesta variable s'ha considerat per un igual però amb l'excepció que a les entrevistes no hi ha referències a la categoria disciplina.

#### 4.2.2. L'anàlisi del material d'aula analitzat

El material analitzat és un conjunt de 679 exercicis, corresponents a 49 unitats didàctiques, 40 de les quals corresponen a crèdits comuns, 7 a crèdits variables, 2 a crèdits de síntesi i 1 a un projecte de tutoria<sup>19</sup>.

Per al seu anàlisi he seguit els passos següents:

1. Segmentar el conjunt dels materials en exercicis, considerats com a unitats d'anàlisi
2. S'ha categoritzat cada exercici a partir de les variables i categories d'anàlisi establertes en el model d'anàlisi.
3. S'ha realitzat una anàlisi descriptiva de cada variable a partir de taules de freqüència. Aquesta anàlisi s'ha utilitzat per fer una primera descripció del material estudiat.
4. S'ha realitzat una anàlisi bivariada a partir de taules de contingència que posen en relació les variables més significatives. Amb aquest tipus d'anàlisi es pretén evidenciar els vincles de relació que poden existir entre dues variables qualitatives. Com que totes les meves dades són nominals aquesta relació s'ha limitat a evidenciar i comparar les xifres relatives corresponents a les freqüències de distribució de cada variable.
5. A la vista dels resultats, en els casos necessaris s'ha procedit a transformar les dades mitjançant recodificacions que

---

<sup>18</sup> Aquest programa va ser presentat pel professor Delio del Rincón durant el curs “**Análisis cualitativo de datos cualitativos**”, al qual vaig assistir en curs 1999-2000 en el marc dels cursos de doctorat.

<sup>19</sup> Per aquesta part de la recerca he utilitzat bàsicament com a obra de referència metodològica: **DOMINGUEZ, M. i. COCO, A.** 2000 *Tècniques d'investigació social*, Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.



permetessin definir tipologies i visualitzar els resultats de manera més clara.

Per al tractament de la informació s'ha utilitzat el programa SPSS 11.0 per Windows.

En un primer moment es va pensar en la possibilitat de tenir en compte també la unitat didàctica com a unitat d'anàlisi. Efectivament, des d'una perspectiva lògica fóra esperable que la dimensió espacial de la unitat didàctica tingues un sentit propi, de valor diferent que les dimensions didàctiques dels diferents exercicis que les formen. És evident que exercicis d'estructura tancada, de diferents escales d'anàlisi, relacionats entre ells, poden donar lloc a una unitat didàctica d'estructura oberta.

Tot i que aquesta possibilitat és correcta i fins i tot podríem dir que seria esperable en un projecte curricular que tingués present la dimensió espacial de manera més sistematitzada, no l'hem trobat representada als materials, per la manca de relacions explícites entre exercicis. Per aquest motiu s'ha mantingut l'exercici com a única unitat d'anàlisi<sup>20</sup>.

Per fer la segmentació del material en exercicis s'ha definit l'exercici de forma criterial com a un segment del treball de l'alumne que presenta una certa unitat respecte als següents criteris:

---

<sup>20</sup> El model inicial preveia una anàlisi i categorització de les unitats didàctiques amb una estructura espacial dividida en quatre categories: 1. Tancada, en la qual tota la UD estudia el mateix àmbit; 2. Oberta amb exercicis oberts; 3. Oberta amb exercicis tancats, en la qual hi ha exercicis tancats a diferents àmbits espacials; 4. Oberta amb exercicis oberts i tancats, en la qual la UD està formada per exercicis oberts combinats amb altres de tancats de diferents àmbits espacials. A la pràctica, aquesta divisió no resulta significativa perquè gairebé totes les unitats didàctiques serien del tipus 4, i alguna del 2, però, a més a més, la manca de relacions explícites en el discurs didàctic entre els diferents exercicis varia el sentit de les categories.

- Unitat del contingut tractat
- Unitat respecte a la tècnica utilitzada
- Unitat en la consigna de treball
- Unitat del material presentat pel professor

## 10.6. Interpretació de dades

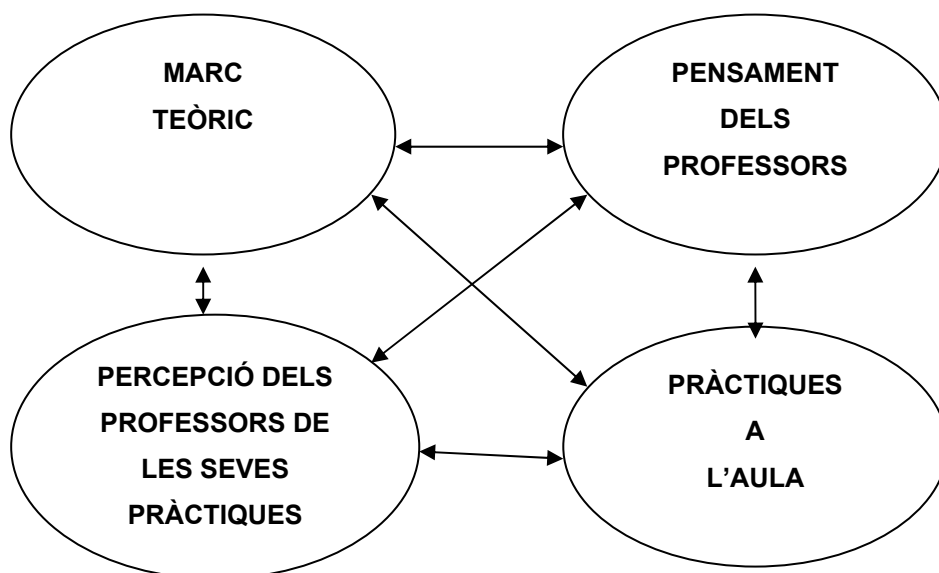
A l'hora de la interpretació de les dades s'ha procedit a comentar conjuntament les dades de les entrevistes i les dels materials de manera que la interpretació sigui més rica, incidint especialment en allò qualitatiu i valorant les informacions quantitatives únicament com a tendències.

Tot i que cada instrument ha aportat més informació sobre algunes qüestions específiques, per la interpretació s'han tingut en compte els dos instruments de manera relacional, és a dir, considerant les informacions de cada un d'ells a la llum de les relacions que es poden establir amb l'altra, per tal de fer les afirmacions el màxim de contrastades, matisades i complexes possible.

QUÈ VOLEM SABER?	ENTREVISTES		MATERIALS D'AULA	
	Concepte	Variables d'anàlisi	Concepte	Variables d'anàlisi
1. Quin concepte tenen els professors del paper del medi local a les classes d' E.S.?	Importància del medi local	Intensitat Justificació	Presència	Intensitat Model Funció didàctica
	Medi local i educació per la ciutadania	Acord Justificació	Model didàctic	Tècnica Pensament Tipus de material
2. Quina escala d'anàlisi utilitzen en les seves unitats de programació?	Dimensió espacial	Estructura Escala Externalitat	Dimensió espacial	Territorialitat Participació del medi local Estructura Escala Externalitat
3. Quines relacions estableixen entre les diferents escales d'anàlisi que utilitzen?	Relacions entre escales	Descriptives Comparatives Explicatives	Relacions entre escales	Descriptives Comparatives Explicatives
4. Quan, com i per què utilitzen l'escala local?	Ús del medi local	Intensitat Model Ubicació	Presència	Intensitat Model Ubicació
5. Quin tipus de relació s'estableix entre l'escala d'anàlisi utilitzada i els exercicis que els alumnes realitzen?			Model didàctic  Dimensió espacial	Tècnica Pensament Tipus de material Participació del medi local Estructura Escala
6. Quins models es poden establir en l'ús didàctic de l'escala local?			Dimensió espacial	Participació del medi local Estructura Escala Relacionalitat

Tot i que, com es veu al quadre anterior, s'ha tingut en compte que la interpretació de les variables respongui a les qüestions plantejades, els resultats es presenten ordenats per hipòtesis.

El caràcter deductiu de les hipòtesis permet que en el marc de la interpretació s'hi faci jugar també el desenvolupament del marc teòric que s'ha realitzat a la primera part, de manera que les interpretacions que es fan posen en joc quatre elements: el marc teòric, el que pensen els professors, la seva percepció de les pràctiques i les pràctiques.



## 10.7. Formulació de conclusions i altres aportacions

Finalment cal dir que en la presentació de les conclusions s'ha procedit a realitzar, per una banda, una síntesi dels resultats estrictes de la recerca realitzada i de les consideracions que se'n desprenen i, per l'altra, a la redacció d'un seguit d'aportacions de caire més teòric, reflexiu i propositiu, que es presenten separadament i que s'han

construït per supraordenació a partir de la consideració dels resultats de la recerca a la llum de la síntesi teòrica realitzada a la primera part de la tesi.



## **CAPÍTOL 11**

### **DEFINICIÓ DEL GRUP ESTUDIAT**





Atenent als criteris de selecció prèvia que s'han exposat en el capítol anterior vaig entrar en contacte amb els 12 professors i professores seleccionats, que actualment treballen com a docents i que imparteixen Ciències Socials a Educació Secundària. En aquest capítol analitzaré les característiques personals i professionals del grup, del centre en el qual treballen i del model didàctic que fan servir.

Aquesta anàlisi servirà, d'una banda, per confirmar que els components del grup responen al perfil de "bon professor de Ciències Socials" tal i com l'he definit en el capítol anterior. D'altra banda, ens permetrà tenir un millor coneixement del context personal, institucional i pedagògic on situar les seves respostes posteriors pel que fa a la qüestió específica del medi local i l'escala d'anàlisi que utilitzen a les classes.

### **11.1. Característiques personals i professionals**

El grup estudiat està compost per 12 professors i professores<sup>1</sup> que responen al següent retrat de grup<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup> Vegeu el llistat i la composició a l'annex 1. "Llistat del professorat entrevistat i dades tècniques de les entrevistes"

<sup>2</sup> Les següents consideracions procedeixen de les dades de l'annex 2 "Característiques del grup de professorat entrevistat i dels centres docents on treballen", que van ser recollides al mateix moment de l'entrevista.

Es tracta d'un grup equilibrat pel que fa al gènere: 6 dones i 6 homes. L'edat més freqüent està entre els 40 i els 49 anys (8 professors), només 3 en tenen més de 50, i 1 en té de 30 a 39. Aquest perfil correspon a un grup madur pel que fa a l'experiència docent.

Pel que fa a la seva tasca docent en el curs actual, la majoria són professors de Ciències Socials del segon cicle d'E.S.O. (10), 6 fan també alguna assignatura a batxillerat i 2 fan només batxillerat tot i que tenen experiència d'E.S.O. 1 dels professors d' E.S.O. treballa amb 7 nens i nenes d' una U.A.C. de 4t.

Pel que fa a la titulació, predominen els llicenciats en història (9), 2 dels quals són llicenciats en geografia i història. Només 1 professor és llicenciat en geografia. Els 3 professors que tenen títol de mestre, tenen també una o dues llicenciatures. Hi ha dos professors que tenen dues llicenciatures, un que és doctor i 3 que estan realitzant el seu doctorat. Es tracta doncs d'un grup amb un nivell de formació inicial molt elevat, en el qual predomina la formació històrica.

Pel que fa al tipus d'experiència docent abans de l'E.S.O. la majoria (9) han treballat a l'antic Ensenyament Mitjà, al Batxillerat. Només dos procedeixen de l'antiga Formació Professional i 4 tenen experiència d'haver treballat a 7è i 8è de l'antiga E.G.B. 2 d'aquests darrers procedeixen d'aquest cos de professors i el tercer treballa a l'escola privada. Un dels professors té experiència com a educador de carrer. Es tracta, doncs, d'un grup en el que domina la cultura de l'Ensenyament Mitjà, sobretot de Batxillerat, tot i que hi ha una representació de la cultura de l'antiga E.G.B.

Pel que fa a les pràctiques d'innovació pedagògica que acrediten la seva qualitat de "bons professors" el nombre de referències és molt elevat. Així, 9 dels 12 mantenen un vincle regular com a col·laboradors d'un departament universitari relacionat amb la Didàctica de les Ciències Socials, 7 són autors de materials didàctics o llibres de text, 5

formen o han format part d'un grup de treball vinculat a la renovació pedagògica, 4 participen a l'Audiència Pública per a nois i noies de l'Ajuntament de Barcelona, 3 són autors d'articles de reflexió didàctica en revistes professionals i 6 realitzen a més altres activitats de qualificació professional entre les quals destacarem la realització de tesis doctorals de didàctica (3) i la participació en projectes experimentals vinculats al departament d'Ensenyament de la Generalitat (3). També és interessant constatar que no hi ha cap cas en el qual no es realitzi cap activitat d'innovació i que 6 dels 12 professors acumulen en la mateixa persona de 3 a 5 tipus d'activitats diferents d'alta qualificació.

Segons aquestes dades el grup acredita a bastament la seva condició de "bons professors de Didàctica de les Ciències Socials" pel que fa als criteris de reconeixement social i de participació ciutadana que hem descrit anteriorment<sup>3</sup>.

## **11.2. El model didàctic amb el qual treballen**

L'estudi del model didàctic ens ha de permetre comprovar que els professors seleccionats tenen una certa unitat de perspectiva pel que fa al fet de compartir un model didàctic no contradictori amb els principis que hem definit com a criteri epistemològic per la seva consideració de bons professors de ciències socials. Alhora també ens aporta informacions sobre el model didàctic amb el que treballen que seran d'una gran riquesa a l'hora de comparar i interpretar les seves afirmacions i les seves pràctiques sobre l'ús del medi local .

Com he dit anteriorment, aquesta perspectiva podria concretar-se en les següents afirmacions:<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Veure Capítol 10 : El mètode d'investigació, p. 297

<sup>4</sup> Vegeu la bibliografia de referència al Capítol 10 Mètode d'investigació, p. 299

- L'aprenentatge crític de les Ciències Socials pot contribuir al desenvolupament moral i cívic dels alumnes.
- La formació intel·lectual i el coneixement científic, bàsicament de la geografia i la història, aporta a l'alumnat elements clau per la seva formació com a ciutadans d'una societat democràtica.
- L'aprenentatge educatiu de les ciències socials abandona plantejaments ideologitzadors per estudiar problemes socialment rellevants i científicament significatius.

Per fer l'anàlisi dels resultats obtinguts s'han utilitzat les variables i categories definides en el concepte *model didàctic*<sup>5</sup>.

### **11.2.1. Les finalitats de l'aprenentatge de les Ciències Socials**

Pel que fa a les finalitats, els professors i professores entrevistats han coincidit a subratllar aspectes generals referents al desenvolupament humà i la capacitat d'ubicar-se en la societat.

De la lectura dels registres recollits destaca la idea que l'aprenentatge de les ciències socials ha de ser un instrument al servei del desenvolupament de les capacitats integrals de la persona (8 sobre 12)<sup>6</sup>. Alguns d'ells ho diuen amb una gran rotunditat:

---

<sup>5</sup> Vegeu el Capítol 12. pàg. 339. Trobareu els resultats a l'annex 7 "Les entrevistes codificades per variables i categories" i a l'annex 8 "Perfils de les entrevistes per variables i categories".

<sup>6</sup> Tot i que l'anàlisi de les respostes de les entrevistes és fonamentalment qualitativa i que, per tant, es tenen en compte aspectes com l'ordre i la importància que els professors i professores entrevistats atorguen a cada idea, inclouré també com a dada el nombre total d'entrevistats que han aportat alguna afirmació referent a la categoria de què es tracta.

*“Ho tinc molt clar: jo faig persones.”<sup>7</sup>”*

Altres expliciten la necessitat d'utilitzar l'aprenentatge acadèmic amb una finalitat educativa.

*“Utilitzo la geografia “com a excusa”, i ho dic amb tot el respecte per la ciència geogràfica, per adquirir una formació humana.”*

En segon lloc, l'aspecte destacat amb més força (7 sobre 12) és el desenvolupament de la capacitat d'ubicar-se en la societat, entesa de manera molt interactiva amb la comprensió del món, el desenvolupament de l'esperit crític i la capacitat de participar:

*“Les persones som uns éssers socials i, per tant, des de les ciències socials els alumnes aprenen a comprendre el medi social en el qual viuen, a integrar-se, a valorar-lo, a desclassar-se, i tot el que vulgueu...”*

En relació a aquesta capacitat comença a apuntar la idea de medi (6 sobre 7), si bé no es concreta quin és el significat d'aquest medi ni la seva dimensió espacial.

*“Les ciències socials haurien d'incidir perquè els alumnes coneguessin al màxim el seu medi geogràfic, el seu medi històric, el seu medi artístic, el seu medi social i això els servís per conèixer, apreciar...etc.”*

*“Aprendre a observar i a comprendre el que tenen al seu voltant”*

---

<sup>7</sup> Aquestes cites corresponen als registres codificats per variables i categories que podeu consultar a l'annex 7 “Les entrevistes codificades per variables i categories”.

*“Que entenguin el món en el que viuen, no només en el sentit de l’entorn més immediat”*

*“La meva feina és intentar lligar uns temes amb altres (...) veure que tot forma part del seu entorn (...) que entenguin el seu entorn, que entenguin el món on viuen, que entenguin la problemàtica que hi ha.”*

Les apreciacions al voltant de la necessitat de comprendre el món fent referència a l’escala mundial i a la interdependència local-global són menys importants numèricament (5 sobre 12) i tenen un caràcter molt indirecte, sobretot pel que fa a la idea d’interacció entre escales.

De la mateixa manera es concreta molt poc la significació de la participació social, tant pel que fa a la importància que s’atorga a aquesta idea, com pel que fa al seu contingut i sobre quines capacitats es recolza l’aprenentatge de la participació social. Només en un cas es fa referència a l’adquisició de capacitats cognitivolingüístiques<sup>8</sup> i en cap cas es fa referència a l’adquisició de capacitats d’interacció global.

Tampoc hi ha cap referència que reculli la idea de desenvolupar una actitud de corresponsabilització social tot i que en dues entrevistes s’assenyala com a finalitat l’educació en valors.

Una de les professores de batxillerat assenyala també la importància d’adequar-se als requeriments de la selectivitat.

---

<sup>8</sup> Més endavant, però, veurem com les habilitats cognitivolingüístiques tenen un paper rellevant a l’hora de descriure les tècniques didàctiques i les seves justificacions.

### **11.2.2 Relació entre l'aprenentatge de les Ciències Socials i l'educació en valors**

Hi ha una gran unanimitat entre els professors i professores entrevistats a considerar l'educació en valors com a objectiu fonamental de l'aprenentatge de les ciències socials.

Tant pel que es desprèn d'algunes afirmacions concretes, com pel sentit global de les seves respostes he trobat que 8 dels 12 entrevistats consideren que la relació entre l'ensenyament de les Ciències Socials<sup>9</sup> i l'educació en valors és alta o molt alta, 4 mitjana, i no hi ha cap resposta que reflecteixi una relació baixa.

Molts manifesten clarament la vinculació entre l'educació en valors i la seva identitat com a educadors:

*“És que si no pensés així em sentiria molt malament. Pensaria que no serveix per res la feina que faig”.*

*“Molta. Tota. És que suposo que per això no sóc profe de mates, perquè en les mates no vaig saber veure prou els valors, per això vaig decantar-me per les socials.”*

*“He deixat de ser un geògraf físic per arribar a convertir-me en un docent que està preocupat per aquestes qüestions: el pensament social, les dificultats per arribar a un pensament social.”*

En altres casos el compromís amb l'educació en valors és una opció institucional del centre i, tot hi que es fa referència al fet que l'educació en valors va més enllà de l'àmbit d'una matèria i fins i tot a la mateixa

---

<sup>9</sup> Tot i que la pregunta fa referència a la geografia, en les respostes dels professors es veu que es refereixen a conjunt de l'àrea de les Ciències Socials indistintament.

escola, també es manifesta la convicció que les Ciències Socials tenen un paper especialment rellevant en l'educació per la ciutadania a causa de la vinculació específica entre els continguts estudiats i els valors socials. Els professors manifesten la possibilitat i la necessitat que els coneixements científics que poden aportar des de les Ciències Socials serveixin per la construcció de criteris racionals sobre els quals fonamentar l'acció cívica.

Encara és més elevat el grau d'acord pel que fa al tipus de relació que s'estableix entre l'ensenyament de les Ciències Socials i l'educació en valors. Per 11 dels 12 entrevistats es tracta d'una relació directa<sup>10</sup> en el sentit que no es considera quelcom afegit, sinó directament vinculat a l'aprenentatge de continguts científics. Aquest fet qüestiona la tradicional divisió entre continguts conceptuals, procedimentals i de valors i planteja una perspectiva racionalista de l'educació en valors en la qual el coneixement social es considera com a matèria primera per la construcció crítica i autònoma d'actituds i valors.

*“El més important des de les matèries és donar coneixements que puguin fer pensar.”*

*“Hi ha un sector – d'alumnes - que utilitzen els coneixements que adquireixen a la classe per construir els valors.”*

*“La geografia ofereix unes eines tant conceptuals com procedimentals molt apropiades – per l'educació en valors”-.*

En dues de les entrevistes també s'introdueix explícitament la idea que, tot i considerant important la relació directa entre Ciències Socials i valors, aquesta relació ha de ser oberta en el sentit que no ha de promoure la transmissió d'un model de valors tancat i acabat, sinó que ha de fomentar l'esperit crític i l'autodefinició de la persona.

---

<sup>10</sup> Aquest tipus de relació pot ser, segons veurem en el model d'anàlisi, directa, oberta, indirecta i contradictòria. Cap. 12. La construcció del model d'anàlisi p. 347



Només en un cas es considera que la relació entre coneixements i valors és indirecta i es vincula a activitats de tutoria.

Tenen un gran interès les aportacions dels entrevistats respecte a les contradiccions que es donen entre l'aprenentatge de les Ciències Socials i l'educació en valors.

En primer lloc destaca la reflexió al voltant del risc que la "institucionalització" de l'educació en valors la converteixi en l'aprenentatge d'allò "políticament correcte", sense fer evolucionar les actituds. En aquest sentit, els professors observen que són precisament els nois i noies amb un millor rendiment acadèmic els que tenen més facilitat a desenvolupar la capacitat de respondre a l'escola allò que el professor vol sentir.

D'altra banda, també s'assenyala que la resistència a l'evolució dels valors a partir del coneixement es dona tant per la força dels contramodels que imposa la societat, com per les necessitats afectives dels alumnes que tenen necessitat de seguir compartint els mateixos valors que els del seu grup d'iguals:

*"Els pots raonar algunes coses, però t'adones que ells segueixen amb la seva idea fixa i ja està, sobretot per mimetisme amb els grups amb els quals es relacionen. Els aprenentatges del carrer pesen molt. Ells s'han de sentir identificats amb una gent. Si no comparteixen aquelles idees es queden sols; no els interessa, tampoc."*

Aquesta afirmació porta a examinar el caràcter especial de prejudicis que tenen les idees prèvies en el cas de les Ciències Socials i com aquest caràcter les fa especialment resistents al canvi donat que la funcionalitat és en aquest cas de caràcter afectiu i d'identificació amb el grup.

Els tipus de valors que es tenen més presents i que més s'utilitzen a l'hora de posar exemples durant la conversa són, per ordre d'importància, el respecte, la tolerància i la solidaritat. En un sol cas es cita la responsabilitat referint-la específicament al mediambient. També en un cas, que correspon a una professora de batxillerat, es fa referència al rigor científic i en cap cas a la responsabilitat.

Aquests valors solen vincular-se a temàtiques entre les quals destaca la preocupació per la interculturalitat vinculada als fenòmens migratoris i, en segon lloc, la problemàtica mediambiental. Es citen també problemàtiques relacionades amb la conservació del patrimoni, la globalització, el deute extern i el racisme<sup>11</sup>.

### **11.2.3. Continguts de la matèria**

La majoria dels professors i professores entrevistats estableixen els continguts de la matèria per temes que s'organitzen tenint en compte les orientacions de la Generalitat i segons el llibre de text escollit.

Aquesta forma de programació indica una clara superació de l'antiga programació per àmbits geogràfics, generalment d'estructura concèntrica – Catalunya, Espanya, Europa, món -. Molt probablement, en aquesta superació ha influït la consideració de les Ciències Socials com a quelcom més que la juxtaposició de la geografia i la història. No apareix, en canvi, cap indicatiu d'una programació a partir dels problemes socials, tot i que és possible que aquests es tractin a partir dels temes.

---

<sup>11</sup> La presència d'aquestes problemàtiques podria interpretar-se com a reflex de la pressió que exerceixen els *mass media* sobre l'escola.

El pes del llibre de text és molt important. En 7 dels 12 casos ha estat el principal referent a l'hora de parlar de continguts i de programació<sup>12</sup> mentre que només 4 professors tenen una programació produïda per ells, específicament pensada pel grup classe<sup>13</sup>.

Entre el professorat d'E.S.O. els temes més citats són la demografia (5/9), en la qual es fa especial referència al tema de les migracions; els sectors econòmics, l'agricultura (4/9), la indústria (4/9) i els serveis (2/9); la ciutat (3/9); l'economia (3/9), l'organització política (2/9) i la comparació entre països desenvolupats i subdesenvolupats(1/9).

Les dues professores de Batxillerat coincideixen a citar temes com la població, la ciutat, el mediambient i l'economia. Mentre que una d'elles ha establert el paisatge com a fil conductor en un projecte propi consensuat amb altres instituts, l'altra fa referència al llibre de text com a garantia de l'adaptació a les demandes de la selectivitat.

Només en un cas es planteja la contextualització de les temàtiques d'estudi en un problema social rellevant, la SIDA. Aquest treball es fa amb el suport d'un programa específic promogut per una institució educativa extraescolar<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Hi ha una professora que també fa referència al llibre de text però com a complementari.

<sup>13</sup> Aquesta informació es desprèn de la part tabulada de l'entrevista, recollida a l'annex núm. 2. És curiós observar que 5 dels 8 professors que anomenen el llibre de text coincideixen a utilitzar els llibres de l'Editorial Barcanova, 2 utilitzen els de l'editorial Vicens-Vives i 1 els de l'Editorial Eumo.

<sup>14</sup> Es tracta dels materials "SIDA. Saber ajuda" promogut per La Caixa sota la direcció de Joaquim Prats. Per més informació sobre aquest programa podeu consultar **PRATS, J.** 2002 *Sida Saber ajuda: Un programa Interdisciplinari para la Educación Secundaria*, Ginebra: OIE. UNESCO.

Els continguts més relacionats amb les problemàtiques socials i amb el medi local surten en els crèdits variables i en projectes d'escola vinculats a les tutories. Així, 6 dels 12 entrevistats han fet referència a aquest tipus de continguts. En general, és als crèdits variables o de síntesi on es dona l'aparició de continguts temàtics més vinculats al medi local – Hostafrancs m'agrada molt, El barri educa, Hospitalet – que en molts casos es vinculen a la microexperiència social dels alumnes i les seves famílies – Immigrants com jo, L'any que vas néixer – i permeten també plantejar una metodologia de recerca sobre l'entorn (enquestes als pares, cartografia de les institucions culturals del barri, etc.).

Altres continguts que es treballen als crèdits variables o de síntesi es vinculen als continguts d'ètica – Drets Humans, Geografia dels conflictes –. En aquest cas també s'observa una tendència a plantejar el tema en relació a l'experiència microsocial dels alumnes. Cal remarcar que en tots aquests casos hi ha un material elaborat pel professor o per l'escola que suposa la condició imprescindible d'aquest tipus de treball.

#### **11.2.4. Mètode didàctic**

Pel que fa a la seqüència del procés didàctic, 4 dels 12 entrevistats fan incidència en la importància de la fase inicial, recollint sense dir-ho les aportacions del constructivisme sobre la necessitat de partir d'allò ja conegut, del plantejament del tema i de la negociació de continguts.

Per contra, només un dels entrevistats fa referència a la fase de síntesi com a tal i només 2 es refereixen a l'avaluació, i en els dos casos s'entén com a una prova final.

Pel que fa a la diversitat de mètodes utilitzats per un mateix professor, 8 dels entrevistats mantenen bàsicament una mateixa rutina metodològica (els 3 categoritzats com a expositius i 5 dels interactius),

mentre que uns altres 4 opten per variar el mètode en funció del tema i dels continguts procedimentals que volen ensenyar.

S'observa una gran dispersió i varietat pel que fa a les tècniques de treball citades <sup>15</sup>. La major coincidència es dona en el que he anomenat tècniques transdisciplinars de desenvolupament sociolingüístic. Aquests professors i professores (10/12) fan molta incidència en la necessitat de treballar el vocabulari, la lectura, la comprensió de textos, el diàleg, etc. En la mateixa línia de foment de les capacitats bàsiques i les actituds hi ha el treball cooperatiu (4/12) i la realització de debats (2/12). En total aquestes tècniques, que podríem considerar bàsiques i transdisciplinars, suposen 15 del total de 29 referències recollides.

Contràriament, les tècniques específiques de les ciències socials, és a dir, les que hem anomenat tècniques de recerca històrico-geogràfica, tenen una presència relativament baixa. Hi fan referència 4 dels 12 professors. (Treballs de lectura i interpretació de mapes 2/29, treballs sobre dades estadístiques i gràfics 2/29, treball de camp 1/26, recerca 1/29). És interessant valorar el cas de les sortides que, tot i que se'n fan en gairebé tots els casos, no han estat citades en cap cas com a tècnica didàctica. En total, aquestes tècniques de recerca històrico-geogràfica suposen 6 referències del total de 29.

També és interessant notar la baixa incidència de les tècniques relacionades amb les TIC., citades per 6 dels 12 professors. (Ús dels audiovisuals 2/29, Ús de l'ordinador 1/29, Ús d'Internet 2/29). En total aquestes referències arribarien a 6/29<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Aquesta informació està recollida a l'annex 7. Entrevistes codificades per variables i categories, apartat 1.4.2 Tècnica 1.; i en l'annex 8 Perfils de les entrevistes per variables i categories, apartat 1.4. Mètode.

<sup>16</sup> Tot i que donades les característiques del treball no podem treure'n cap generalització, no deixa de ser interessant fer notar que tots els registres de les tècniques pròpies de la matèria es donen en professors categoritzats com de mètode

Les tècniques menys citades són el conjunt de les que hem agrupat amb el nom de *tècniques d'ensenyament expositiu*. Només 2 dels 12 professors hi fan referència i en els dos casos citen l'explicació (2/29).

Aquestes observacions es corroboren amb l'anàlisi dels materials didàctics que els professors diuen utilitzar. L'anàlisi d'aquestes dades sobre el tipus de material utilitzat<sup>17</sup> reafirma la idea que, en el seu conjunt, el grup de professors i professores realitzen una activitat relativament baixa d'elaboració de propostes didàctiques pròpies (5/12), que es compensa amb l'ús dels llibres de text (6/12) o de materials didàctics alternatius (6/12). Aquests es combinen esporàdicament amb l'ús de textos de la premsa (7/12), mapes (5/12), informació extreta d'Internet (4/12), informació audiovisual (4/12), llibres de consulta (2/12) i dades estadístiques (2/12). Així doncs, només 5 professors diuen utilitzar materials preparats per ells mateixos i només en 3 d'aquests casos el material propi té un pes rellevant. Hi ha 3 professors que manifesten que abans de la Reforma treballaven amb materials propis i que ara ho han deixat de fer perquè consideren que a l'E.S.O. no ho poden fer perquè no han tingut la possibilitat d'adaptar els seus materials als nous programes o bé perquè han decidit substituir les fotocòpies per llibres de text per qüestió de millora de la qualitat de la presentació. En els tres casos es tracta de professors que treballaven al batxillerat, amb un perfil d'edat alta i formació elevada.

---

predominantment interactiu (5/5), mentre que en els casos de les TIC els registres corresponen tant a professors/es amb metodologia interactiva (3/5), com a professors/es amb metodologia expositiva (2/5). Aquesta observació corroboraria la suposada neutralitat de les TIC pel que fa al mètode, i afirmaria en canvi la utilitat dels mètodes de la ciència de referència per la reelaboració del coneixement per part de l'alumnat.

<sup>17</sup> Aquesta informació prové de l'apartat tancat de l'entrevista. (Vegeu Annex 6. Dades de l'apartat de l'entrevista: Requeriments per la recerca”) i s'ha inclòs a l'apartat 1.4.5. de l'annex 7. Entrevistes codificades per variables i categories, per tal de facilitar la lectura.

En relació a l'ús de tècniques de recerca històrico-geogràfica cal remarcar que només 5 dels 12 anomenen l'atlas i altres materials cartogràfics i només 2 fan referència a les fonts estadístiques.

També en el cas de tècniques relacionades amb les TIC, les dades encaixen amb les referències als materials didàctics utilitzats pels professors. 4 dels 12 professors diuen que utilitzen material audiovisuals i 4 diuen que utilitzen Internet. En 3 d'aquests 4, Internet s'utilitza perquè els alumnes busquin material des de casa. Només 1 dels 12 professors diu que utilitza tant materials audiovisuals com Internet

Cal remarcar que en cap de les respostes a la pregunta "quins mètodes fas servir a classe" es fa referència al tipus de pensament que es vol desenvolupar.

De la descripció de les rutines que el professor/a utilitza a l'aula, i de les tècniques d'ensenyament que cita, he deduït una tendència cap a un mètode didàctic de model expositiu (3/12) o cap a un mètode didàctic de model interactiu (9/12).

En concret, tot i que aquesta divisió és un pèl arriscada i cal considerar-la amb molta prudència, he categoritzat a l'entrevistat en el camp "mètode expositiu" quan de les seves afirmacions i del conjunt de pràctiques i tècniques enumerades se'n dedueix un predomini de les pràctiques centrades en l'activitat del professor, i l'he inclòs a la categoria "mètode interactiu" quan es pot deduir un predomini de les pràctiques centrades en l'activitat dels alumnes de reelaboració dels coneixements <sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Aquesta terminologia correspon a la proposada per Dolores Quinquer. **QUINQUER, D.** 1997 'Los métodos interactivos', in BENEJAM. P. y. PAGES. J. (ed) *Enseñar y*

### 11.3. Les característiques dels centres docents

Tot i que la tria que s'ha fet del professorat correspon a les seves característiques personals, també és interessant fer una referència al tipus de centre docent en el qual treballen.

Predominen els centres de titularitat pública (9 contra 3), situats en barris de renda mitjana mitjana (5), mitjana baixa (4) i mitjana alta (2), amb un sol cas de renda molt baixa.

Pel que fa a la renda de les famílies que assisteixen al centre, el perfil del grup es bifurca: augmenta el nombre de renda mitjana baixa (7) i el de renda mitjana alta (4), hi ha un sol centre de renda mitjana mitjana i es manté el centre de renda molt baixa. Tenim, doncs, 3 centres, 2 de públics i un de concertat, que acullen famílies de renda familiar més baixa que la mitjana del barri, i per altra banda tenim 2 centres, un de públic i un de privat, que acullen alumnes procedents de famílies de renda més alta que la mitjana del barri. Cal destacar el cas d'un centre públic situat en un barri de renda mitjana mitjana que, donades les seves especials característiques territorials de matriculació i accés, acull per una banda els alumnes de renda familiar superior a la mitjana del barri i per una altra a famílies de renda inferior a la mitjana del barri.

Segons les informacions dels professors, la formació de les famílies es presenta bastant distribuïda entre els centres que tenen una majoria de pares i mares amb estudis superiors i mitjans (5), els que tenen una majoria de pares i mares amb una formació bàsica (4) i els que tenen una majoria de pares i mares amb dèficits de formació (4), mentre que,

---

*aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*,  
Barcelona: Horsori ICE Universitat de Barcelona.



igual que en el cas de la renda familiar, hi ha un centre que es caracteritza per la convivència de dos grups equilibrats de pares i mares amb estudis superiors i mitjans, i de pares i mares amb dèficits de formació.

Finalment, pel que fa a les expectatives d'estudis dels alumnes hi ha 5 centres, entre els quals es troben les 3 escoles privades concertades, que adrecen la majoria dels seus alumnes al batxillerat, 5 que els adrecen majoritàriament al món laboral i 2 que corresponen a centres públics de la primera corona metropolitana, en els quals la majoria opta per la formació professional. El centre que té dos grups socials diferenciats manifesta també que uns s'adrecen prioritàriament al batxillerat i els altres al món laboral.

#### **11. 4. Recapitulació**

El conjunt de dades aportades dibuixa un grup de professors i professores amb un perfil de formació i experiència docent molt alt, amb predomini de la formació històrica i de la cultura de l'Ensenyament Mitjà pre-LOGSE, que treballen majoritàriament a segon cicle d' E.S.O. i amb alguns representants de batxillerat.

Per la seva formació i actuació professional, el grup de professors aconsegueixen de sobres els criteris de reconeixement social i participació ciutadana. Per les seves concepcions sobre l'ensenyament de les ciències socials s'ajusten perfectament al criteri epistemològic establert.

Del conjunt de les seves afirmacions pel que fa al model didàctic s'en desprèn un acord general amb els principis marc que hem definit. Els professors consideren que les principals finalitats de l'aprenentatge de les ciències socials són el desenvolupament personal i social, amb una relació molt directa amb l'educació en valors que es vincula directament a l'aprenentatge dels continguts científics .

En el desenvolupament curricular de la matèria, el llibre de text té un pes significatiu que, afegit a les prescripcions i recomanacions de l'administració, crea una certa tradició pedagògica pel que fa als temes prioritzats i al seu marc espacial.

L'experiència microsocial dels alumnes, lligada a tècniques de recerca en l'entorn, té un paper als crèdits comuns, tot i que es fa més present als crèdits variables.

Els mètodes didàctics són molt variats. Hi son representats els professors que tendeixen als mètodes interactius i els que tendeixen als mètodes expositius. S'observa una tendència a atorgar molta importància a tots aquells mètodes i tècniques de treball que contribueixin al desenvolupament lingüístic dels alumnes, mentre que hi ha una menor representació dels mètodes de treball específics de la geografia i un ús escàs de les TIC.

Per les seves característiques institucionals i socials, els centres educatius en els quals treballen són prou diferenciats i equilibrats alhora com per permetre copsar les diversitats i els matisos de contextos diferents i no distorsionar la visió de conjunt en un o altre sentit.

En resum, podem dir que, per les seves característiques personals, professionals i de treball, el grup pot ser considerat com a referent dels professors i professores que produeixen bones pràctiques d'ensenyament de les ciències socials a les aules d'Educació Secundària, en les condicions actuals del sistema educatiu i que, per tant, les seves informacions són rellevants per la construcció de coneixements de la didàctica de les Ciències Socials.

## **CAPÍTOL 12**

### **LA CONSTRUCCIÓ DEL MODEL D'ANÀLISI**



Els objectius de la recerca i el disseny que hem presentat anteriorment comporten afrontar la construcció de l'objecte d'estudi a partir de la definició d'un model d'anàlisi que ens permeti analitzar tant les informacions procedents de les entrevistes als professors com les procedents dels materials de treball a l'aula. En el capítol referent al mètode d'investigació ja hem plantejat l'estructura general, els conceptes, dimensions, variables i categories del model d'anàlisi. En aquest capítol procedirem a desenvolupar aquest model definint operativament cadascuna de les variables i categories utilitzades.

## **12.1. El model conceptual**

Recordem que el model conceptual està articulat al voltant de quatre conceptes:

### **Model didàctic:**

Expressa la perspectiva didàctica general amb la qual es treballa, incloent elements de concepció educativa com les finalitats de l'aprenentatge i la seva relació amb l'educació amb valors, i també altres de vinculats a la pràctica didàctica com és el mètode.

### **Valoració del medi local:**

Expressa el posicionament del professor pel que fa a la importància que atribueix a la presència del medi local i la relació que estableix entre medi local i educació per la ciutadania democràtica.

**Dimensió espacial:**

Expressa l'estructura de llocs, àrees i escales que participen en el currículum, així com les seves formes de relació.

**Ús del medi local:**

Expressa la participació del medi local en la dimensió espacial del currículum tant a nivell quantitatiu com pel que fa a la seva ubicació en l'estructura curricular i les funcions i finalitats que se li atribueixen.

<b>MODEL DIDÀCTIC</b>	Finalitats
	Relació amb valors
	Mètode
<b>VALORACIÓ DEL MEDI LOCAL</b>	Importància del medi local
	Medi local i educació per la ciutadania
<b>DIMENSIÓ ESPACIAL</b>	Territorialitat
	Estructura espacial
	Escala d'anàlisi dominant
	Relacions entre escales
	Externalitat
<b>ÚS DEL MEDI LOCAL</b>	Participació de l'escala local
	Participació del medi local
	Funció didàctica
	Finalitats didàctiques
	Ubicació al currículum

## 12.2. Model didàctic

### 12.2.1. La construcció del concepte

El concepte model didàctic es va desenvolupar de manera empírica a partir dels buidats de les entrevistes i ha estat completat posteriorment, també de manera empírica, amb les observacions dels materials. El resultat s'expressa en el quadre següent:

<b>1. Model didàctic</b>		
<b>Finalitats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolupar-se humanament</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicar-se socialment</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre les interaccions local-global</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendre a participar en la societat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitats psicolingüístiques</li> <li>• Capacitats d'interacció global</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolupar una actitud de corresponsabilització social</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar en valors</li> </ul>	
<b>Valors</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensitat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Molt alta</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitja</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baixa</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipus de relació</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directa</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oberta</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indirecta</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipus de valors</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contradictòria</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respecte</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolerància</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solidaritat</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipus de valors</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilitat</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rigor científic</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediambient</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Immigració i interculturalitat</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temàtica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Patrimoni</li> </ul>	

<b>Mètode</b>	• Continguts	• Temes
		• Problemes
		• Altres
	• Procés didàctic	• Plantejament Inicial
		• Desenvolupament
		• Síntesi
		• Avaluació
	• Tècnica 1	• Treball Cooperatiu
		• Debats
		• Treballs sobre text
		• Treballs de vocabulari
		• Esquemes i mapes conceptuals
		• Treballs de lectura i interpretació d'imatges
		• Treballs de lectura i interpretació de mapes
		• Treballs de lectura i interpretació d'estadístiques i gràfiques
		• Treballs de recerca
		• Ús dels audiovisuals
		• Ús de l'ordinador
		• Ús d'Internet
		• Ús de la premsa
		• Sortides
		• Treball de camp
		• Jocs de Simulació
		• Classe magistral
	• Preguntes i respostes	
	• Jocs de simulació	
	• Jocs d'atzar	
• Tècnica 2	• Tècniques transdisciplinars de desenvolupament psicolingüístic	
	• Tècniques de recerca històrico-geogràfica	
	• Ús dels mitjans de comunicació i les TIC	
	• Tècniques d'ensenyament expositiu	



	• Tipus d'informació	• Primària
		• Secundària
	• Pensament	• Descriptiu
		• Explicatiu
		• Justificatiu
		• Argumentatiu
	• Tipus de material	• Material propi
		• Llibre de text
		• Mixte
	• Tipus de mètode	• Expositiu
		• Interactiu

Aquest concepte s'utilitza amb l'objectiu de comprovar que els professors preseleccionats tenen una certa unitat de perspectiva pel que fa a compartir un model didàctic de qualitat. Les dimensions que resulten directament observables als materials d'aula s'han utilitzat també per establir relacions entre els diferents components del model didàctic i l'ús que es fa del medi local.

### ***12.2.2. La descripció de les variables i criteris de categorització***

#### **12.2.2.1. Finalitats**

La dimensió Finalitats genera una sola variable amb el seu mateix nom:

#### **Variable: Finalitats**

*Describeix les finalitats educatives que els professors atribueixen a l'aprenentatge de les Ciències Socials.*

### Categories:

#### Desenvolupar-se humanament

Apreciacions generals al voltant del desenvolupament humà, la formació de l'esperit crític i les capacitats bàsiques de la persona.

#### Ubicar-se socialment

Afirmacions al voltant de la necessitat que l'alumne aprengui a conèixer el seu món i a saber situar-se socialment.

#### Comprendre les interaccions local-global

Apreciacions al voltant de la necessitat de comprendre el món, fent referència a l'escala mundial i a la interdependència local-global.

#### Aprendre a Participar en la societat: Capacitats sociolingüístiques

Apreciacions al voltant de la idea de fomentar les capacitats psicolingüístiques bàsiques que permeten la participació social: el domini del llenguatge en contextos de comunicació i el seu ús per la comprensió, la interpretació, l'argumentació i la justificació.

#### Aprendre a Participar en la societat: Capacitats d'interacció global

Afirmacions relacionades amb el fet de fomentar les capacitats per accedir a la participació en l'espai global, bàsicament l'apropiació d'instruments i capacitats informàtiques per accedir a la xarxa mundial.

#### Desenvolupar una actitud de corresponsabilització social

Afirmacions al voltant de la idea de fomentar una actitud de corresponsabilitat social i tendència al compromís i a l'acció coherent amb el propi sistema de valors.

#### Educar en valors

Afirmacions que vinculen les finalitats de les Ciències Socials amb l'educació en valors.

### 12.2.2.2.Valors

Aquesta dimensió s'aplica a les entrevistes, a l'anàlisi de les respostes a la pregunta "Quina relació creus que té l'ensenyament de les Ciències Socials amb l'educació en valors?" en les entrevistes als professors i no és directament observable als materials. Genera quatre variables: intensitat, tipus de relació, tipus de valors i temes.

**Variable: Intensitat**

*Mesura el grau d'intensitat que s'estableix en la relació entre l'ensenyament de les Ciències Socials i l'educació en valors. La categoria s'ha atribuït atenent a les expressions dels professors i a la seva formulació.*

**Categories:**

Molt Alta

Alta

Mitjana

Baixa

**Variable: Tipus de relació**

*Relació que s'estableix entre els continguts conceptuals de la matèria i els valors com a contingut.*

**Categories:**

Directa.

Lligada als continguts de l'aprenentatge de coneixements científics i també a la necessitat de traduir aquests aprenentatges en actituds i accions coherents.

Oberta

Quan malgrat la importància que s'atorga a l'educació en valors, s'afirma la necessitat de no promoure un model tancat i de fomentar l'esperit crític i l'autodefinició de la persona.

Indirecta

Quan, tot i afirmar la relació entre coneixements i valors, es vincula la pràctica de l'educació en valors a activitats de tutoria, complementàries i extraescolars.

Contradictòria

Quan es fa referència a l'aprenentatge escolar d'allò "políticament correcte" o a altres problemes i contradiccions entre aprenentatge i educació.

**Variable: Tipus de valors**

*Enumera i quantifica els valors que es citen com a exemple o referència*

**Categories:**

Respecte  
Tolerància  
Solidaritat  
Responsabilitat  
Rigor científic

**Variable: Temàtiques**

*Enumera i quantifica les temàtiques amb les quals es relacionen els valors.*

**Categories:**

Mediambient  
Immigració i Interculturalitat  
Patrimoni

**12.2.2.3. Mètode**

Aquest conjunt de variables s'apliquen a l'anàlisi de les respostes obtingudes a la pregunta "Quins mètodes fas servir a classe?" i també a l'estudi dels materials d'aula. La dimensió mètode genera 8 variables: Continguts; Procés didàctic; Tècnica 1, que es recodifica en Tècnica 2, Tipus d'informació, Tipus de pensament, Tipus de material i Tipus de mètode.

**Variable: Continguts**

*Describeu els criteris utilitzats pels professors per organitzar els continguts d'aprenentatge de la matèria.*

Categories:

Temes

Problemes

Altres

**Variable: Procés didàctic**

*Indica la fase del procés didàctic a la que es faci referència.*

Categories:

Plantejament inicial

Desenvolupament

Síntesi

Avaluació

**Variable: Tècnica 1**

*Indica la tècnica d'ensenyament- aprenentatge utilitzada. Als exercicis s'ha triat la tècnica dominant de cada exercici.*

Categories:

Treball cooperatiu

Debats

Treballs de lectura i interpretació d'imatges

Treballs de lectura i interpretació de mapes

Treballs sobre dades estadístiques i gràfics

Recerca

Ús dels audiovisuals

Ús de l'ordinador

Ús d'Internet

Ús de la premsa

Ús de les sortides

Us del treball de camp

Classe magistral. Explicació del professor, més qüestionari

Preguntes i respostes

Jocs de simulació

Jocs d'atzar

**Variable: Tècnica 2**

*Aquesta variable està construïda a partir de la recodificació de la variable Tècnica 1 segons el següent quadre d'equivalències:*

**Categories:**

Tècniques transdisciplinars de desenvolupament sociolingüístic

- Treball cooperatiu
- Debats
- Treballs sobre text
- Treballs de vocabulari
- Esquemes i mapes conceptuals
- Treballs de lectura i interpretació d'imatges

Tècniques de recerca històrico-geogràfica

- Treballs de lectura i interpretació de mapes
- Treballs sobre dades estadístiques i gràfics
- Recerca
- Ús de les sortides
- Us del treball de camp
- Jocs de simulació

Ús dels mitjans de comunicació i les TIC

- Ús dels audiovisuals
- Ús de l'ordinador
- Ús d'Internet
- Ús de la premsa

Tècniques d'ensenyament expositiu

- Classe magistral. Explicació del professor, més qüestionari
- Preguntes i respostes
- Jocs d'atzar

**Variable: Tipus d'informació**

*Describeu el tipus d'informació amb la qual interactuen els alumnes.*

### Categories:

#### Primària

En el cas que la informació hagi estat obtinguda pels alumnes de primera mà a partir de l'observació directa o de tècniques relacionades amb l'exploració i la investigació en el medi.

#### Secundària

En el cas que la informació que utilitzen els alumnes sigui procedent de fonts indirectes prèviament elaborades. En molts casos la informació primària prové de l'observació directa i per tant molts exercicis relacionats amb les sortides entraran en aquesta categoria. Tanmateix cal tenir en compte que aquesta relació no és total ja que s'han classificat com a informació secundària aquells exercicis realitzats durant una sortida que utilitzen informació elaborada, per exemple la visita a una exposició de cartells informatius o la visió d'un vídeo en el curs d'una sortida.

### **Variable: Pensament**

*Describeu el tipus de pensament que es vol desenvolupar i que es requereix de l'alumne*

### Categories<sup>1</sup>:

#### Descriptiu

És la producció de proposicions o enunciats que enumeren qualitats, propietats, característiques, etc., de l'objecte o fenomen que es descriu. Implica operacions com l'observació, la comparació establint semblances i diferències, la identificació del que és essencial i la construcció de la terminologia adient.

#### Explicatiu

És la producció de raons o arguments que estableixen relacions causals per tal de fer comprensible un fenomen, un resultat o un comportament.

#### Justificatiu

És la producció de raons o arguments, establint relacions entre ells que impliquin l'examen de l'acceptabilitat de les raons que sustenten una

---

<sup>1</sup> L'establiment d'aquestes categories es basa en les habilitats cognitivolingüístiques establertes a **JORBA, J.** 1998 'La comunicació i les habilitats cognitivolingüístiques', in J. JORBA, GOMEZ I., i PRAT A. (ed) *Parlar i escriure per aprendre*, Bellaterra (Barcelona): ICE Universitat Autònoma de Barcelona.

explicació, en relació al corpus de coneixement científic. S'han categoritzat en aquest apartat aquells tipus de raonament que impliquen prendre postura davant d'un fet o proposar o posicionar-se a favor d'una solució a un problema.

### Argumentatiu

És la producció de raons o arguments per tal d'establir relacions entre raons i arguments i modificar el seu valor epistèmic des del punt de vista del destinatari. Es poden basar en coneixements i en idees personals.

Observació:

En l'anàlisi dels materials s'ha atribuït a cada exercici la categoria de pensament superior a la qual arriba. Per exemple, un exercici que consta d'un seguit de preguntes en la seva majoria de caràcter descriptiu, s'ha categoritzat com a explicatiu o com a justificatiu si inclou alguna pregunta d'aquest tipus.

### **Variable: Tipus de material**

*Describeix el tipus de material didàctic amb el qual treballa el professor per realitzar les seves propostes de treball a l'aula.*

### **Categories:**

#### Elaboració pròpia

Quan els exercicis proposats han estat elaborats pel professor en el marc del centre o escollits entre materials de diverses publicacions.

#### Llibre de text

Quan els exercicis que realitzen els alumnes segueixen bàsicament la pauta marcada per un sol llibre de text.

#### Mixta

Quan es combinen les dues opcions anteriors.

### **Variable: Tipus de Mètode**

*Describeix el mètode didàctic que utilitza el professor.*



## Categories<sup>2</sup>:

### Expositiu

Quan de les afirmacions del professor i/o del conjunt de pràctiques i tècniques enumerades, s'en dedueix un predomini de les pràctiques centrades en l'activitat del professor. En el cas dels materials s'aplica a aquells exercicis en els quals l'alumne es limita a repetir o resumir el contingut exposat a classe o en un sol text.

### Interactiu

Quan es pot deduir un predomini de les pràctiques centrades en l'activitat dels alumnes de reelaboració dels coneixements. En el cas dels materials s'aplica als exercicis en els què l'alumne ha d'interactuar amb els continguts o respondre preguntes combinant diferents fonts d'informació.

## 12.3. La valoració del medi local

### 12.3.1. La construcció del concepte

El conjunt de variables d'aquests apartat s'aplica a l'estudi dels materials obtinguts amb les entrevistes. Concretament a l'estudi de les respostes a les preguntes: "Creus que és important l'estudi del medi local a aquest nivell?" "Per què?" i "Estàs d'acord en què l'aprenentatge a partir del medi local contribueix a l'educació per la ciutadania?".

---

<sup>2</sup> S'utilitzen aquests termes en el mateix sentit que a **QUINQUER, D.** 1997 'Los métodos interactivos', in BENEJAM. P. y. PAGES. J. (ed) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*, Barcelona: Horsori ICE Universitat de Barcelona.

<b>Valoració del medi local</b>		
<b>Importància del medi local</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intensitat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Baixa</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Justificació d'una intensitat alta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valors.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Recerca</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivació</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Experiència</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Acció</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Ubicació social</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Altres</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Justificació d'una intensitat baixa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Limitació</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Seqüenciació</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Altres observacions</li> </ul>		
<b>Medi local i educació per la ciutadania</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivell d'acord</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alt</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Mitjà</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Baix</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Justificació positiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estima</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Participació</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Justificació negativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Problemes</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Altres aportacions</li> </ul>	

### **12.3.2. La descripció de les variables i criteris de categorització**

La construcció del concepte "Valoració del medi local" recull dues dimensions expressades pels professors a les entrevistes: la importància que atribueixen al medi local i les relacions que estableixen entre el medi local i l'educació per la ciutadania.

Donat el caràcter d'opinió d'aquest concepte només és aplicable als resultats de les entrevistes i no a l'anàlisi dels materials d'aula.

### 12.3.2.1. Importància del medi local

Aquesta dimensió, que reflecteix tant la importància quantitativa que els professors atribueixen al medi local com la seva justificació, genera tres variables: Intensitat, Justificació d'una intensitat alta i Justificació d'una intensitat baixa. Les categories d'aquestes variables han estat construïdes de manera inductiva a partir de les respostes dels professors.

#### **Variable: Intensitat**

*Mesura el grau d'intensitat amb què els professors afirmen la importància del medi local en les unitats de programació.*

#### **Categories:**

Alta

Baixa

#### **Variable: Justificació d'una intensitat alta**

*Describeix les raons i arguments que aporten els professors que diuen donar molta importància al medi local.*

#### **Categories:**

Valors

Quan es justifica la importància de l'estudi del medi en relació a les finalitats de l'estudi de les Ciències Socials com a educació en valors.

Recerca

Quan es justifica la importància de l'estudi del medi com a context de recerca per la pràctica de continguts procedimentals.

Motivació

Quan es justifica la importància de l'estudi del medi per la seva capacitat de motivar i interessar als alumnes.

Experiència

Per tenir referents i experiències reals sobre les quals bastir el coneixement abstracte.

#### Acció

Per tenir ocasions de relacionar aprenentatge i acció/participació.

#### Ubicació social

Quan es justifica per arguments relacionats amb la pròpia identitat i capacitat de conèixer el propi entorn.

### **Variable: Justificació d'una intensitat baixa**

*Describeix les raons i arguments que aporten els professors que diuen donar poca importància al medi local.*

#### Categories:

##### Limitació

Quan es justifica el fet de no usar el medi local perquè és una realitat massa limitada o tancada.

##### Seqüenciació

Quan es justifica no usar el medi local pel fet que ja s'ha estudiat a Primària.

##### Altres observacions

### **12.3.2.2. Medi local i educació per la ciutadania**

Aquesta dimensió genera tres variables construïdes també de manera inductiva: Nivell d'acord, Justificació positiva, Justificació negativa, Altres aportacions.

### **Variable: Nivell d'acord**

*Mesura el grau de suport o acord que manifesten amb la relació entre ús del medi local i educació per la ciutadania.*

Categories:

Alt

Quan es manifesta un elevat grau d'acord amb l'afirmació i es desenvolupa amb arguments i/o exemples.

Mitjà

Quan la resposta és ambivalent.

Baix

Quan, malgrat que no es nega la relació, es manifesten problemes i incerteses.

**Variable: Justificació positiva**

*Descriu les raons i arguments que aporten els que diuen que estan d'acord amb la relació.*

Categories:

Estima

Quan es justifica per motius de valoració i apreciació dels llocs on es viu.

Participació

Quan es justifica per motius lligats a l'aprenentatge de la participació.

Altres

Altres comentaris i aportacions.

**Variable: Justificació negativa**

*Descriu les raons i arguments que aporten els que plantegen problemes i incerteses.*

Categories:

Problemes detectats

Altres aportacions

## **12.4. La dimensió espacial**

### ***12.4.1. La construcció del concepte***

L'estudi del concepte dimensió espacial s'articula a partir de cinc dimensions segons la seva territorialitat; l'estructura espacial, l'escala d'anàlisi dominant, l'amplitud d'escala, la relacionalitat i l'externalitat.

Aquest concepte, que ha estat construït de forma deductiva a partir de les qüestions i de les hipòtesis de la tesi, s'aplica a les entrevistes i als exercicis, tot i que el tipus de tractament de la informació que es pot fer en cada cas és molt diferent.

<b>Dimensió espacial</b>		
<b>Territorialitat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí</li> <li>• No</li> </ul>	
<b>Estructura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oberta</li> <li>• Tancada</li> </ul>	
<b>Escala d'anàlisi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala d'anàlisi 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Local</li> <li>• Regional</li> <li>• Estatal</li> <li>• Supraestatal</li> <li>• Mundial</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala d'anàlisi 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Micro</li> <li>• Meso</li> <li>• Macro</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amplitud d'escala</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Local</li> <li>• Regional</li> <li>• Estatal</li> <li>• Supraestatal</li> <li>• Mundial</li> </ul>
<b>Relacionalitat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intraexercicis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sense relacions</li> <li>• Descriptives</li> <li>• Comparatives</li> <li>• Explicatives</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interexercicis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sense relacions</li> <li>• Descriptives</li> <li>• Comparatives</li> <li>• Explicativa</li> </ul>
<b>Externalitat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• NO</li> </ul>	

### 12.4.2. Les escales d'anàlisi

S'han definit 5 escales d'anàlisi. Aquesta elecció respon a la combinació de la concepció de l'espai en el pensament geogràfic de les darreres dècades<sup>3</sup>, amb els criteris utilitzats pel professorat que responen a les tradicions vigents a la nomenclatura curricular i als llibres de text.

1. **Escala Local.** Correspon a l'escala del micromedi entès com l'espai de l'experiència microsocia de l'alumne. Tot i que la seva dimensió és personal, sol identificar-se amb el barri, la localitat o la comarca en funció del tipus de poblament. És l'àmbit preferent de la vida quotidiana, de la participació social directa i dels moviments ciutadans. Es correspon al nivell 1 de l'esquema d'anàlisi de Lacoste i a l'escala micro de Giddens i Dear.
2. **Escala Regional.** Definida pels territoris regionals. En el nostre cas es correspon amb el territori de les comunitats autònomes. Correspon al nivell 2 de l'esquema d'anàlisi de Lacoste i pertany a l'escala mitjana de Giddens i Dear.
3. **Escala Estatal.** Definida per els territoris dels estats-nació. Es correspon amb l'escala mitjana de Giddens i Dear, i amb el nivell 3 de l'esquema d'anàlisi espacial proposat per Lacoste. Tot i que aquests nivells no s'assimilen únicament al contingut polític del nivell, proposo utilitzar els espais definits pels estats nació, tant per la seva presència habitual en les pràctiques escolars, com perquè és un àmbit comú de segmentació de la informació (cartogràfica, estadística) i també un àmbit significatiu d'identitat i vinculació ciutadana.

---

<sup>3</sup> Veure Capítol 7: La ruptura geogràfica: Espai i teoria social



**4. Escala Supraestatal.** És la que inclou més d'un estat-nació. Pot fer referència tant a unitats polítiques supranacionals, en el nostre cas Europa com a espai propi, o a macroregions que tenen certa presència en els currículums, per exemple l'àmbit mediterrani, Àfrica, Amèrica del Sud. És l'àmbit de les empreses i dels organismes transnacionals.

**5. Escala Mundial.**

És l'àmbit planetari considerat en la seva totalitat. És l'espai de la ciutadania terrestre de Morin.

### ***12.4.3. Descripció de variables i criteris de categorització***

#### **12.4.3.1. Territorialitat**

Aquesta dimensió genera una única variable.

#### **Variable: Territorialitat**

*Indica si els continguts d'estudi es projecten territorialment o no.*

#### **Categories:**

##### **Sí**

Quan hi ha una projecció territorial amb una dimensió espacial definida. En el cas dels exercicis d'història també es consideren territorials els exercicis que tenen una dimensió espacial el·líptica, és a dir que es sobreentén clarament pel context o perquè ha estat definida en un exercici anterior de la mateixa unitat didàctica. És comú en exercicis que es refereixen a Europa com a àmbit el·líptic de la cultura occidental. En aquests casos s'ha utilitzat la visió a nivell d'unitat didàctica per atribuir als exercicis el valor corresponent.

##### **No**

Per als exercicis que no es projecten territorialment i no tenen una dimensió espacial definida.

### 12.4. 3.2. Estructura espacial

És una dimensió d'una única variable.

#### **Variable: Estructura**

*Indica el nombre d'escales i llocs que posa en joc el discurs didàctic.*

#### **Categories:**

##### **Oberta**

Quan el fenomen estudiat s'analitza a diferents escales o en diferents llocs.

##### **Tancada**

Quan es fa referència a un sol lloc i a una sola escala. També es considera tancat quan es fa referència a topònims externs o interns en l'espai estudiat però únicament en tant que hi limiten o que descriuen la distribució interna d'un mateix element. L'escala mundial es considera tancada si s'utilitza com a espai únic i descriptiu, però oberta a escala supraestatal quan es planteja un problema de relació nord-sud i sempre que es fa referència a una anàlisi interna amb la presència d'àrees espacials diferents.

### 12.4.3.3. Escala d'anàlisi

Aquesta dimensió genera tres variables: Escala d'anàlisi 1; Escala d'anàlisi 2, que s'obté per la recodificació de la primera, i Amplitud d'escala.

#### **Variable: Escala d'anàlisi 1**

*Describeix l'escala de les estructures tancades i l'escala dominant de les estructures obertes, considerant escala dominant la que té una major presència i, en el cas de presències equivalents, aquella que inicia el plantejament.*

#### **Categories:**

Local

Localitat/ Comarca.

### Regional

Comunitat Autònoma/Regió.

### Estatat

Unitat Estatal.

### Supraestatal

Unitat Supraestatal. Europa es considera com a unitat supraestatal tot i que moltes vegades funciona com a estat, al costat d'EEUU.

### Mundial

Unitat Mundial.

## **Variable: Escala d'anàlisi 2**

*Variable construïda a partir de la recodificació de la variable Escala 1 segons el següent quadre d'equivalències:*

### Categories<sup>4</sup>:

#### Micro

Localitat/comarca.

#### Meso

Comunitat Autònoma i Unitat Estatal.

#### Macro

Unitat Supraestatal i Escala Mundial.

---

<sup>4</sup> Per l'establiment d'aquestes equivalències s'han utilitzat els criteris aportats per Roser Batllori a partir de la teoria de l'estructuració social. Aquestes idees estan recollides a **BATLLORI, R.** 1999 "Cambios en la perspectiva espacial en el curriculum" X *Simposium de la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Logroño: Universidad de La Rioja Díada Editora S.L. i també a **BATLLORI, R.** 2002 'La escala de análisis: un tema central en la didáctica de la geografía', *Íber* 32: 6-18. S'ha de fer notar que, tot i que en el text s'utilitzen en moltes ocasions els conceptes "escala gran" i "escala petita" en el sentit geogràfic derivat de la concepció de l'escala com a proporció, la variable "Escala d'anàlisi 2" s'ha categoritzant utilitzant les categories d'escala micro, meso i macro, seguint el discurs sociològic que apareix en la bibliografia citada.

### **Variable: Amplitud**

*Describeix l'escala dels exercicis tancats i l'escala de major amplitud dels exercicis oberts.*

#### Categories:

Local

Regional

Estatat

Supraestatal

Unitat Mundial

#### 12.4.3.4. Relacionalitat

Anomeno així la dimensió que estableix l'existència o no de relacions entre els diferents àmbits espacials i el tipus de relació. Pel seu estudi es generen dues variables segons que siguin relacions entre els àmbits espacials del mateix exercici o d'exercicis diferents.

### **Variable: Relacions entre escales Intraexercicis**

*Describeix les relacions que s'estableixen entre àmbits espacials d'un mateix exercici d'estructura espacial oberta.*

#### Categories:

Sense relacions

Quan el discurs didàctic no estableix cap mena de relació explícita entre els diferents àmbits espacials de l'exercici.

Descriptives

Quan s'estableixen relacions entre els diferents àmbits del mateix exercici però l'activitat que es fa consisteix a descriure i distingir els fets socials estudiats a diferents escales, sense entrar en una interacció entre escales .

Comparatives

Quan s'estableixen relacions entre diferents àmbits del mateix exercici establint comparacions. També en els casos de gràfiques que expressin com es produeix el fenomen estudiat en diferents llocs. Moltes vegades la

diferència entre descriptives i comparatives és molt subtil. En aquests casos s'han diferenciat utilitzant el criteri següent: es considera comparació quan es mira un mateix fenomen en dos àmbits diferents; en canvi es consideren relacions descriptives quan s'estudien fenòmens o conceptes diferents en diferents àmbits i les relacions no són causals.

#### Explicatives

Quan el treball amb escales diferents es centra en les interaccions causals entre escales. També en el cas de les migracions s'aplica a la relació entre àmbits d'acollida i àmbits de procedència.

### **Variable: Relacions entre escales Intreexercicis**

*Descriu les relacions que s'estableixen entre àmbits espacials de diferents exercicis, que poden ser d'estructura espacial oberta o tancada. Aquesta variable s'aplica a l'estudi de les entrevistes i dels materials d'aula.*

#### Categories:

##### Sense relacions

Quan el discurs didàctic no estableix cap mena de relació explícita entre exercicis.

##### Descriptives

Quan s'estableixen relacions entre àmbits espacials d'exercicis diferents però l'activitat que es fa consisteix a descriure i distingir els fets socials estudiats a diferents escales, sense establir relacions comparatives ni causals.

##### Comparatives

Quan s'estableixen relacions entre exercicis diferents i es treballen diferents escales establint comparacions entre elles. També en els casos de gràfiques que expressin com es produeix el fenomen estudiat en diferents llocs.

##### Explicatives

Quan s'estableixen relacions entre exercicis diferents i el treball amb escales diferents es centra en la interacció entre escales.

#### 12.4.3.5. Externalitat

És una dimensió de variable única.

### **Variable: Externalitat**

*Indica la presència a qualsevol escala d'àmbits espacials externs a l'espai propi de l'alumne.*

#### **Categories:**

Sí.

Quan la dimensió espacial inclou llocs externs a l'alumne.

No.

Quan la dimensió espacial només inclou llocs propis a l'alumne.

## **12.5. L'ús del medi local**

### ***12.5.1. La construcció del concepte***

Aquest concepte, central pel desenvolupament d'aquesta tesi, s'ha construït de manera deductivo-inductiva. D'una banda procedeix del desenvolupament deductiu del marc teòric de la tesi, i d'altra banda del procés inductiu de tractament de la informació de les entrevistes i dels materials d'aula. Amb tot aquest procés s'ha arribat a un model de dimensions i variables unificat, per tal de facilitar la comparació.

El concepte s'analitza en funció de quatre dimensions. En primer lloc, la *participació de l'escala local* distingint entre l'escala local pròpia, és a dir el medi local, i l'espai extern a escala local. Seguidament, s'analitzen la funció i la finalitat didàctiques que s'atribueixen a l'ús del medi local. La distinció entre funció i finalitat s'ha construït de manera empírico-deductiva i fa referència a una doble consideració sobre el paper que el professor fa jugar al medi local en l'aprenentatge d'un contingut, i al paper que li fa jugar en l'adquisició de capacitats bàsiques pel desenvolupament de la ciutadania democràtica. Finalment, es considera la ubicació de les propostes que participa el medi local pel que fa al tipus de crèdit al qual pertanyen, a la disciplina de referència i a les temàtiques tractades.

<b>Ús del medi local</b>		
<b>Participació de l' escala local</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• No</li> <li>• Medi Local Propi</li> <li>• Escala Local Externa</li> </ul>
<b>Participació del medi local</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí</li> <li>• No</li> </ul>
<b>Funció didàctica</b>		• Il·lustratiu
		• Com a objecte d'estudi
		• Com a context d'aprenentatge
		• Com a present
		• Com a context de pràctiques de participació social
<b>Finalitat didàctica</b>	• Comprensió local-global	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí</li> <li>• No</li> </ul>
	• Construcció de la pròpia identitat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí</li> <li>• No</li> </ul>
	• Apropiació de les xarxes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí</li> <li>• No</li> </ul>
	• Participació social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí</li> <li>• No</li> </ul>
<b>Ubicació</b>	<b>Tipus de crèdit</b>	• Crèdit comú
		• Crèdit variable
		• Crèdit de síntesi
		• Tutoria/Projecte d'escola
	<b>Disciplina</b>	• Geografia
		• Història
		• Altres
	<b>Temàtiques</b>	• Demografia
		• Immigració
		• Economia
		• Treball
		• Història
		• Art
		• Ciutat
		• Política
• Altres		

## **12.5.2. Descripció de variables i criteris de categorització**

### 12.5.2.1. Participació de l'escala local

És una dimensió d'una sola variable que s'aplica només als exercicis.

#### **Variable: Participació de l'escala local**

*Variable de síntesi que descriu els exercicis territorials que utilitzen l'escala local, indiferentment que aquesta sigui l'escala dominant d'anàlisi o que sigui una escala complementària, i indica si es tracta de l'espai de l'escala local pròpia, és a dir, el medi local, o un espai extern a escala local. Aquesta variable s'aplica a l'estudi dels materials d'aula.*

#### Categories:

No

Per als exercicis en els que no participa l'escala local.

Medi Local Propi

Per als exercicis en els quals participa l'escala local pròpia. S'inclouen en aquesta categoria el territori del propi municipi, la comarca i també l'àrea metropolitana.

Escala Local Externa

Per als exercicis en els quals participa l'escala local en qualsevol espai extern. S'aplica principalment a l'estudi d'altres municipis i ciutats.

### 12.5.2.2. Participació del medi local

És una dimensió d'una sola variable que s'aplica només als exercicis.

#### **Participació del medi local**

*Variable de síntesi que descriu els exercicis que utilitzen l'escala local pròpia, és a dir, el medi local, indiferentment del fet que aquesta sigui l'escala dominant d'anàlisi o que sigui una escala complementària. Per la seva precisió, aquesta variable només pot aplicar-se a l'estudi dels materials d'aula on té un paper destacat com a variable dependent que defineix el conjunt d'exercicis que anomenem "exercicis locals".*



Categories:

Sí

Per als exercicis en els quals participa l'escala local pròpia. Aquests són els que anomeno "exercicis locals".

No

Per als exercicis en els quals no participa l'escala local pròpia.

12.5.2.3. Funció didàctica

Aquesta dimensió genera una sola variable que s'aplica a les entrevistes i als exercicis.

**Variable: Funció didàctica**

*Describeu la funció didàctica, entesa com la relació que s'estableix en el discurs didàctic entre el medi local i l'objecte d'estudi, és a dir, el contingut d'aprenentatge. Per la seva descripció s'estableixen 5 categories.*

Categories:

Il·lustratiu

Quan s'utilitza per fer sortides o exercicis de caràcter complementari o per posar exemples molt puntuals.

Com a objecte d'estudi

Quan es pren el medi local com objecte directe d'estudi. En aquests casos els continguts d'aprenentatge s'estudien en el medi local sense connectar explícitament amb cap concepte general, ni comparar amb altres situacions possibles. De vegades es justifiquen per la part procedimental i pel coneixement del lloc. Com a exemples tenim exercicis que ensenyen a conèixer i utilitzar el plànol mitjançant el plànol local. En el cas de la història es consideren objecte d'estudi els exercicis que fan història local amb una estructura espacial tancada i que no inclouen en el tema elements de treball que portin a una visió més àmplia del món o que facin conscient a l'alumne del valor d'exemple del cas estudiat.

Com a context d'aprenentatge

Són els casos en què el medi local s'entén com el context proper de recerca dels problemes socials estudiats. Es presenta el medi local com a estudi de cas. També s'aplica a les sortides que tenen caràcter d'exemplificació sobre

el tema o qüestió que és objecte d'estudi. És el coneixement hologràfic de Morin<sup>5</sup>. S'han atribuït a aquesta categoria aquells exercicis locals en els quals hi ha algun element de treball o de reflexió que porti a l'extensió/generalització. Com a exemple podem posar un exercici sobre el l'aigua a l'Hospitalet que, de manera molt clara, generalitza el problema i pretén fer prendre consciència del problema general de l'aigua a la ciutat. Un altre exercici exemple seria l'estudi de les migracions al món, en el qual es parteix d'una enquesta als familiars que han estat immigrants, s'investiga la presència de nous immigrants en el medi local, es conceptualitza la immigració com a fenomen social i s'estableixen relacions amb els grans corrents actuals de les migracions al món. En els exercicis d'història es consideren d'aquesta categoria els exercicis que estudien la història local d'un període com a estudi de cas, establint elements de relació entre la història local i la general<sup>6</sup>.

### Com a present

En els casos en què s'entén per medi l'actualitat a nivell mundial. Són exercicis en els quals s'investiguen qüestions que són presents en el nostre medi local perquè són actualitat. Com a exemple he trobat treballs sobre l'euro i sobre l'atemptat de l'11 de Setembre. Els professors els justifiquen dient que encara que no passi aquí es treballa perquè és actualitat i ens afecta.

### Com a context de pràctiques de participació social

Quan el medi local s'entén com a escenari on relacionar aprenentatge i participació social. Pertanyen a aquesta categoria els exercicis que comporten una activitat de participació social directa, per exemple contribuir a

---

<sup>5</sup> MORIN, E. 2000 La mente bien ordenada, Barcelona: Seix Barral

<sup>6</sup> En alguns exercicis d'Història hi ha una certa dificultat a atribuir els estudis d'història local a un o altre epígraf. Per entendre el tipus de dificultat exposaré amb més detall un d'aquests casos. Es tracta d'una aula en la qual la prehistòria s'ha plantejat de manera no territorial. Després s'estudien els ibers a Catalunya i la creació d'Empúries com a contingut d'aquest període històric. En aquest cas, la funció no és clara i sembla que hi ha una bona dosi d'atzar en funció dels materials que el professor ha trobat en diferents propostes editades. En canvi per l'estudi del món clàssic es fa una sortida a Barcino que entra clarament en la categoria de context d'aprenentatge ja que suposa l'exemplificació d'un concepte general –ciutat romana- que s'ha estudiat en un àmbit més ampli i que es recupera en una ampliació posterior.

una campanya de solidaritat organitzada per una O.N.G., participar en un debat municipal, etc.

#### 12.5.2.4. Finalitat didàctica

Aquesta dimensió descriu la finalitat didàctica que s'atribueix a l'exercici segons les finalitats de l'estudi del medi local relacionades amb l'adquisició de capacitats bàsiques pel desenvolupament de la ciutadania democràtica en el context local-global. En certa manera, aquesta dimensió és comparable a la variable "Finalitats del concepte Model didàctic" que s'ha aplicat a les entrevistes, però en aquest cas s'han contemplat les variables i categories que poden ser objectivament observades als exercicis, renunciant a altres com educar en valors, que només podrien ser indirectament atribuïdes.

La dimensió s'organitza en quatre subdimensions segons si l'exercici promou la comprensió local-global, la construcció de la pròpia identitat, l'apropiació de les xarxes de participació global o la participació social. Donat que un mateix exercici pot comportar la presència de diverses d'aquestes subdimensions simultàniament, s'ha organitzat la dimensió de manera que genera una variable per cada subdimensió.

#### **Variable: Comprensió local-global**

*Describeix la potencialitat de l'exercici per augmentar les capacitats de l'alumne per comprendre les interaccions local-global.*

#### Categories:

Sí

Per als exercicis que incorporen elements de comprensió de les interaccions entre el medi local i altres dimensions espacials a escala petita.

No

En els casos contraris.

**Variable: Construcció de la pròpia identitat**

*Describeu la potencialitat de l'exercici per augmentar les capacitats de l'alumne per saber ubicar-se socialment i desenvolupar la pròpia identitat.*

**Categories:**

Sí

Exercicis territorials i locals, oberts o tancats que ofereixen elements cognitius i /o simbòlics per ubicar-se socialment i construir la pròpia identitat.

No

En els casos contraris.

**Variable: Apropiació de les xarxes**

*Describeu la potencialitat de l'exercici per augmentar les capacitats de l'alumne per apropiarse de les formes d'interacció en l'espai global.*

**Categories:**

Sí

Exercicis territorials en els quals, a partir d'elements locals directes com ara les ONGs o indirectes com ara els mitjans de comunicació o les TIC, s'utilitza el medi local per accedir i interactuar amb l'espai global.

No

En els casos contraris.

**Variable: Participació social**

*Describeu la potencialitat de l'exercici per augmentar les capacitats de l'alumne per desenvolupar activitats de participació social.*

**Categories:**

Sí

Exercicis territorials locals en els quals es desenvolupen les capacitats dels alumnes per la participació social. A més dels exercicis que impliquen accions directes de participació, s'han atribuït a aquesta categoria els exercicis que inclouen preguntes de justificació, d'argumentació i totes aquelles que

impliquen un posicionament personal respecte a un problema o qüestió social.

No

En els casos contraris.

#### 12.5.2.5. Ubicació curricular

Aquesta dimensió defineix un conjunt de variables que situen la referència o l'exercici en el projecte curricular de l'àrea: en els tipus de crèdit, les disciplines i els temes d'estudi. S'apliquen tant a l'estudi de les entrevistes com als materials d'aula, excepte en el cas de les disciplines, en el que s'apliquen només als materials perquè a les entrevistes no hi ha referències que distingeixin per disciplines.

#### **Variable: Tipus de crèdit**

*Situa l'exercici respecte al tipus de crèdit del curriculum en el qual es troba.*

#### Categories:

Crèdit comú

A les matèries comunes.

Crèdit variable

Als crèdits variables.

Crèdit de síntesi

Als crèdits de síntesi.

Tutoria/projecte d'escola

Treballs fora de la matèria com les activitats de tutoria i els projectes generals d'escola.

#### **Variable: Disciplina**

*Situa l'exercici respecte a la disciplina de referència. Val a dir que a l'hora d'atribuir els exercicis a una o altra disciplina no he tingut cap dificultat en cap*

cas. Això vol dir que les unitats didàctiques estudiades s'orienten clarament a una disciplina de referència i que, malgrat que es donen en el marc de la mateixa àrea curricular, en cap cas he trobat una unitat que integri de manera evident la geografia i la història.

Categories:

Geografia

Història

Altres

He atribuït a aquesta categoria exercicis referents a temes d'art i política.

**Variable: Temàtica**

*Situa l'exercici respecte al contingut temàtic que tracta.*

Categories:

Demografia

Immigració

Economia

Treball

Prehistòria i Història Antiga

Història Medieval i Moderna

Història Contemporània

Art

Ciutat

Estudis locals

Política

Altres

Com en el cas anterior, s'ha de dir que no he tingut gaires problemes a l'hora d'atribuir exercicis a un tema concret, cosa que també és indicativa d'un estil de treball molt disciplinar.

Només en el cas dels estudis locals ha estat necessari crear una categoria que englobés diferents aspectes temàtics.

## **Variable Temàtica 2**

*Procedeix de la variable Temàtica 1 per recodificació, segons els criteris següents:*

### **Categories:**

#### **Demografia**

Demografia i Immigració.

#### **Economia**

Geografia Econòmica i Treball.

#### **Prehistòria i Història Antiga**

Prehistòria i Història Antiga.

#### **Història Medieval i Moderna**

Història Medieval i Moderna.

#### **Història Contemporània**

Història Contemporània.

#### **Geografia Urbana**

Ciutat.

#### **Estudis locals**

Estudis Locals.

#### **Política**

Política.

#### **Altres**

Art i Altres.

## **12.6. Identificació del material**

Finalment, s'ha de dir que per l'estudi dels materials s'han utilitzat un conjunt de variables que permeten la identificació dels exercicis.

### **Variable: Número**

*Número d'ordre de l'exercici.*

### **Variable: Centre**

Categories:

Privat

Públic

**Variable: Curs**

Categories:

Tercer d'E.S.O.

Quart d' E.S.O.

**Variable:Nom de l'alumne**

**Variable: Gènere de l'alumne**

Categories:

Masculí

Femení

**Variable: Nom del professor**

**Variable: Gènere del professor**

Categories:

Masculí

Femení

A banda de les diferències entre professors que són comentades en l'anàlisi i la interpretació de dades, la resta d'aquestes variables no han aportat resultats significatius i s'han utilitzat com a controls d'identificació dels exercicis.



## **CAPÍTOL 13**

# **ANÀLISI DE DADES. EL PENSAMENT DELS PROFESSORS SOBRE EL PAPER DEL MEDI LOCAL**



L'objectiu d'aquest apartat de la investigació és aportar informació sobre el concepte que tenen els professors estudiats del paper del medi local a les classes de Ciències Socials d'E.S. i sobre quina és l'estructura espacial de les seves unitats de programació.

Es tracta d'aportar informació sobre les següents preguntes definides a l'objecte d'estudi<sup>1</sup>:

1. Quin concepte tenen els professors del paper del medi local a les classes d'E.S.
2. Quina dimensió espacial (llocs i escales) utilitzen en les seves unitats de programació.
3. Quines relacions estableixen entre les diferents escales d'anàlisi que utilitzen.
4. Quan, com i perquè utilitzen l'escala local.
5. Quin tipus de relació s'estableix entre l'escala d'anàlisi utilitzada i els exercicis que els alumnes realitzen.
6. Quina tipologia es pot establir en l'ús didàctic del medi local.

Aquestes informacions provenen de l'entrevista semi-estructurada realitzada als professors<sup>2</sup>. Seguint l'estructura de la informació que

---

<sup>1</sup> Vegeu Capítol 1. Plantejament del problema i presentació de la investigació, p. 22

<sup>2</sup> Els textos complets de les transcripcions de les entrevistes i la seva codificació per variables les trobareu als annexes 5. "Les transcripcions de les entrevistes", 7 "Les

aporta l'entrevista he dividit el tema en dos grans apartats. En el primer s'exploren les idees que tenen els professors sobre la importància del medi local en l'educació secundària i sobre les seves opinions al voltant de les relacions entre la participació del medi local en l'estructura espacial dels temes estudiats i l'educació per la ciutadania. En el segon apartat s'ofereix una perspectiva general de l'estructura espacial en la qual els professors diuen que organitzen la seva pràctica docent, estudiant les escales d'anàlisi, el contingut topològic i el paper que hi té el medi local.

### **13.1. Valoració del medi local en el pensament del professor**

En primer lloc, considerarem la importància i la funció que el professor atribueix a la participació de l'escala microsocial local en l'aprenentatge de les Ciències Socials i també el tipus de relació que estableix entre medi local i educació per la ciutadania.<sup>3</sup>

#### ***13.1.1. La importància de l'estudi del medi local***

A la pregunta sobre la importància de l'estudi del medi local a l'Educació Secundària no he obtingut cap resposta negativa. Així, 8 dels 12 entrevistats creuen que és important sense reserves i ho afirmen amb rotunditat, mentre que 4, tot i estar d'acord a atorgar una importància a l'estudi del medi local, manifesten alguns problemes i contradiccions.

---

entrevistes codificades per variables i categories" i 8 "Perfils de les entrevistes per variables i categories".

<sup>3</sup> Vegeu la construcció del concepte i la descripció de les variables i categories al Cap. 12. La construcció del model d'anàlisi p. 353

Dels arguments que presenten els professors/es que defensen amb més rotunditat la importància de l'estudi del medi local a Secundària destaca, en primer lloc, la idea que aquest tipus d'activitat és més motivadora per als alumnes. Aquesta motivació ve del sentiment de pertinença i identificació amb l'objecte d'estudi i sembla que es tradueix en un aprenentatge més fàcil i persistent. Són 5 els entrevistats que fan afirmacions en aquest sentit, que podríem il·lustrar amb aquestes frases:

*“Quan parteixes del més immediat, de la seva vida... quan fem coses d'aquestes evidentment que frapa; evidentment que allò no és un coneixement extern a ell. Això queda dins del seu disc dur, d'una mena de memòria interna. I, en canvi, qualsevol dels altres temes que fem seran per oblidar. És claríssim que són per oblidar.”*

Amb la mateixa importància (5 registres) es fa referència a l'argument clàssic que vincula l'interès de l'estudi del medi local a la possibilitat que ofereix de lligar l'aprenentatge a l'experiència viscuda. En aquestes argumentacions es fan aportacions referides a la necessitat de posar als alumnes en contacte directe amb l'objecte d'estudi perquè tinguin referents i superi les barreres d'abstracció i despersonalització que suposa l'aprenentatge acadèmic. Vegem alguns exemples il·lustratius:

*“Hi ha una cosa que és sorprenent, que és veure la seva sorpresa. Hi ha coses que figura que coneixen, però quan les veuen es sorprenen; ho veuen més gran, més petit... Cal donar referents reals de les coses que s'estudien.”*

*“El primer problema és el vocabulari. Els llibres estan escrits en un vocabulari que els nanos no entenen. Memoritzen, poden contestar un examen, però no ho saben; no ho saben dir amb les seves paraules, no ho han entès. Si trepitjant el barri, si veient el que hi ha, tenen una experiència... això és*

*el que fa que veritablement ho interioritzin. Moltes vegades estàs explicant un concepte i no l'acaben d'entendre i quan ho compares amb alguna cosa que han vist et diuen "Home, és clar!"*

*"Aquell exercici típic: quants fills tenen els teus avis, quants en tenen els teus pares... i vosaltres, quants en tindreu? Llavors veuen que allò els afecta, que la piràmide no és només una piràmide, sinó que al darrere de la piràmide hi ha unes persones."*

Només un dels 15 registres conté arguments en el sentit de defensar el treball en el medi local com a forma de recerca, amb una visió que seria propera a l'aprenentatge per descobriment.

Els dos conceptes, motivació i experiència, es combinen en la idea, molt general, que l'estudi del medi local facilita l'èxit en l'aprenentatge de la matèria, també al nivell de l'Educació Secundària. En aquests treballs l'alumnat se sent implicat directament per l'objecte d'estudi, troba referents que l'ajuden a superar les barreres de l'abstracció i a construir significats i, de la mateixa manera, troba més utilitat al seu aprenentatge. Tot això, aprenentatge significatiu i funcional, sembla redundar en una major facilitat per aprendre i per recordar el que han après:

*"És una forma de treballar que els és més fàcil. Sí, s'impliquen més, no sabia dir-ho, però que els és més fàcil, això segur. Perquè si no es troben amb un full d'ordinador o un full de llibre i això els costa molt. Però si això ho han de posar a la pràctica... entenen més clar per què serveix el que estudien."*

*"Quan els expliquem coses tenen la sensació que són coses molt allunyades, que no tenen cap utilitat. El que els expliquem és un rotllo... què, per què els serveix?... Però quan toquem temes que ells veuen, que això els toca...,*

*això els fa apropar més als coneixements que nosaltres els volem transmetre i ho entenen millor. Ho toquen d'aprop.”*

El tercer argument, que es defensa també per part de 5 professors, es relaciona amb la capacitat que té el treball sobre el medi local de contribuir a la ubicació social dels alumnes i a la construcció de la seva identitat. Aquests professors detecten un problema de desconeixement i desconexió dels alumnes de la seva realitat més immediata i manifesten la necessitat que l'aprenentatge atorgui coneixements que els ajudin a situar-se i a construir-se.

En relació amb aquest aspecte resulta molt interessant l'aportació d'un professor que alerta sobre els conflictes afectius que pot generar l'estudi del medi quan aquest és molt degradat:

*“Hi havia un exercici que era explicar com era el seu carrer. Aquí hi ha el carrer Fortuna que és un carrer on hi viuen molts marroquins i el carrer està sense asfaltar, està sense condicions. En segons quins moments, jo crec que això pot ser una mica dur. Hem d'anar en compte...”*

Hi ha tres professors que defensen la importància del treball sobre el medi local per la seva relació amb l'educació en valors, tant per la reflexió sobre les situacions viscudes, com pel fet que els mètodes de recerca utilitzats creen un clima d'aula on es poden viure experiències positives de responsabilitat, cooperació i altres valors positius.

Finalment, un dels professors valora la importància de l'estudi del medi local per la seva capacitat de vincular l'aprenentatge de la matèria a l'elaboració de pautes de conducta i a la participació ciutadana.

Passem ara a analitzar els arguments que formulen els 4 professors que, tot i considerar l'interès del treball sobre el medi local, l'afirmen amb menor intensitat i plantegen algunes objeccions.

El problema més importat detectat fa referència a l'abús que es fa en l'Educació Primària de l'estudi del medi contemplat a nivell descriptiu i com a objecte d'estudi. He obtingut quatre registres en els quals s'expressa la dificultat de treballar el medi local en l'Educació Secundària pel fet que, d'una manera o una altra, ja s'ha fet a Primària, encara que només sigui a nivell descriptiu:

*“Arriben amb una visió una mica deformada, perquè s’ha abusat molt de treballar aquest tema (el medi local) a nivells molt primaris, a l’escola. Aleshores s’ha vist a nivell descriptiu. S’ha gastat l’element motivador. Si aleshores tornes a reprendre el seu entorn, et diuen “Escolta’m, això ja ho vam fer”.*

Una altra professora crida l'atenció sobre el fet que, segons quin enfocament es faci, l'estudi del medi pot donar una perspectiva massa limitada.

S'han recollit dos registres en els quals s'expressen els problemes relacionats amb les dificultats pràctiques de generalitzar un treball sobre el medi local a causa de la manca de temps del professorat per poder-ho preparar i a la necessitat de materials específics preparats des del centre. En aquest sentit he pogut observar que en més d'un cas (3 de manera explícita) els professors fan referència a pràctiques que es feien “abans<sup>4</sup>” i que ara han deixat de fer.

Una altra reflexió interessant, formulada per un professor, fa referència al possible estereotip que es crea respecte als interessos dels alumnes i la seva vinculació a l'espai proper. Per aquest professor, la ruptura de

---

<sup>4</sup> Com hem vist al capítol anterior aquest “abans” es refereix a abans de l'ESO. Aquest fet assenyalava una contradicció interessant, prou constatada en altres ocasions, sobre la forma en què l'aplicació de la LOGSE ha creat inseguretats en el professorat i ha fet involucionar projectes avançats que havien estat percussors de l'esperit de la mateixa LOGSE.



punts de referència entre els adults i els adolescents fa que el professor desconegui la realitat que pels alumnes pot ser més immediata i, per tant, els seus elements de motivació.

### **13.1.2. Medi local i educació per la ciutadania**

Hi ha un acord molt ampli a l'hora de considerar que el treball sobre el medi local contribueix a l'educació per la ciutadania. Així, 9 dels 12 professors estan molt d'acord amb aquesta afirmació en el sentit que el coneixement social és la base de la participació ciutadana, 1 té un nivell d'acord mitjà i 2 un nivell d'acord baix.

Els arguments dels professors que tenen un nivell d'acord alt giren al voltant de la idea que el coneixement fomenta la valoració i el compromís, és a dir l'estimació del lloc (4 registres de 13); que el treball sobre el medi local aporta elements per l'aprenentatge per la participació (3 sobre 13), per l'aprenentatge de la convivència (3 sobre 13), i per l'educació en valors (3 sobre 13). En aquests arguments es recullen moltes de les coses que ja s'han dit a l'apartat anterior, un major interès i una major facilitat per donar significat a l'aprenentatge es traduiria en una major capacitat de responsabilització social.

El relat sobre una sortida a Ciutat Vella ho pot il·lustrar molt bé:

*“A la sortida a Barcelona ens passejàvem pel Raval i quan van veure que al seu voltant de cada 10 persones 8 eren d'altres cultures, que això es notava pels aspectes externs del vestir, els trets físics... Fins aquell moment no havien tingut plena consciència del que significava la immigració. En què em fonamento quan dic que l'àmbit local té un impacte molt més gran? Quan els parles i veuen en xifres l'augment del procés migratori, no ho entenen. Si això no forma part de la seva vida, no ho entenen. Això va canviar radicalment el dia de la sortida. Després em deien: sí, sí, el*

*tema de la immigració és un tema que cal que ens hi posem; com a ciutadans i ciutadanes és un repte que tenim damunt de la taula.”*

Tanmateix, al costat d'aquesta clara convicció de com el treball sobre el medi local contribueix a l'educació per la ciutadania, els professors i professores plantegen una qüestió fonamental: el pes del mateix entorn en la creació d'estereotips, prejudicis i contramodels que dificulten extraordinàriament la tasca del professorat per la seva persistència i pel reforç emocional en què es sustenten:

*“Els pots raonar algunes coses, però t'adones que ells segueixen amb la seva idea fixa i ja està, sobretot per mimetisme amb els grups amb els quals es relacionen. Els aprenentatges del carrer pesen molt. Ells s'han de sentir identificats amb una gent. Si no comparteixen aquelles idees es queden sols i això no els interessa.”*

Per afrontar aquesta dificultat cal posar el coneixement social al servei de la comprensió de fenòmens concrets i aquest és també un pas difícil.

Els tres casos de professors que no estan d'acord a establir una relació entre estudi del medi local i educació per la ciutadania, argumenten manifestant els seus dubtes. Diuen que no tenen clara la relació. En els tres casos es tracta de professors que a l'apartat corresponent al model didàctic han expressat també l'existència de relacions contradictòries entre l'educació en valors i l'aprenentatge de les ciències socials; dos d'aquests professors coincideixen també a atorgar una importància mitjana a l'ús del medi local, mentre que el tercer, tot i que li atorga molta importància, la justifica únicament com a element de motivació<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Això podria indicar que els professors que més creuen que l'aprenentatge de les ciències socials ha d'estar al servei de l'educació en valors i l'educació per la ciutadania, tendeixen també a donar més importància a l'ús del medi local com a

## **13.2. Dimensió espacial i ús del medi local en la pràctica docent segons la percepció dels professors**

### ***13.2.1. La dimensió espacial de la proposta didàctica***

A la pregunta “Sobre quins llocs treballes?, Quines escales utilitzes?”<sup>6</sup> tots els professors i professores entrevistats han enumerat més d’una escala. Així doncs, pel que fa a la dimensió espacial, hem d’afirmar que tots els entrevistats plantegen el seu curs amb una estructura espacial oberta, en la qual combinen diferents escales d’anàlisi<sup>7</sup>.

De les 5 escales definides tots inclouen l’escala mundial, 7 l’escala local, 7 l’escala de la comunitat autònoma, 5 l’escala estatal i 8 l’escala supraestatal.

Hi ha 5 casos en què no hi ha una escala dominant, 3 en què l’escala dominant és la mundial, 3 en què és l’escala superestatal i 1 en què és l’escala estatal. Així que queda clara la tendència de l’escala macro a ser la dominant (6/12), seguida de l’absència d’una escala dominant clara (5/12).

---

context d’aprenentatge. Però el nombre reduït de professors amb els quals he treballat, no em permet avançar en aquest tipus de raonament.

<sup>6</sup> Vegeu la construcció del concepte “dimensió espacial” i la descripció de les variables i categories corresponents al Cap. 12. La construcció del model d’anàlisi p. 359.

<sup>7</sup> Les dades que aquí s’analitzen estan recollides a l’annex 7 “Les entrevistes codificades per variables i categories” apartat 3, i també com a perfils dels entrevistats a l’annex 8, apartat 3.

Pot observar-se una tendència clara a presentar l'escala mundial fent referència a la divisió del món entre un nord ric i desenvolupat i un sud pobre.

Pel que fa a la presència d'àmbits externs hem de destacar la seva baixa presència. Només són 4 els models que els incorporen i només en un d'aquests casos a nivell d'escala local.

En el relat dels professors, el pas d'una escala a una altra es produeix més per focalització – pas de l'escala mundial a l'escala local - (7 casos) que per ampliació – pas de l'escala local a l'escala mundial - (3 casos).

També s'ha de destacar una relativa pobresa en les relacions que s'estableixen entre els àmbits estudiats. Dels només 7 casos en els quals s'estableix algun tipus de relació entre els diferents àmbits, en 5 es tracta de relacions descriptives i només en 2 de relacions explicatives.

### ***13.2.2. L'ús del medi local en les pràctiques didàctiques***

Entrem ara a considerar les respostes del grup pel que fa a l'ús del medi local en la seva pràctica didàctica. Aquestes dades ens hauran d'aportar informació no ja sobre el què manifesten que creuen els professors, sinó sobre allò que afirmen que fan respecte a quan, com i per què utilitzen l'escala local com a dimensió espacial de l'objecte d'estudi<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Vegeu la construcció del concepte "Ús del medi local" i la descripció de les variables i categories corresponents, al Cap. 12. La construcció del model d'anàlisi p. 366.

En el cas de les entrevistes es fa molt difícil establir una mesura objectiva que quantifiqui la participació del treball sobre el medi en el currículum de cada professor<sup>9</sup>. Tot i amb això, considerant el conjunt de les seves apreciacions, hem deduït que 5 del 12 professors manifesten fer un ús mitjanament intens del medi local, 3 alt i 4 baix.

Pel que fa a la seva concepció sobre la funció didàctica del medi local, hi ha un nombre important de professors que considera el medi local com a context d'aprenentatge dels problemes socials estudiats (9 registres de 22)<sup>10</sup>. Entre aquests tenen especial interès aquells que combinen la recerca a diferents escales i que destaquen l'elaboració de pautes d'actuació:

*“Nosaltres els presentem un model de treballar amb un conflicte i després ells fan la recerca del que vulguin, sempre partint del fet que ha de ser un conflicte, però entenem conflicte des d'un conflicte bèl·lic o també un conflicte personal. L'any passat, per exemple, van treballar l'anorèxia o van treballar les agressions a les dones. Llavors hi va haver dos grups: els que van treballar les agressions a les dones des del punt de vista de la dona maltractada aquí i altres se'n van anar a veure què passava amb les dones a l'Afganistan.”*

Segueixen en importància numèrica els relats que indiquen que el professor considera el medi local com a escenari on relacionar aprenentatge i participació social (4 registres de 22). En aquests casos l'estudi del medi és una forma de coneixement abocat a l'elaboració de propostes de millora de l'entorn, que moltes vegades arriba al

---

<sup>9</sup> Aquest aspecte es consolida al proper capítol amb els resultats de l'anàlisi dels materials d'aula.

<sup>10</sup> Recordem que cada entrevistat pot tenir més d'un registre o frase que fa referència a un tema.

compromís i l'acció directa. És comú que aquest tipus d'experiència es realitzi en un marc de col·laboració entre l'escola i una entitat exterior (entitat local, ajuntament, etc):

*“Es fa amb una experiència del Districte, amb altres escoles, que suposa la transformació d'una zona degradada del barri. És com un joc de rol en el qual el Districte fa una proposta i cada grup de 4 o 5 nanos representa una entitat del barri i han de negociar i fer propostes sobre què fer en aquesta zona del barri.”*

*“Un centre educatiu es pot convertir en dinamitzador de la millora de l'espai del barri, per a incidir en una plaça. Hi ha una plaça, la Plaça de les Basses que, juntament amb un centre de primària, vam pintar. L'ajuntament s'hi va implicar i vam aconseguir que els nanos de 1r i de 2n d'ESO anessin un dia a pintar un mural, un mural que havia estat votat... i l'ajuntament va posar flors, va canviar els gronxadors...”*

Una altra visió és una consideració del medi com a present. Alguns professors també relaten experiències en què el medi s'entén com a allò que és d'actualitat i que, passi on passi, ens arriba a casa a través dels mitjans de comunicació (3 registres de 22). Un dels professors ho explica així:

*“Fem servir el diari per trobar exemples. L'escala local la fem servir en aquest sentit, al diari. Què recull la premsa actualment sobre els problemes de la natalitat o sobre problemes econòmics?”*

Només dos dels professors han fet referència al medi local com a objecte d'estudi i en els dos casos aquestes referències (2 de 22) es

formulen al costat d'altres significats que el mateix professor atribueix a l'estudi del medi local en les seves pràctiques<sup>11</sup>.

De tota manera hi ha encara alguns professors (4 dels 12) que reconeixen que, tot i que aquesta pràctica no està d'acord amb el que creuen que hauria de ser, l'ús que fan del medi local és purament il·lustratiu, en el sentit que s'utilitza fent algunes sortides de caràcter complementari, poc integrades en el projecte curricular. D'aquests 4 casos, 3 coincideixen amb els que usen el medi local amb poca intensitat. Un dels professors manifesta d'aquesta manera les seves contradiccions:

*“El que sí fem és sortides, però actuo com crec que no s'hauria d'actuar. Jo estic fent les sortides com a element pràctic, però que és una cosa afegida. No a l'atzar i la casualitat, però que sí que és de més a més. I això és un error, perquè els nanos ho veuen com un dia d'esbarjo. No és una activitat per treballar d'una manera diferent, sinó que és una sortida d'esbarjo.”*

Pel que fa a la ubicació de les activitats amb participació del medi local en el projecte curricular, 7 de les 14 referències obtingudes el situen en els crèdits comuns, 3 en els crèdits variables, 2 en els crèdits de síntesi i 2 en projectes impulsats des de la tutoria. En 4 de les 6 referències a un ús del medi local vinculat als crèdits variables o de síntesi, els professors coincideixen amb els que fan un ús del medi local de baixa intensitat i en 3 casos de caràcter il·lustratiu.

En un dels casos es manifesta el procés de migració des de les activitats de tutoria als crèdits comuns. Es tracta d'un institut que ha centrat bona part de la seva activitat d'innovació i de cohesió del centre

---

<sup>11</sup> Això ens fa veure que la concepció del medi local com a objecte d'estudi és pràcticament inexistent en aquest nivell, mentre que pren sentit el medi com a context d'aprenentatge que potencia la recerca i la participació.

en projectes de relació amb el barri que s'impulsen des de les tutories. Un cop aquestes activitats tenen una tradició en el centre i s'ha demostrat el seu interès per part de tot l'equip docent i la comunitat educativa es volen ara començar a integrar als crèdits comuns de les matèries. El professor ho expressa així:

*“Ara ho volem reestructurar. A primer, entraria tot el tema de com era el barri en temps dels avis, quan van arribar els pares i com és ara. A 2n tot el tema de les entitats del barri. A 3r relacionar-ho amb els aspectes concrets històrics i a 4t hi hauria el crèdit de síntesi sobre l’Hospitalet.”*

Aquesta importància relativa de l'estudi del medi local als crèdits comuns trenca el prejudici que aquest queda reduït als crèdits variables i de síntesi, i posa en relleu una nova manera de plantejar-lo.

Els temes d'estudi als quals els professors fan referència en el seu relat d'experiències vinculades al medi local o micromedi, són, per ordre d'importància quantitativa, la ciutat (6 sobre 32 referències), la demografia (5), economia, història i política (4 referències de cada tema), immigració i art (3 referències de cada tema). També s'ha obtingut una referència a la resolució de conflictes, als espais naturals i a l'adquisició d'habilitats cartogràfiques.

### **13.3. Recapitulació: Principals característiques del pensament dels professors respecte a l'ús del medi local**

1. En primer lloc, es pot afirmar que hi ha un elevat grau de consens entre els professors estudiats a l'hora d'atorgar importància a la participació de l'escala local en l'aprenentatge de les Ciències Socials en l'Educació Secundària.



2. Els arguments que defensen aquesta opció no es vinculen tant al model d'aprenentatge per descobriment com al model d'aprenentatge que considera el coneixement com a producte social. En aquest sentit, el medi local ofereix l'oportunitat de:

- contextualitzar l'aprenentatge social en escenaris significatius que faciliten la construcció de conceptes socials en interacció amb l'experiència viscuda pels alumnes.
- contribuir a l'ubicació social dels alumnes i a la construcció de la seva identitat.
- vincular l'aprenentatge de la matèria a l'elaboració de pautes de conducta i a la participació ciutadana.

3. Per la seva capacitat de generar un aprenentatge contextualitzat, l'estudi del medi suposa un pont entre l'aprenentatge formal i l'informal, generant elements de motivació que van lligats tant a qüestions d'implicació emocional com a aspectes metodològics i de comunicació que el solen acompanyar.

4. Com que augmenta els referents que tenen els alumnes respecte a la matèria d'aprenentatge i els ajuda a superar les barreres relacionades amb l'abstracció i la despersonalització, l'estudi del medi local facilita l'èxit en l'aprenentatge i suposa, per tant, una garantia per als alumnes amb més dificultats.

5. Tanmateix, es considera que en aquesta etapa educativa l'estudi del medi local presenta algunes dificultats. La principal és l'esgotament del tema per l'ús que se'n fa a l'Educació Primària a nivell local i descriptiu, el risc d'oferir una perspectiva massa limitada i les dificultats que té el professorat per elaborar el material necessari.

6. També hi ha un acord molt ampli a considerar que el treball sobre el medi local contribueix a l'educació per la ciutadania en el sentit que fomenta la valoració de l'entorn i ajuda a augmentar la capacitat de responsabilització social. Aquest argument és encara més important si

tenim en compte que és del mateix entorn que els alumnes extreuen molts dels seus estereotips i prejudicis. L'estudi del medi local promou la descodificació, l'anàlisi i la interpretació crítica, a la llum del coneixement, dels mateixos missatges de l'entorn social. Aquesta línia de treball s'emmarca en una concepció crítica de l'educació en valors, centrada en l'adquisició de coneixements i habilitats que permetin i fomentin la maduració moral.

7. Aquesta importància del medi local al pensament dels professors es veu reflectida només en part en la seva pràctica ja que, tot i que no hi ha cap professor que no l'utilitzi, ho fan amb diferents graus d'intensitat.

8. La concepció del medi local com a objecte d'estudi, limitat en si mateix és pràcticament inexistent però apareix encara en alguns casos en què el recurs al medi local es considera purament anecdòtic o il·lustratiu.

9. De la mateixa manera, tot i que encara és important, sembla una pràctica en retrocés el fet de reservar l'estudi del medi local per als crèdits de variables o les activitats de tutoria.

10. En les seves pràctiques docents els professors tendeixen a utilitzar el medi local com a context d'aprenentatge dels problemes estudiats i plantejats a diferents escales, lligat a factors d'actualitat i amb l'objectiu d'elaborar pautes d'actuació i fomentar la participació social.

11. De l'anàlisi del model espacial que descriuen els professors es desprèn que tots ells treballen amb models oberts que contempnen diferents llocs i escales.

12. Les relacions que s'estableixen entre les diferents escales d'anàlisi són encara molt escasses i tendeixen a ser més descriptives que explicatives. S'utilitzen diferents escales per estudiar diferents temes, en menys ocasions s'estudia un mateix tema a diferents escales, però

en molt poques ocasions s'explica un tema fent recurs a fenòmens analitzats a diferents àmbits i escales.

14. En la majoria dels casos, els llocs externs, l'espai de l'altre, són la gran mancança de la dimensió espacial de les pràctiques didàctiques.



## **CAPÍTOL 14**

### **ANÀLISI DE DADES. LES PRÀCTIQUES A L'AULA**



En aquest capítol es pretén explorar l'objecte d'estudi, a partir de l'anàlisi dels treballs produïts pels alumnes durant el curs 2001-2002. El material estudiat correspon al conjunt dels exercicis produïts a les aules de set professors, tant als crèdits comuns de la matèria de ciències socials, com als crèdits variables de la matèria i els crèdits de síntesi i projectes de tutoria en què aquesta matèria participa.

Els resultats d'aquestes anàlisis ens serviran per obtenir informacions, al voltant de les preguntes 2, 3, 4, 5 i 6, definides a l'objecte d'estudi.

Recordem que aquestes qüestions són:

2. Quina dimensió espacial (llocs i escales) utilitzen en les seves unitats de programació
3. Quines relacions s'estableixen entre les diferents escales d'anàlisi que utilitzen
4. Quan, com i per què utilitzen l'escala local
5. Quin tipus de relació s'estableix entre l'escala d'anàlisi utilitzada i els exercicis que els alumnes realitzen
6. Quina tipologia es pot establir en l'ús didàctic del medi local

Dels quatre conceptes definits al model d'anàlisi utilitzaré la dimensió espacial i l'ús del medi local, que són els conceptes directament observables als materials d'aula. De la mateixa manera, utilitzaré

alguns dels subconceptes i variables del model didàctic que em serviran per estudiar el sentit que adquireixen les pràctiques didàctiques amb participació del medi local, en funció del model didàctic amb què es relacionen. Finalment, la definició d'una tipologia d'exercicis que fan ús del medi social i la seva caracterització didàctica implicarà la relació de variables relatives a diferents conceptes.

Per això el capítol es presenta estructurat en quatre grans subcapítols:

1. **La dimensió espacial.** On es descriu la dimensió espacial dels exercicis a partir de l'exploració de les variables: territorialitat, estructura, escala d'anàlisi, amplitud màxima de l'escala d'anàlisi, relacions entre escales i externalitat.
2. **Ús del medi local.** On es descriu la participació de l'escala local i la de l'escala local pròpia, és a dir, del medi local en el conjunt dels exercicis, estudiant la funció i la finalitat didàctica dels exercicis amb participació del medi local, la seva ubicació al currículum, segons el tipus de crèdit, la disciplina i els temes d'estudi en què es troben.
3. **Medi local i model didàctic.** On s'estudia el sentit de la participació del medi local en els exercicis segons alguns components fonamentals del model didàctic com ara la tècnica didàctica que utilitza, el tipus de pensament que promou, el tipus de material i el caràcter interactiu o expositiu del mètode.
4. **Tipologia d'usos didàctics del medi local.** On s'estableix una tipologia d'exercicis locals segons la seva estructura i la seva relacionalitat, i s'analitzen les relacions de cada tipus amb algunes de les altres variables del model d'anàlisi.



## 14.1. La dimensió espacial

En aquest apartat reunirem informacions rellevants per donar resposta a la pregunta sobre quina és l'escala d'anàlisi que utilitzen els professors en les seves unitats de programació i també sobre quines relacions estableixen entre les diferents escales d'anàlisi que utilitzen.

Per aquest estudi de la dimensió espacial de les propostes didàctiques seguirem la descripció ordenada de les variables definides en el model d'anàlisi.<sup>1</sup> Recordem que aquestes són:

- *Territorialitat*, segons que els exercicis es projectin o no territorialment amb una dimensió espacial definida.
- *Estructura*, segons que el fenomen estudiat s'analitzi a un sol lloc i a una sola escala, o bé a diferents escales o en diferents llocs.
- *Escala d'anàlisi*, que és l'escala de les estructures tancades i l'escala dominant de les estructures obertes.
- *Amplitud d'escala*, que és l'escala d'anàlisi dels exercicis tancats i l'escala de major amplitud dels exercicis oberts.
- *Externalitat*, que indica si en la dimensió espacial de l'exercici hi ha o no presència d'algun àmbit espacial extern.

### 14.1.1. Territorialitat

El conjunt dels exercicis analitzats presenta una elevada territorialització (78%). Això vol dir que més de les  $\frac{3}{4}$  parts dels exercicis plantegen un fenomen, concepte o problema que s'analitza a una o diverses dimensions espacials<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Vegeu la construcció del concepte i la descripció de les variables i categories al Cap. 12. La construcció del model d'anàlisi p. 359.

<sup>2</sup> A l'annex 10 "Dades de l'anàlisi dels materials d'aula" es presenta el conjunt detallat de les dades de tots els apartats d'aquest capítol, incloent les taules de contingència i

Si analitzem els exercicis per disciplines, aquesta característica augmenta i es manté a un nivell molt semblant per la geografia i per la història (80,4% per la geografia i 80,3% per la història) i disminueix pel conjunt d'altres disciplines (56,3%)<sup>3</sup>.

És a dir que els exercicis presenten una forta territorialització tant en la geografia com en la història, la qual cosa indica que es manté tant el protagonisme de l'espai com a estructurador de la geografia com el concepte de l'espai propi del temps en la història.

#### **14.1.2. Estructura espacial**

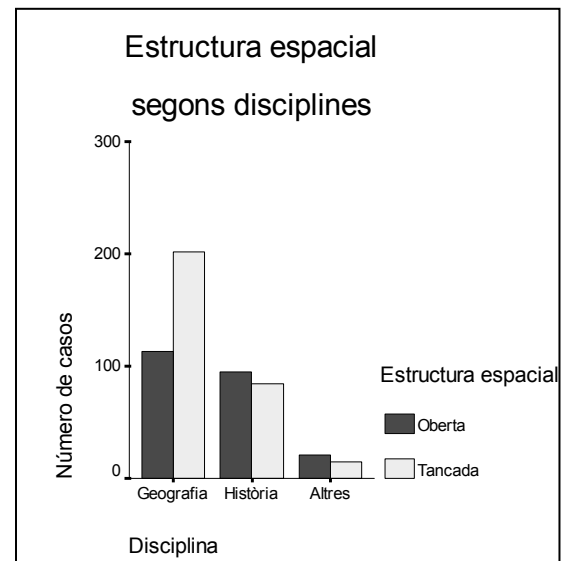
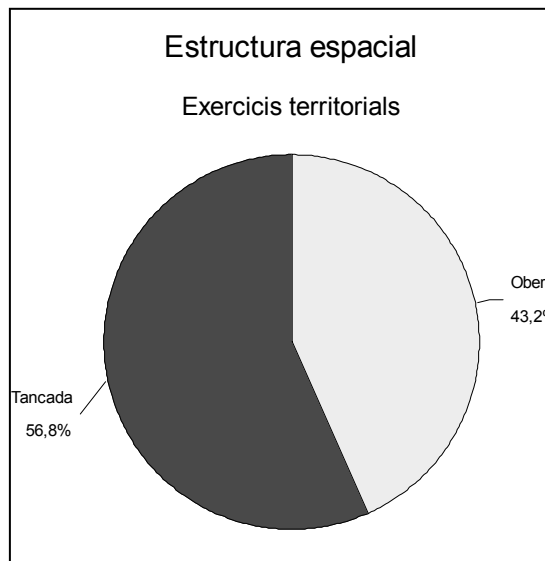
Pel que fa a l'estructura s'observa una importància relativament més gran dels exercicis tancats (44,3% del total i 56,8 % dels exercicis territorials) que, analitzada per disciplines, augmenta per la geografia (el 64,1% dels exercicis territorials de geografia són tancats), mentre que per la història observem un grau d'obertura més gran (només el 46,9 % dels exercicis territorials són tancats). Per les altres disciplines la presència d'exercicis oberts és encara més gran (només el 41,7 % dels exercicis territorials són tancats).

---

les gràfiques que, per tal de facilitar la lectura, no s'incorporen al text del capítol. De la mateixa manera s'inclouen també a l'annex 10 les dades que no es comenten perquè han resultat redundants o irrellevants.

<sup>3</sup> Tot i que el marc d'aquesta investigació són les ciències socials com a àrea curricular, sembla interessant estudiar algunes de les variables segmentades per disciplines per copsar si hi ha algun plantejament diferencial del tractament espacial que es fa als exercicis de geografia, respecte als d'història o als qualificats com d'altres matèries.

Això vol dir que pel conjunt del material analitzat, en més de la meitat dels casos els exercicis territorials plantegen un fenomen, concepte o problema que s'analitza a una sola escala, i els exercicis de geografia són els que més tendeixen a una estructura tancada.

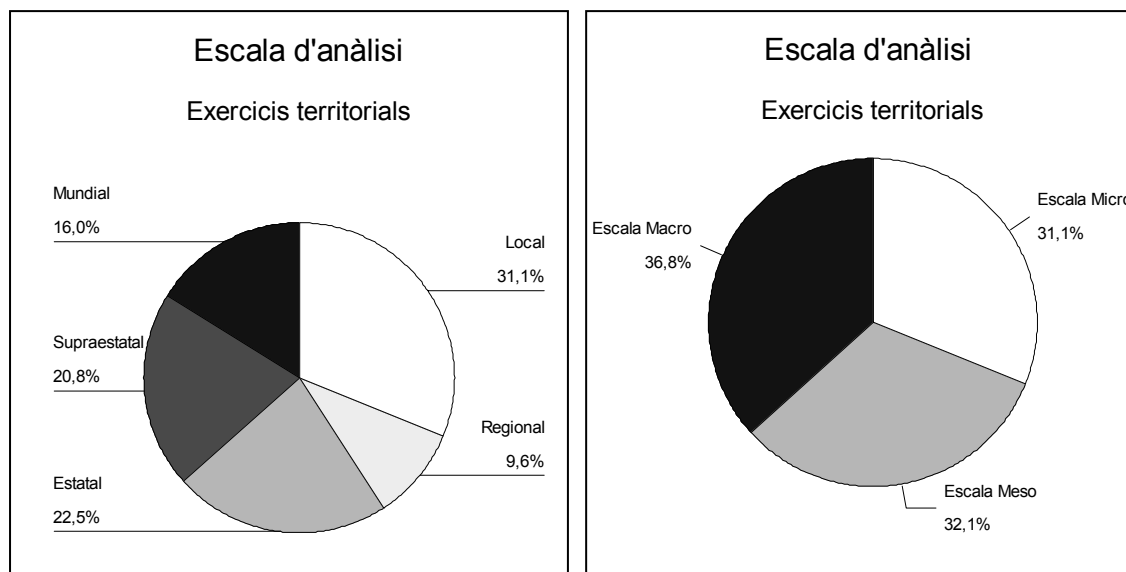


### 14.1.3. L'escala d'anàlisi

L'estudi de l'escala d'anàlisi del conjunt d'exercicis territorials permet observar que l'escala local és la més representada (31, %) seguida, per aquest ordre, de l'escala estatal (22,5%) , supraestatal (20,8%), mundial (16,0%) i regional (9,6%). Si agrupem aquestes escales en escala micro, meso i macro<sup>4</sup> veiem una presència molt equilibrada, amb

<sup>4</sup> Segons s'ha definit i justificat anteriorment (Capítol 12, p.363), l'escala macro correspon a l'escala mundial més l'supraestatal; la meso a l'estatal més l'autonòmica i la micro a l'escala local d'àmbit municipal i comarcal.

un percentatge més alt de l'escala macro (36,8%), seguit de l'escala meso (32,1%) i amb l'escala micro en darrer lloc (31,1%).



Aquestes dades assenyalen la importància de l'escala micro com a escala d'anàlisi que arriba a implicar gairebé un terç dels exercicis territorials.

#### 14.1.4. Amplitud d'escala

L'amplitud d'escala<sup>5</sup>, pel conjunt dels exercicis territorials, és bastant elevada. El 47,7% dels casos impliquen l'escala macro com a escala màxima d'anàlisi<sup>6</sup>, el 27,4% l'escala meso i el 24,9 % l'escala micro.

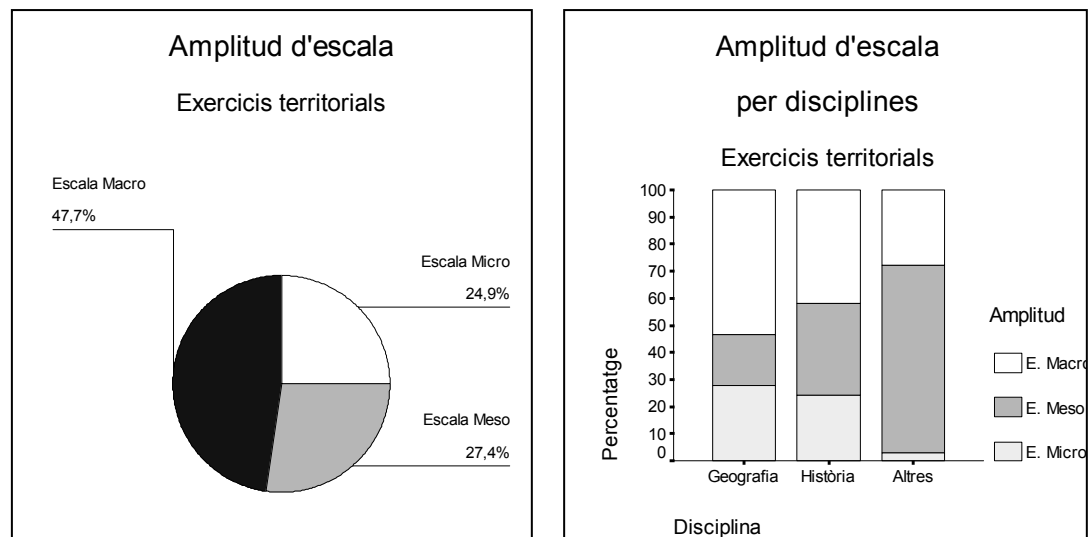
<sup>5</sup> Recordem que aquesta variable indica l'amplitud d'escala dels exercicis d'estructura espacial tancada i l'escala màxima dels exercicis d'estructura oberta.

<sup>6</sup> Recordem que l'amplitud d'escala fa referència a l'escala d'anàlisi de major amplitud que abasta l'exercici, tant si es tracta de l'única escala d'anàlisi en els exercicis d'estructura tancada, com si es tracta de l'escala d'anàlisi dominant o secundària en els exercicis d'estructura oberta.

### Amplitud d'escala i disciplines

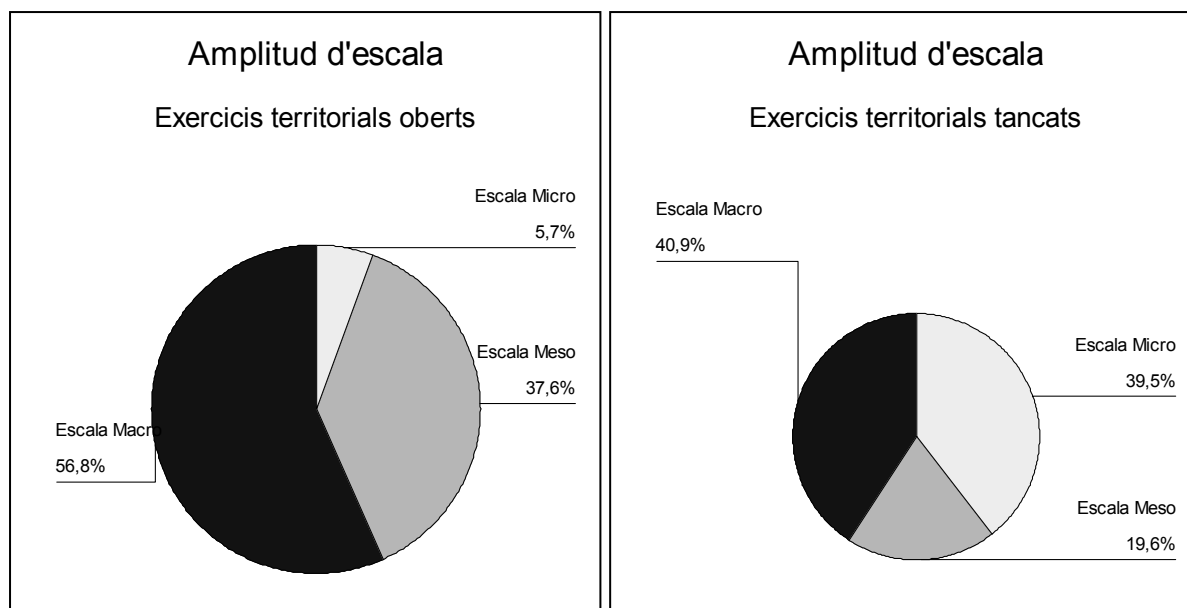
Considerades aquestes dades per disciplines, s'observa que aquesta obertura es deu principalment a la geografia, disciplina per la qual el 53,3% dels exercicis territorials arriben a implicar l'escala macro. La història presenta una distribució força equilibrada en què el 41,9% dels exercicis tenen una amplitud d'escala macro. Per les altres matèries l'amplitud més representada, amb un 69,4%, és l'escala meso.

Malgrat aquestes dades també cal fer notar que en un 24,9% del total dels exercicis territorials (27,9% per la geografia i 24,0% per la història) l'amplitud es veu reduïda a l'escala micro.



### Amplitud i estructura

L'estudi de l'amplitud segons l'estructura mostra que les estructures tancades són les que tenen una amplitud més reduïda. En efecte, pel total dels exercicis territorials d'estructura oberta només el 5,7% dels exercicis tenen una amplitud màxima d'escala micro, mentre que en els exercicis d'estructura tancada aquest percentatge arriba al 39,5 %.



Així doncs, veiem que el conjunt dels exercicis territorials presenten una amplitud màxima tendint a l'escala macro, tendència que és més acusada als exercicis de geografia i als exercicis d'estructura oberta. Tanmateix, els exercicis que tenen l'escala micro com a amplitud màxima són remarcables, especialment també en els exercicis de geografia i en els exercicis d'estructura tancada.

#### 14.1.5. Relacions entre escales

En aquest apartat s'estudia si el discurs didàctic estableix relacions entre les escales d'anàlisi que la proposta didàctica posa en joc, així com el tipus de relació que s'estableix<sup>7</sup>.

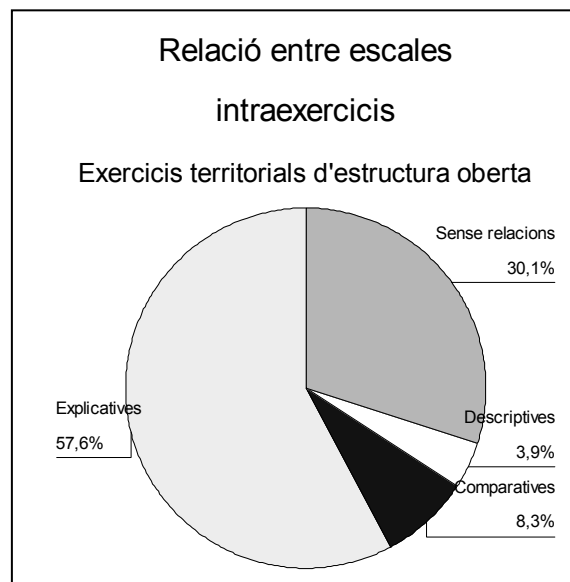
<sup>7</sup> He establert tres tipus de relacions: descriptives, comparatives i explicatives. Com a relacions descriptives he identificat aquelles en les quals els mateixos conceptes o fets socials es descriuen a diferents escales, sense entrar en una interacció entre escales. He considerat que les relacions són comparatives quan s'estableixen entre diferents conjunts espacials amb comparacions explícites entre els conceptes i fets estudiats. Finalment, he considerat que les relacions són explicatives quan el treball amb escales diferents es centra en interaccions entre els conjunts espacials, incloent factors causals. (Vegeu Capítol 12, p. 364)

Per descriure les relacions entre escales utilitzo dues variables:

- *Relacions entre escales intraexercicis*, que expressa les relacions descriptives, comparatives o explicatives que s'estableixen entre les diferents escales que es posen en joc en un exercici territorial obert.
- *Relacions entre escales interexercicis*, que expressa les relacions descriptives, comparatives o explicatives que s'estableixen entre les diferents escales que es posen en joc entre diferents exercicis, oberts o tancats, d'una unitat didàctica.

### Relacions entre escales intraexercicis

Només en el 30,4% dels exercicis territorials (24,6 % del total dels exercicis) s'estableixen relacions entre diferents escales d'anàlisi, en el marc del mateix exercici. Les relacions descriptives suposen l'1,7% del total dels casos, les comparatives el 3,6% dels casos i explicatives el 25 %.



Si ens centrem en l'estudi dels exercicis territorials oberts, que de fet són els únics que tenen la virtualitat de poder establir relacions entre diferents conjunts espacials, veiem que, tot i que les relacions augmenten en percentatge, seguim trobant molts exercicis que

tracten cada àmbit com a tancat en ell mateix. Els exercicis territorials d'estructura oberta que no estableixen cap relació entre els diferents àmbits espacials que estudien suposen encara el 30,1%.

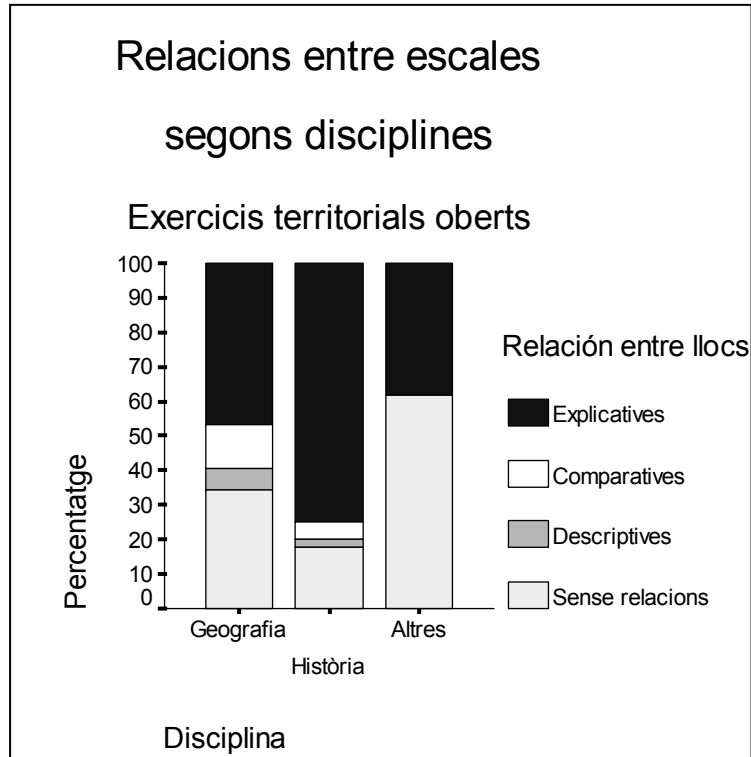
En el conjunt dels exercicis territorials d'estructura oberta, s'estableixen relacions explicatives en el 57,6% dels casos, comparatives en el 8,3% dels casos i descriptives en el 3,9 %. Això vol dir que en el 69,9 % dels exercicis territorials d'estructura oberta es plantegen relacions entre les diferents escales d'anàlisi, relacions que són fonamentalment explicatives.

És important destacar la importància relativa que les relacions explicatives tenen en el conjunt de les relacions entre escales. Aquestes representen el 69,6% del total de relacions establertes i arriben a estar representades en el 57,6% del conjunt d'exercicis territorials d'estructura oberta. Si considerem el tipus de relació per disciplines, les relacions explicatives arriben al 74,4% dels exercicis territorials d'estructura oberta d'història i al 46,9% pels de geografia.

#### Relacions entre escales segons disciplines

L'escassetat relativa de relacions intraexercicis es veu ampliada si s'analitza per disciplines. Efectivament, els exercicis territorials que no estableixen cap tipus de relació entre escales arriben al 77,8% per altres disciplines i al 76,2% per geografia. La història aporta un percentatge més elevat de relacions – els exercicis territorials sense relacions es redueixen aquí al 56,4% -, especialment de relacions explicatives.





Si analitzem aquest fet per disciplines, només pels exercicis territorials oberts, trobem que el màxim relatiu de relacions es dona en la història (82,1% dels exercicis territorials oberts), seguida de la geografia (65,5%) i de les altres matèries (38,1%).

#### Relacions entre escales interexercicis

En el total dels exercicis analitzats només s'han trobat 2 casos que estableixen comparacions entre exercicis diferents. En els dos casos les relacions establertes són de tipus comparatiu. Aquesta dada denota un estil de treball que tendeix a la parcialització i al fraccionament del coneixement, en el qual els exercicis tenen un grau molt elevat d'autonomia i estableixen un discurs didàctic que s'esgota en ell

mateix, malgrat els exercicis es donin en el marc d'una unitat didàctica amb una certa unitat temàtica<sup>8</sup>.

Aquestes dades dibuixen un estil de treball en qual les relacions entre escales són relativament escasses, de manera que no hi ha relacions entre les escales que es tracten en exercicis diferents, i en bona part dels exercicis d'estructura espacial oberta cada escala funciona com un subexercici tancat que no estableix cap relació amb les altres escales del mateix exercici.

#### **14.1.6. Externalitat**

La tradició de la programació per espais concèntrics podria fer pensar que les escales d'anàlisi escollides fan referència preferent als espais propis, tant a escala local com a escales més petites. Anem a veure si és veritat.

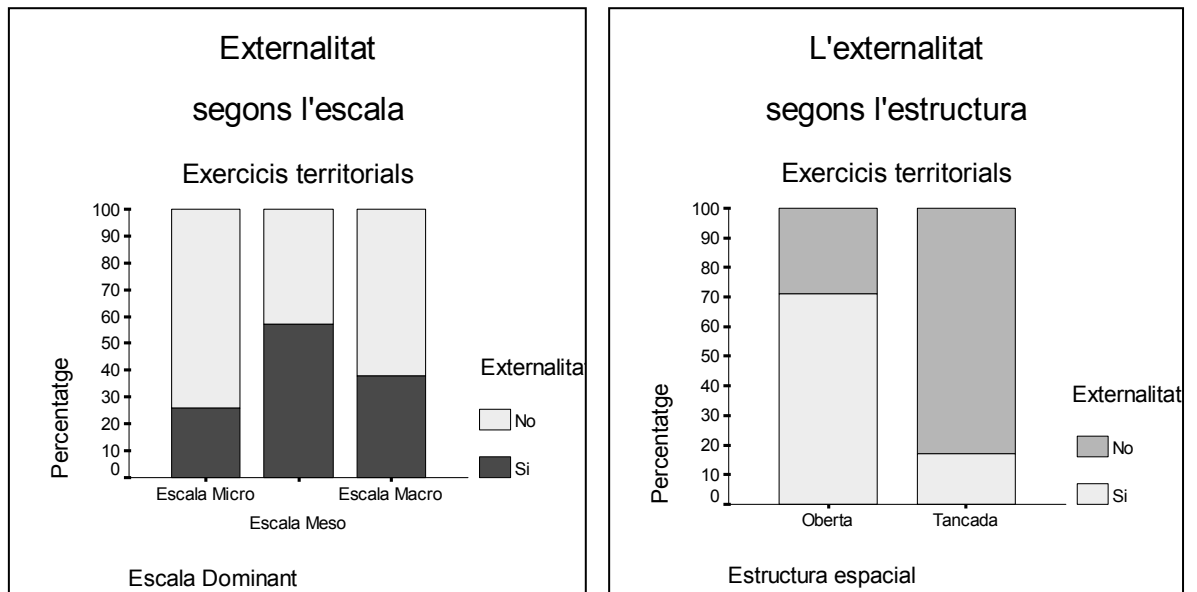
El 31,5% del total dels exercicis plantejats implica un conjunt territorial extern a l'alumne. Aquesta dada arriba al 40,4% si considerem només els exercicis territorials.

---

<sup>8</sup> A banda d'altres consideracions, aquest fet té una importància cabdal pel plantejament metodològic d'aquest treball. Efectivament, si s'establissin relacions entre les escales tractades en diferents exercicis, l'estudi de la dimensió espacial del exercicis no tindria sentit fora del context de la dimensió espacial de la unitat didàctica. Per exemple, un exercici d'estructura espacial tancada podria formar part d'un conjunt d'exercicis relacionats que, dedicant un exercici a cada escala, configurés, en el seu conjunt, una estructura oberta. Aquesta via d'anàlisi, inicialment contemplada, s'ha abandonat perquè resulta inexistent.

Externalitat, escala i estructura

En relacionar l'externalitat amb l'escala d'anàlisi trobem que el percentatge més elevat d'exercicis territorials en els quals no hi ha participació de cap conjunt espacial extern correspon a l'escala micro (73,9%), seguida de l'escala macro (62,1%) i amb l'escala meso en darrer terme (42,4%).

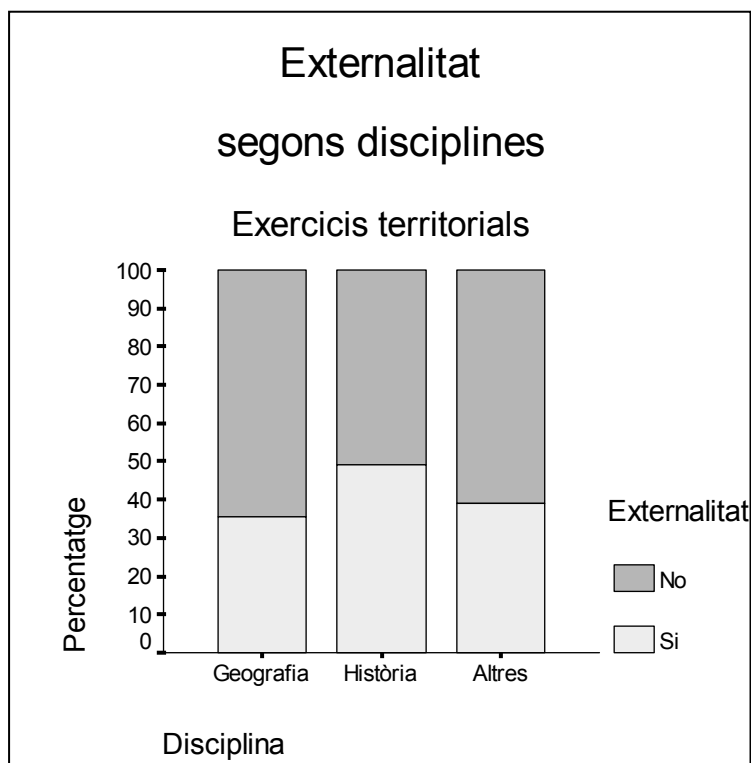


D'altra banda, la relació entre l'externalitat i l'estructura espacial ens indica que els conjunts territorials externs es troben principalment en estructures obertes (71,2% ). Aquest fet reflecteix la tendència a una estructura en què quan es tracten espais externs es fa en referència a l'espai propi.

Externalitat i disciplina

Analitzada per disciplines, l'externalitat resulta més present en la història (el 49,2 % dels exercicis territorials d'història impliquen un

àmbit espacial extern a l'alumne), i menys en la categoria altres disciplines (38,9 %) i a geografia (35,6 %).



El conjunt d'aquestes dades indiquen que es manté una tendència a l'estudi dels àmbits propis que permet, però, la presència significativa d'espais externs. Tanmateix, la tendència a l'estudi d'espais propis és més acusada en els exercicis tancats, de geografia i en aquells en què l'escala d'anàlisi dominant és l'escala micro.

## 15.1. Ús del medi local

En aquest apartat intentarem obtenir informacions significatives respecte a les preguntes que fan referència a la participació de l'ús del medi local en les propostes didàctiques.

Per fer-ho procedirem a la descripció sistemàtica de les diferents dimensions o subconceptes que componen aquest concepte en el model d'anàlisi:

- *Participació de l'escala local*, que ens permet identificar els exercicis territorials en els quals l'escala local té algun tipus de participació, indicant si es tracta del medi local propi o d'un espai extern a escala local.
- *Participació del medi local*<sup>9</sup>, que distingeix els exercicis territorials en els quals participa el medi local de la resta d'exercicis.
- *Funció didàctica*, que descriu la funció didàctica amb què s'utilitza el medi local, segons les categories establertes: il·lustratiu, objecte d'estudi, context d'aprenentatge, present i context de participació social.
- *Finalitat didàctica*, conjunt de variables que analitza la finalitat didàctica que s'atribueix a l'exercici segons les finalitats de l'estudi del medi local, definides anteriorment.
- *Ubicació curricular*, conjunt de variables que situen l'exercici pel que fa a la seva ubicació en el projecte curricular de l'àrea, segons el tipus de crèdit, les disciplines i els temes d'estudi.

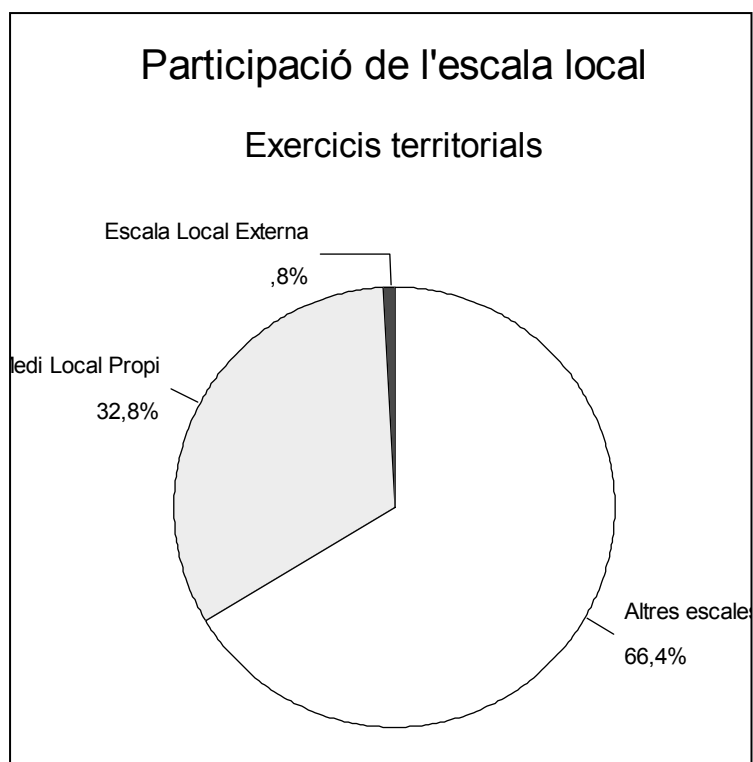
#### **14.2.1 Participació de l'escala local i del medi local**

L'escala local està representada en un 26,2 % del total dels exercicis i en un 33,6 % dels exercicis territorials<sup>10</sup>. D'aquests, la pràctica totalitat correspon a l'escala local pròpia, és a dir al medi local. El 97,7 % del total d'exercicis amb participació de l'escala local correspon al medi local.

---

<sup>9</sup> Recordem que anomenem medi local l'espai propi a escala local, definit operativament com a barri, localitat i comarca.

<sup>10</sup> Observem que la diferència entre aquest 33,6% de participació del medi local i el 31,1 % d'exercicis en els quals l'escala d'anàlisi és l'escala micro és molt baixa. Això indica que en la majoria dels exercicis en què participa l'escala local ho fa com a escala d'anàlisi única o dominant.



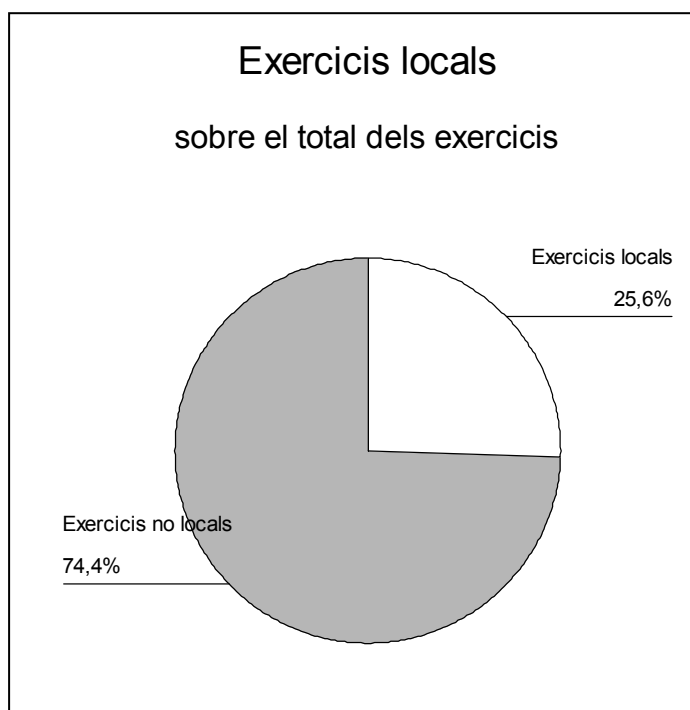
Així el medi local participa en el 25,6% del total dels exercicis i el 32,8 % dels exercicis territorials dels materials analitzats.

***Escala local i Medi local en la dimensió espacial : quadre resum***

	Exercicis amb participació de <b><i>l'escala local</i></b>	Exercicis amb participació del <b><i>medi local</i></b>
Total	178	174
% respecte als exercicis territorials (530)	33,6%	32,8%
% respecte al total dels exercicis (679)	26,2	25,6%

### Participació del medi local

Del total de 679 exercicis analitzats, 174 (el 25,6%) són exercicis locals, és a dir exercicis amb participació del medi local<sup>11</sup>. Aquesta és una dada més que indica la importància relativa que té el medi local a les aules d'Educació Secundària dels professors estudiats.



### Medi local i dimensió espacial

Un cop detectada la presència del medi local als exercicis territorials, anem a veure quin és el paper que aquest juga en la dimensió espacial de l'exercici.

---

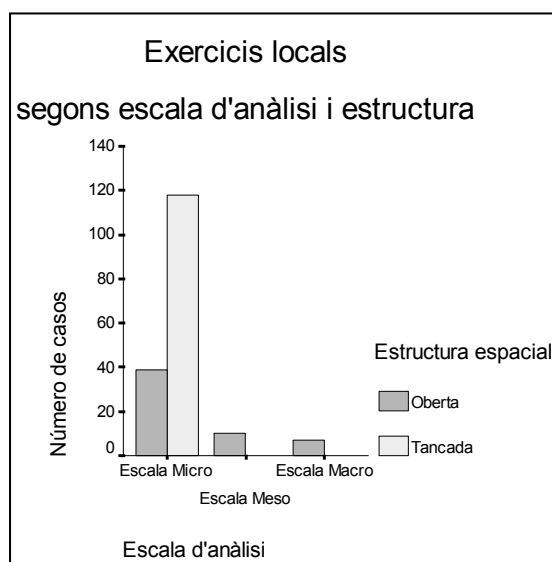
<sup>11</sup> D'ara en endavant anomenarem *exercici local* a un exercici territorial amb participació del medi local.

## Estructura espacial

Les dades ens indiquen que el 67,8% dels exercicis locals són d'estructura tancada. Aquests són exercicis en els quals el medi local suposa l'única escala d'anàlisi a la qual es planteja la proposta didàctica. Per contra, el 32,2% dels exercicis amb participació del medi local són exercicis d'estructura espacial oberta, és a dir exercicis en què el medi local es posa en joc en un discurs didàctic que implica diferents conjunts espacials.

Comparant aquesta dada amb el conjunt dels exercicis territorials, que és del 56,8 % d'exercicis d'estructura tancada i 43,2% d'exercicis d'estructura oberta, observem que els exercicis locals presenten un major grau de tancament que la mitjana. (11 punts per sobre).

## Escala d'anàlisi



Pel que fa a l'escala d'anàlisi dominant s'ha de dir que els exercicis locals, el 69,6 % són exercicis en els quals l'escala d'anàlisi dominant és l'escala micro. D'aquesta dada cal subratllar que el percentatge d'exercicis locals en què l'escala d'anàlisi és dominant, és a dir, que el mateix medi local actua com a escala

d'anàlisi dominant, és 38,5 punts - més del doble – més alta que pel conjunt d'exercicis territorials. En el cas dels exercicis en què l'escala dominant és l'escala meso només trobem una participació del medi local d'un 17,9 % i en els exercicis d'escala dominant macro d'un 12,5%.

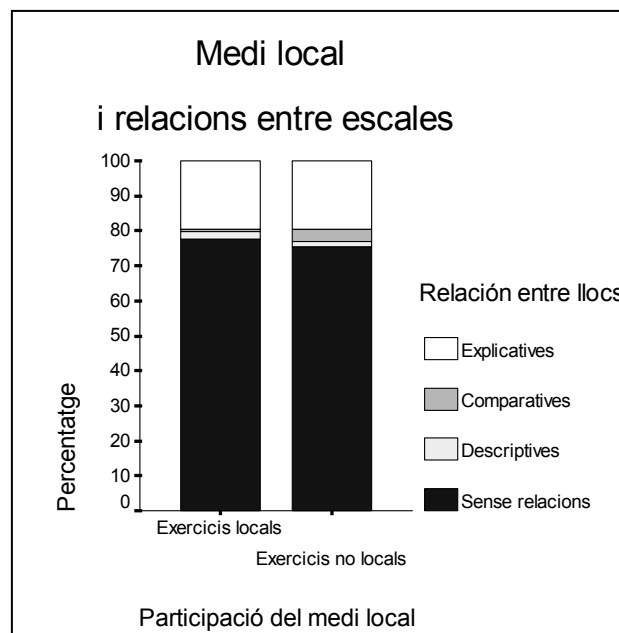


## Amplitud

L'estudi de la participació del medi local segons la màxima amplitud de l'escala d'anàlisi de l'exercici indica que en la majoria dels casos (el 74,7%, 59,8 punts per sobre del percentatge pel conjunt d'exercicis territorials que és només del 24,9) els exercicis locals tenen una amplitud d'escala micro, mentre que en els exercicis no locals la freqüència més alta de l'amplitud es dona per l'escala macro (37,3%).

## Relacions intraexercici

Pel que fa a les relacions entre escales, els exercicis locals mostren un



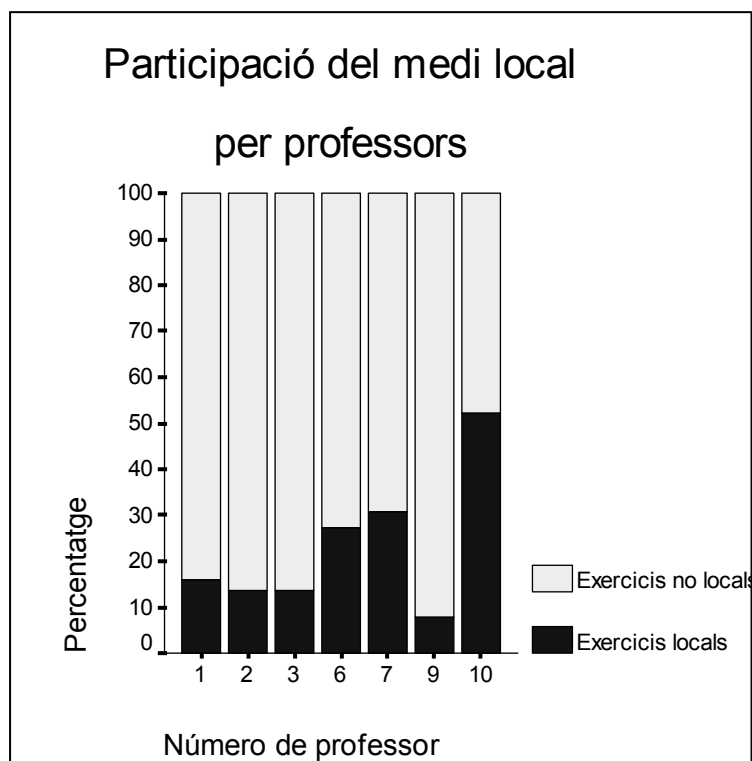
comportament molt semblant als dels no locals. El percentatge d'exercicis locals que estableixen relacions entre escales és del 22,4 % (2,2 punts per sota del total dels exercicis). De la mateixa manera, no s'aprecien diferències significatives pel que fa al tipus de relacions que s'estableixen, i es

mantenen les relacions explicatives amb els percentatges més elevats en els dos casos.

### Participació del medi local per professors

Tot i que l'estudi per professors es realitzarà en detall en el proper capítol, convé analitzar aquí quina és la participació del medi local en cada un dels professors.

La distribució de les freqüències relatives presenta al màxim i al mínim dos casos molt extrems (52,3% i 7,9%) amb una diferència de 44,4 punts. La resta dels casos es mantenen en unes freqüències relatives més semblats a la mitjana de 25,6% que presenta el total del exercicis (amb valors entre 13,6 i 30,8).



Amb tot això podem afirmar que el medi local com a escala d'anàlisi és molt present al conjunt dels materials estudiats, i arriba a implicar més d'un quart del exercicis.

Per contra, l'escala local externa és gairebé inexistent, manquen estudis sobre ciutats i localitats diferents de la pròpia amb els quals poder establir relacions de comparació o/i explicació.

S'observa una tendència a l'ús del medi local en exercicis d'estructura tancada, seguit en importància d'exercicis d'estructura oberta en els quals es parteix del medi local com a escala d'anàlisi dominant. El medi local participa molt menys en exercicis d'estructura oberta en què l'escala d'anàlisi dominant és meso o macro. Tot això indica una certa associació entre la participació del medi local i les estructures tancades i les estructures obertes d'amplitud micro.

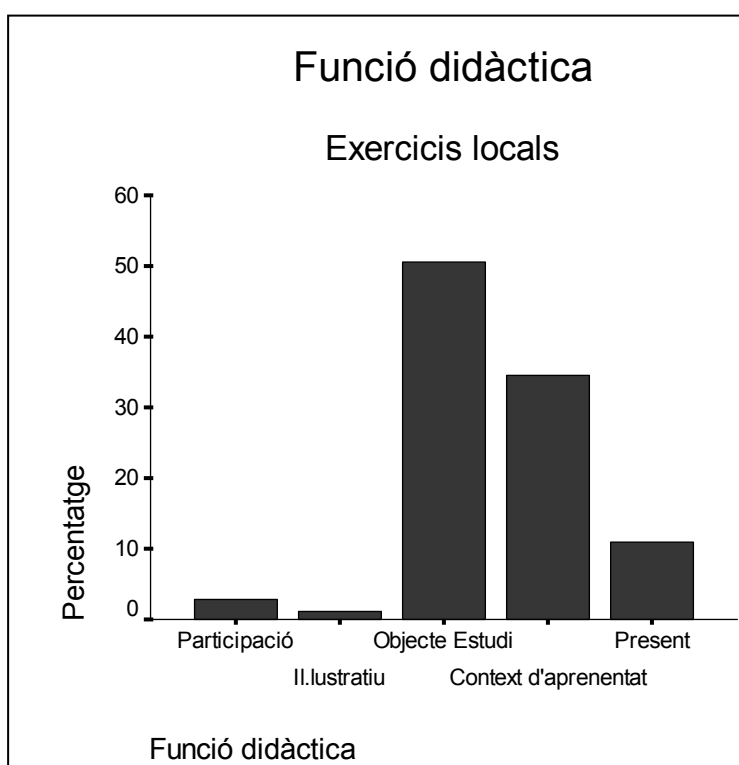
La participació del medi local presenta una variació molt elevada si s'estudia per professors, cosa que recomana un aprofundiment en les diferents tipologies i models dels professors.

### **14.2.2. Funció didàctica**

Per l'estudi de la funció didàctica amb què s'utilitza el medi local he establert cinc categories<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Per la definició de les variables i categories d'aquesta dimensió vegeu Cap. 12, p.369.

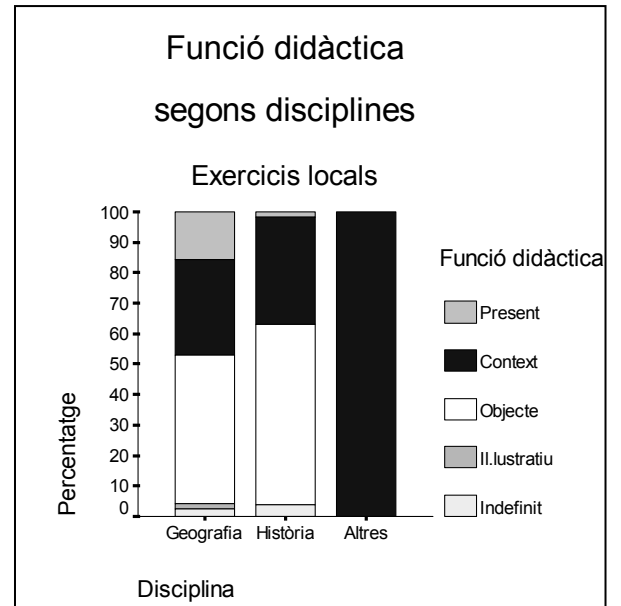


La descripció de les freqüències mostra que el model més representat és l'objecte d'estudi (50,6% dels exercicis locals), seguit del context d'aprenentatge (34,5%), el medi com a present (10,9%), el medi com a context de participació social (2,9%) i, amb una gran diferència, el model il·lustratiu (1,1%).

### Funció didàctica per disciplines

L'estudi de la variable per disciplines mostra una relativa semblança entre la geografia i la història. La història utilitza principalment el medi local com a objecte d'estudi (59,3 % dels exercicis locals d'història) i amb una mesura important (35,2 % dels exercicis locals d'història) com a context d'aprenentatge; les altres categories són pràcticament inexistentes. Per contra, la geografia presenta una distribució més diversificada, en què la categoria amb major presència relativa és

també la funció d'objecte d'estudi (amb un 48,7% dels exercicis locals de geografia), seguida de la funció context d'aprenentatge (31,3%) i amb una importància relativa de la funció present (15,7% dels exercicis locals de geografia que concentren el 94,7% de tots els exercicis locals amb aquesta funció). És remarcable el fet que el 100 % dels exercicis locals de les altres matèries atorguen al medi local la funció de context d'aprenentatge. Finalment, cal assenyalar que la funció il·lustrativa apareix només en els exercicis locals de geografia (suposa el 1,7% dels exercicis locals de la disciplina).



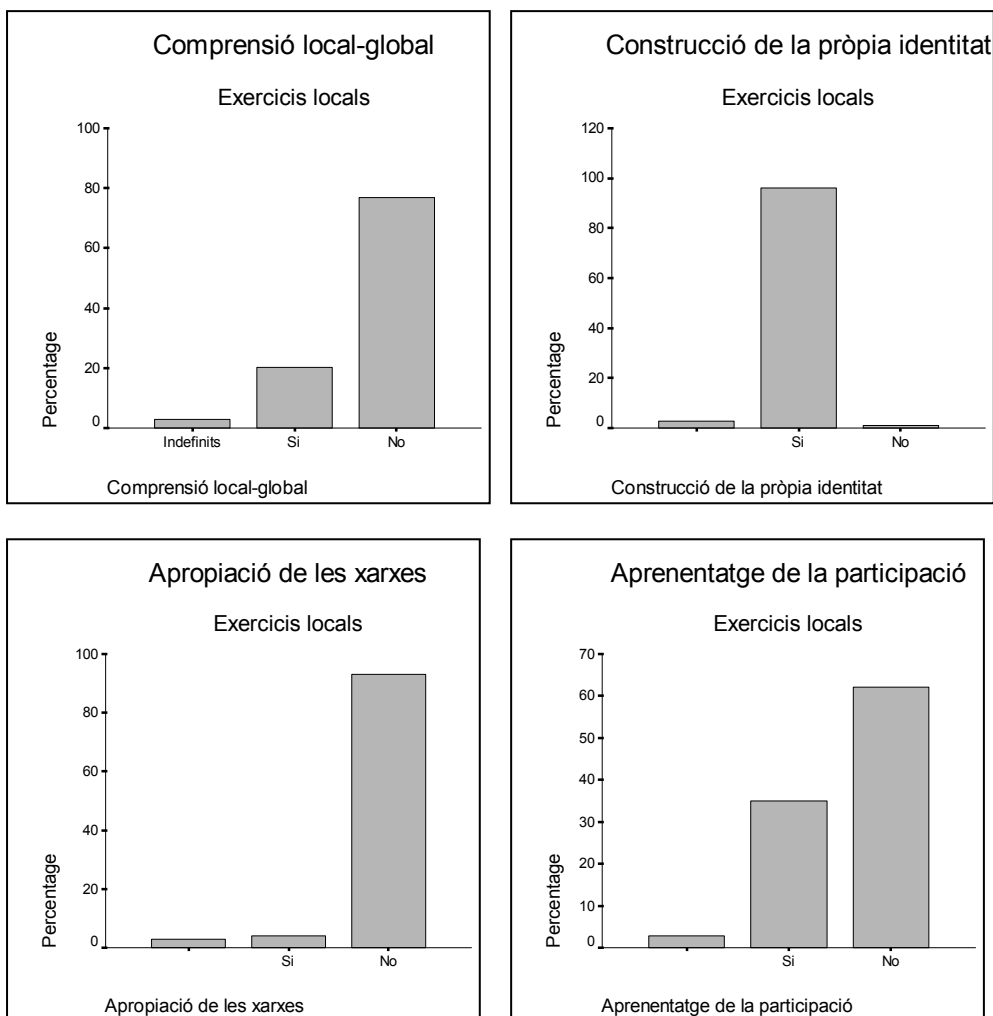
Així, veiem que la funció didàctica que s'atorga prioritàriament al medi local és la d'objecte d'estudi, especialment important als exercicis de geografia, seguida de la funció de context d'aprenentatge i, amb molta menys incidència, de la funció de present; la funció il·lustració és pràcticament inexistent.

### 14.2.3. Finalitat didàctica

Aquest concepte s'estudia a partir de quatre variables que estableixen la finalitat didàctica implícita a l'exercici segons que faciliti als alumnes l'adquisició i millora de les seves capacitats per:

- La construcció de la pròpia identitat a partir del coneixement del propi entorn

- La capacitat de participació social
- La comprensió de les interaccions local-global.
- L'apropiació de les xarxes de participació en el món global<sup>13</sup>.



La finalitat que apareix més destacada és la construcció de la pròpia identitat a través del coneixement del medi local (es dona en el 96 % dels exercicis locals). En aquesta variable s'han considerat aspectes relacionats amb la millora del coneixement de l'entorn i de la pròpia ubicació en ell. A una gran distància apareixen l'aprenentatge de la

<sup>13</sup> Aquestes variables poden donar-se alhora en un exercici. De les cinc potencialitats establertes s'ha desestimada la cinquena, la potencialitat de vincular coneixements, valors i actuacions, pel fet de no ser observable en els registres escrits dels exercicis.

participació social, amb un 35,1%, la comprensió dels mecanismes locals-globals amb un 20,1% i l'apropiació de les xarxes, amb un reduït 4%.

Aquestes dades indiquen que la principal finalitat didàctica amb què s'utilitza el medi local és el coneixement del propi entorn i la construcció de la pròpia identitat.

#### **14.2.4. Ubicació curricular del medi local**

Aquest subconcepte suposa l'estudi de la presència del medi local en els següents àmbits curriculars:

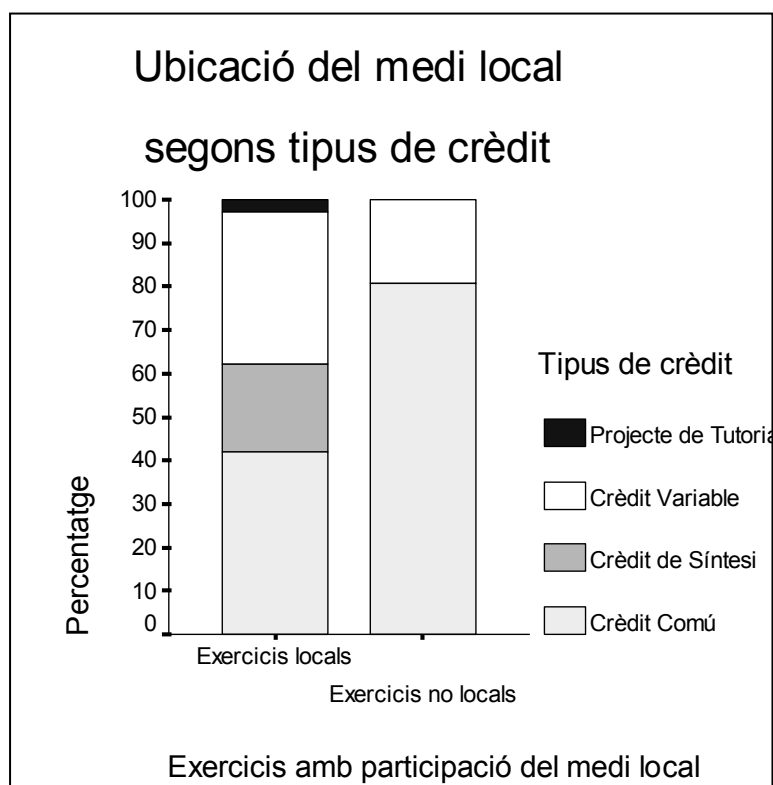
- Tipus de crèdit: que situa l'exercici segons si pertany a un crèdit comú, variable, de síntesi o a un projecte de tutoria.
- Disciplina: que situa l'exercici segons si té com a referent epistemològic la geografia, la història o les altres ciències socials.
- Temàtica: que fa referència a la temàtica específica que tracta l'exercici.

#### Ubicació curricular del medi local segons el tipus de crèdit

Les dades que es reflecteixen de l'estudi desmentirien el tòpic que la participació del medi local es reserva pels crèdits variables o de síntesi. Tot i que 6 dels 12 professors entrevistats fan referència a aquest tòpic, les dades sobre els exercicis els desmenteixen.

El percentatge més elevat dels exercicis locals (42 %) es troba als crèdits comuns, 28,8 punts per sota del percentatge que els exercicis dels crèdits comuns representen sobre el total dels exercicis. El següent és el dels crèdits variables (35,1%) que es situa 11,8 punts per sobre del percentatge d'exercicis dels crèdits variables sobre el total. Els exercicis locals ubicats als crèdits de síntesi suposen el 20,1 % del

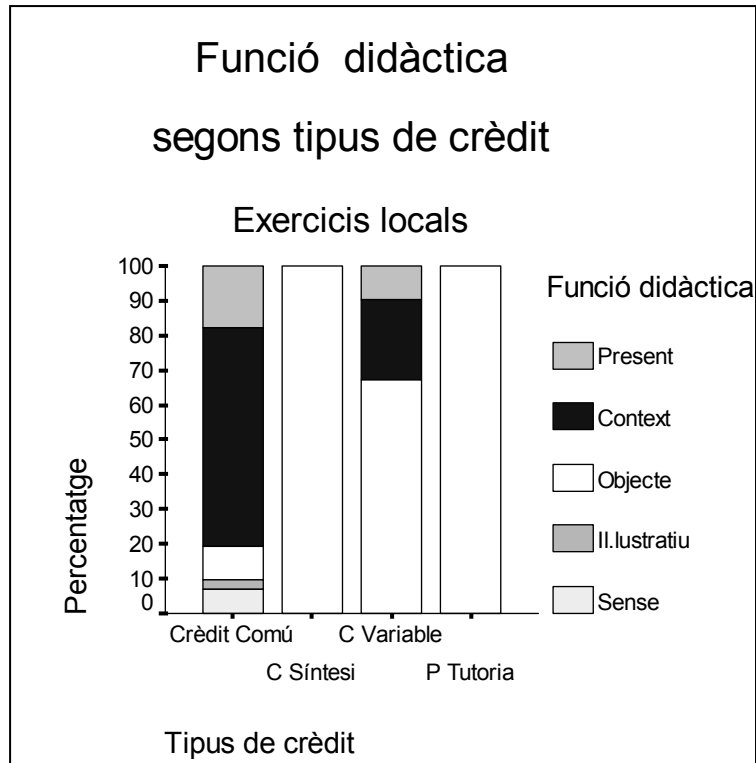
total d'exercicis locals i es situen 14,9 punts per sobre del percentatge d'exercicis dels crèdits de síntesi sobre el total. Finalment, els projectes de tutoria, que suposen un 0,7% del total, constitueixen el 2,9% (2,2 punts per sobre) dels exercicis locals.



Tanmateix, resulta interessant observar a la gràfica com en la columna d'exercicis no locals no hi són representats els crèdits de síntesi ni els projectes de tutoria.

Aquesta distribució indica que efectivament el medi local és molt present en els projectes de tutoria i els crèdits de síntesi, on arriba a constituir el 100% dels exercicis, i també als crèdits variables, on suposa els 38,6% dels exercicis. Tanmateix, als crèdits comuns la presència dels exercicis locals suposa el 15,2% del total.





Aquesta afirmació s'hauria de matisar en el sentit de veure si la funció didàctica del medi local dels crèdits comuns i variables és diferent de la funció didàctica del medi local en els exercicis dels crèdits de síntesi i projectes de tutoria.

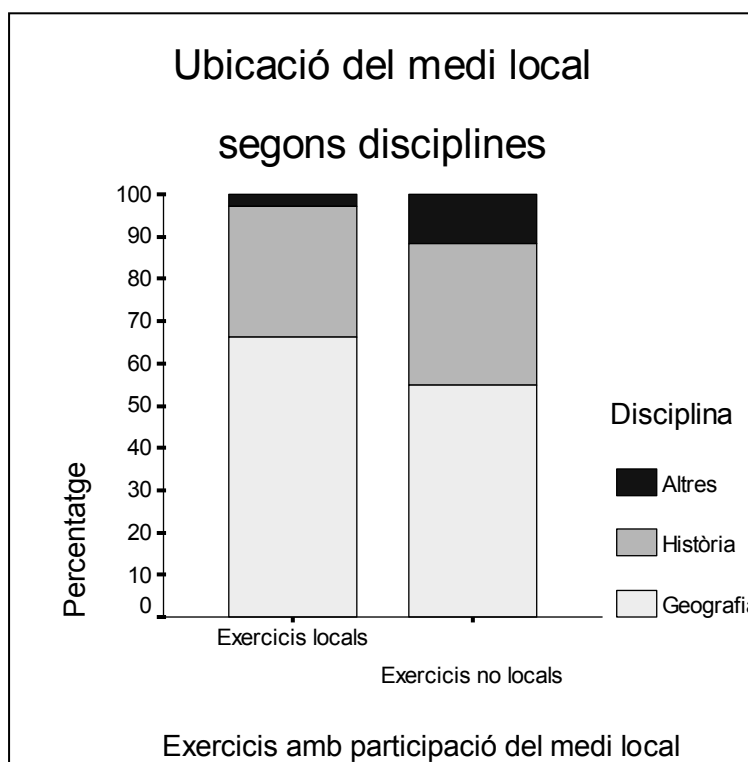
L'estudi de la taula de contingència confirma la idea que als exercicis locals integrats als crèdits comuns i als crèdits variables és on trobem la funció didàctica context d'aprenentatge (63,0% i 23,0%), mentre que als crèdits de síntesi i als projectes de tutoria el medi local s'entén com a objecte d'estudi (100% dels casos).

Podem afirmar que el medi local té una presència rellevant als crèdits comuns i als crèdits variables, que en conjunt aporten un nombre molt alt d'exercicis, tot i que la seva visualització és més gran als crèdits de síntesi i els projectes de tutoria, on els exercicis referents al medi local són hegemònics.

També és important remarcar que és als exercicis locals integrats als crèdits comuns i, en menor mesura als variables, on trobem el medi local amb funció de context d'aprenentatge, mentre que als crèdits de síntesi i als projectes de tutoria hi trobem una funció d'objecte d'estudi en el 100% dels casos.

### Ubicació curricular del medi local segons les disciplines

Del total d'exercicis locals, el 66,1% són de geografia (8,4 punts per sobre de la mitjana d'exercicis de geografia sobre el total del material), el 31,0 % d'història (1,8 punts per sota de la mitjana de la disciplina) i el 2,9 % d'altres disciplines (6,5 punts per sota de la mitjana de la disciplina).



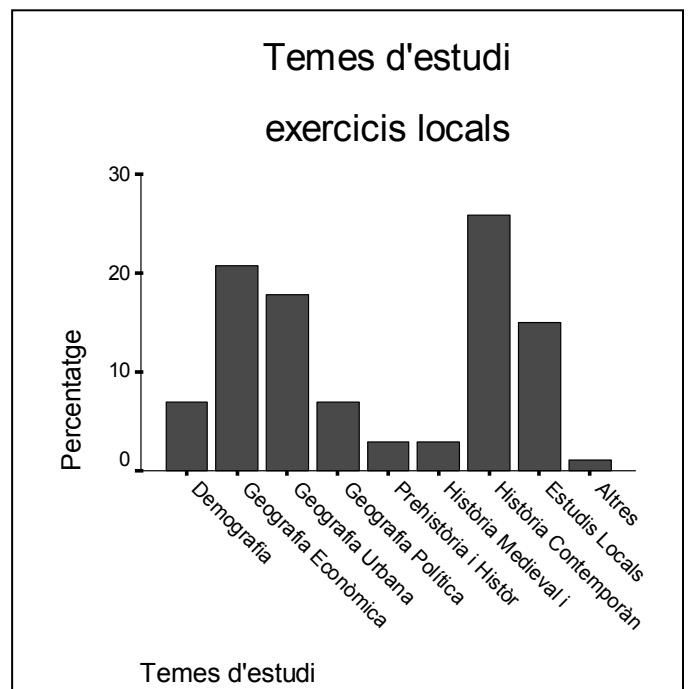
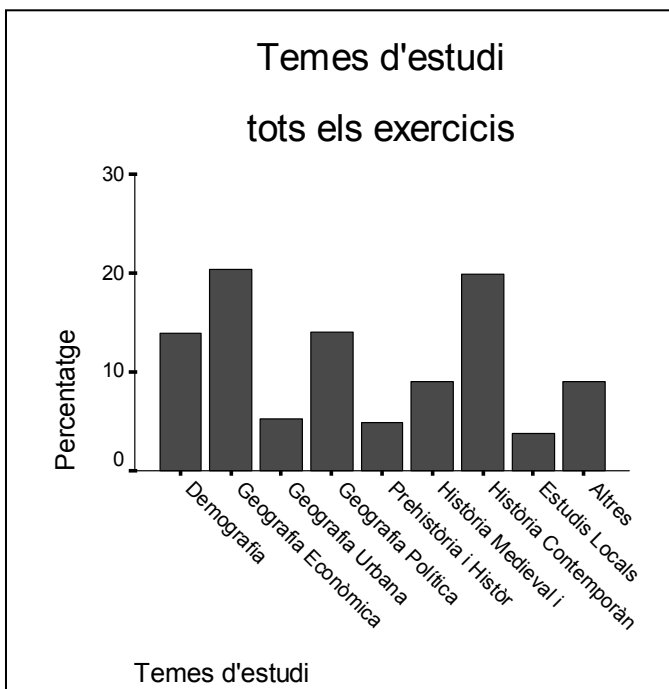
Analtzades les dades per disciplines resulta que la disciplina en la qual el medi local està més representat és la geografia (el 29,3% dels exercicis de geografia són locals), seguida a poca distància de la

història (24,2 %) i amb una gran diferència de les altres disciplines (7,8%).

Aquestes dades indiquen que el medi local té una major participació relativa a la geografia.

Ubicació curricular del medi local segons la temàtica

Pel que fa a les temàtiques s'ha de dir que els temes que tenen una participació relativa del medi local per sobre de la mitjana són els estudis locals, la història contemporània i la geografia urbana.



### **14.3. Medi local i model didàctic**

En aquest apartat es pretén elaborar informacions relatives al tipus de relació que s'estableix entre l'ús del medi local com a l'escala d'anàlisi i el tipus d'activitats d'ensenyament i aprenentatge que es realitzen.

Per assolir aquest objectiu es procedeix a l'anàlisi bivariada de les variables relatives al concepte *ús del medi local* amb les del concepte *model didàctic* que s'han considerat més significatives:

- la fase del procés didàctic en què es situa l'exercici
- el tipus de tècnica didàctica que es proposa
- el tipus de pensament que es promou en l'alumne
- les relacions interespacials que s'estableixen
- el tipus de material que s'utilitza
- el caràcter predominantment interactiu o expositiu del mètode de treball.

El conjunt d'aquestes relacions ens ha de permetre una apreciació del caràcter que es dona al treball sobre el medi local en l'aprenentatge social.

#### **14.3.1. Medi local i mètode : les fases del procés didàctic**

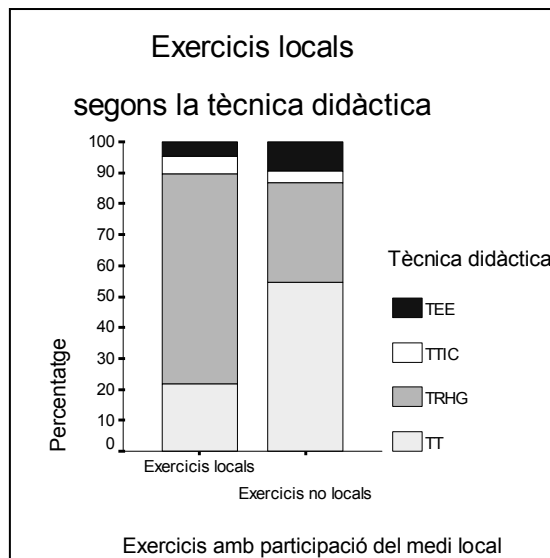
Aquesta variable es basa en la teoria de la seqüència didàctica estructurada en fases i pretén esbrinar si el medi local té alguna funció relacionada amb la seva actuació com a context de motivació en la fase inicial o com a context de recerca en la fase de desenvolupament i com a àmbit de participació en la fase de síntesi.

Segons les dades obtingudes, aquesta variable resulta poc significativa ja que les unitats didàctiques analitzades segueixen poc aquesta teoria. El 85,6% del total d'exercicis corresponen a exercicis de

desenvolupament; només el 6,0% són exercicis inicials, el 3,7% són exercicis de síntesi i el 4,7% exercicis d'avaluació. Analitzant els exercicis locals trobem que la participació dels exercicis de la fase de desenvolupament és encara més important (94,8%), i que els exercicis de la fase inicial queden reduïts al 2,9 %, els de la fase de síntesi al 1,1% i els d'avaluació al 1,1%.

### 14.3.2. Medi local i mètode: la tècnica didàctica

L'estudi dels exercicis locals segons la tècnica didàctica que utilitzen ens ha de permetre comprovar si els exercicis locals utilitzen més tècniques relacionades amb la recerca geogràfica o històrica que els altres.



Efectivament, en els exercicis locals les tècniques de recerca històrico-geogràfica suposen el 67,8% (26,6 punts per sobre del percentatge d'aquesta tècnica en el total d'exercicis). Les tècniques que segueixen en importància relativa són les tècniques

cognitivollingüístiques transversals, que arriben al 21,8% (24,4 punts per sota del percentatge sobre el total<sup>14</sup>). Les tècniques relacionades amb la informació i la comunicació obtenen en els exercicis locals el 5,7% dels exercicis territorials (1,3 punts per sobre del percentatge

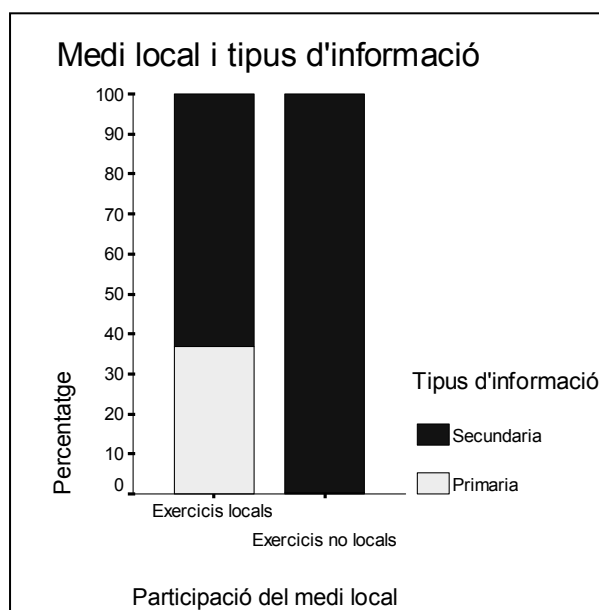
<sup>14</sup> Pel total dels exercicis, aquesta és la categoria principal amb una concentració del 46,2%

sobre el total) i les tècniques corresponents a l'ensenyament expositiu el 4,6% (3,5 punts per sota del percentatge sobre el total).

Així doncs, es confirma que els exercicis locals tenen una major participació de les tècniques de recerca històrico-geogràfica, fet que podria explicar en part el major interès que desperten en els alumnes.

### 14.3.3. Tipus d'informació

Aquesta afirmació es matisa si analitzem el tipus d'informació primària o secundària que utilitzen els alumnes en els exercicis locals i els exercicis no locals.



La perspectiva que justifica l'estudi del medi en tant que activitat exploratòria i d'indagació directa implicaria no només l'ús de les tècniques de recerca històrico-geogràfiques com a tècniques d'aprenentatge sinó el fet que en aquesta recerca els alumnes utilitzessin

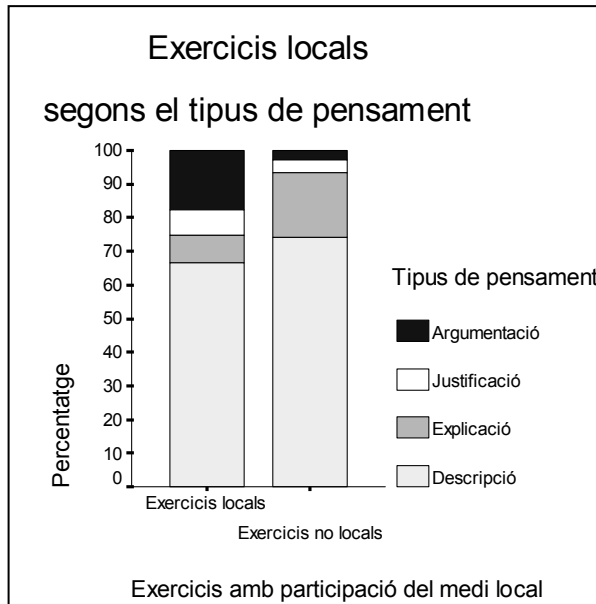
informació de primera mà obtinguda mitjançant l'observació directa o el treball de camp.

El primer que cal destacar d'aquesta anàlisi és la baixa participació que tenen els exercicis amb informació primària: només en el 9,6% dels exercicis els alumnes utilitzen informació de primera mà. D'altra banda,

les dades ens mostren que efectivament la pràctica totalitat dels exercicis en els quals s'utilitza informació primària són exercicis locals (el 98,5% dels exercicis amb informació primària són locals). Tanmateix és interessant destacar que el 63,2% dels exercicis locals utilitza informació secundària.

Això indicaria que, tot i que és en el medi local on els alumnes tenen la possibilitat de treballar sobre informació primària, l'estudi del medi local es realitza també de manera important a partir d'informacions secundàries, és a dir que pels professors el seu interès va més enllà de la possibilitat de treballar mitjançant tècniques de recerca i adquirir competències procedimentals.

#### 14.3.4. Medi local i mètode: tipus de pensament



Amb la relació entre les variables *Participació del medi local* i *Tipus de pensament* es vol comprovar si als exercicis amb participació de l'escala local s'utilitza un pensament més elaborat que en els altres. Aquest fet es demostraria per un major pes relatiu d'exercicis d'argumentació, justificació i explicació.

Veiem a les dades que els exercicis locals tenen un percentatge d'exercicis de pensament descriptiu (66,7%) 5,6 punts per sota del percentatge sobre el total i (72,3%) 7,6 per sota del percentatge sobre els exercicis no locals. En canvi, pel cas dels exercicis que promouen un pensament argumentatiu, els exercicis locals tenen un percentatge

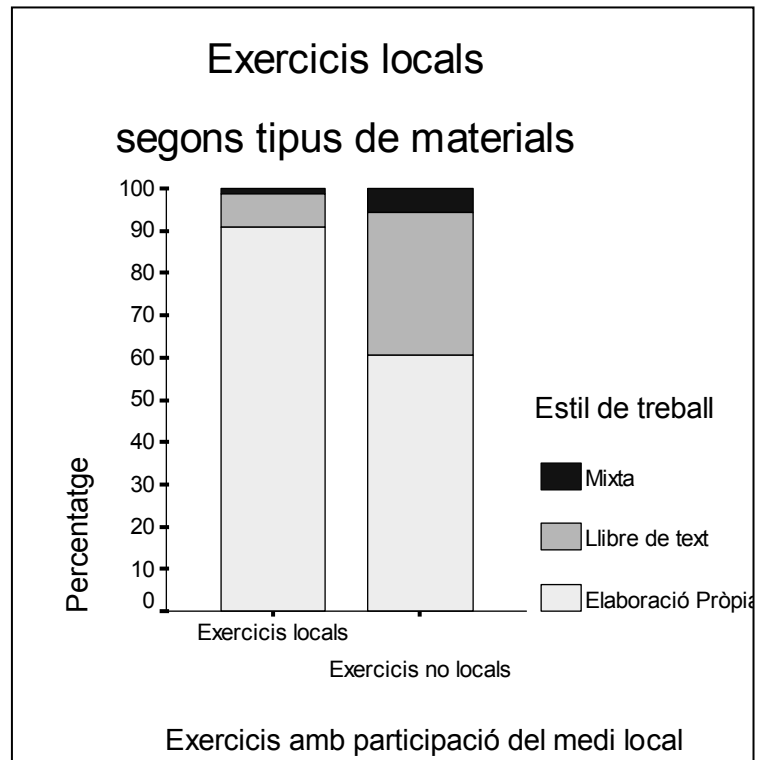
(17,8%) 11 punts superior al del total dels exercicis i (3%) 14,8 punts superior al percentatge sobre els exercicis no locals. En el cas de la justificació (7,5%) l'avantatge dels exercicis locals és del 2,1 sobre la mitja del total, i de 3,9 sobre els exercicis no locals. Finalment el exercicis amb pensament explicatiu es troben 8,3 punts menys representats en els exercicis locals (8%) que en el conjunt dels exercicis (16,3 %).

Aquestes dades confirmen una tendència dels professors a plantejar exercicis en els quals es posi en joc el pensament argumentatiu i justificatiu, quan es tracta del medi local. Aquesta tendència es relaciona amb la virtualitat del medi local d'implicar a la persona, generar opinió i reflexió sobre els propis valors. Per contra, en les escales menors els professors tenen una major tendència a limitar les propostes didàctiques a la descripció dels fets o problemes.

#### **14.3.5. Medi local i mètode: tipus de material**

També pot ser interessant estudiar la participació del medi local en relació al tipus de material que s'utilitza, ja que sembla que una de les dificultats que hi ha per la integració de propostes sobre el medi local pot ser la manca de materials editats.



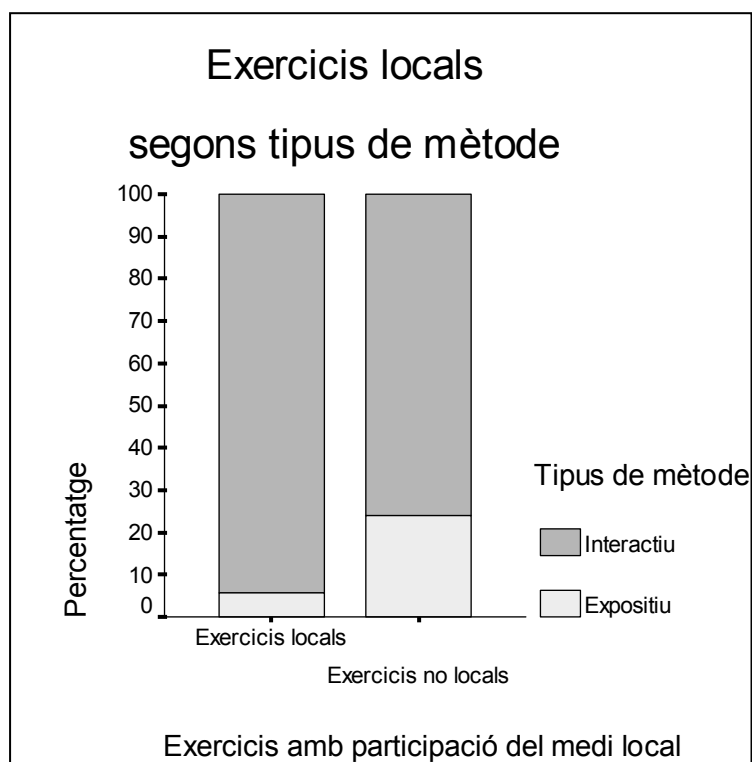


El primer que cal destacar de la gràfica que expressa els resultats de la taula de contingència corresponent és l'elevat percentatge que tenen en tots els casos els exercicis elaborats amb material propi. Els professors estudiats elaboren material propi pel 68,3% del conjunt dels exercicis, percentatge que arriba al 90,8% dels exercicis locals i es redueix al 60,6% del total dels exercicis no locals.

Aquestes dades confirmen que, tot i que els professors estudiats elaboren material propi per totes les escales d'anàlisi, ho fan molt més en els cas dels exercicis locals (22,5 punts per sobre del percentatge sobre el total i 30,2 respecte als no locals).

### 14.3.6. Medi local i tipus de mètode

En el mateix sentit que en el cas anterior, el primer que destaca en l'estudi de la variable *Tipus de mètode* és l'elevat percentatge global d'exercicis interactius, que suposen el 80,7% del conjunt del material.



Tanmateix és interessant constatar que en el cas dels exercicis locals aquest percentatge augmenta de manera remarcable, arribant al 94,3% (13,6 punts per sobre del percentatge sobre el total i 18,3 punts per sobre del total del exercicis no locals).

En els exercicis locals augmenta la tendència a plantejar exercicis amb una metodologia interactiva. Així, es confirma que el medi local, com a espai de l'experiència viscuda que és, segueix essent l'àmbit privilegiat de la interacció.

## **14.5. Recapitulació: Principals característiques de la dimensió espacial dels materials d'aula i del seu ús del medi local**

Arribats a aquest punt realitzaré una relació de la síntesi de les característiques que es desprenen de les dades estudiades.

### ***14.5.1. Dimensió espacial***

1. Els exercicis presenten una forta territorialització tant en la geografia com en la història, la qual cosa indica que es manté tant el protagonisme de l'espai com a estructurador de la geografia, com el concepte de l'espai propi del temps en la història.
2. En més de la meitat dels casos, els exercicis territorials plantegen un fenomen, concepte o problema que s'analitza a una sola escala, i els exercicis de geografia són els que més tendeixen a aquesta estructura tancada.
3. L'escala micro com a escala d'anàlisi arriba a implicar gairebé un terç dels exercicis territorials, cosa que deixa palesa la seva importància.
4. El conjunt dels exercicis territorials presenta una amplitud màxima que tendeix a l'escala macro, tendència que és més acusada en els exercicis de geografia i els exercicis d'estructura oberta. Tanmateix, els exercicis que tenen l'escala micro com a

amplitud màxima són remarcables, especialment també entre els exercicis de geografia i els d'estructura tancada.

5. Les dades dibuixen un estil de treball en el qual les relacions entre escales són relativament escasses, de manera que no hi ha relacions entre les escales que es tracten en exercicis diferents, i en bona part dels exercicis d'estructura espacial oberta cada escala funciona com un subexercici tancat, que no estableix cap relació amb les altres escales del mateix exercici.
6. Hi ha una tendència a l'estudi dels àmbits propis que permet, però, la presència significativa d'espais externs. Tanmateix, la tendència a l'estudi d'espais propis és més acusada en els exercicis tancats de geografia i en els que l'escala d'anàlisi dominant és l'escala micro.

#### **14.5.2. Ús del medi local**

1. Com ja hem vist, el medi local com a escala d'anàlisi és molt present en el conjunt dels materials estudiats; arriba a implicar a més d'un quart del total dels exercicis.
2. Per contra, l'escala local externa és gairebé inexistent. Manquen estudis sobre ciutats i localitats diferents de la pròpia, amb els quals poder establir relacions de comparació o/i explicació.
3. S'observa una tendència a l'ús del medi local en exercicis d'estructura tancada, seguit en importància d'exercicis d'estructura oberta en els quals es parteix del medi local com a escala d'anàlisi dominant. El medi local participa molt menys en exercicis d'estructura oberta en què l'escala d'anàlisi dominant és meso o macro. Tot això reafirma una certa associació entre la

participació del medi local i les estructures tancades, i les estructures obertes d'amplitud micro.

4. La participació del medi local presenta una variació molt elevada si s'estudia per professors, cosa que recomana un aprofundiment en les diferents tipologies i models d'ús del medi local per part de cada professor.
5. La funció didàctica que s'atorga prioritàriament al medi local és la d'objecte d'estudi, especialment important en els exercicis de geografia, seguida de la funció de context d'aprenentatge i, amb molta menys incidència, de la funció de present i de la funció il·lustració, que és pràcticament inexistent.
6. La principal finalitat didàctica amb què s'utilitza el medi local és el coneixement del propi entorn vinculat a la construcció de la pròpia identitat. La finalitat de comprendre les interaccions local-global apareix en segon lloc però a molta distància, mentre que la finalitat d'aprenentatge de la participació social és molt menys freqüent i l'apropiació dels mecanismes d'acció local-global és pràcticament inexistent.
7. En el conjunt dels exercicis analitzats, el medi local té una presència rellevant en els crèdits comuns i els crèdits variables que, junts, li donen una rellevància en el currículum, tot i que la seva visualització és més gran en els crèdits de síntesi i els projectes de tutoria, on són hegemònics. També és important remarcar que és als exercicis locals integrats als crèdits comuns i, en menor mesura en els variables, on trobem el medi local amb funció de context d'aprenentatge, mentre que en els crèdits de síntesi i els projectes de tutoria hi trobem una funció d'objecte d'estudi en el 100% dels casos.

8. El medi local té una major participació relativa en la geografia, que en la història i les altres ciències socials, i destaca especialment en el tractament de temes com els estudis locals, la història contemporània i la geografia urbana.

### **14.5.3. Medi local i model didàctic**

1. Els exercicis locals tenen una major participació de les tècniques de recerca històrico-geogràfica, fet que podria explicar, en part, el major interès que desperten en els alumnes.
2. Tot i que és en el medi local on els alumnes tenen la possibilitat de treballar sobre informació primària, l'estudi del medi local es realitza també de manera important a partir d'informacions secundàries, és a dir que pels professors el seu interès va més enllà de la possibilitat de treballar mitjançant tècniques de recerca i d'adquirir competències procedimentals.
3. Tot i l'escassetat relativa dels exercicis argumentatius, s'evidencia una tendència dels professors a plantejar exercicis en els quals es posa més en joc el pensament argumentatiu i justificatiu, quan es tracta del medi local. Aquesta tendència es relaciona amb la virtualitat del medi local d'implicar a la persona, generar opinió i reflexió sobre els propis valors. Per contra, en les escales menors els professors tenen una major tendència a limitar les propostes didàctiques a la descripció dels fets o problemes.
4. Tot i que els professors estudiats elaboren material propi per totes les escales d'anàlisi, ho fan molt més en el cas dels exercicis locals.

5. En els exercicis locals augmenta la tendència a plantejar exercicis amb una metodologia interactiva. Es confirma així que el medi local, com a espai de l'experiència viscuda, segueix essent l'àmbit privilegiat de la interacció.

#### **14.5.4. Tipologia d'usos didàctics del medi local**

1. Podem establir tres tipus d'exercicis locals: tancats autoreferents, oberts no relacionals, i oberts relacionals.
2. Els exercicis tancats autoreferents, que són els més representats i es distribueixen de manera semblant per tots els tipus de crèdits, es mantenen com a hegemònics en els crèdits de síntesi i els projectes de tutoria. Aquests exercicis tendeixen a considerar el medi local com a objecte d'estudi i utilitzen molt les tècniques didàctiques vinculades a les tècniques de recerca històrico-geogràfica.
3. Els exercicis locals oberts no relacionals i els oberts relacionals són molt menys presents en el conjunt dels exercicis i tendeixen a concentrar-se en els crèdits comuns. Tenen unes característiques didàctiques semblants que s'accentuen en el cas dels exercicis oberts relacionals. Aquestes característiques són la consideració del medi local com a context d'aprenentatge dels fets o problemes socials objecte d'estudi i una disminució de la tendència a usar tècniques didàctiques del tipus recerca històrico-geogràfica.





## **CAPÍTOL 15**

# **INTERPRETACIÓ I DISCUSSIÓ**



En aquest capítol es realitza una lectura interpretativa de les dades obtingudes i analitzades en els capítols 13 i 14, ordenada en funció de les hipòtesis plantejades inicialment. Aquest conjunt de dades, afirmacions i consideracions es sintetitzen al final del capítol com a conclusions.

Abans d'iniciar aquesta lectura interpretativa de les dades convindrà explicitar els seus objectius, que són:

- *Ordenar la informació obtinguda en funció de les hipòtesis de la tesi.*

Recordem que tal com van ser formulades al capítol 1, aquestes hipòtesis són:

1. A les classes de Ciències Socials d'E.S., l'estructura espacial de les unitats de programació ha de combinar i relacionar diferents escales d'anàlisi.
2. En aquest esquema multiescalar, l'estudi del medi local té un paper important en la construcció del coneixement social a E.S.
3. La presència del medi local en les Ciències Socials d'E.S. supera el concepte d'estudi de la localitat per atènyer un nou concepte d'estudi social localitzat, centrat en l'estudi de conceptes, fets i problemes científicament significatius i socialment rellevants a escala planetària, que s'analitzen en la seva espacialitat diferencial i s'articulen de manera

científicament rigorosa, amb l'esdevenir de la vida quotidiana a la localitat.

4. La importància del fet que aquest estudi social localitzat impliqui el medi local propi, es justifica bàsicament per la necessitat que l'aprenentatge del coneixement social serveixi a l'educació per la democràcia i la participació.
- *Relacionar les informacions obtingudes amb els dos instruments de recerca utilitzats, detectant coincidències i contradiccions*

El mètode utilitzat en la investigació permet establir relacions entre dues fonts d'informació, les entrevistes i els materials d'aula, i tres subjectes:

Què diuen el professors que pensen

Què diuen que fan

Què fan segons el que es veu als materials d'aula<sup>1</sup>

Aquest esquema és el que ara permetrà establir relacions i comparacions per tal de detectar coherències i desajustos entre el pensament, la percepció i la pràctica.

- *Relacionar les reflexions del marc teòric amb els resultats de la recerca empírica*

Les reflexions realitzades en la part teòrica de la tesi apunten informacions i idees emergents des d'una nova perspectiva de la dimensió espacial del currículum que convé contrastar amb els resultats sobre el pensament i la pràctica del professorat estudiat en aquesta recerca.

---

<sup>1</sup> Vegeu esquema de la investigació al Capítol 10, p. 295.

- *Apuntar alguns comentaris de caire explicatiu i interpretatiu*

Més enllà de les afirmacions assertives que es desprenen del treball de recerca realitzat, cal entrar en l'àmbit de l'explicació i la interpretació, que tot i ser de caràcter temptatiu i contingent, pretén ser coherent respecte al marc teòric.

- *Definir i analitzar una tipologia d'usos del medi local en el currículum*

Per tal de poder avançar en la interpretació de les tendències respecte a l'ús del medi local i apuntar idees respecte el seu significat en l'evolució del pensament i la pràctica de la didàctica, s'estableix una tipologia que utilitza com a criteri substantiu les variables estructura i relacionalitat.

## **15.1. La dimensió espacial**

La primera hipòtesi formula la conveniència que a les classes de Ciències Socials d'E.S. la dimensió espacial de les unitats de programació combini i compari diferents llocs i escales d'anàlisi.

A la primera part s'ha argumentat àmpliament com, tant des de la visió didàctica com des de la perspectiva de les ciències socials, en el món actual, interdependent i globalitzat, la comprensió dels problemes i conceptes socials ha de plantejar-se a partir de la interacció entre causes i efectes que actuen a diferents escales.

Aquesta hipòtesi suposa un marc general per entrar a considerar la funció que el medi local tindrà en aquesta dimensió espacial complexa.

### **15.1.1. Discussió**

#### 15.1.1.1. Territorialitat i estructura

La descripció que els professors fan de la dimensió espacial de les seves propostes didàctiques indica que tots treballen amb dimensions espacials complexes que combinen i articulen llocs i escales diferents. Tots afirmen que treballen amb estructures espacials obertes en què l'escala mundial i l'escala local coincideixen a ser les més representades.

Aquesta afirmació pot precisar-se a la llum dels resultats de l'anàlisi de la dimensió espacial dels exercicis en els quals destaca, en primer lloc, una elevada **territorialització** del conjunt dels exercicis (78%), que és important tant en els exercicis de geografia com en els d'història, la qual cosa indica que es manté el protagonisme de l'espai com a estructurador de la geografia, i que en la història també es considera l'espai propi del temps.

Pel que fa a l'**estructura espacial** val a dir que, si bé es veritat que les pràctiques didàctiques expressen una voluntat de combinar diferents escales d'anàlisi i que en cap cas hi ha un currículum centrat en una sola escala, persisteix una tendència a plantejar exercicis d'estructura espacial tancada. En més de la meitat dels exercicis territorials (56,8%) el fenomen, concepte o problema estudiat s'analitza a una sola escala, i els exercicis de geografia són els que més tendeixen a aquesta estructura tancada.

#### 15.1.1.2. Escala d'anàlisi i amplitud

En la descripció de la dimensió espacial que utilitzen, tots els professors arriben a fer referència a l'escala mundial com a **amplitud**

**màxima.** En molts dels casos aquesta escala mundial és la que es presenta com a dominant i en la majoria dels casos s'incideix en la visualització d'un món dividit entre un nord ric i un sud pobre.

Aquesta afirmació es correspon amb l'anàlisi dels materials, en els quals veiem que els exercicis territorials presenten una amplitud màxima tendint a l'escala macro, tendència que és més acusada en els exercicis de geografia i els exercicis d'estructura oberta.

Tanmateix, els exercicis que tenen l'escala micro com a amplitud màxima són remarcables, especialment també en els exercicis de geografia i els exercicis d'estructura tancada. Com veurem amb més detall en parlar del medi local, aquesta permanència correspon a exercicis locals tancats i sovint corresponents a crèdits de síntesi.

#### 15.1.1.3. Relacions entre escales

De la descripció que fan els professors de la dimensió espacial dels seus treballs s'en desprèn que les **relacions que s'estableixen entre les diferents escales d'anàlisi** encara són escasses. S'utilitzen diferents escales per estudiar diferents temes; en menys ocasions s'estudia un mateix tema a diferents escales, i en poques ocasions es fa referència a l'explicació d'un tema fent recurs a fenòmens analitzats a diferents àmbits i escales.

Aquesta impressió es confirma amb les dades obtingudes de l'anàlisi dels exercicis. Aquestes dades dibuixen un estil de treball en el qual les relacions entre els àmbits espacials són relativament escasses. En pocs casos s'estableixen relacions entre els àmbits espacials diferents que participen en un mateix exercici (34,4% dels exercicis territorials) i pràcticament no hi ha relacions entre els àmbits espacials que es tracten en exercicis diferents en el marc d'una mateixa unitat didàctica.

Considerat aquest fet per disciplines, trobem més exercicis relacionals a història que a geografia i altres ciències socials. Això s'explica per l'elevada presència en la història de temes relacionats amb relacions comercials, relacions de dominació i conflictes que posen en joc més d'un subjecte polític que, al seu torn incorpora un territori. Així, considerant només els exercicis territorials de geografia trobem que només el 23,8% són exercicis relacionals. Aquest fet implica que hi ha una major presència d'estudis sobre dependència i conflicte en els temes d'història que en els de geografia.

Tanmateix és molt remarcable que, quan s'estableixen relacions, aquestes són gairebé sempre de caràcter explicatiu. Aquesta tendència és més marcada per la història (82,1% de les relacions establertes en els exercicis territorials oberts) que per la geografia (65,5%).

L'explicació d'aquests fets no és senzilla. D'una banda, podríem dir que la presència de diferents escales d'anàlisi en les unitats de programació dels professors estudiats apunta a donar resposta a la necessitat que cada qüestió estudiada es plantegi a l'escala que li dóna significació, ja que l'escala condiciona el tipus de raonament geogràfic.

D'altra banda, la major presència d'una relacionalitat explicativa podria indicar que, malgrat les dificultats de portar el model a la pràctica en més ocasions, hi ha una assumpció de la idea, tant desenvolupada en el pensament geogràfic i didàctic recent, de la necessitat de recórrer a un esquema multiescalar per tal d'explicar els fenòmens socials.

Tanmateix, hi ha dos arguments molt clars que s'oposen a aquesta interpretació. En primer lloc, l'absència de referències explícites a aquesta qüestió a les entrevistes i, en segon lloc, la caiguda dels exercicis relacionals de geografia respecte als d'història (16,9 punts).

Haurem de recuperar aquesta qüestió més endavant donada la importància que es dóna en la teoria al fet que, per la comprensió del



món, el discurs didàctic promogui la comparació i la interacció entre agents socials i fenòmens que actuen a diferents escales.

#### 15.1.1.4. Externalitat

Tant en les afirmacions dels professors com en l'anàlisi dels exercicis es detecta que tot i que domina la presència dels espais propis, es contempla també l'estudi d'espais externs a totes les escales<sup>2</sup>. Tanmateix, s'observa clarament que la tendència a l'absència d'espais externs és més acusada en els exercicis tancats, en els de geografia i en aquells en què l'escala d'anàlisi dominant és l'escala micro. L'escala local externa és gairebé inexistent, de manera que manquen estudis sobre ciutats i localitats diferents de la pròpia amb els quals poder establir relacions de comparació o/i explicació.

Aquesta podria ser una reminiscència de l'antiga tradició de programació per àmbits concèntrics. Com hem vist, aquesta tradició, que parteix del medi local estès com el territori físicament proper i va augmentant l'amplitud del territori estudiat a mesura que creix l'alumne, procedeix d'una interpretació equívoca de les teories de Piaget sobre el coneixement de l'espai i ha tingut una gran influència en les pràctiques didàctiques fins a finals dels anys 90.

En l'actualitat, aquesta inèrcia, que es veu reforçada per plantejaments que entenen la dimensió espacial del currículum com el camp de batalla entre diferents nacionalismes regionals, estatals i europeus, està en contradicció amb la concepció actual de la formació per la ciutadania i la democràcia, que ha de tendir a enfortir simultàniament la filiació i pertinença als diferents àmbits de convivència que tenim com a referents històrics i culturals i, alhora, introduir el coneixement i la

---

<sup>2</sup> Recordem que el 40,4 % dels exercicis territorials implica a un àmbit espacial extern a l'alumne.

valoració dels altres com a garantia de comprensió i solidaritat i com a base de la ciutadania terrestre<sup>3</sup>, perquè avui més que mai, res humà ens és aliè.

### **15.1.2. Síntesi i comprovació de la hipòtesi**

Recapitulant el més important que hem dit respecte a aquesta hipòtesi, podem afirmar que la dimensió espacial amb la qual treballen els professors estudiats respon en tots els casos a un esquema multiescalar en què es detecta una manca de relacions interescalars i també un tendència a la preeminència dels espais propis que es fa més accentuada en l'escala local.

Aquestes afirmacions són corroborades tant pel pensament com per les pràctiques dels professors, sense que s'observin contradiccions importants.

## **15.2. El paper del medi local**

La segona de les meves hipòtesis, que constitueix el nucli central de la tesi, fa referència a la presència del medi local com a escala d'anàlisi en la dimensió espacial de les unitats de programació a les Ciències Socials de l'E.S.

El medi local s'entén com l'espai de la vida quotidiana dels alumnes i s'ha definit operativament com l'espai propi a escala local, que inclou el barri, la localitat i la comarca.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> MORIN, E. 1999 *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur. Informe per la UNESCO*, Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

<sup>4</sup> Vegeu Capítol 12, La construcció del model d'anàlisi, p. 363

La hipòtesi formulada implica que aquest àmbit té una funció important en la construcció del coneixement social i en l'aprenentatge dels continguts de les Ciències Socials en l'Educació Secundària.

Com hem vist anteriorment, tant des del camp del pensament sociològic i geogràfic com des de la pedagogia i la didàctica, hi ha un corrent de pensament que considera que saber pensar l'espai i conèixer la pròpia ubicació social i geogràfica és una competència bàsica per actuar com a ciutadà en la societat actual. En aquest pensament, la valorització de l'escala mundial com a espai de significació conceptual es dóna simultàniament a la valoració del medi local com a espai de la comprensió i la participació. És el medi local, com a espai de la participació que és, el que permet al ciutadà actuar com a subjecte de la pròpia història i utilitzar el coneixement per valorar, optar i actuar.

### **15.2.1. Discussió**

#### **15.2.1.1. Participació del medi local en la dimensió espacial**

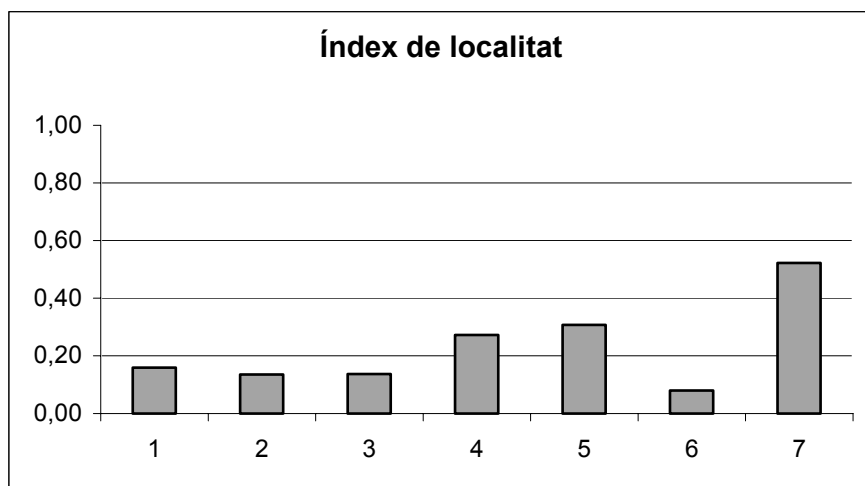
Hi ha una gran coherència entre la importància que els professors entrevistats atribueixen al medi local, l'ús que afirmen que en fan i l'ús que es veu en els exercicis.

Els professors manifesten un elevat grau de consens quan diuen que és important treballar el medi local en l'Educació Secundària i, tot i que amb diferents graus d'intensitat, afirmen que en fan ús a les seves pràctiques.

Cal destacar que tots els professors entrevistats sense excepció han subratllat la importància de treballar el medi local a aquest nivell educatiu.

Aquestes afirmacions són coincidents amb les informacions obtingudes en l'anàlisi dels exercicis. El medi local com a escala d'anàlisi és molt present en el conjunt dels materials estudiats, i arriba a implicar a gairebé un terç (32,8%) dels exercicis territorials<sup>5</sup>. Aquesta presència es manifesta amb una major participació relativa en la geografia que en la història i les altres ciències socials, i destaca especialment en el tractament de temes com els estudis locals, la història contemporània i la geografia urbana.

Tanmateix, una visió d'aquestes dades, professor per professor, deixa palesa una gran diversitat en el nombre relatiu d'exercicis en els quals cada professor implica el medi local. Per tal de clarificar aquesta situació establirem l'índex de localitat - nombre d'exercicis locals/ nombre total d'exercicis del professor – que ens permetrà comparar l'ús relatiu del medi local que fa cada professor.



<sup>5</sup> Recordem que l'escala local és present en un 26,2% del total dels exercicis i en un 33,3% dels exercicis territorials, mentre que el medi local ho és en un 32,8% dels exercicis territorials. L'escassa diferència entre aquests dos ítems es dona perquè el 97,7% del total d'exercicis amb participació de l'escala local correspon a l'escala local pròpia, és a dir al medi local.

La distribució de l'índex entre els professors presenta màxims i mínims molts acusats (0,52 i 0,08, amplitud del 0,44) i un cos de casos intermedis que oscil·len entre el 0,14 i el 0,31.

Malgrat aquesta elevada dispersió, que mostra una gran diversitat interna del grup, es fa evident que amb major o menor intensitat, tots els professors treballen sobre el medi local a l'Educació Secundària, evidència que contradiu la tradició d'utilitzar la dimensió espacial com a criteri de seqüenciació i reservar l'estudi del medi local per l'educació primària.

Efectivament, com hem vist anteriorment la tradició espacial dels darrers anys i els dissenys curriculars de l'àrea proposats per les administracions prioritzen l'escala local, regional i nacional a Educació Primària, mentre que a Educació Secundària, tot i que alguns documents indiquen l'interès de combinar diferents escales, sembla que es sol treballar més l'escala estatal, supraestatal i mundial. En la majoria dels casos, les propostes dels llibres de text reforcen aquesta opció. Malgrat tot això, veiem que en el grup de professors estudiats es manté l'ús del medi local com a escala d'anàlisi en una proporció significativa.

En aquest sentit, podríem dir que la relativa obertura dels dissenys curriculars i una certa ambigüitat amb la qual s'estableixen els criteris espacials en els documents dels dissenys curriculars han permès el desenvolupament per part dels professors de propostes pròpies, que estableixen diferents combinatòries pel que fa al canvi d'escales i a la dimensió espacial del seu projecte curricular, propostes que, en cada cas, són àmpliament justificades per arguments relatius a les finalitats i possibilitats d'aprenentatge, com veurem més endavant.

---

### 15.2.1.2. Presència de l'escala local externa

Malgrat que el tema d'aquesta tesi sigui el medi local, cal observar que la manca d'exercicis amb presència de l'escala local en àmbits externs suposa una feblesa dels casos estudiats respecte al model teòric que planteja el pensament geogràfic.

En primer lloc, cal remarcar que la comprensió del món interdependent requereix que el canvi d'escala i llocs incorpori l'estudi comparat i les relacions explicatives també entre diferents llocs estudiats a escala local. La rellevància de les ciutats en la comprensió de la societat actual dóna encara més importància a aquesta qüestió. Recordem la insistència de Massey<sup>6</sup> a subratllar que la interacció entre l'escala local i l'escala global és mútua. L'estudi de diferents llocs a escala local és fonamental per comprendre que no només el món global condiciona el món local, sinó també que el caràcter particular de la localitat configura respostes pròpies i incideix en la definició del món global. Aquesta reflexió sembla d'una importància fonamental per didàctica ja que, a més de la seva rellevància per la comprensió del món, té una incidència en la visió que el ciutadà es fa de les relacions interactives que el configuren i que possibiliten una participació global des de el món local.

En segon lloc, la tendència a identificar escala local i medi local té tot l'aire de ser una reminiscència de la seqüenciació concèntrica i podria assimilar-se a una visió excessivament etnocèntrica del món que posés l'accent en la construcció d'una identitat molt exclusiva i territorialitzada.

### 15.2.1.3. Dificultats plantejades

---

<sup>6</sup> **MASSEY, D. B.** 1990 'L'estudi de localitats en geografia regional', *Treballs de la Societat Catalana de Geografia* 21: 73-87.

Finalment cal dir que, malgrat que tots els professors manifesten la importància i les potencialitats de l'ús del medi local en aquesta etapa educativa, també identifiquen algunes dificultats. La principal és l'esgotament del tema per l'ús que se'n fa a l'Educació Primària a nivell local i descriptiu. En segon lloc, hi ha el risc d'oferir una perspectiva massa limitada i localista dels temes estudiats. Es citen també les dificultats que té el professorat per elaborar el material necessari i la manca d'atractiu dels materials fotocopiats. També s'assenyalen altres tipus de dificultats com les procedents del risc de produir conflictes emocionals en els alumnes abocats a estudiar com a propi un medi excessivament degradat.

### ***15.2.2. Síntesi i comprovació de la hipòtesi***

Aquestes dades em permeten afirmar que el pensament i les pràctiques del grup de professors estudiats que, com recordarem, van ser seleccionats i acreditats com a bons professors, s'ajusten a l'afirmació de la segona hipòtesi de la tesi, que atorga una presència significativa al medi local.

Aquesta presència respon a la valorització de l'"aquí" en el pensament geogràfic i als requeriments d'educació per la ciutadania democràtica que planteja la nova societat.

Aquest fet va en la línia de considerar que la dimensió espacial no és un criteri de seqüenciació de la matèria al llarg dels cursos i etapes educatives, sinó una opció fonamental pel disseny didàctic de la matèria, que va lligada a altres qüestions relatives a les finalitats educatives, la concepció de l'aprenentatge i els continguts a ensenyar.

Tal com assenyala Batllori<sup>7</sup> l'elecció de l'escala d'anàlisi i de les relacions entre escales i llocs diferents és una decisió fonamental per tal d'establir un discurs didàctic en geografia, elecció que es fonamenta en criteris de significació epistemològica i en opcions referides a les finalitats educatives de l'aprenentatge, però no en criteris de seqüenciació.

La constatació de la presència del medi local a l'Educació Secundària completa a nivell de recerca didàctica la formulada per Nadal en la seva tesi<sup>8</sup>. Efectivament, Nadal indica que si la dimensió espacial no és un criteri de seqüenciació cal introduir l'estudi de l'escala petita a l'Educació Primària i demostra la possibilitat de fer-ho. El treball present completa aquesta aportació afirmant que al mateix temps cal recuperar l'estudi de les grans escales a l'Educació Secundària, especialment la del medi local.

### **15.3. De l'estudi de la localitat a l'estudi social localitzat**

La tercera de les hipòtesis de treball fa referència al caràcter d'estudi social localitzat del medi local en aquesta etapa educativa, afirmant que la presència del medi local en les Ciències Socials d'E.S. supera el concepte d'estudi de la localitat i tendeix a un estudi social localitzat al medi local. Un estudi social localitzat seria l'estudi de conceptes, fets i

---

<sup>7</sup> **BATLLORI, R.** 1999, Op. cit.

<sup>8</sup> **NADAL, I.** 1999 '*La concepción del espacio próximo y lejano. Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del medio en Primaria.* Tesis Doctoral inédita. Las Palmas de Gran Canaria'. Aquesta tesi critica l'ús de la dimensió espacial com a criteri de seqüenciació i incideix en la possibilitat d'estudiar els llocs llunyans a l'Educació Primària.



problemàtiques socialment rellevants a escala planetària, que s'analitzen en la seva espacialitat diferencial i s'articulen, de manera científicament rigorosa, amb l'esdevenir de la vida quotidiana a la localitat.

Pel que fa al marc teòric, aquesta hipòtesi es sustenta en el pensament geogràfic sobre l'espai i el en el seu desenvolupament didàctic que, segons les variables que hem definit en el model d'anàlisi, concretaríem en les següents condicions:

- Que el medi local formi part d'una dimensió espacial oberta o multiescalar
- Que la funció didàctica amb la qual s'estudia sigui de context d'aprenentatge<sup>9</sup>.
- Que s'estableixin relacions explicatives entre el medi local i els seus agents socials i altres àmbits espacials considerats a diferents escales.
- Que l'estudi del medi local no suposi l'estudi de continguts complementaris afegits discrecionalment sinó que es vinculi a l'aprenentatge de continguts nuclears a la matèria i, per tant, estigui present als crèdits comuns.

En aquest plantejament, la dimensió espacial del currículum no es vincula tant a l'objecte d'estudi -què estudiar- com a la decisió sobre els llocs i escales sobre els quals es projecten i contextualitzen els

---

<sup>9</sup> Recordem que al model d'anàlisi hem definit aquesta categoria com a aquella corresponent als casos en què el medi local s'entén com el context proper de recerca dels problemes socials estudiats. Es presenta el medi local com a estudi de cas. També es dóna en el cas de les sortides que tenen caràcter d'exemplificació sobre el tema o qüestió objecte d'estudi. Aquesta funció del medi local es recolza en la teoria del caràcter hologràfic que pot tenir el medi ja que el tot és present en cadascuna de les parts. **MORIN, E.** 1999 *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur. Informe per la UNESCO*, Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

conceptes, fets i problemes socials que constitueixen el contingut curricular.

Tanmateix, aquesta visió dels estudis locals no implica per ella mateixa l'interès per la participació del medi local propi. L'elecció del medi local propi com a vèrtex de la comprensió del món es justifica per aspectes més relacionats amb les finalitats educatives de l'aprenentatge, aspecte que desenvoluparé en la següent hipòtesi.

### **15.3.1. Discussió**

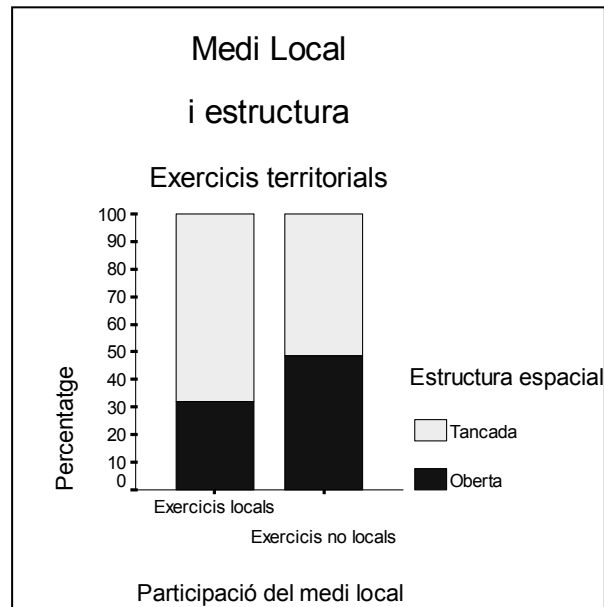
A la llum dels resultats de les entrevistes, no sembla que aquestes idees siguin encara gaire esteses entre els professors. Tant en la pregunta referida a les finalitats de l'aprenentatge de les Ciències Socials, com en la descripció de la dimensió espacial de les unitats didàctiques es troben abundants referències a la necessitat que els alumnes aprenguin a ubicar-se en el món i aprenguin a comprendre'l, però poques referències a l'espacialitat diferencial i múltiple que requereix aquesta comprensió. Tanmateix, tots els professors afirmen que combinen diferents escales i llocs en les seves unitats de programació<sup>10</sup>.

Anem a veure si aquesta relativa ambivalència del pensament del professor respecte a la qüestió que ens ocupa es correspon amb les dades obtingudes en l'anàlisi dels exercicis i fins a quin punt s'acompleix cadascuna de les condicions que hem establert.

---

<sup>10</sup> Recordem que són 5 sobre 12 les respostes que poden relacionar-se de manera indirecta amb la finalitat d'una comprensió local-global del món i de la seva interdependència. Tanmateix, cal remarcar que en la descripció que fan de la dimensió espacial de les seves unitats de programació tots afirmen que combinen escales diferents i 7 dels 12 afirmen que estableixen relacions entre els diferents espais estudiats tot i que només en dos dels casos es diu que aquestes relacions són explicatives.

### 15.3.1.1. Medi local i estructura espacial



Pel que fa a la relació entre l'ús del medi local i l'estructura espacial, s'observa una tendència a l'ús del medi local en exercicis d'estructura tancada<sup>11</sup>, seguit en importància d'exercicis d'estructura oberta en els quals es

parteix del medi local com a escala d'anàlisi dominant. El medi local participa molt menys en exercicis d'estructura oberta en els quals l'escala d'anàlisi dominant és meso o macro. Dit d'una altra manera, la presència relativa d'estructures tancades és més elevada en els exercicis locals que en els exercicis no locals (16,4 punts per sobre).

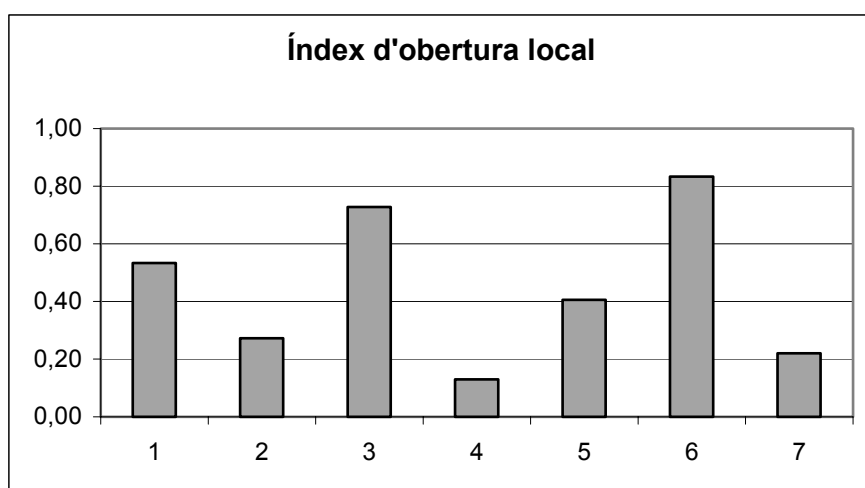
Tot això indica una certa associació entre la participació del medi local amb les estructures tancades i també amb les estructures obertes d'amplitud micro.

A la vista d'aquestes dades és interessant observar que en les seves afirmacions els professors han parlat més del fet que el medi local permet als alumnes comprendre's a si mateixos i saber-se situar en la

<sup>11</sup> Recordem que només el 32,2% dels exercicis amb participació del medi local són d'estructura espacial oberta.

societat, que no pas de la potencialitat que comporta a l'hora de comprendre el món en la seva globalitat.

Per veure fins a quin punt aquestes dades mitjanes es corresponen amb la pràctica de cadascun dels professors, calculem l'índex d'obertura local - nombre d'exercicis locals oberts/ nombre d'exercicis locals del professor – i observem que els valors presenten una oscil·lació extrema - màxim de 0,83, mínim 0,13, amplitud 0,70 – la qual cosa indica també una diversitat d'estil pel que fa a l'ús del medi local en estructures obertes o tancades.



### 15.3.1.2. La funció didàctica del medi local

Tal com afirmen els professors a les entrevistes, l'ús del medi local de forma arbitrària o il·lustrativa és pràcticament inexistent en els exercicis.

Els professors manifesten que en les seves pràctiques docents tendeixen a utilitzar el medi local com a context d'aprenentatge dels problemes estudiats i plantejats a diferents escales, lligats en alguns

casos a factors d'actualitat i amb l'objectiu d'elaborar pautes d'actuació i fomentar la participació social<sup>12</sup>.

Aquest model teòric, que es desprèn del conjunt de les afirmacions dels professors, planteja algunes contradiccions en la seva aplicació pràctica.

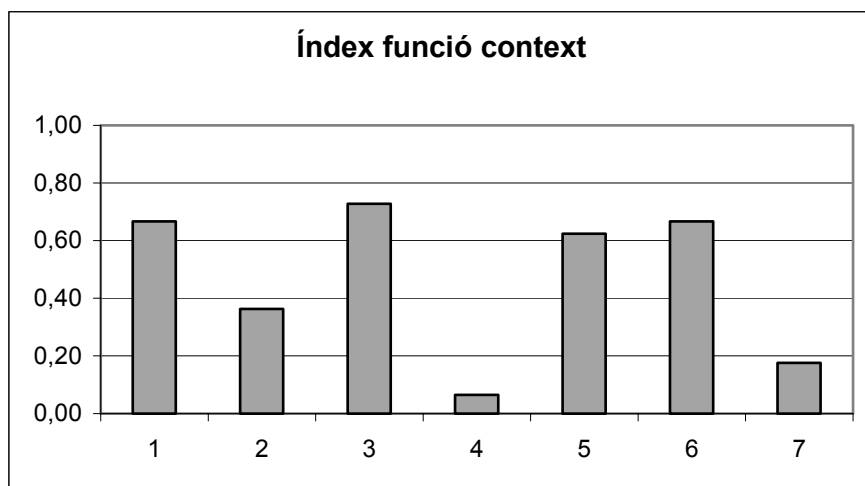
Contràriament al que s'hauria d'esperar, les freqüències més elevades referents a la funció didàctica dels exercicis les presenta el medi com a objecte d'estudi ( 50,6% dels exercicis locals), mentre que el medi com a context d'aprenentatge hi és menys representat (34,5% dels exercicis locals). De la mateixa manera, sorprèn la baixa representació que té el medi considerat com a context de pràctiques de participació social (2,9%).

Per acabar d'aclarir aquestes contradiccions, estudiarem amb més detall la participació de la funció context d'aprenentatge. Per fer-ho estudiarem la funció didàctica dels exercicis professor per professor i la relacionarem amb el tipus de crèdit en què es troben aquest i amb la seva estructura espacial.

En primer lloc, analitzarem la funció didàctica del medi local professor per professor. L'índex *funció context* - nombre d'exercicis locals amb funció context d'aprenentatge/ nombre d'exercicis locals del professor - ens permet apreciar les diferències que es produeixen de professor a professor. Aquest índex presenta un valor màxim de 0,73 i un mínim de 0,18 (0,55 d'amplitud) i un nombre elevat de casos superior a la mitjana (0,34).

---

<sup>12</sup> Recordem que només 2 fan referència a la funció objecte d'estudi i encara ho citen al costat d'altres funcions.

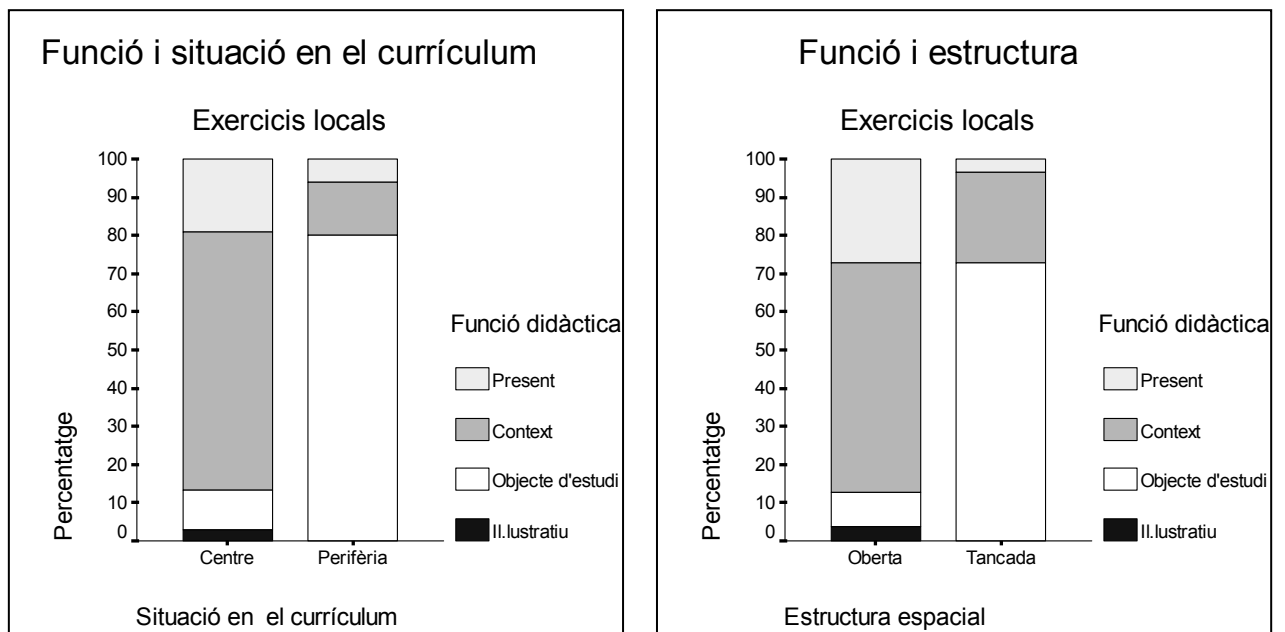


Aquestes diferències ens fan veure que les pràctiques d'un nombre elevat de professors s'adiuen amb l'afirmació realitzada tot i que en el valor mitjà aquesta realitat quedi emmascarada.

En segon lloc anem a veure com aquesta participació prioritària dels exercicis que entenen el medi local com a objecte d'estudi varia si considerem la funció didàctica dels exercicis segons la seva ubicació curricular.

Si analitzem la funció didàctica dels exercicis locals segons la seva ubicació als crèdits comuns, és a dir, al centre del currículum de la matèria, o a la resta de les altres activitat considerades com a perifèria curricular (crèdits variables, de síntesi i projectes de tutoria) obtindrem que el 63% dels exercicis locals situats al centre curricular atorguen al medi local una funció de context d'aprenentatge, mentre que a la perifèria curricular aquesta funció només es considera en el 13,9% dels exercicis. Inversament, el medi local es considera objecte d'estudi en el 80,2% dels exercicis locals situats a la perifèria curricular i al 9,6% dels exercicis locals situats al centre curricular. D'altra banda, trobem que als crèdits de síntesi i als projectes de tutoria hi tenim una funció d'objecte d'estudi que arriba al 100% dels casos.

Aquestes dades podrien indicar que en la mesura que el medi local és present en el nucli de la matèria, augmenta la seva consideració de context d'aprenentatge. Aquest fet justificaria les afirmacions dels professors, ja que d'alguna manera la funció objecte d'estudi queda relegada a la zona perifèrica del currículum que no deixa de ser considerada com secundària o complementària.



Finalment, si estudiem la funció didàctica dels exercicis segons la seva estructura trobem que la funció objecte d'estudi és important als exercicis tancats (70,3%), mentre que als exercicis d'estructura oberta la funció més representada és la de context d'aprenentatge (58,9 %).

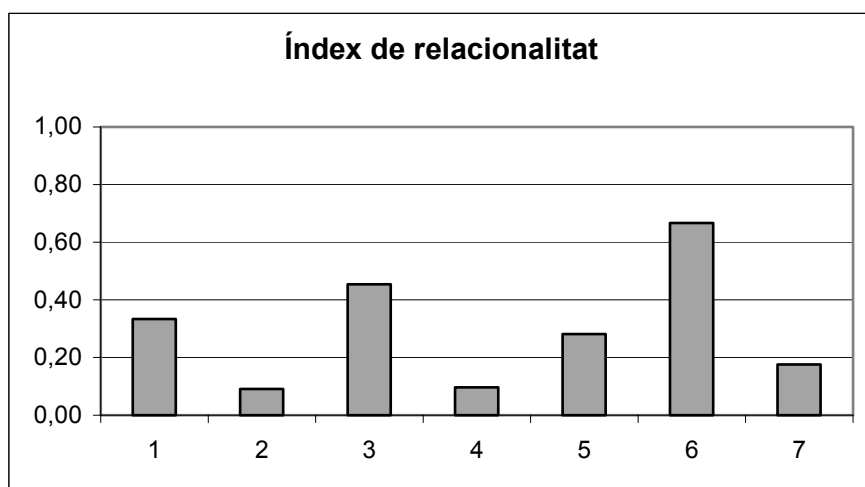
Aquestes observacions marquen una diferència fonamental que dibuixa unes formes diferents d'utilitzar el medi local en funció de la seva integració en el currículum bàsic de la matèria i segons l'estructura oberta o tancada de l'exercici.

### 15.3.1.3. El caràcter relacional i el medi local

En primer lloc cal considerar com a element negatiu de cara a l'establiment de relacions entre el medi local i altres àmbits espacials el fet que la presència relativa d'estructures tancades en els exercicis sigui, com hem vist, més elevada en els exercicis locals que en els exercicis no locals. Aquest fet determina per ell mateix una inferior possibilitat d'establir relacions entre espais, sobretot en un disseny en què, recordem que no es donen tampoc relacions entre els espais estudiats en diferents exercicis d'una unitat didàctica.

De la mateixa manera, també és un factor negatiu de cara a la consideració de l'estudi del medi com a estudi social localitzat el fet que, encara que amb poca diferència, en els exercicis locals oberts s'estableixen menys relacions que en els exercicis oberts locals (2,2 punts per sota).

En tercer lloc, el càlcul de l'índex de relacionalitat dels exercicis locals per cada professor - nombre d'exercicis locals oberts amb relacions entre escales/ nombre d'exercicis locals del professor – ens permet observar les diferències internes del grup respecte a aquesta qüestió.





Com veiem a la gràfica, en aquests valors la dispersió segueix essent acusada, encara que de manera no tan extrema – màxim 0,67, mínim 0,09, amplitud, 0,58 -.

Com a quart argument sembla interessant destacar que en el medi local es manté la característica que en els casos en què s'estableixen relacions entre àmbits espacials es fa majoritàriament amb la intenció d'establir un discurs explicatiu.

Finalment, una altra dada a tenir en compte és que en l'anàlisi de les finalitats educatives s'ha de remarcar que el nombre relatiu d'exercicis locals que presenten una finalitat vinculada a la comprensió de les interaccions local-global és baixa, cosa que es correspon amb la baixa relacionalitat.

#### 15.3.1.4. Ubicació dels exercicis locals al currículum

De les afirmacions dels professors s'en desprèn que el fet de reservar l'estudi del medi local per als crèdits variables, els crèdits de síntesi o les activitats de tutoria és una pràctica en retrocés, tot i que encara en podem trobar bastants mostres.

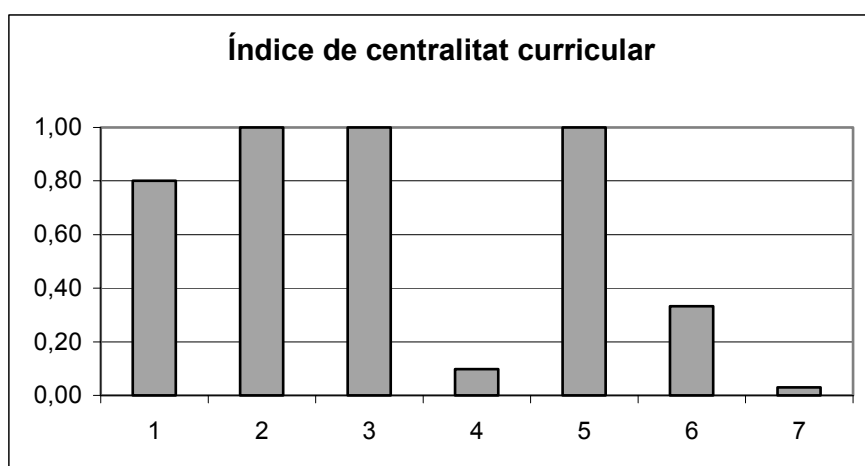
Efectivament, el medi local té una presència rellevant als crèdits comuns. La importància d'aquests crèdits en nombre total d'exercicis és el que dóna pes específic al medi local en el currículum<sup>13</sup>. És important tenir això clar perquè, sense una anàlisi sistemàtica, aquesta presència, integrada i fragmentada, que impregna el dia a dia dels crèdits comuns de la matèria no es visualitza tan clarament com la presència als crèdits de síntesi i als projectes de tutoria dedicats al

---

<sup>13</sup> Recordem que el 42% dels exercicis locals es troben en crèdits comuns i que aquests darrers suposen el 70,8% del total dels exercicis.

medi local de manera hegemònica. Aquest fet pot produir una impressió enganyosa.

Més enllà de les xifres que presenten el conjunt dels exercicis, l'índex de centralitat que podem observar a la gràfica – nombre d'exercicis locals als crèdits comuns/ nombre total d'exercicis locals del professor – ens indica clarament dos estils de treball. Hi ha 4 casos en què els exercicis locals es troben per complet o de forma molt majoritària en els crèdits comuns, mentre que en els altres 3 casos la proporció és baixa i extremament baixa.



### **15.3.2. Síntesi i comprovació de la hipòtesi**

Contrastant aquestes observacions amb les condicions que hem establert per considerar l'estudi del medi com un estudi social localitzat podem dir que:

- Els exercicis locals s'associen més que la mitjana a estructures tancades, monoescalars. Això s'adiu amb el fet que a les entrevistes gairebé no s'ha parlat de la necessitat de vincular el treball sobre el medi local a la comprensió de les interaccions local-global i a la comprensió del món.

- Malgrat que els professors afirmen majoritàriament, i de forma àmpliament argumentada, que el medi local ha d'entendre's com a context d'aprenentatge, en els exercicis aquesta afirmació només s'acompleix en la mesura en què el medi local és present en exercicis d'estructura oberta i en exercicis situats als crèdits comuns de la matèria.
- Les relacions interespacials són molt escasses i estan fins i tot una mica per sota del conjunt dels materials.
- Pel que fa a la presència del medi local en els crèdits comuns, veiem que s'acompleix àmpliament, tot i que és difícil de veure perquè, mentre que en els crèdits comuns el medi local es treballa de forma integrada i queda difuminat en el conjunt, en els crèdits variables i de síntesi és més visible.
- En tots aquests elements la gran amplitud que presenten els índex, professor per professor, ens fa veure que aquestes conclusions poden amagar una realitat més complexa, en la qual s'entreveuen estils diferents d'usar el medi local.

Aquest conjunt d'observacions indiquen que la presència a les aules d'un estudi del medi que respongui al model de la nova geografia regional i suposi la contextualització de continguts nuclears de la matèria en estudis socials localitzats al medi local és encara un horitzó cap al qual caminem amb no poques contradiccions i dificultats.

A la meua manera de veure, l'explicació a aquest fet ha de buscar-se en la manca d'arguments relacionats amb la concepció de l'espai en la nova geografia. Els professors aporten arguments que es relacionen de manera implícita o explícita amb les teories de l'aprenentatge i amb les finalitats educatives, mentre que s'observa un gran buit pel que fa a arguments relacionats amb l'epistemologia de les ciències de referència. En cap cas trobem cap referència a les concepcions d'espai

i escala en el pensament geogràfic i social. No es planteja cap referència a la conceptualització de l'espai en les diferents escoles geogràfiques.

Aquest buit podria explicar-se per diferents factors que es combinen. Per una banda, hi ha el fet que la majoria dels professors són historiadors de formació (de fet només 1 professor és llicenciat en geografia i 2 ho són en geografia i història). D'altra banda, podem considerar que el pensament sobre l'estudi del medi local respon a una tradició més didàctico-pedagògica que epistemològica, tradició que en el seu origen va vincular-se a la concepció espacial que oferia la geografia regional i que no s'ha actualitzat.

Tot plegat indica una certa feblesa en l'actualització epistemològica del raonament didàctic, feblesa que, donada l'elevada formació del grup de professors, no és atribuïble a les persones sinó a l'estat del coneixement de la didàctica de la matèria i a l'estil i continguts de la formació permanent del professorat<sup>14</sup>

Tanmateix, el fet que a través de la descripció que fan de les estructures espacials obertes i de la importància que donen a la funció context d'aprenentatge puguem veure que els estudis socials localitzats estan d'alguna manera més presents en el pensament del professor

---

<sup>14</sup> Tot i que aquesta qüestió s'aparta una mica del contingut específic d'aquest treball, em sembla interessant apuntar la paradoxa que es desprèn d'aquesta observació, pel que fa a la formació del professorat d'Educació Secundària. La mancança d'actualització geogràfica en la reflexió didàctica d'un grup de professors, d'edat elevada i formació superior a la mitjana, expressa la contradicció entre una formació inicial absolutament mancada de coneixements relacionats amb la professió de docent i educador, i una formació permanent que ha pretès pal·liar aquest buit impartint uns coneixements psicopedagògics desvinculats de les ciències de referència. És una dada més que indicaria la importància de fomentar la recerca en didàctiques específiques i la seva presència tant en la formació inicial, com en la formació permanent del professorat.

que en les seves pràctiques, indicaria una tendència a evolucionar cap a aquest model<sup>15</sup>.

## **15.4. Medi local i educació per la ciutadania**

La quarta de les meves hipòtesis fa referència a les raons que justifiquen la presència del medi local en la dimensió espacial en l'Educació Secundària apuntant a la necessitat que l'aprenentatge del coneixement social serveixi a l'educació per la democràcia i la participació.

L'exploració del pensament didàctico-pedagògic i geogràfic realitzada a la primera part aporta també nombroses idees que confirmen aquesta hipòtesi a nivell de model teòric.

Tant les reflexions realitzades des de la geografia i la seva didàctica com les aportacions teòriques sobre l'educació en valors, en el context d'una societat canviant, marcada per la globalització, per l'eclosió de la Societat de la Informació i per les seves repercussions en el caràcter democràtic de la societat, porten a subratllar l'educació per la ciutadania i la democràcia com a finalitat preferent del coneixement social.

D'altra banda, com hem vist en la tercera hipòtesi, la conceptualització realitzada sobre l'espai implica una nova concepció educativa del medi local que s'entén com a espai dels llocs on s'articula la vida quotidiana

---

<sup>15</sup> Una interpretació més lliure i intuïtiva del sentit de les respostes del professors em portaria a afirmar clarament que es troben en un moment de transició entre dos models. Recordem el conjunt de professors que afirmava que ara ja no fa l'estudi del medi que feia abans. Dos d'aquests professors semblaven no identificar com a estudi del medi els treballs dels crèdits comuns que fan recurs al medi local.

de l'alumne i on s'ordenen les pràctiques socials que es produeixen en contigüitat.

En aquest marc teòric la presència del medi local en la dimensió espacial de les unitats de programació es justificaria en el sentit que el medi local ofereix a la didàctica de les Ciències Socials un espai òptim per:

- la construcció de la pròpia identitat
- la participació i la interacció social
- la comprensió de les dinàmiques locals-globals
- l'apropiació de les xarxes com a forma de participació global
- per vincular coneixements, valors i actuacions

Aquesta reflexió permet desenvolupar la hipòtesi en els següents punts:

- La comprensió dels problemes i conceptes socials ha de plantejar-se a partir de la interacció entre causes i efectes que actuen a diferents escales.
- Tanmateix, la participació del medi local en aquesta dimensió espacial complexa facilita un coneixement social que no es limita a la representació del món, sinó que aspira a promoure una actitud de corresponsabilització, un coneixement crític i l'aprenentatge de la participació social.
- La mundialització del currículum implica alhora una revalorització de l'"ara i aquí" com a dimensió cronotòpica de la unitat didàctica amb tendència a augmentar les capacitats de l'alumnat per:
  - Ubicar-se socialment
  - Desenvolupar activitats de participació social
  - Comprendre les interaccions local-global
  - Apropiar-se de les formes d'interacció en l'espai global

- Fomentar racionalment les accions solidàries i la responsabilitat social

La participació del medi local en l'aprenentatge dels conceptes socials, facilita la integració entre coneixements i valors, de manera que pot promoure capacitats, hàbits i pautes d'actuació, favorables a la participació ciutadana i als valors democràtics.

#### ***15.4.1. Discussió***

Anem a veure fins a quin punt aquestes idees que es desprenen de la reflexió teòrica són presents en el pensament i la pràctica dels casos estudiats.

Hem vist a les entrevistes que les raons amb què els professors argumenten la importància del medi local giren al voltant de dues línies d'argumentació: el recurs a l'experiència directa com a forma de facilitar l'aprenentatge i el paper de contextualització social del coneixement com a estratègia d'educació per la ciutadania.

El primer d'aquests arguments es vincula a la teoria de l'aprenentatge significatiu i funcional i més remotament a la tradició experiencialista que dona suport a l'estudi del medi en la tradició de la pedagogia progressista del S. XX. El segon argument, que estaria en la línia apuntada per la hipòtesi de treball i desenvolupada en el model teòric, queda també afirmat, tot i que, com veurem amb més detall, es sustenta en una argumentació més feble i presenta més desajustos entre el pensament i la pràctica.

##### ***15.4.1.1. Estudi del medi i aprenentatge***

Pel que fa a la relació entre estudi del medi i aprenentatge de les ciències socials, els arguments exposats i les aportacions fetes pels

materials apunten que els treballs que es plantegen vinculats al medi local faciliten l'aprenentatge dels conceptes socials. Aquesta afirmació es justifica per dos motius: per una banda es diu que l'estudi del medi resulta més motivador pels alumnes, per l'altre que el medi local actua com a context, millorant els referents dels alumnes respecte a l'objecte d'aprenentatge.

### *El medi local com a element de motivació dels alumnes*

El grup de professors manifesta com a primer argument de l'interès del treball sobre el medi local, la seva capacitat de motivar als alumnes. Tot i que semblava que aquesta idea havia quedat superada per l'impacte dels mitjans de comunicació i que ha estat profusament utilitzada com a argument justificar l'obsolescència de l'estudi del medi, els professors estudiats continuen creient en la seva força, corroborada en el dia a dia de les aules.

Encara que no podem fer afirmacions segures respecte al perquè d'aquesta permanència, sorgeix l'interrogant de fins a quin punt la capacitat motivadora del medi local es justifica intrínsecament pel seu contingut temàtic, pel sentiment de pertinença que suposa en els alumnes, o bé està relacionada amb els mètodes que es solen utilitzar pel seu estudi, més vinculats a un aprenentatge interactiu i contextualitzat, on l'estudi del medi local es realitza a partir de pràctiques d'aprenentatge basades en la comunicació i la recerca; pràctiques que uneixen experiència i reflexió; afecte i coneixement; pensament i acció.

El primer d'aquests arguments sembla el més descartable. Tal com s'ha assenyalat amb profusió, la presència dels llocs llunyans a la nostra vida quotidiana gràcies als mitjans de comunicació qüestiona una major motivació de determinades temàtiques pel fet de trobar-se a prop. La mateixa riquesa i facilitat de realitzar observacions indirectes



possibilita la substitució dels efectes motivadors de l'observació directa, per observacions indirectes de gran qualitat i atractiu.

Pel que fa al segon argument - la potencialitat de desvetllar en els alumnes sentiments de pertinença - em referiré a una petita recerca que vaig tenir ocasió de realitzar en la fase exploratòria de la tesi<sup>16</sup>. En aquesta recerca pretenia esbrinar quins llocs i escales tenen més significació pels alumnes d'Educació Secundària i per quins motius. En ella es demanava a alumnes de 3er d'E.S.O. que fessin la llista dels deu llocs que consideraven més importants per les seves vides i que indiquessin el perquè de cada elecció.

Els resultats, encara que poc significatius perquè la mostra és reduïda, no deixen de ser interessants, ja que indiquen que es dona una gran importància numèrica de llocs ubicats a l'escala mundial, és a dir, més enllà de l'escala supranacional o europea, i simultàniament hi ha una valorització de l'escala local.

Més interessant encara per la qüestió que ens ocupa és entrar en el perquè d'aquestes dues valoritzacions.

L'escala mundial suposa un àmbit de significació que deu principalment la seva importància a la globalització cultural produïda pels mass-media. A aquesta escala, la percepció dels alumnes s'orienta cap a nodes emissors de missatges d'homologació cultural (esport, turisme, música) més que cap a llocs de significació que impliquin elements de comprensió del sistema global mundial (polítics, econòmics, ambientals). A més a més, els llocs triats com a significatius a escala

---

<sup>16</sup> Aquesta recerca formava part d'una línia de treball de la tesi que vaig abandonar després d'una fase exploratòria i ha estat publicada a **VILARRASA, A.** 2003 'Lugares de significación. Una exploración de los nodos que configuran la representación del mundo en las mentes de los alumnos', *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación* 2: 61-66. Trobareu una còpia d'aquest treball a l'annex 11.

mundial tendeixen a aparèixer en els darrers llocs de les llistes, cosa que permet intuir una menor intensitat de significació.

Contràriament, els llocs propis s'elegeixen en els primers llocs i sempre per motius relacionats amb criteris d'identificació i pertinença, que s'expressen en frases autoreferencials – “perquè és el lloc on visc”, “perquè sóc d'aquí” -. Aquesta dimensió, que expressa el factor territorial de la construcció de la pròpia identitat, apareix principalment a escala de la localitat i, amb menys mesura, de la regió.

Per tot això es pot dir que mentre que el pes de l'escala mundial és extensiu i banal, la significació de l'escala local és intensiva i substancial. Aquesta conclusió corroboraria la possibilitat que un dels elements forts de motivació del treball sobre el medi local sigui el factor de pertinença.

En el mateix sentit, l'estudi realitzat per Valverde<sup>17</sup> mostra com, en alumnes de tercer de magisteri, prima la identificació amb l'àmbit local sobre l'àmbit regional, mentre que l'àmbit global promou pautes d'homogenització que no conciten un sentiment de pertinença.

Finalment, la relació entre les dades obtingudes en l'anàlisi dels materials d'aula pel que fa als exercicis locals i les tècniques didàctiques que utilitzen ens pot servir per donar suport al tercer dels arguments plantejats. Efectivament, l'anàlisi dels materials d'aula mostra que als exercicis locals s'utilitzen més els mètodes interactius (14,5 punts per sobre que el percentatge sobre el total) i es treballa més amb informacions de primera mà (27,2 punts per sobre), amb

---

<sup>17</sup> VALVERDE, J. A. 2001 'La ciudad como identidad territorial: la delimitación del territorio virtual urbano', in ESTEPA, J. et alt (ed) *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales*, Oviedo: KRP- Asociación Universitaria de profesoras de Didáctica de las Ciencias Sociales.

materials elaborats pel professor (12,5 punts per sobre) i amb tècniques de recerca històrico-geogràfica (26,6 punts per sobre).

Tanmateix, tot i que és en el medi local on els alumnes tenen la possibilitat de treballar sobre informació primària, l'estudi del medi local es realitza també de manera important a partir d'informacions secundàries, és a dir que segons els professors el seu interès va més enllà de la possibilitat de treballar mitjançant tècniques de recerca i d'adquirir competències procedimentals.

### *El medi local com a context d'aprenentatge*

Una altra línia d'argumentació sobre el medi local com a element facilitador de l'aprenentatge, apunta que el medi local ofereix l'oportunitat de contextualitzar l'aprenentatge social en escenaris significatius que faciliten la construcció de conceptes socials en interacció amb l'experiència viscuda pels alumnes. És per la seva capacitat de generar un aprenentatge contextualitzat que l'estudi del medi suposa un pont entre l'aprenentatge formal i l'informal, generant elements de motivació que van lligats tant a qüestions d'implicació emocional com a aspectes metodològics i de comunicació que el solen acompanyar.

Recordem que, dit amb altres paraules, aquest és l'argument clàssic de l'experiencialisme. També en aquest cas les consideracions que fan els professors s'acosten més a l'experiència viscuda que a l'experimentació com a mètode de produir coneixement. L'interès de l'estudi del medi no es justifica tant, perquè possibilita l'aprenentatge per descobriment com perquè afavoreix la contextualització que, al seu torn, permet la construcció social del coneixement i la formalització de

l'experiència viscuda. Aquest és un plantejament que considera el coneixement com a producte social. És una visió més propera a Vygotsky que a Piaget<sup>18</sup>.

Aquest enfocament és coherent amb la importància que els professors donen als exercicis amb tècniques cognitivo-lingüístiques transversals. El contacte directe entre l'objecte i la seva representació simbòlica és un dels elements claus d'aquesta concepció<sup>19</sup>. Podem fer abstracció de la realitat a partir de l'adquisició del llenguatge, però l'adquisició de coneixements científics en l'Educació Secundària va encara lligada a problemes d'ampliació del llenguatge. L'escola com a lloc de l'abstracció i la formalització del coneixement és un espai separat de la realitat on es parla de les coses sense necessitat que siguin presents<sup>20</sup>, però en la mesura en què aquesta capacitat d'operar amb conceptes no és un fet donat sinó un objectiu d'aprenentatge, el contacte amb el medi local es converteix en un referent per la conceptualització del coneixement social.

En definitiva, el recurs al medi local tindria una de les seves virtuts en la capacitat d'establir un pont entre allò empíric i allò conceptual,

---

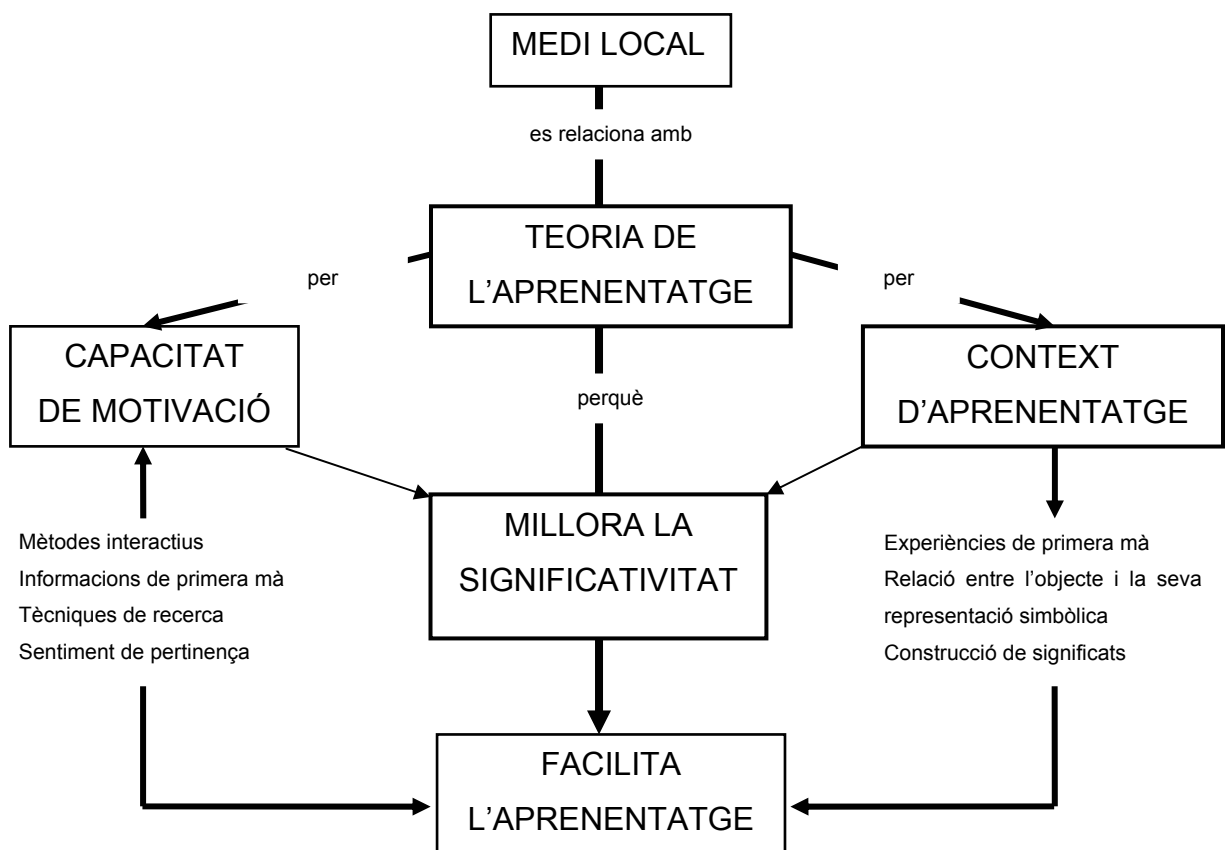
<sup>18</sup> En aquest sentit s'acosten al nou model proposat per **BENEJAM, P.** 1996 'Repàs a les sortides. Els objectius de les sortides.', *Perspectiva Escola* 204. pp.23-29

<sup>19</sup> Recordem que en les seves afirmacions els professors atorguen una gran importància a les tècniques de desenvolupament lingüístic i que l'anàlisi dels exercicis corrobora àmpliament aquesta afirmació ja que el 46,2% dels exercicis tenen com a base una tècnica didàctica relacionada amb l'adquisició d'habilitats cognitivo-lingüístiques.

<sup>20</sup> **BRUNER, J.** 1990 *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza.

augmentar els referents que els alumnes tenen sobre la matèria i ajudar a la construcció de sentit i significat<sup>21</sup>.

Aquest fil argumentatiu implicaria que la funció didàctica principal correspongués a la consideració del medi com a context d'aprenentatge fet que, com ja s'ha analitzat a l'apartat corresponent, és veritat pels exercicis locals situats al centre curricular, però no si considerem la totalitat.



<sup>21</sup> COLL, C. 1988 'Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno del aprendizaje significativo', *Infancia y aprendizaje* 42: 131-142.

Recapitulant podem dir que, en opinió dels professors consultats, el treball sobre el medi local incideix en la capacitat de motivació dels alumnes. Aquest fet podria explicar-se per l'acció combinada de dos factors: el sentiment de pertinença i el mètode didàctic utilitzat.

L'altre gran argument aportat pels professors estaria en relació a una major capacitat del medi local d'aportar referents i d'atorgar sentit a l'aprenentatge acadèmic. En Ciències Socials podríem dir que el medi local actua com a context d'aprenentatge i que aquest context facilita l'aprenentatge significatiu. Efectivament, el treball sobre el medi local augmenta els referents que tenen els alumnes respecte a la matèria d'aprenentatge i els ajuda a superar les barreres relacionades amb l'abstracció i la despersonalització.

Aquests factors, motivació i contextualització, serien els factors claus que augmentarien la significativitat de l'aprenentatge, tot facilitant-lo. D'altra banda, facilitat i motivació, veuen augmentats els seus efectes perquè es retroalimenten l'un a l'altre; un aprenentatge que es realitza amb èxit suposa un reforç positiu que actua com a element motivador.

Per tot això, els professors afirmen que l'estudi del medi local facilita l'èxit en l'aprenentatge i suposa, per tant, una garantia per als alumnes amb més dificultats. Aquest aspecte és fonamental perquè vincula l'estudi del medi local a l'escola democràtica, no elitista, que treballa per garantir el desenvolupament personal de tots els nois i noies.

#### 15.4.1.2. Estudi del medi i educació per la ciutadania i la democràcia

Hi ha un acord molt ampli a l'hora de considerar que el treball sobre el medi local contribueix a l'educació per la ciutadania en el sentit que fomenta el coneixement i la valoració de l'entorn, i ajuda a augmentar la capacitat de responsabilització social.

Una bona part dels arguments utilitzats pels professors van en la línia de la potencialitat del coneixement del medi local per contribuir a la ubicació social dels alumnes i a la construcció de la seva identitat; la valoració, el compromís i l'estimació del lloc, és a dir, l'educació en valors, l'elaboració de pautes de conducta i la participació ciutadana. Aquests arguments reforcen la vinculació entre coneixement del medi local i educació per la ciutadania, recollint algunes de les preocupacions que he desenvolupat com a marc teòric. En aquest sentit, la implicació del medi local en l'estudi de problemes socialment rellevants representa un requisit perquè el coneixement social estigui al servei de la construcció de la pròpia identitat i de l'elaboració autònoma de valors i pautes d'actuació.

Pels professors aquesta necessitat es fa més palesa tenint en compte que és del mateix entorn que els alumnes extreuen molts dels estereotips, contramodels i prejudicis que distorsionen el coneixement social i que són persistents davant de coneixements adquirits de forma acadèmica<sup>22</sup>.

Efectivament, disposem d'investigacions recents sobre la formació i avaluació d'hàbits i actituds cíviques en els adolescents que avalen

---

<sup>22</sup> Val a dir que en aquest cas l'entorn no equival a medi local sinó a una realitat social més àmplia i no exclusivament territorial. Com assenyala Liceras, els tòpics, estereotips i prejudicis es transmeten a partir de diversos "traductors" de la realitat social presents en el seu entorn. Els mitjans de comunicació, la cultura popular i les converses informals, la publicitat, els contes, pel·lícules i dibuixos animats, els fulletons turístics, els mateixos llibres de text, els professors, Internet i les noves tecnologies són mitjans susceptibles de propagar falses concepcions sobre la realitat social. **LICERAS, A.** 2003 'Tópicos, estereotipos y prejuicios, componentes de un aprendizaje formal que deforma', *Íber* 36: 89-101. Aquests agents són presents al medi local en tant que espai de la interacció social, però el depassen i el vinculen amb altres dimensions espacials i amb espais virtuals d'interacció.

aquesta afirmació<sup>23</sup>. Aquests estudis indiquen que les actituds i els valors socials responen més als impactes i les influències de l'entorn social que als coneixements adquirits mitjançant els aprenentatges escolars. Tanmateix, aquesta aparent contradicció podria indicar que la millor manera de posar l'aprenentatge acadèmic al servei de la formació d'actituds cíviqes seria partir de la descodificació, anàlisi i interpretació crítica, a la llum del coneixement, dels mateixos missatges de l'entorn social. Aquesta línia de treball s'emmarca en una concepció crítica de l'educació en valors, centrada en l'adquisició de coneixements i habilitats que permetin i fomentin la maduració moral.

L'ús del medi local per ell mateix no determina una posició sobre aquesta qüestió fonamental. És evident que un ús del medi local de forma tancada i autoreferent, que emfatitza les fronteres entre nosaltres i els altres i que amaga els factors causals llunyans, pot fins i tot contribuir a la formació de tòpics i d'estereotips. Per contra, un ús del medi local obert i relacional, centrat en una actitud d'indagació i contrastació, pot ser un àmbit de treball escolar especialment eficaç per la formació d'actituds cíviqes, que permeti la contrastació en el medi de les transmissions de l'entorn social, creant mecanismes de dubte i desconfiança respecte als agents transmissors de falses concepcions socials i desvetllant processos de comprensió racional. Aquests mecanismes actuarien a manera de conflicte cognitiu respecte als tòpics i prejudicis per impulsar una reelaboració del coneixement més ajustada a les concepcions de la ciència i de la cultura. En el darrer cas estariem parlant d'un treball sobre el medi, entès com a forma preferent de la interacció social amb l'objectiu de fomentar una participació social informada.

---

<sup>23</sup> **PRATS, J. et alt.** 2001 *Europa en las aulas*, Barcelona: Fundación "la Caixa"; **TORNEY-PURTA, J. i AMADEO. J.** 2001 'Civic Knowledge and engagement across countries: the IEA Civic Education Study', in MONTANÉ, M. I BEERNAERT Y. (ed) *Towards active citizenship. Connecting young citizens across Europe and the world*, Barcelona: Forum Barcelona 2004. Education Project.: 45-49.



Les pràctiques de l'aula confirmen i matisen aquestes afirmacions presentant alguns desajustos entre la volada de les reflexions i les limitacions i inèrcies de les pràctiques.

Recordem que la finalitat didàctica observada en els exercicis locals és, a molta distància de les altres, la construcció de la pròpia identitat a partir del coneixement del propi entorn (present en el 96% dels exercicis locals). En aquest sentit els professors porten a la pràctica la idea d'educar per la democràcia a partir del coneixement de l'entorn i de la pròpia ubicació social.

En segon lloc, l'ús prioritari de tècniques de recerca històrico-geogràfica (26,6 punts per sobre del percentatge sobre el total dels exercicis) és per ell mateix un element fort d'educació per la ciutadania ja que, com han evidenciat diferents autors<sup>24</sup> i especialment en el cas de les sortides i el treball de camp, aquestes tècniques mobilitzen elements afectius i actitudinals que incideixen en l'educació per la ciutadania democràtica.

S'evidencia una tendència dels professors a plantejar exercicis en els quals es posa més en joc el pensament argumentatiu (11 punts per sobre d'un percentatge de 6,8 sobre el total dels exercicis locals) i justificatiu (2,9 punts per sobre d'un percentatge de 4,6 sobre el total), quan es tracta del medi local. Aquesta tendència es relaciona amb la virtualitat del medi local d'implicar a la persona i de generar opinió i reflexió sobre els propis valors. Per contra, en les escales menors els

---

<sup>24</sup> **BIDDULPH, M.**, 2001 'Citizenship in geography classrooms. Questions of pedagogy', in D. LAMBERT, MACHON, P. (ed) *Citizenship through Secondary Geography*, London- New York: Routledge.; **KENT, A., FOSKETT, N.**, 2002 'Fieldwork in the school Geography curriculum', in SMITH, M., (ed) *Teaching Geography in Secondary Schools*, London, New York: Routledge/Falmer.

professors tenen una major tendència a limitar les propostes didàctiques a la descripció dels fets o problemes.

Tanmateix, aquesta realitat no arriba a produir una veritable educació per a la participació social, ja que els exercicis en què es visualitza aquesta finalitat, molt manifestada a les entrevistes, són relativament escassos. Els professors consideren que l'ús del medi local està en la base de la millora de les capacitats de participació social, però en molt pocs casos inicien l'aprenentatge d'aquesta participació en la mateixa pràctica didàctica, entenent el medi local com a context de pràctiques de participació social<sup>25</sup>.

L'aprenentatge de les capacitats bàsiques per la participació social es manté a nivell informatiu i conceptual: s'explica un problema, es valora i s'apunten possibles solucions però no s'estableix una acció per participar i responsabilitzar-se de la seva resolució.

Com ja hem vist en tractar del medi local com a estudi social localitzat, la finalitat relacionada amb la comprensió dels mecanismes d'interacció local-global és també poc present (20,1% dels exercicis locals). La baixa presència d'aquesta finalitat no respon a les necessitat de comprensió del món actual. En la mateixa línia de concepció del medi com a entorn tancat, ha d'interpretar-se la pràctica inexistència de finalitats que vinculin l'ús del medi local a l'aprenentatge i l'apropiació de les formes de comunicació i participació global. Aquestes absències

---

<sup>25</sup> Recordem que la finalitat de millora de les capacitats de participació social és present al 20,1% dels exercicis locals, mentre que la funció del medi local com a context de pràctiques de participació social només és present al 2,9 % dels exercicis locals. Més significatiu encara respecte a la timidesa amb què les propostes didàctiques tracten l'aprenentatge de la participació social, és el fet que només he trobat una pràctica d'acció o participació directa. Això indica que aquest tipus d'experiències, que existeixen i són de molta qualitat, han de ser encara considerades com a esdeveniments extraordinaris en el marc de l'escola, és a dir que encara no formen part de l'activitat normalitzada en el currículum.

poden explicar-se d'una banda per una manca d'actualització científica i d'altra banda per la manca d'ús de les TIC a les aules.

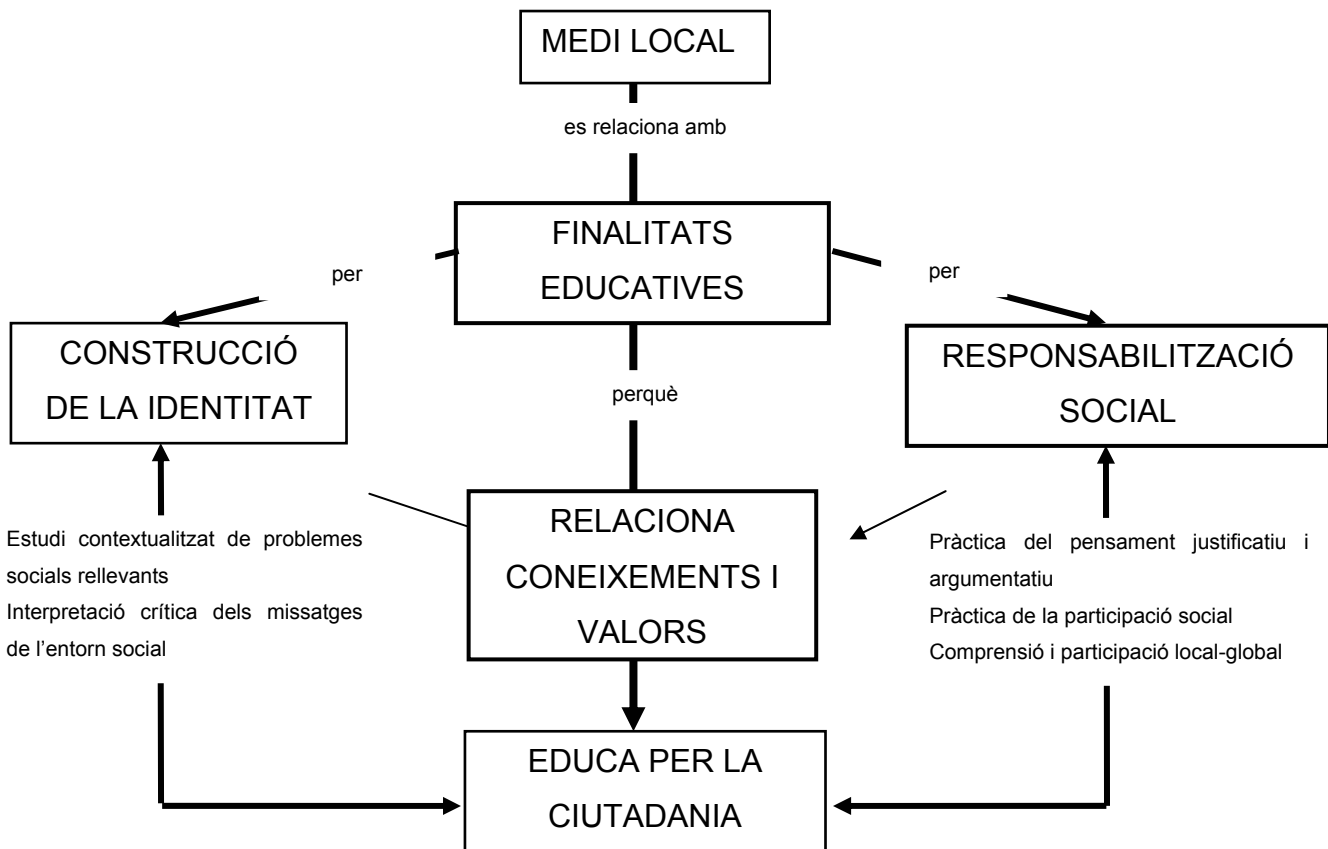
Efectivament, en els raonaments expressats pels professors no trobem gaires referències a la mundialització i a la comprensió local-global del món. Tanmateix, es pot sospitar que tòpics com la globalització o la barrera digital, que són preocupacions presents en els mitjans de comunicació i en el pensament del conjunt dels professors, són conceptes que s'activen en parlar de temes com la Societat de la Informació, la interculturalitat, la societat multiètnica, però que no s'activen en parlar del medi local que, en l'imaginari dels professors, no incorpora encara amb prou força elements de globalització.

En segon lloc, s'ha de dir que aquesta realitat també s'explica per la baixíssima presència que les TIC tenen en les pràctiques analitzades. Del total dels exercicis analitzats només el 4,4% plantejava tècniques relacionades amb les TIC i els exercicis que utilitzen Internet en concret suposen el 0,9 % del total. Aquesta dada denota un espectacular endarreriment de les pràctiques docents respecte a les pràctiques socials pel que fa a l'ús de les TIC i indica que el pensament didàctic i, sobretot les expectatives socials que desvetllen les TIC en educació, estan molt més evolucionades que les pràctiques docents.

Aquesta manca d'apropiació de la xarxa per la participació local-global contrasta amb una presència significativa en les funcions didàctiques de la consideració del medi com a present (10,9% dels exercicis), consideració que apareix sempre vinculada als mitjans de comunicació en el sentit que fan presents en el medi local esdeveniments d'actualitat mundial.

Donat el caràcter unidireccional de la comunicació en els mitjans, aquest contrast és un element negatiu per l'educació per la ciutadania ja que limita les possibilitats d'educar per una participació democràtica local-global.

Per acabar aquest apartat, caldria recordar la tendència general manifestada pels professors a considerar l'ús del medi local com a estratègia d'educació per la ciutadania. En aquest sentit destaca el fet que els professors que més creuen que l'aprenentatge de les ciències socials ha d'estar al servei de l'educació en valors i l'educació per la ciutadania, tendeixen també a donar més importància a l'ús del medi local com a context d'aprenentatge. Per contra, els professors que afirmen no tenir clara la relació entre l'ús del medi local i l'educació per la ciutadania són els mateixos que estableixen una baixa relació entre l'aprenentatge de les ciències socials i l'educació en valors.

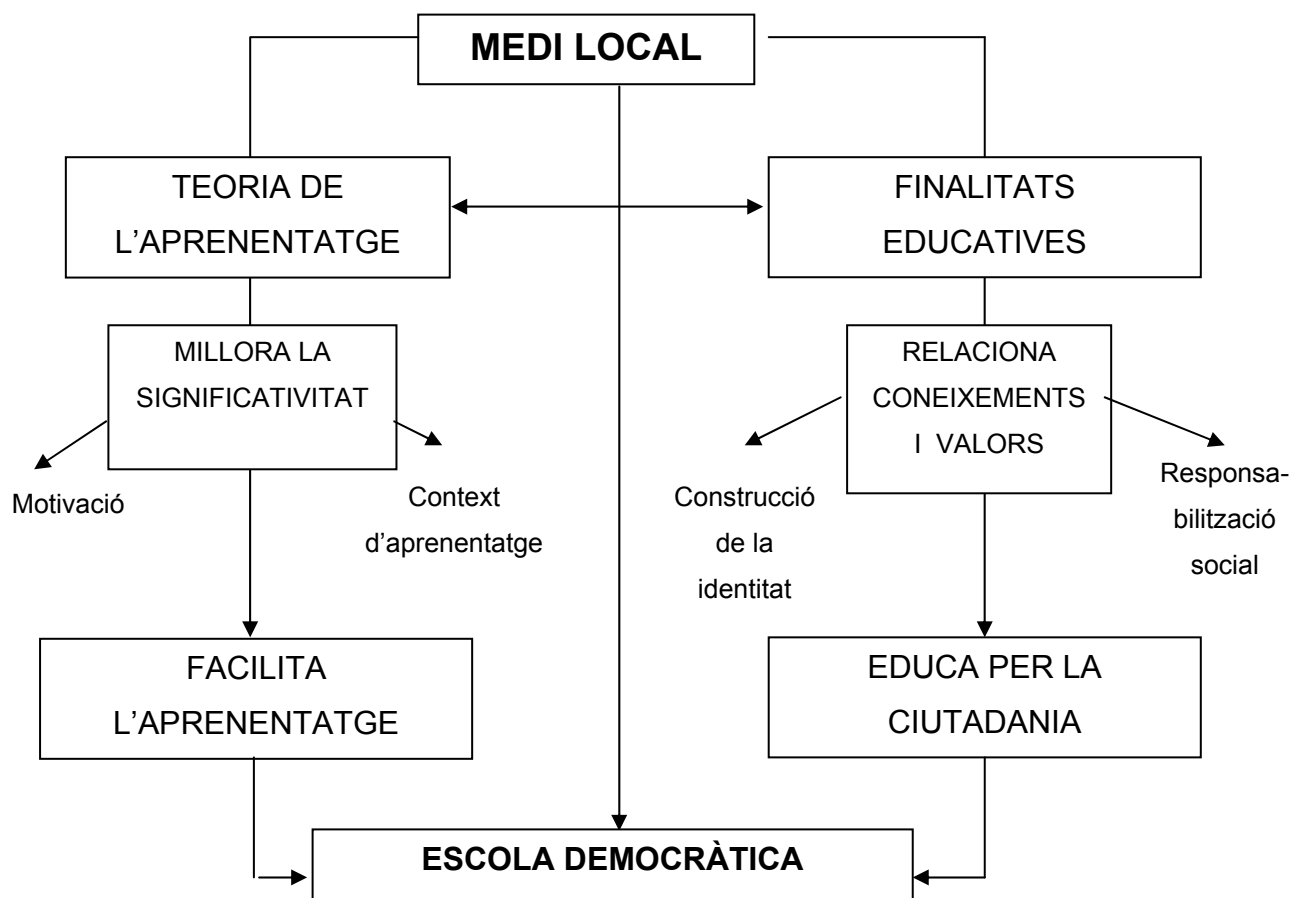


### ***15.4.2. Síntesi i comprovació de la hipòtesi***

El primer lloc, cal destacar la defensa de la justificació de l'estudi del medi local ja que aquest facilita l'aprenentatge gràcies a la seva capacitat de motivació vinculada al sentiment de pertinença i pel fet que el medi actua com a context d'aprenentatge vinculant experiència i conceptualització.

Aquesta justificació no estava recollida a la hipòtesi, potser pel desgast del terme motivació vinculat a allò proper i per l'emergència de les idees relacionades amb la interacció local-global i l'educació per la ciutadania democràtica. El cas és que la capacitat motivadora i facilitadora del medi local que constitueix el nucli central de l'experiencialisme del S. XX es mostra en aquesta recerca com a un corrent de fons que està absolutament vigent en el pensament i en les pràctiques dels professors estudiats.

En segon lloc, el contingut afirmatiu de la hipòtesi queda confirmada. Efectivament, tot i que, aquest estudi no pretén establir cap mena de generalització, les observacions i consideracions realitzades dibuixen una tendència que, malgrat les insuficiències i contradiccions que es puguin donar en les pràctiques, vincula clarament l'ús del medi local a un model didàctic compromès amb l'educació per la ciutadania a partir del coneixement crític, la responsabilització social i la construcció de la identitat. Aquest model d'estudi del medi local té per objectiu l'educació per una ciutadania democràtica.



## 15.5. Tipologia d'usos didàctics del medi local

Com hem vist en l'apartat anterior, l'estudi de les diferents variables professor per professor fa entreveure l'existència de diferents tipus en l'ús didàctic del medi local i recomana, per tant, l'establiment d'una tipologia.

La tipologia establerta utilitza com a criteri substantiu les variables estructura espacial i relacionalitat. L'elecció d'aquestes variables es justifica per la seva importància en la configuració d'un model didàctic d'estudi del medi que respongui als plantejaments de la nova geografia

regional.<sup>26</sup> La combinatòria entre les categories d'aquestes dues variables seria:

	Amb relacions	Sense relacions
Tancada	0	1
Oberta	2	3

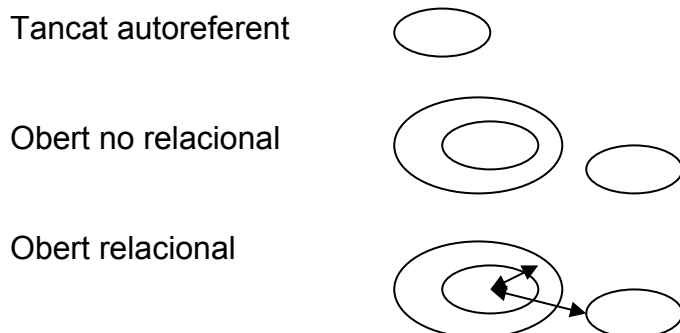
Donada la impossibilitat lògica que existeixin exercicis tancats que estableixin relacions entre diferents conjunts espacials del model teòric que expressa la taula, en definirem tres tipus:

1. Tancat autoreferent
2. Obert no relacional
3. Obert relacional

---

<sup>26</sup> Vegeu Cap.7 La ruptura geogràfica: espai i teoria social. Una altra possibilitat de treball seria establir una tipologia d'estils d'ús del medi local per professors, ja que hi ha una gran diversitat entre ells. Tanmateix, les dades exploratòries indiquen que la diferència és més quantitativa que de tendència, de manera que s'ha abandonat aquesta possibilitat a favor de definir una tipologia d'exercicis locals, que resulta molt més enriquidora per les aplicacions pràctiques posteriors. D'altra banda, també he renunciat a establir una tipologia més complexa per tal de no complicar el disseny de forma artificiosa i facilitar la comprensió. Però voldria deixar constància de l'interès que podria tenir la introducció del tipus de pensament – descriptiu, explicatiu i justificatiu/argumentatiu - com a tercera variable, la qual cosa ens portaria a una tipologia de sis tipus de complexitat creixent, des del tipus tancat autoreferent i descriptiu, al tipus obert relacional i justificatiu/argumentatiu.

Aquests tipus podrien expressar-se, pel que fa a la seva estructura espacial, amb els següents coremes<sup>27</sup>.

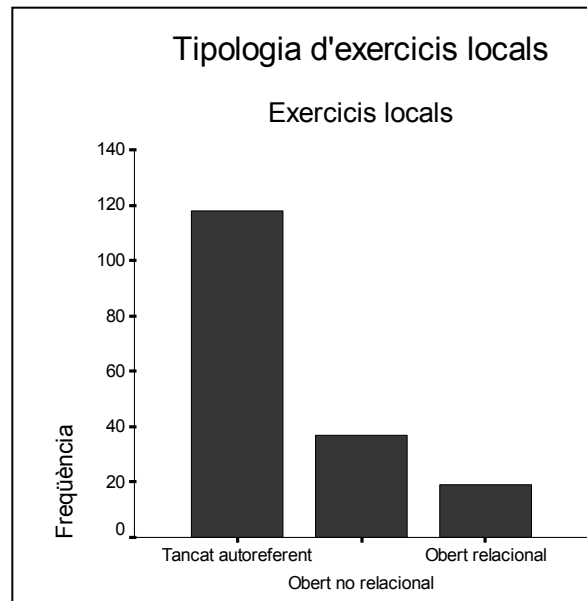


La presència d'aquests diferents tipus d'exercicis locals en els materials estudiats presenta una distribució en què el tipus més representat, amb un 67,8% dels casos, és el tipus tancat autoreferent. En segon lloc, amb un 21,3 % dels casos, tenim els exercicis locals del tipus obert no

<sup>27</sup> Una de les línies de treball que he abandonat amb més recança al llarg del procés de definició d'aquesta tesi és la possibilitat d'usar *coremes* per investigar, definir, analitzar i fer explícita la dimensió espacial de l'estructura didàctica. L'excessiva complexitat de les escales i variables platejades en el model d'anàlisi, ho van desaconsellar com a instrument de recerca, però més endavant recuperaré la idea de modelitzar gràficament la dimensió espacial de la proposta didàctica. Per ampliar la informació sobre *coremes* cal consultar els treballs de Roger Brunet i dels geògrafs del Grup Reclus de la Maison de la Geographie de Montpellier. Per l'aplicació dels *coremes* a l'ensenyament de la geografia vegeu **CLARY, M. et. alt.** 1987 *Cartes et modèles à l'école*, Montpellier: GIP Reclus; **CLARY, M.** 1995 "Els models gràfics en la construcció de conceptes geogràfics", *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 27: 17-36. i també **CALAF, R., SUÁREZ, M.A. y MENÉNDEZ R.** 1997 *Aprender a enseñar geografía. Escuela Primaria y Secundaria.*, Vilassar de Mar: Oikos Tau. Podeu veure una aplicació dels *coremes* al material didàctic per educació secundària a **ASCON, R. y. OLLER, M.** 1999 'El sistema mundo y las desigualdades socio-económicas', in BENEJAM P y PAGES J (ed) *Guías Praxis para el profesorado*, Barcelona: CISS Praxis, pp. 481-553.



relacional i, finalment, amb un 10,9 % del casos tenim els exercicis locals oberts relacionals.



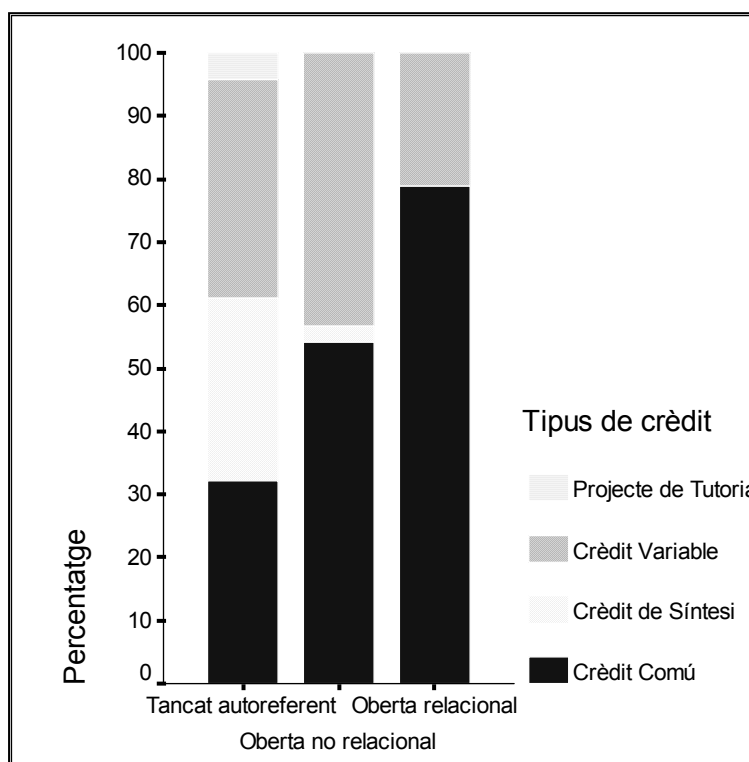
### ***15.5.1. Ubicació, funció i tècnica didàctica per tipologies***

En aquest apartat analitzarem les característiques de cada un dels tipus d'exercici local segons la seva relació amb algunes de les variables del model d'anàlisi per veure si es poden establir relacions significatives que ens permetin caracteritzar amb més riquesa cadascun dels diferents tipus d'exercici local. Les variables escollides pel fet de ser les que poden resultar més explicatives, són la ubicació curricular, la funció didàctica i la tècnica didàctica.

#### ***15.5.1.1. Tipus d'exercici local i Ubicació curricular***

L'estudi de les dades que relacionen el tipus d'exercici local amb la seva ubicació curricular indiquen que els exercicis locals de tipus obert relacional es troben principalment als crèdits comuns. El 78,9 % dels

*exercicis locals oberts relacionals* es troben a crèdits comuns – 36,9 punts per sobre de la mitjana percentual dels exercicis locals en aquests crèdits, que és del 42% - . Aquest tipus es troba també en els crèdits variables, amb un 21,1 % - 14 punts per sota de la mitjana de 35,1%. No trobem cap mostra d'aquests tipus ni als crèdits de síntesi ni als projectes de tutoria.



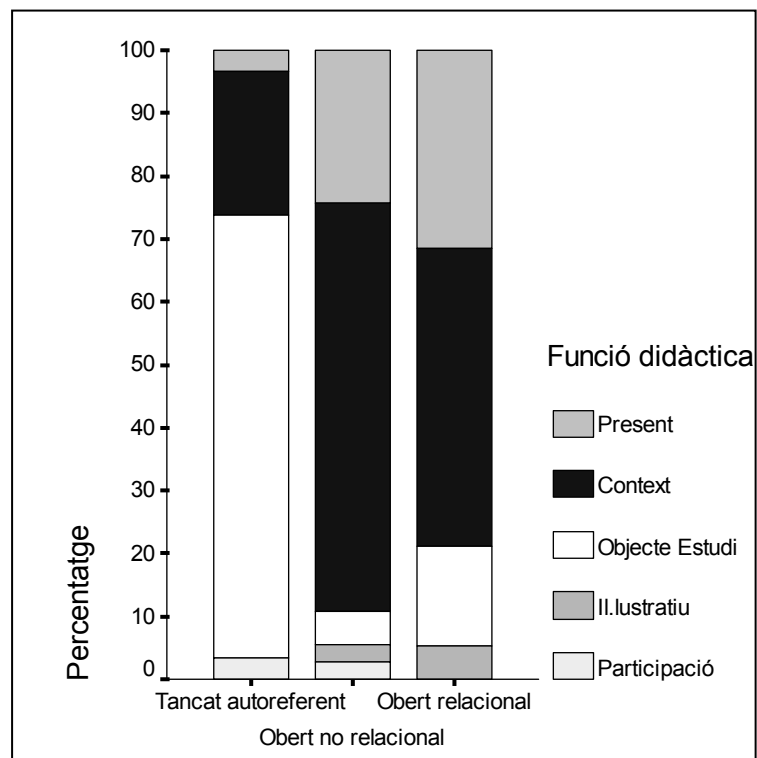
Els *exercicis locals oberts no relacionals* es troben als crèdits comuns en un 54,1% - 12,1 punts per sobre de la mitjana -, als crèdits de síntesi en un 2,7 % i als crèdits variables en un 43,2%.

Per últim, els *exercicis locals tancats* es troben representats a tots els tipus de crèdit. El 34,7 % d'aquests tipus d'exercicis es troba als crèdits variables, el 32,2% als crèdits comuns, el 28,8% als crèdits de síntesi i el 4,2% als projectes de tutoria. Tanmateix, pel que fa a la seva visibilitat s'ha de dir que als crèdits de síntesi els exercicis locals tancats són el 97,1 % del total dels exercicis locals, mentre que pels crèdits comuns aquest percentatge només arriba a un 52,1%.

Aquestes dades indiquen una certa tendència a la concentració dels *exercicis oberts relacionals* als crèdits comuns, és a dir al centre curricular, mentre que a la perifèria curricular és on trobem més representats els exercicis tancats i oberts no relacionals.

#### 15.5.1.2. Tipus d'exercici local i Funció didàctica

La relació entre tipus d'exercici local i funció didàctica de l'exercici resulta també molt significativa. Els *exercicis locals tancats autoreferencials* consideren en un grau molt elevat el medi local com a objecte d'estudi. Aquesta funció representa el 70,3% dels exercicis d'aquest tipus – 19,7 punts per sobre de la seva mitjana -. Per ordres descendents els exercicis tancats consideren el medi com a context d'aprenentatge en un 22,9 % dels casos, com a present en un 3,4 % dels casos i com a context de participació en un 3,4% dels casos.



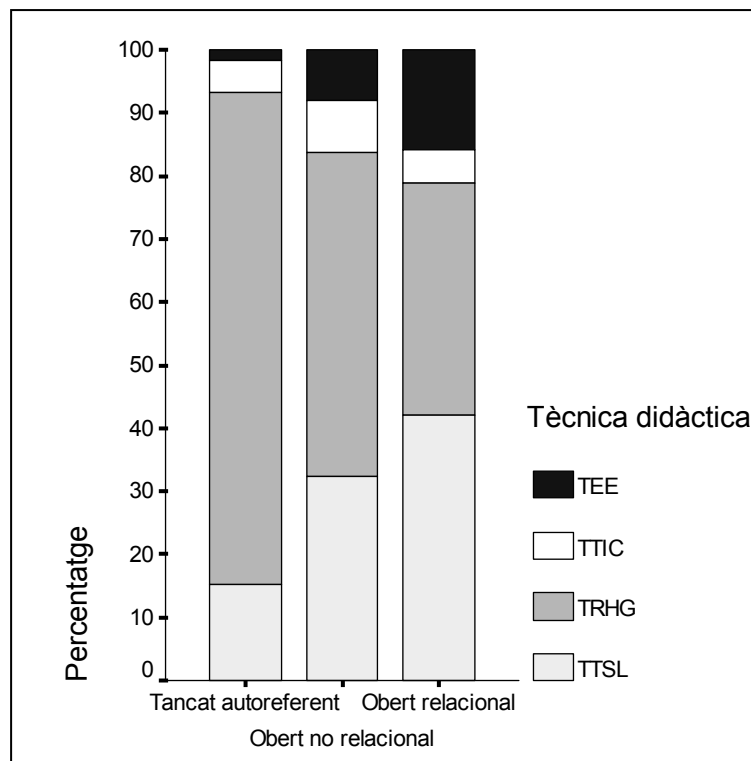
En els *exercicis oberts no relacionals* la funció més representada és la de context d'aprenentatge que arriba al 64,9% dels casos – 30,4 punts per sobre de la mitjana -, seguida de la funció present que representa el 24,3% dels casos i a molta distància les altres funcions. Destaca la baixa representació que té aquí la funció objecte d'estudi, amb un 5,4% dels casos a 45,2 punts de distància de la mitjana, que és del 50,6% dels casos.

Finalment, els *exercicis locals oberts relacionals* presenten una distribució semblant als anteriors, per bé que els contrastos no són tan acusats. La funció més representada és també la de context d'aprenentatge, amb un 47,4% dels casos – 12,9 punts per sobre de la mitjana -. S'observa aquí una presència relativament alta del medi com a present, amb un 31,6 % dels casos – 21 punts per sobre de la mitjana. També cal comentar una baixa representació de la funció objecte d'estudi que, tot i no ser tan espectacular com en el cas anterior, arriba només al 15,6 % dels casos – 34,8 per sota de la mitjana-.

Aquest conjunt de dades dibuixa una tendència a associar la funció objecte d'estudi als exercicis locals tancats, i la funció context d'aprenentatge als tipus obert relacional i obert no relacional.

#### 15.5.1.3. Tipus d'exercici local i Tècniques didàctiques

Passem ara a veure quines tècniques didàctiques estan més representades en cada tipus d'exercici local.



En els exercicis locals tancats destaca amb claredat la preponderància de les tècniques de recerca històrico-geogràfica (78%), que presenten una disminució progressiva en els exercicis locals oberts no relacionals (51,4%), i els oberts relacionals (36,8%), mentre que les tècniques sociolingüístiques i expositives creixen del tipus tancat (15,3 % i 1,7%), a l'obert no relacional (32,4 % i 8,1%), i a l'obert relacional (42,1% i 15,8%).

Pel que fa a les tècniques vinculades a les TIC s'ha de dir que el baix nombre de casos - 10 casos que suposen el 5,7% dels exercicis locals - no dóna gaire representativitat a les xifres relatives. Tanmateix, la informació recollida no deixa de ser interessant ja que el màxim de casos el trobem en els exercicis locals tancats, ' disminueix progressivament en els altres (6, 3, 1), cosa que indicaria un ús més informatiu que vinculat a la comunicació.

### **15.5.2. Caracterització didàctica dels diferents tipus d'exercici local**

En aquest apartat recollirem les dades expressades a l'anàlisi de les tipologies per assajar una caracterització de cadascuna d'elles. Recordem que aquesta categorització es fa en base a tres variables: la ubicació curricular, en la qual el conjunt dels exercicis locals té el seu màxim als crèdits comuns; la funció didàctica, que pel conjunt és majoritàriament objecte d'estudi; i la tècnica didàctica, que presenta el seu màxim pel conjunt dels exercicis en el cas de les tècniques de recerca històrico-geogràfica. .

#### **15.5.2.1. Els exercicis locals tancats autoreferents**

Els exercicis locals que hem anomenat *tancats autoreferents* es caracteritzen per utilitzar l'escala local com a única escala d'anàlisi a la qual es projecten els fets o fenòmens estudiats.

Aquests exercicis són els que constitueixen el gruix més important dels exercicis locals en el material utilitzat (67,8% dels exercicis locals). El seu màxim relatiu es troba als crèdits variables (el 34,7% del exercicis locals tancats), tot i que també està molt representat als crèdits comuns (28,8%). Té una gran visibilitat als crèdits de síntesi i projectes de tutoria on arriba a representar la pràctica totalitat dels exercicis.

En aquest tipus d'exercici el medi local és considerat de manera molt dominant com a objecte d'estudi (el 70,3% dels casos); és un tipus d'exercici que promou un estudi del medi que no pretén altre objectiu que el coneixement del fet o problema plantejat a escala local en ell mateix, objectiu que també es justifica per l'aprenentatge de procediments vinculats a les tècniques de recerca històrico-geogràfica, que són les més utilitzades (78,0 % dels casos).

### 15.5.2.2. Els exercicis locals oberts no relacionals

Són exercicis que es caracteritzen per la seva estructura espacial oberta, és a dir que plantegen el fet o problema estudiat a diferents escales i una d'elles és el medi local, i perquè el discurs didàctic no estableix explícitament cap relació comparativa o explicativa entre els diferents àmbits espacials amb els quals es treballa.

Tot i que són els segons en ordre de representació (21,3% dels exercicis locals), es situen a molta distància dels exercicis locals tancats (46,5 punts per sota). Aquest tipus d'exercici es troba principalment als crèdits comuns (54,1%) i als variables (43,2%) i és el que presenta la màxima representació de la funció context d'aprenentatge (64,9%), és a dir que en aquest tipus d'exercici el medi local s'entén com a context proper que actua com a exemple o estudi de cas de fets i problemes socials generals. La segona funció en importància, a molta distància de la resta (24,3%), és la consideració del medi com a present, és a dir, com a actualitat.

En aquest tipus d'exercici encara és molt present, tot i que es redueix respecte al tipus anterior, l'ús de tècniques didàctiques relacionades amb les tècniques de recerca històrico-geogràfica (51,4 dels casos).

### 15.5.2.3. Els exercicis locals oberts relacionals

Els exercicis oberts relacionals són aquells en que el fet o problema social estudiat es projecta a diferents escales i llocs i un d'ells és el medi local i, a més a més, s'estableix un discurs didàctic que relaciona de forma comparativa o explicativa els diferents llocs.

Aquest tipus és el menys representat numèricament (10,9% dels exercicis locals) i s'ubica en una proporció molt important en els crèdits comuns (78,9%). Només en el 21,1% dels casos el trobem en crèdits variables i mai en crèdits de síntesi o projectes de tutoria.

En aquest tipus d'exercici local es manté la funció context d'aprenentatge com la més representada (47,4%), tot i que no amb tanta importància com en el model anterior. També destaca com a segona funció la que considera el medi com a present (31,6%).

Aquest tipus d'exercici té una menor tendència relativa a usar tècniques didàctiques relacionades amb les tècniques de recerca històrico-geogràfica (36,8%), a favor d'un augment de les tècniques sociolingüístiques (42,1%) i expositives (15,8%).

En resum, podem establir tres tipus d'exercicis locals. El primer tipus són els exercicis tancats autoreferents, que són els més representats i es distribueixen per tots els tipus de crèdits, mantenint-se com a hegemònics en els crèdits de síntesi i els projectes de tutoria. Aquests exercicis tendeixen a considerar el medi local com a objecte d'estudi i utilitzen molt les tècniques didàctiques vinculades a les tècniques de recerca històrico-geogràfica. Els altres dos tipus, els exercicis locals oberts no relacionals i els oberts relacionals són molt menys presents en el conjunt dels exercicis i tendeixen a concentrar-se en els crèdits comuns. Tenen unes característiques didàctiques semblats que s'accentuen en el cas dels exercicis oberts relacionals. Aquestes característiques són la consideració del medi local com a context d'aprenentatge dels fets o problemes socials objecte d'estudi, i una disminució de la tendència a utilitzar tècniques didàctiques del tipus recerca històrico-geogràfica a favor de tècniques sociolingüístiques.



## **CAPÍTOL 16**

## **CONCLUSIONS**



Tenint en compte tot aquest conjunt d'afirmacions i consideracions que es desprenen d'una lectura interpretativa de les dades de la recerca, assajarem aquí l'elaboració d'una síntesi de les idees més rellevants que puguin servir de conclusions; conclusions que, en un estudi d'aquestes característiques, sempre han de ser tingudes com a provisionals, relatives al context en què s'ha realitzat la recerca i obertes a posteriors contrastacions amb la realitat.

Tanmateix, tenint en compte aquesta limitació i provisorietat, podem dir que la recerca ens permet fer un seguit d'afirmacions pel que fa al pensament i la pràctica dels professors estudiats. En la mesura que, com hem demostrat, suposen un grup de bons professionals, aquestes consideracions ens donen uns indicis molt representatius que situen les pràctiques escolars en el context de les reflexions i aportacions teòriques i que obren el camí cap a noves investigacions i tendències de millora i innovació.

### ***Pel que fa a la dimensió espacial del currículum (Hipòtesi 1)***

#### **1. La dimensió espacial del currículum de Ciències Socials de Secundària és fonamentalment multiescalar.**

Els professors defensen i treballen a les Ciències Socials de Secundària una dimensió espacial oberta o multiescalar en què són presents les escales local, regional, nacional, supranacional i

mundial. L'escala mundial i la local són les que tenen una major presència.

**2. Cal avançar encara cap a un model didàctic que recorri a les relacions entre llocs i escales diferents per establir un discurs explicatiu en el marc de la unitat didàctica.**

La presència de les diferents escales al currículum es dona més perquè diferents qüestions són estudiades a diferents escales, que perquè es recorri a diferents escales per estudiar una qüestió. Més de la meitat dels exercicis presenten una estructura tancada, és a dir, es plantegen a una sola escala, i només en el 24,6 % dels exercicis s'estableixen relacions entre diferents àmbits espacials. Aquest percentatge arriba al 69,9% dels exercicis d'estructura oberta i és més elevat pels exercicis d'història, que pels de geografia i altres ciències socials; té el seu màxim en els exercicis en què l'amplitud és l'escala mundial i el seu mínim en els que l'amplitud és l'escala local. Tanmateix, en tots els casos, les relacions espacials que s'estableixen són majoritàriament explicatives. Pràcticament no hi ha unitats didàctiques en les quals s'estableixin relacions entre els espais presents a diferents exercicis de la mateixa unitat.

Hi ha una major tendència a estudiar qüestions relacionades amb els conceptes de dependència i conflicte que posen en interacció diferents espais en els exercicis d'història que en els de geografia.

Si una de les principals aportacions de les noves perspectives sobre la dimensió espacial del currículum és la importància que es dona al fet de mostrar la relació dialèctica i interdependent entre les escales global i local, aquestes dades són encara molt insuficients.

**3. Hi ha una tendència a l'estudi d'espais propis que és especialment rellevant en el cas de l'escala local. Es detecta la**

**manca d'estudis d'espais externs a escala local, especialment de ciutats.**

Es manté una tendència a l'estudi d'espais propis que permet, però, una presència significativa d'espais externs en totes les escales<sup>1</sup>. Aquesta tendència a l'estudi d'espais propis, que pot atribuir-se a una reminiscència de l'estructura concèntrica, es fa més acusada en els exercicis tancats, en els de geografia i en els d'escala micro<sup>2</sup>.

Donada la importància que actualment s'atribueix al coneixement de l'altre i de l'espai de l'altre, aquestes dades dibuixen una dimensió espacial encara excessivament egocèntrica, especialment pel que fa a l'escala local. Malgrat la importància que hem vist que tenen les ciutats per la comprensió de l'espai global, l'escala local externa és gairebé inexistent, de manera que manquen estudis sobre localitats i ciutats diferents que la pròpia amb les quals establir comunicacions i relacions de tipus comparatiu, explicatiu o cooperatiu.

Una anàlisi de la dialèctica local-global feta únicament des de la perspectiva del medi local propi amaga el fet que no només és el món global que determina el món local, sinó que les característiques particulars del lloc configuren una resposta pròpia a les influències globals, que és diferent que la d'altres llocs, i així mateix amaga la incidència, diversa i complementària, que tenen els llocs en la determinació del món global. Tanmateix, mostrar aquests fets és fonamental per una educació per la ciutadania democràtica

---

<sup>1</sup> El 31,5 % del total d'exercicis implica un àmbit territorial extern a l'alumne.

<sup>2</sup> El 73,9 % dels exercicis d'escala micro no estudien cap àmbit extern, mentre que aquest percentatge és del 61,1% per els exercicis d'escala meso i del 42,4% per els d'escala macro.

que promogui una participació i una responsabilització de la persona com a subjecte de la societat global.

***Pel que fa a la participació del medi local (Hipòtesi 2)***

**4. La presència del medi local en la dimensió espacial del currículum de Ciències Socials de Secundària és molt rellevant.**

Hi ha una gran unanimitat en la importància que els professors atribueixen al medi local i una gran coherència d'aquesta afirmació amb la seva pràctica. El medi local participa en un 25,6 % del total del exercicis i en un 32,8% dels exercicis territorials. Aquesta dada contradiu clarament el principi concèntric de seqüenciació i demostra el manteniment de l'escala local pròpia en l'Educació Secundària.

***Pel que fa al tipus al model didàctic amb què s'utilitza el medi local (Hipòtesi 3)***

**5. El tipus d'ús del medi local que fan els professors és molt heterogeni. Podem distingir entre tres tipus diferents: el tancat autoreferent, l'obert relacional i l'obert no relacional.**

La superació de l'estudi tradicional del medi local a favor d'un estudi social localitzat en la línia de la nova geografia regional és poc present en el pensament dels professors i presenta no poques contradiccions amb les seves pràctiques, considerades globalment.

La tendència a una major presència del medi local en estructures tancades i la baixa relacionalitat entre els àmbits espacials diferents són elements negatius que semblen indicar una permanència del model tradicional. Tanmateix, les acusades diferències de

cadascuna de les variables entre professors indica la possibilitat de que aquests valors mitjans, tan poc significatius donat el baix nombre de casos, emmascarin una realitat molt més rica.

Per això s'ha establert aquesta tipologia que pren com a criteri substantiu l'estructura espacial (oberta o tancada) i la relacionalitat entre àmbits espacials. Els tipus resultants de la combinació d'aquestes dues variables són: el tancat autoreferent; l'obert no relacional i l'obert relacional.

**6. El tipus d'exercici local tancat autoreferent, encara numèricament predominant (67,8% dels casos), és un model perifèric i en regressió.**

Aquest tipus respon a un model didàctic del medi local en el qual aquest darrer es considera com a objecte d'estudi en ell mateix i s'explora amb tècniques de recerca, amb un plantejament molt proper a l'aprenentatge per descobriment. Els indicis que ens mostren la seva situació perifèrica i regressiva són el fet d'estar ubicats preferentment a la perifèria curricular, és a dir als crèdits variables i de síntesi (67,7% dels casos); les manifestacions dels professors que aquest tipus de treball es feia més abans que ara; i, finalment, el desajust que suposa entre el pensament del professor i la seva pràctica.

Aquest model es correspon a la forma d'estudi de la localitat que plantejava la geografia regional clàssica.

**7. Els exercicis locals oberts-relacionals són el tipus menys representat numèricament (10,9% dels casos), però suposen, en canvi, un model central i emergent.**

Aquests exercicis es caracteritzen perquè en ells el medi local forma part d'una estructura espacial oberta en la qual s'estableixen

relacions descriptives, comparatives o explicatives entre les diferents escales d'anàlisi. Aquesta concepció respon didàcticament a la concepció dels estudis locals de la nova geografia regional.

En aquests exercicis el medi local s'entén com a context d'aprenentatge i com a present que s'explora amb tècniques de recerca històrico-geogràfica i s'aprèn amb tècniques relacionades amb les capacitats psicolingüístiques, en un plantejament més proper a la construcció social de l'aprenentatge que a l'aprenentatge per descobriment. Aquests exercicis es troben preferentment (78,9% dels casos) als crèdits comuns i no representen un contingut en ells mateixos sinó que s'entenen com una estratègia d'aprenentatge dels continguts nuclears de la matèria. Per la seva obertura i relacionalitat, aquest tipus de model és el que pot donar resposta a la necessitat de comprensió de les interaccions local-global i s'acosta més al que hem anomenat estudi social localitzat.

Diem que és un model central i emergent pel fet d'estar al centre curricular i perquè s'adequa amb més coherència al que els professors diuen que fan.

**8. En el moment actual hi ha una transició d'un model a l'altre que es caracteritza per la presència d'exercicis del tipus intermedi. Aquest tipus l'anomenem obert no relacional.**

El tipus obert no relacional (21,3% dels casos) representa aquest tipus intermedi en el qual el medi local forma part d'una estructura oberta però que no arriba a establir relacions entre els diferents àmbits espacials que la componen. Aquest exercicis es troben als crèdits comuns (54,1% dels casos), als variables (43,2% dels casos), però molt poc als de síntesi (2,7%). En aquest tipus d'exercici es considera el medi local com a context d'aprenentatge.



***Pel que fa a la justificació de l'estudi del medi (Hipòtesi 4)***

- 9. La presència del medi local al currículum es justifica, en primer lloc, per la seva capacitat de facilitar l'aprenentatge als alumnes. Aquest fet s'explica perquè actua com a element de motivació en relació al sentiment de pertinença i també perquè actua com a context d'aprenentatge.**

Sorprenentment, la capacitat de motivació del medi local, que semblava superada per l'impacte i l'interès que desvetllen els fets llunyans que ens arriben a través dels mitjans de comunicació, és afirmada amb claredat pels professors estudiats.

El treball sobre el medi local resulta més motivador perquè, tant pels continguts com pels mètodes de treball que s'utilitzen, es posen en joc aspectes afectius i sentiments de pertinença que augmenten l'interès dels alumnes i mostren el sentit de l'aprenentatge més enllà de l'academicisme.

Aquest pas de la despersonalització i l'abstracció, a allò personal i contextual es fa amb model didàctic molt més interactiu. La recerca mostra com en els exercicis locals s'utilitzen més els mètodes interactius (14,5 punts per sobre que el percentatge sobre el total dels exercicis), es treballa més amb informacions de primera mà (27,2 punts per sobre), amb materials elaborats pel professor (12,5 punts per sobre) i amb tècniques històrico-geogràfiques (26,6 punts per sobre).

D'altra banda, el medi social actua com a facilitador dels aprenentatges ja que representa un context significatiu que augmenta els referents que els alumnes tenen respecte a l'objecte

d'estudi i això els permet la construcció de conceptes en interacció amb l'experiència viscuda.

La importància que els professors donen a les tècniques de desenvolupament cognitivo-lingüístic i la seva constatació en l'elevada presència d'exercicis amb tècniques sociolingüístiques és un indicatiu de la superació del model d'aprenentatge per descobriment i el pas a un aprenentatge entès com a producte social. Tanmateix, en aquest nou model segueix essent cert que el contacte directe entre l'objecte i la seva representació simbòlica facilita l'aprenentatge i la construcció de significats.

Aquest conjunt de factors que hem anomenat constitueix un sistema que es retroalimenta. Facilitat i motivació veuen augmentats els seus efectes en espiral, ja que la facilitat augmenta l'èxit i aquest la motivació.

Per tot això sembla que aquest conjunt d'arguments, que són els clàssics de l'experiencialisme al llarg de tot el S. XX, es mostren com un corrent de fons absolutament vigent tant en el pensament com en les pràctiques dels professors estudiats.

**10. L'estudi del medi local es justifica, en segon lloc, perquè contribueix a l'educació per una ciutadania democràtica, en el sentit que fomenta el coneixement i la valoració de l'entorn, ajudant a augmentar la capacitat de responsabilització social.**

Els professors estudiats pensen que el coneixement del medi local pot contribuir a la ubicació social dels alumnes, a la construcció de la pròpia identitat, l'educació en valors i l'elaboració de pautes de conducta per la participació ciutadana.

Un estudi del medi local obert i relacional, centrat en una actitud d'indagació i contrastació, pot ser un àmbit de treball escolar

especialment eficaç per la formació d'actituds cíviques, que permeti contrastar els impactes de l'entorn per tal de reelaborar tòpics, estereotips i prejudicis a la llum del coneixement. El medi local pot esdevenir el gresol on amalgamar aprenentatge social i educació per la ciutadania democràtica.

Tanmateix, aquestes idees, ben fonamentades i argumentades pels professors, es porten a la pràctica amb alguns desajustos que mostren les inèrcies i dificultats d'aquest plantejament.

**11. El professors estudiats mostren una tendència a promoure més el pensament argumentatiu en els alumnes quan treballen sobre el medi local.**

De la mateixa manera, els resultats ens permeten afirmar que en els exercicis locals els professors tendeixen més a implicar els alumnes en les qüestions estudiades, plantejant demandes que depassen la descripció i l'explicació i que tendeixen a posar en joc un pensament justificatiu i argumentatiu.

Aquest fet mostra clarament la vinculació entre el coneixement del medi local i la construcció de coneixements, actituds i valors que facilitin la ubicació i la participació social.

**12. Cal fomentar un estudi del medi que augmenti les pràctiques de participació i responsabilització social viscudes des de l'àmbit escolar.**

Les dades obtingudes en la recerca mostren que, en aquest camp, les pràctiques escolars s'allunyen del pensament dels professors. Tot i que els professors afirmen que l'estudi del medi ha de servir per vincular l'aprenentatge de la matèria a l'elaboració de pautes de conducta i a la participació ciutadana, a la pràctica, l'aprenentatge

de la participació social s'aborda amb molta timidesa i es manté en el pla de la informació.

No hem trobat gairebé experiències de participació o de responsabilització directa en el medi, cosa que indica que les que hi ha es mantenen en l'àmbit de l'excepcionalitat.

**13. Cal fomentar un model d'estudi del medi que augmenti les capacitats dels alumnes per apropiarse de les formes d'interacció en l'espai global.**

La baixíssima presència d'exercicis en què es faci present la finalitat educativa, definida com augment de la capacitat d'apropriarse de les xarxes, s'explica en part per les escasses relacions entre àmbits espacials diferents i, d'altra banda, per la baixíssima presència que tenen les TIC en les pràctiques analitzades.

L'ús de la telemàtica en un model d'estudi del medi obert i relacional hauria de servir perquè els alumnes aprenguessin a investigar, comunicar-se i participar en l'espai global.

**14. Les dificultats que els professors assenyalen per poder treballar sobre el medi local fan referència a la manca d'informacions, materials i propostes didàctiques i també a l'esgotament del tema a causa del al seu tractament extensiu en l'Educació Primària.**

Efectivament, el tractament del medi local requereix que el professor disposi de materials informatius i propostes didàctiques semielaborades que puguin servir per contextualitzar l'aprenentatge social en el seu medi local. Malgrat els esforços realitzats per les editorials i per algunes administracions, aquests materials són encara insuficients.

En aquest sentit, podem argumentar que és precisament la manca de materials locals semielaborats i recombinables, basats en una concepció oberta i interdependent de la comprensió del medi, la que dificulta la generalització del tipus obert relacional.

La utilització de les TIC per crear comunitats escolars virtuals vinculades a l'estudi del medi és una línia de treball que ha de resultar extraordinàriament fructífera de cara al futur.

L'estudi del medi obert relacional, que indaga en el medi local sobre problemes globals, trencaria també en els alumnes la percepció de repetir una temàtica esgotada en l'Educació Primària.

**15. El conjunt d'aquestes consideracions fa veure que la dimensió espacial no actua com a criteri de seqüenciació i que la inclusió del medi local és important a tots els nivells educatius per motius relacionats amb les fonts sociològiques, psicopedagògiques i epistemològiques del currículum.**

En concret en l'Educació Secundària la presència del medi local serà especialment important per facilitar l'èxit en l'aprenentatge al nombre d'alumnes més gran possible, per promoure l'educació per la ciutadania democràtica i el civisme i per garantir que els alumnes arriben a tenir una idea del funcionament del món a partir de la interacció entre l'escala micro, meso i macro.