



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

# LITERACITAT CRÍTICA DIGITAL EN ELS ESTUDIS SOCIALS

ESTUDIS DE CAS EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA

**JORDI CASTELLVÍ MATA**

DIRECTOR: ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

TESI DOCTORAL - UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA



2019

**UAB**

Universitat Autònoma  
de Barcelona

**Tesi Doctoral**

---

**LITERACITAT CRÍTICA DIGITAL**  
**en els ESTUDIS SOCIALS**

**Estudis de cas en Educació Primària**

**Autor: Jordi Castellví Mata**

**Director: Dr. Antoni Santisteban Fernández**

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials  
Doctorat en Educació

Cerdanyola del Vallès, Setembre de 2019

# ÍNDEX

<b>Agraïments</b>	9
<b>Summary</b>	11
Abstract	11
Preface	11
Research questions and aims	12
Critical Digital Literacy in Social Studies	13
Methodology	15
Main findings	20
<b>PART I. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA DE RECERCA</b>	
<b>Capítol 1. Justificació, contextualització i objectius de la recerca</b>	25
1.1. L'origen d'aquesta recerca	25
1.2. El problema de la recerca: la nova societat i el pensament crític	27
1.2.1. La nova societat	27
1.2.2. Els nous mitjans de comunicació	28
1.2.3. La nova ciutadania	29
1.2.4. La nova educació	30
1.3. Les preguntes que donen lloc a la recerca	31
1.4. Els supòsits de la investigació	32
1.5. Els objectius de la recerca	32
<b>PART II. MARC TEÒRIC</b>	
<b>Capítol 2. Les diferents aproximacions a la formació del pensament crític</b>	35
2.1. Aproximació cognitivista a la formació del pensament crític	36
2.2. Aproximació a la formació del pensament crític des de la pedagogia crítica	38
2.3. Crítica de la pedagogia crítica a l'aproximació cognitivista de formació del pensament crític	42
<b>Capítol 3. La formació del pensament crític i la literacitat crítica</b>	45
3.1. La literacitat crítica: una proposta teòrica	45
3.2. Definicions i models de literacitat crítica	49
3.3. Els fonaments de la literacitat crítica	59
3.3.1. L'anàlisi crítica del discurs	59
3.3.2. Els problemes socials rellevants	62
3.3.3. L'acció social	64
3.4. De la literacitat crítica a les literacitats crítiques	67
<b>Capítol 4. Les noves literacitats i la literacitat crítica mediàtica</b>	69
4.1. Les noves literacitats	69

4.2. La literacitat crítica mediàtica	71
4.2.1. La literacitat crítica mediàtica i la cultura popular	75
4.2.2. La literacitat crítica mediàtica i la teoria feminista	78
4.2.3. La literacitat crítica mediàtica i la literacitat multicultural	78
<b>Capítol 5. La formació del pensament crític i els mitjans digitals: la literacitat crítica informacional i la literacitat crítica digital</b>	81
5.1. La literacitat crítica informacional	81
5.1.1. Accés i excés d'informació en línia	81
5.1.2. La literacitat informacional i la seva aproximació crítica	83
5.2. La literacitat crítica digital	84
5.2.1. L'anàlisi ètic	85
5.2.2. El coneixement personal	85
5.2.3. La producció digital	86
5.3. Els nous reptes de la formació del pensament crític en l'era digital	86
<b>Capítol 6. Estat de la investigació i ubicació d'aquesta recerca</b>	89
6.1. La recerca en literacitat crítica digital	89
6.2. Els orígens de la literacitat crítica en els estudis socials	98
6.2.1. La formació del pensament crític	98
6.2.2. L'argumentació	99
6.2.3. La literacitat crítica en els estudis socials	101
<b>PART III. METODOLOGIA</b>	
<b>Capítol 7. Fonaments metodològics i disseny de la recerca</b>	109
7.1. Els fonaments metodològics	109
7.1.1. Una investigació qualitativa des de la perspectiva crítica	109
7.1.2. Una recerca en didàctica de les ciències socials	110
7.1.3. L'estudi de cas com a mètode de recerca	112
7.2. El disseny de la recerca	112
7.2.1. Mostra i selecció: tres estudis de cas	113
7.2.2. Fases de la recerca i tècniques de recollida i anàlisi de dades	114
7.2.2.1. Fase de contextualització	114
7.2.2.2. Fase d'exploració	115
7.2.2.3. Fase d'aprofundiment	120
7.2.3. Disseny de la intervenció: "Els problemes socials de Viladubte"	124
7.2.4. Estudi dels relats: anàlisi de dades qualitatives i anàlisi del contingut	129
7.2.5. Qualitat i ètica de la recerca	133

7.2.4.1. Validació dels instruments i triangulació de dades	133
7.2.4.2. Criteris ètics	133
<b>PART IV. RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ</b>	
<b>Capítol 8. Resultats de la fase de contextualització</b>	137
8.1. Fase de contextualització del Cas 1	138
8.1.1. Cas 1: treball a través de problemes socials	138
8.1.2. Cas 1: recerca d'informació i investigació a l'escola	140
8.1.3. Cas 1: el pensament crític a l'escola i a la societat, i el seu desenvolupament	142
8.2. Fase de contextualització del Cas 2	143
8.2.1. Cas 2: treball a través de problemes	143
8.2.2. Cas 2: recerca d'informació i investigació a l'escola	145
8.2.3. Cas2: el pensament crític a l'escola i a la societat, i el seu desenvolupament	146
8.3. Fase de contextualització del Cas 3	147
8.3.1. Cas 3: treball a través de problemes	147
8.3.2. Cas 3: recerca d'informació i investigació a l'escola	149
8.3.3. Cas3: el pensament crític a l'escola i a la societat, i el seu desenvolupament	152
8.4. Anàlisi comparatiu dels resultats obtinguts en la fase de contextualització	160
8.4.1. Anàlisi comparatiu dels tres casos: el treball a través de problemes socials	160
8.4.2. Anàlisi comparatiu dels tres casos: recerca d'informació i investigació a l'escola	162
8.4.3. Anàlisi comparatiu dels tres casos: el pensament crític a l'escola i a la societat, i el seu desenvolupament	163
<b>Capítol 9. Resultats de la fase d'exploració</b>	165
9.1. Fonts d'informació i ús de la xarxa	165
9.2. Fonts digitals per informar-se sobre problemes socials	171
9.3. Valoració de la fiabilitat de les fonts	175
9.4. Representacions socials sobre problemes socials rellevants	186
9.4.1. Representacions socials de l'alumnat del Cas 1	186
9.4.2. Representacions socials de l'alumnat del Cas 2	188
9.4.3. Representacions socials de l'alumnat del Cas 3	190
<b>Capítol 10. Resultats de la fase d'aprofundiment</b>	193
10.1. Mètodes d'anàlisi utilitzats durant la fase d'aprofundiment	193
10.2. Elaboració de dimensions, rúbriques i tipologies	194
10.2.1. Actitud d'alerta	194
10.2.2. Criteris	195

10.2.3. Pràctica social	195
10.3. Rúbriques i tipologies	196
10.4. Fase d'aprofundiment: resultats de l'activitat inicial	198
10.4.1. Resultats de l'activitat inicial: Cas 1	199
10.4.2. Resultats de l'activitat inicial: Cas 2	202
10.4.3. Resultats de l'activitat inicial: Cas 3	204
10.5. Fase d'aprofundiment: resultats de la intervenció didàctica	208
10.5.1. Resultats de la intervenció didàctica: Cas 1	209
10.5.2. Resultats de la intervenció didàctica: Cas 2	210
10.5.3. Resultats de la intervenció didàctica: Cas 3	211
10.6. Fase d'aprofundiment: resultats de l'activitat final	212
10.6.1. Resultats de l'activitat final: Cas 1	214
10.6.2. Resultats de l'activitat final: Cas 2	217
10.6.3. Resultats de l'activitat final: Cas 3	220
<b>Capítol 11. Triangulació dels resultats: anàlisi global i transversal</b>	223
11.1. Anàlisi global de la fase d'aprofundiment	223
11.2. Anàlisi transversal de les dades obtingudes en les tres fases	225
<b>PART V. CONCLUSIONS</b>	
<b>Chapter 12. Conclusions, limitations and future research scope</b>	239
12.1. Research conclusions	239
12.1.1. Accomplishment of research aims	239
12.1.2. Research assumptions revision	241
12.1.3. Answer to main research questions	245
12.1.4. Answer to secondary research questions	251
12.2. Research limitations	252
12.2.1. Time and sample research limitations	252
12.2.2. Limitations in methodology	253
12.3. Future research scope	253
12.3.1. Future research lines	253
12.3.1.1. Critical digital literacy and the affective turn	253
12.3.1.2. Critical digital literacy and social action	254
<b>REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES</b>	
<b>Bibliografia</b>	257
<b>Índex de figures: Taules, gràfics i imatges</b>	277





---

Aquesta investigació ha estat possible gràcies a la beca AAD de l'AGAUR per a les activitats acadèmiques dirigides de suport al professorat, de les universitats públiques del sistema universitari català durant l'any de màster i durant el primer any de doctorat (2013-2015).

Esta investigación ha sido posible gracias a la Ayuda para Contratos Predoctorales del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades vinculada al proyecto Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos ¿Qué aportan las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica? (I+D+I. EDU2016-80145-P).

---



# Agraïments

Aquesta tesi doctoral no hagués estat possible sense el suport de moltíssima gent que m'ha ajudat, m'ha recolzat i m'ha animat. El meu objectiu amb aquest text breu és agrair i reconèixer aquesta contribució a totes i a tots.

És de justícia començant per agrair el recolzament que m'han donat la meva mare i el meu pare, l'Enriqueta i el Josep. Sense ells no hagués pogut ni començar. Els estic molt agraït perquè sempre m'han donat suport en tot el que m'he plantejat fer, hagi sortit bé o hagi sortit malament. Sempre confien en mi.

En segon lloc vull agrair l'esforç del meu director de tesi, l'Antoni Santisteban, que penso que ha demostrat que creu en mi, i m'ha donat totes les facilitats per poder desenvolupar la meva tesi, i poder seguir investigant. La seva dedicació és admirable i és un exemple per mi en la meva feina tant de recerca com de docència.

També haig de reconèixer que sense els mestres i les mestres de les escoles on he fet la investigació això no hagués estat possible. Aquesta tesi els pertany en una part. La predisposició per obrir-me les portes de les seves aules, respondre preguntes i tenir la voluntat i la illusió d'ensenyar i aprendre és meravellosa. Agraïxo personalment doncs a la Mercè, la Sara, el Marcel, el Pep, la Sònia, l'Anna, l'Annabel, la Maria i la Raquel. Espero que la lectura d'aquesta tesi els sigui amena i puguin extreure'n informació valuosa per millorar en la seva pràctica, i reafirmar tot allò que ja fan bé (que és molt).

I'd like to thank you also my professors, colleagues and friends from University of British Columbia, specially Sandra Mathison and Wayne Ross. You opened to me the doors of your classroom but also the doors of your home. I told you in Naples that the next time we'll see each other I'd be PhD. I'll keep my promise.

Finalment vull agrair el suport al Breo Tosar, a la Maria Ballbé, a la Mariona Massip, a la Neus González, al Gustavo González, al Jesús Marolla, al Joan Pagès, a la Montserrat Oller, al Delfín Ortega, a la Carmen Escribano, a la Marta Estellés, a la Edda Sant, a la Sixtina Pinochet, a la Sònia Bartolomé, a la Marta Baqué i a tots els meus amics i amigues, companys i companyes, professors i professores, que han treballat amb mi, m'han guiat i m'han acompanyat durant tant de temps, moltes gràcies a totes i a tots.



# Summary

## **Abstract**

Times, society, education are changing faster than ever (Castells, 1999; 2010; Alvermann & Hagood, 2000; Debord, 2015; Orłowski, 2006; Bauman, 2008; Pérez Gómez, 2012). For that reason, today is more relevant than ever to be a critical citizen. The first aim of education should be to develop critical thinking among students but, is that possible? How do elementary school students develop critical thinking and build narratives working with social issues in digital environments? This research presents three cases of study of three schools in the province of Barcelona. Using quantitative and qualitative methods we analyse the way these upper elementary school students (n=176) research information on the Internet and build critical narratives around social issues. Results demonstrate that students have difficulties to think critically and to build critical narratives. Inquiry and reflexive activities help to develop critical thinking dimensions such as alert attitude and criteria, but not social practice.

## **Preface**

This research has different origins. Firstly, it is rooted in my concerns towards social studies education, social activism and political implication. Secondly, this research is rooted in my conviction that new technologies have to serve a new kind of education, more critical, that enable more autonomy to students, and, at the same time, that help them take decisions and take social action. Thirdly, this research comes from a previous research developed in my master's degree studies. Its objective was to shed light on social studies teachers' social representations about ICT usage in their classroom. Results revealed an issue: teachers think that their students are not capable of using ICTs correctly in researching information, and that makes them build biased and wrong narratives about social issues. From this research emerged some questions: Is this statement true? How do students build narratives about social issues? How do they use media and ICTs to build their own narratives? Which is that process? Is it individual or is it collective? Some of these questions are treated in this dissertation.

## **Research questions and aims**

Research questions are organised in two main questions, which are the research's backbone. In addition, three secondary questions come from main questions and complements the research scope. Research aims and assumptions set the previous knowledge we have around the research problem and define our goals in this dissertation.

### Main questions

- How do upper elementary school students build narratives about social issues using digital information and ICTs?
- How do upper elementary school students develop critical thinking working with social issues in digital environments?

### Secondary questions

- How do upper elementary school students face social issues through digital media?
- What is the impact of social representations in critical thinking development confronting social issues?
- How do they approach social action to solve these issues?

### Research assumptions

One of the main sources of information that generate social representations around social issues among elementary school students is the internet, along with TV, their family and the school.

- Elementary school students' narratives are usually biased as a consequence of the large amount of information on the Internet, information that is sometimes biased, partial or false.
- Elementary school students show major difficulties to think critically, because they don't have opportunities to do it.
- There is a tight relationship between the critical treatment of information, building complex narratives around social issues and social agency.
- Critical thinking can be taught and learnt in elementary school working with social issues.

### Research aims

- To inquire in narrative building process of upper elementary school students in the use of digital information and ICTs.
- To identify the origin of students' social representations around social issues, and the impact of the media and digital information in those representations.
- Evaluate how students value digital information and create a Critical Digital Literacy education proposal.
- Inquire in the process of critical thinking development, before, during, and after the proposal, through students' narratives.

### **Critical Digital Literacy in Social Studies**

Literacy comes from linguistics. However, Green (1988) considers that literacy must be understood from a holistic perspective, composed by three dimensions: operational, cultural and critical.

On the operational dimension we approach literacy from a multimodal perspective that “offers a way of thinking about the relationship between semiotic resources and people's meaning making” (Jewitt, 2006:16). In that sense, we consider that literacy is not only skills for writing and reading a text, but also the ability to use ICTs, listen, observe, describe, explain and create digital and media productions from a critical perspective.

On the cultural dimension, new literacies try to respond to psycholinguistic tradition to critical thinking development. Authors like Gee (2015) state that critical thinking and literacy are social, cultural and historically situated practices.

Finally, literacy's critical dimension is the cornerstone of critical literacy. Critical thinking education research line grounded on critical literacy was born in Social Studies in countries such as US, UK and Australia. We also find it in northern European countries. This research line, closely related to critical theory and critical pedagogy, has the aim to overcome critical thinking research that took place during 80's and 90's carried on from a traditional and cognitivist approach.

Critical Literacy is framed in Paulo Freire's theoretical framework, and it's rooted to Freire's ideas of reading the word and the world to empower people, developed during 70's (Freire and Macedo, 2004; Freire, 2012).

At the end of the 20<sup>th</sup> century, and in the turn of 21<sup>st</sup> century, along with the explosion of new technologies, critical literacy as research line and as educational approach becomes more relevant and some other literacies appear. Those literacies, in their condition of social, cultural and historically situated practices, offer different ways to approach critical thinking education. Critical Media Literacy (Alvermann & Hagood, 2000), Critical Informational Literacy (Elmborg, 2012), or Critical Digital Literacy (Pangrazio, 2016) among others, conform what is known by “critical literacies” (Luke & Freebody, 1997; Vasquez, 2004; Mills, 2016). Those literacies offer different perspectives to critical thinking education and research.

Nowadays, success of young people as students, citizens and workers is tightly related to digital literacy. Some authors use broad definitions to mean digital literacy. Thorne (2013) states that digital literacy is a symbolic activity mediated by a digital environment. Other digital literacy definitions focus on describing it as a list of operational skills. Jones & Hafner (2012:13) define digital literacy as “the ability to adapt the affordances and constraint of these tools to particular circumstances”.

Critical approach to digital literacy puts in tension those conceptions because lives aside the idea of practices and abilities (Ávila & Pandya, 2013) and focuses on the idea of people’s empowerment and discourse re-elaboration in a digital world (Jenkins, 2006).

Two elements set the path of what Critical Digital Literacy is, and its combination should be the most desirable end, to foster critical thinking in digital environments: critical information consumption and creative digital production.

According to Pangrazio (2016), one of the main challenges for Critical Digital Literacy (from now on CDL) is to conciliate a critique to ideology together with personal and affective experiences from students when using digital media. This aspect has been recently studied by Castellví, Massip and Pagès (2019). This paper concludes that online information that puts in tension the values of the students unleash emotional responses that suspend rational thought and critical thinking.

To conciliate both elements is important to recognise that ideology is intrinsically related to individual and affective experiences with texts. In fact, digital text provokes emotions because they reflect and refer to a reality that has a subjective meaning for each person.



On the other side, it is necessary to conciliate technology user perspective as an individual subject, with social inequalities framework. The only word “user” reflects the libertarian and neoliberal that fosters contemporary technology (Selwyn, 2014) and positions subjects as users or resources consumers instead of active and committed citizens (Pangrazio, 2016). On the other side, CDL research has to consider the study of the ways in which digital technologies reinforce social, race and gender inequalities.

Other interesting aspects to remark are the concepts used around digital media. For instance, many authors describe web 2.0 as a “participative culture” (Jenkins, 2006) and social networks as a “networked public” (Boyd, 2014). Using these concepts relate web 2.0 to freedom, democracy and civic commitment ideals (Pangrazio, 2016). These positive associations conceal some other complex issues within digital media (Fuchs, 2014).

While learning in digital environments implies mastering some operational skills along with the capacity to critically analyse them. According to Pangrazio (2016), the critical factor is not commonly associated to productivity and to desirable behaviours in a digital context. Lovink and Rossiter (2005) state that “it takes effort to reflect on distrust as a productive principle”.

Critical Digital Literacy research is a young line of research, and there is still a lot of work to do, especially in Social Studies. However, we consider that this effort is worthwhile because digital literacy from a critical perspective is one of the cornerstones of civic reasoning (Wineburg et al., 2016) and of the 21<sup>st</sup> century education (Alvermann & Sanders, 2019).

## **Methodology**

The study we present is an educational research and aims to produce knowledge that will allow us to better understand the educational processes and critical thinking development. We want, in short, to offer a systematised knowledge based on demonstrable evidence that serves as a basis for decision making in teaching practice (Bisquerra, 2004).

Methodological foundations are the framework on which the research methods used are based. There are three fundamental elements to emphasise here: the qualitative and critical character of the research; the fact that methodology and methods used are framed in the field of knowledge of social studies education research; and finally, case of study is, in methodological terms, the backbone of the research.

This is an educational research that is framed in social studies education in a critical paradigm. It uses a qualitative methodology and case study as a method of research (Ortega-Sánchez et al., 2019).

This investigation has a critical and interpretative approach. Therefore, its aim is to produce scientific knowledge that explains the “how” but, above all, the “why”. Research from a critical perspective seek to analyze reality to transform it (Pagès & Santisteban, 2011), that is, intervene in a reality that needs to be improved (Tosar, 2017). Following this idea, Arnal (1997) considers that a critical approach to research is also interpretative and it has an ideological component, because its aim, apart from describing and understanding reality, is to offer a critical reflexion about knowledge processes to transform it. Cohen, Manion and Morrison (2011) agree with the relevance of research to transform reality, in the way that it can change individuals and societies to reach higher levels of democracy.

Educational research from the critical paradigm considers that students should be treated as a competent actor in society and not as a passive subject that receives information which is shaped by social rules (Freeman and Mathison, 2009), and so it is important to study the attitude and subjectivity of the participants (Tosar, 2017).

Habermas (1988) affirms that the critical research has to integrate the structural-functionalism framework and symbolic interactionism. Based on this idea, the most appropriate is to combine quantitative methods, more linked to the structural-functionalist paradigm, with qualitative ones, related to symbolic interaction (Sant, 2013). Therefore, the use of mixed methods of research should allow us to respond to four stages or questions that should be answered by any research located in the critical paradigm: Describe, what happens? Inform, what does it mean? Confront, why is it like this? And reconstruct, how could it be different? (Smyth, 1989).

Despite the combination of quantitative and qualitative methods, the methodology used is eminently qualitative, since the qualitative approach does not depend on the methods used, but on the methodology and the theoretical perspectives (Hesse-Biber, 2010). This perspective allows us to approach the educational context to understand, describe and explain social phenomena from within (Kvale, 1996). This methodology allows a holistic treatment of phenomena (Stake, 2005) and is characterised by being a process that studies the significance of actions and social life in an active, systematic, rigorous manner (Arnal, 1997).

This research is approached from an interpretative perspective since we understand that reality is socially constructed. Therefore, we are interested in knowing and understanding the meanings that people elaborate to build this reality (Check & Schutt, 2012) since our goal is to understand the complexities of the human experience to take action based on this knowledge (Marshall and Rossman, 2016).

Data needs the analysis to extract the information they contain, to reach conclusions and perhaps to make generalisations and build theories (Ortega-Sánchez et al., 2019). Therefore, the analysis is a transformation of raw data into relevant meanings for our research (Gibbs, 2009). All analysis aims to achieve a more complex understanding of the reality that is the subject of study, in order to be able to explain it (Rodríguez, et al., 1999).

Qualitative analysis is not an arithmetic or mechanical process but rather an interpretative, contextualising and theorising process determined by the researcher, taking into account the context, the objectives of the research, and the idiosyncrasy of the collected data (Ortega-Sánchez et al., 2019). Some authors affirm that “the only true tool of qualitative analysis is the human brain” (Green and Lozares, 2016, p.293).

The researcher in social studies education can approach the qualitative analysis from two aspects. On the one hand, the analysis as clarification, organization, indexing, elaboration and categorization of the data, from which to extract analytical information. On the other hand, analysis as an imaginative interpretation and speculation from which to extract meaning. However, the ideal is the combination of both approaches (Gibbs, 2009).

The objective of qualitative research in social studies education research is to find explanations for the processes and the contents, perceptions or representations in the teaching and learning of the social sciences (Ortega-Sánchez et al., 2019). To reach these explanations, it is possible to do so through qualitative data from inductive methods and deductive methods (Gibbs, 2009).

In the analysis process, it is worth highlighting two fundamental tasks: the treatment of data and its interpretation (Green and Lozares, 2016). The first task is to simplify or expand the data by means of its coding, grouping in categories or schematisation, among other procedures. On the other hand, the interpretation of the data consists of establishing relationships and analysing the elements produced in the processing of the data, to obtain relevant information to the investigation.

The process of analysis of qualitative data is not a structured nor linear process, but rather is a constant dialogue between data collection, its treatment and its interpretation (Ortega-Sánchez et al., 2019). There is also no standard analysis process, although there are basic elements that are generally complied with. Given these premises, we present the model developed by Miles and Huberman (1994), Rodríguez et al. (1999), Miles, Huberman and Saldaña (2014) and Marshall and Rossman (2016). This model divides the analysis into phases: 1) data reduction, 2) description and transformation of data, and 3) obtaining and verifying conclusions.

The objective of making a good analysis of qualitative data is to obtain results and solid conclusions. One of the essential strategies to achieve this solidity is the triangulation (Ortega-Sánchez et al., 2019). This strategy consists in the use of data on the same context that come from different sources with the purpose of validating the results obtained in each one of the methods used, and enrich the results to obtain more precise, complex and consistent conclusions.

Content analysis is one of the most used methods to analyze text and is the one we use in dissertation to analyze student's narratives. It focuses on studying what is being said through "the choice of terms used by the speaker, its frequency and articulation, the construction of discourse and its development" (Quivy and Van Campenhoudt, 2007, p. 220) in a detailed and systematic way to offer an interpretation of a set of data determined by identifying patterns, subjects, assumptions and meanings (Lune and Berg, 2017). Its objective is to offer a clear and precise strategy that helps the researcher to perform an interpretation of the data not based on their own values or representations (Ortega-Sánchez et al., 2019).

This method allows a quantitative or qualitative reading of the textual data. A quantitative reading consists of analysing the frequency of appearance of certain words, expressions or meanings in the texts, as well as their correlations, while a qualitative reading focuses on the presence or absence of certain elements, and their articulation in the text (Bardin, 1996; Quivy and Van Campenhoudt, 2007).

Content analysis can focus on the elements present in the texts and their interrelations, or on the form and structure of these texts. In order to analyse the content, it is customary to use categories elaborated from the theoretical foundations, which can be modified during the analysis in a dialogical process between the collected data and the theory. Following Quivy and Van Campenhoudt (2007) we conceptualised the analysis of the content from the thematic dimension.

The thematic analysis of the content has as object of study the social representations and the judgments of the informants. Thus, we can emphasise two methods of thematic analysis of the content. On the one hand, the categorial analysis, which consists of organising the different elements present in the text by thematic categories for their interpretation. On the other hand, the evaluation analysis focuses on studying the judgments or assessments that are given in the text, its connotation, and its intensity. These elements are usually analysed from the elaboration of codes, which are constituted as the smallest analytical elements (Flick, 2004).

Coding is a fundamental strategy in content analysis. Codifying involves converting data into information that allows you to create categories. Lune and Berg (2017) distinguish three types of coding in the qualitative analysis of the content: the conventional, the directed and the summative. In the study of the stories we have used the directed analysis.

The content-driven analysis strategy (Lune and Berg, 2017; Gibs, 2009) consists in the development of codes and categories derived from the theories and the relevant explanations for the investigation and pre-existing in the analysis.

The use of content analysis as a qualitative data analysis strategy, the volume of data can be reduced, offering a clear, less ambiguous and easier to handle analysis for its evaluation and / or comparison with other data (Ortega-Sánchez et al., 2019).

The instruments used in this research have been validated at two levels. On the one hand, they have been validated by professional experts in the educational field, in this case by the professors of the school (the first school where the intervention was carried out), top-level tutors, all with years of experience in the field of education research. They were presented with a first version of the instruments from which they offered corrections and improvements that were later introduced.

On the other hand, the instruments have been validated in practice with the students of the school. The implementation has ratified that the instruments offer consistent results and measure the variables that we want to measure. For the verification of the data we have used the triangulation of the results obtained from the different data collection techniques (Ortega-Sánchez et al., 2019).

Finally, this research fulfills the responsibilities towards the scientific community and towards the participants of the investigation.

First of all, we have referenced all the appointments and we have included all the results obtained in the research in the annexes in order to facilitate future research. Secondly, the people who have participated in the investigation have always been informed about the research objectives and procedures and the data have been exposed anonymously, not referring to people nor by specifying the educational centers that have been Object of the three case studies. Finally, the data obtained in this study, as well as the knowledge generated from the research, will be returned to the centers in a way that is useful for the improvement of their educational praxis.

### **Main findings**

Internet is one of the favourite places where to search information for most elementary students. Internet is also their preferred place for leisure. The websites they access most frequently are YouTube, Wikipedia and Instagram. In this aspect there are two remarkable elements, on the one hand, these three web sites offer three different types of media: video, text and image, respectively. This fact shows that “[i]t is important to recognise that visuals and other forms of semiosis (meaning making) are as important as words in the construction of reality” (Janks, 2010: 63), and therefore it is pertinent that when we talk about critical digital literacy we do it from a multimodal perspective. On the other hand, another important element is that information offered by the three webpages is of a social nature, that is, it is not information created by a writing team or by a single author, but rather it is information created by the dialogue between multiple authors who collectively create, edit, comment, value and share the information, and the element that sorts this information is an algorithm. In this context, to do a critical reading of the information and have criteria to evaluate it, is especially complex.

Students’ criteria for evaluating veracity of information are very diverse, and in some cases uncritical. Most of them consider that Wikipedia is the source of information on the Internet in which one can rely more, mainly for two reasons: because they usually use it, and because it offers more information and it is more diverse. Other reasons such as the quality of the information and the mechanisms of contrasting information with which the page counts are not so relevant. Therefore, it seems that the veracity given to sources like Wikipedia, is not due to the contrasting of information but due to other reasons and factors.

In a world where immediacy predominates, it seems that truth is not as relevant, as the “useful truth”, that is, the credible explanation that works to solve a situation as quickly as possible and with a certain efficiency, either to solve small things, like finishing homework, or like giving easy answers to complex and multifactorial global problems such as unemployment or immigration.

It is noteworthy that when students search for information this is not usually about social issues. This is reflected teachers' answers in group interviews regarding their work with social issues, which is very small or nonexistent. And in the preferences of the students to select web pages where to find information about relevant social problems.

Elementary students admit they know little about social issues of their locality. Their representations come from television and their relatives, mainly their parents. Therefore, the way in which they build narratives about social issues is not in an active way, based on the search of information on the Internet, but rather passive, watching television or listening to their parents' conversations.

Inquiry based work that tackles social issues is still limited in schools, and this is reflected in the capacity of the students to build narratives about social issues in an active way, using the Internet.

The theoretical framework and the data obtained in this research permitted us to design a conceptual framework that divides critical thinking into three dimensions, the "alert attitude" dimension, the "criteria" dimension and the "social practice" dimension.

The alert attitude is a critical stance in front of reality and therefore in front of information. It is the magnifying glass and the binoculars that allow to see the detail of the social reality, and also to see its general landscape. It is not grounded in certain skills, but rather about adopting a stance, a predisposition to mobilize skills, values and knowledge.

The second dimension is called "criteria" and supposes the compass that must guide the critical reasoning. This dimension is composed of skills, knowledge, and democratic values. It is a cultural and experiential asset that is closely linked to the development of democratic values, abilities and knowledge that should allow both critical analysis and social action to be guided.

Critical thinking is also conceptualized in a third dimension, the "social practice". This is the main aspect that characterizes the conceptualization of critical pedagogy and the critical literacy of critical thinking. Critical thinking is not a simple cognitive process, a person who is capable of making a critical analysis of reality, to be truly critical, must act to transform this reality. If they are not able to act in this reality, then they cannot be considered to be critical thinkers. However, we point out that critical thinking as a social practice can range from the re-elaboration of discourse to social transformation.

The conceptualization of critical thinking in these three dimensions allows us to study the development of the critical thinking of students during the in-depth phase. The results show that an

intervention based on Internet research about social issues and the construction of narratives about these issues helps students to develop the dimensions of critical thinking but not at the same level.

At first, the dimension that students have more developed a priori the criteria, since they have values and a social knowledge, which in many cases allow them to build narratives based on some arguments.

The dimension that is higher developed in an intervention of this type, as we have seen with the results of the search, is the attitude of alert. On the contrary, the social practice dimension doesn't show a significant development. This dimension is the most difficult one to work with and surely has to undergo a profound transformation of the roles and hierarchies in the classroom and in the school, and the implementation of teaching methods based on the debate, the dialogue, and the empowerment of students.

Although tendencies in the development of critical thinking are similar in each of the schools studied, there are some contextual factors that condition this development and that are important to emphasize.

The elements that make the difference on the development of critical thinking are diverse. On the one hand, we see that the school of Case 1 work for projects, that of Case 3 does it occasionally, while the school of Case 2 does not. We also see that schools in cases 1 and 3 begin classes with news or with a morning reflection, while the school of Case 2 doesn't do either. Finally, the usage of digital tools is usual by the students of cases 1 and 3. Those in Case 1 even have laptops in each classroom. On the other hand, students in Case 2 only have access to computers one hour every 15 days.

The conclusions about the influence of the school context and the characteristics of the student in the development of critical thinking point to the fact that the centers that make daily reflexions about social issues and promote information research activities favor the development of the critical thinking of the student. In addition, students who regularly use Internet (either for research or leisure), who consider various sources of information and who have more complex knowledge on social issues, also have a greater predisposition to developing their critical thinking.



# Plantejament del problema de recerca



# Capítol 1. Justificació, contextualització i objectius de la recerca

Vivimos en una interconectividad como no ha existido jamás. Pero en este mundo hay cosas insoportables. Para verlo, debemos observar bien, buscar. Yo le digo a los jóvenes: buscad un poco, encontraréis. La peor actitud es la indiferencia, decir «paso de todo, ya me las apañó». Si os comportáis así, perdéis uno de los componentes esenciales que forman al hombre. Uno de los componentes indispensables: la facultad de indignación y el compromiso que la sigue.

- Stéphane Hessel (2011:15). *¡Indignaos!*

## 1.1. L'origen d'aquesta recerca

Aquesta investigació neix de tres inquietuds personals.

1) En primer lloc, del meu interès envers l'educació en el camp de les ciències socials. Aquest interès es remunta a deu anys enrere, quan vaig començar els estudis universitaris en el Grau d'Història, a la Universitat de Barcelona. La formació que vaig rebre va ser eminentment dissenyada per a formar historiadors, fet que contrasta amb les sortides laborals d'aquesta carrera. A més, compaginava els estudis de grau amb classes de repàs a alumnes de primària, de secundària, de batxillerat i universitaris, que vaig començar a fer amb 18 anys. Duran aquells anys va esclatar el 15M (15 de Maig de 2011), un moviment protagonitzat pels *indignats*, persones indignades amb els problemes socials i econòmics de la ciutadania, que demanava -demanàvem- una nova política, més participativa, de baix a dalt. I, sobretot, reivindicàvem una ciutadania més crítica. Durant els mesos que va durar -pocs, però intensos- vaig poder participar en les assemblees de Plaça Catalunya, a Barcelona, i en les assemblees de la Plaça de la Vila, de Vilafranca del Penedès, així com en la comissió d'educació. És llavors quan em vaig donar compte que l'objectiu fonamental de la història, com a ciència social, és de servir a la societat, a la ciutadania, i aquesta tasca es pot realitzar a través de l'educació. Quan vaig acabar el grau, la majoria dels meus companys van anar al sector laboral al qual acabem la majoria de graduats en història: al sector de l'educació, a l'educació secundària.

Tanmateix, jo m'hi vaig resistir, ja que volia seguir estudiant, i em vaig matricular al Màster de Recerca en Educació, en l'especialitat de didàctica de les ciències socials, a la Universitat Autònoma de Barcelona. El canvi que em vaig trobar en aquest nou context va ser determinant. Els meus companys, com el Jesús Marolla, el Martín Almuna, el Juanjo Salinas, la Marta Andreu o la Isabel López, entre d'altres, alguns catalans i d'altres llatinoamericans, i sobretot els

professors i professores del màster, com l'Antoni Santisteban, el Joan Pagès i la Montserrat Oller, em van obrir un nou ventall de coneixements que em va fer veure que el que sabia del cert, com diria Sòcrates, era que no sabia res. També vaig poder gaudir durant dos anys de la beca AAD de suport al professorat universitari, de l'AGAUR, que em va permetre veure com funcionava la universitat des de dins, ja que vaig tenir el plaer de treballar amb la coordinació del Màster de Recerca en Educació i del Màster de Formació del Professorat de Secundària, amb en Jordi Pàmies, la Digna Couso i l'Ana María Margallo.

Els coneixements en el camp de la Didàctica de les ciències socials se sustenten com a mínim sobre dos pilars, un és el coneixement de les ciències socials, aquest ja el tenia més o menys cobert amb els meus estudis previs. L'altre, és el de l'educació, més concretament de la didàctica, i aquest pilar em faltava. Per tant, un cop acabat el màster, vaig decidir que començava un altre grau, aquest cop en educació, i em vaig matricular al Grau d'Educació Primària de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, ja que em permetia cursar els estudis de forma no presencial. A més, em va semblar que aprendre idiomes era una tasca essencial per llegir el món, com deia Freire, per tant vaig començar a cursar estudis d'anglès i de francès en les Escoles Oficials d'Idiomes de Vilafranca del Penedès i del Vendrell, respectivament.

Tots aquests anys, amb la realització en paral·lel dels estudis de doctorat i els estudis de grau he pogut aprofundir en la meua formació en la docència i en la recerca, i m'ha permès prendre consciència de la important tasca social que un mestre ha de dur a terme en la seva pràctica educativa. És per això que un objectiu essencial que em proposo com a mestre és el de formar persones crítiques i creatives, amb la capacitat d'informar-se, de llegir, de raonar i de construir discursos propis sobre temes polítics, històrics, sobre temàtiques controvertides actuals, com els nacionalismes o les crisis econòmiques, sobre la defensa de drets i deures, sobre la justícia social, etc. I de pensar solucions creatives i transformadores per a tots aquells problemes socials que ens afecten. En definitiva, formar una ciutadania més democràtica, crítica, activa, amb uns ideals no induïts pels interessos dels mitjans de comunicació, les grans corporacions o les elits de poder, sinó pel compromís i la responsabilitat social.

2) En segon lloc, aquesta recerca neix de la convicció que les noves tecnologies han d'estar al servei d'un nou tipus d'educació, més crítica, que doni més autonomia a l'alumnat i que, al mateix temps, els ajudi a prendre decisions en el seu entorn. La gran quantitat d'informació que ens arriba i la possibilitat d'estar connectats amb qualsevol lloc o persona del món, ha d'ajudar a formar la consciència ciutadana. Els mitjans tecnològics representen un gran poder que s'ha de saber valorar i utilitzar.

Transformar en coneixement la informació dels mitjans és un dels

objectius més importants de l'educació en el segle XXI. Donar les eines o les competències als estudiants per actuar en aquesta societat on la informació és poder. Així, és bàsic que a través de la informació que ofereixen les TIC -especialment Internet- les persones siguin capaces de valorar-la i construir coneixement que serveixi per apoderar-les i per prendre decisions sobre els temes que li afecten, per avançar cap a una major i més àmplia democràcia.

3) En tercer lloc, aquesta recerca neix d'una investigació prèvia duta a terme durant els estudis de màster, l'objectiu de la qual era conèixer les representacions socials del professorat de ciències socials de secundària sobre els usos de les TIC en la seva classe. Els resultats de la recerca mostren un problema: els professors i professores pensen que els joves no saben utilitzar les TIC de forma correcta i formen el seu pensament amb informació parcial, errònia o esbiaixada. A partir d'aquesta recerca ens sorgeixen una sèrie de preguntes: És això cert? Com construeixen els joves els seus discursos sobre problemes socials? Com fan servir els mitjans o recursos digitals per construir les seves narracions? Quin és el procés que segueixen? Quina part d'aquest procés és individual i quina part és col·lectiva? Es construeix en cooperació amb altres persones, companys o companyes? Són algunes de les qüestions inicials que donen lloc a aquesta recerca.

## 1.2. **El problema de la recerca: la nova societat i el pensament crític**

### 1.2.1. **La nova societat**

Nombrosos autors i autores han analitzat la societat de finals del segle XX i de principis del segle XXI i l'han anomenada de diverses maneres. Els termes utilitzats amb més freqüència per anomenar aquesta nova societat han estat societat postmoderna, nous temps (Alvermann i Hagood, 2000), modernitat líquida (Bauman, 2008), societat orwelliana (Orlowski, 2006), era digital (Pérez Gómez, 2012), societat de l'espectacle (Debord, 2015; Ross, 2013) o era de la informació i societat xarxa (Castells, 1999; 2010), entre d'altres.

Si bé cadascú utilitza termes diferents i presenta matisos propis, totes les propostes fan una diagnosi en la que trobem diversos punts en comú. En primer lloc, la *nova societat* es defineix en contraposició a la societat anterior, del segle XIX i dels primers dos terços del segle XX, la societat moderna, assimilable a la modernitat sòlida de Bauman (2008). La *nova societat* sorgeix en l'últim terç del segle XX i es constitueix com un nou sistema amb una nova estructura, es caracteritza per ser una societat global i globalitzada i alhora individualitzant, on el concepte de canvi és una peça central per entendre-la. El canvi és accelerat i continu, i es dona en les esferes polítiques, econòmiques i socials, íntimament interrelacionades (Castells, 1999) i per tant, el canvi accelerat es dona també en la cultura (Alvermann i Hagood, 2000).

Segons Bauman (2008) estem en una societat líquida que es comporta com un fluid que s'escola entre els dits, és una societat efímera, d'immediateses, on el valor de la informació i del coneixement dura poc -setmanes, dies-, s'esvaeix amb el temps i està en constant renovació. Aquest temps, accelerat i efímer, s'ha convertit en una mercaderia i s'ha mercantilitzat juntament amb la informació i amb el coneixement, que són les principals fonts de poder. A més, aquesta és una societat altament tecnificada, la web 3.0 -dominada per les xarxes socials- juntament amb els mitjans de comunicació de masses, mediatitzen les relacions socials i les interaccions a gran i a petita escala. La nova societat és el bressol d'uns nous mitjans d'informació i de comunicació.

### 1.2.2. Els nous mitjans de comunicació

En la *nova societat*, els nous mitjans de comunicació hi juguen un paper essencial (Santisteban i González-Valencia, 2013), servint com a eina principal per a la creació de corrents d'opinió i per al control de masses. Però, al mateix temps, poden ser una poderosa eina per a la creació de contrarelatats als relats hegemònics i una potent palanca de canvi. Una de les característiques principals dels nous mitjans de comunicació és la dicotomia entre els grans mitjans de masses i la capacitat individual de la ciutadania d'actuar com a mitjà d'intercanvi d'informacions i d'opinions, i crear continguts amb un gran potencial de difusió. Per un costat, els grans mitjans de masses, globals, internacionals, supranacionals, acumulen un gran poder i actuen en favor de les grans corporacions, dels lobbys o dels estats, creant corrents d'opinió, desviant l'atenció informativa i influenciant les agendes socials i polítiques. Per l'altre, la ciutadania, de manera individual o col·lectiva, llença missatges a la xarxa que en últim terme poden arribar a tenir tant o més ressò que un mitjà de masses.

Les grans corporacions i les persones o grups aïllats inunden els mitjans i la xarxa amb imatges, enteses com a representacions irrealistes de la realitat (Debord, 2015) o enteses com un simulacre de la realitat (Baudrillard, 1978), que en últim terme esdevé la realitat en sí mateixa. És freqüent que els usuaris de xarxes socials tan populars com Facebook o Instagram penguin fotografies del que estan menjant. D'aquesta manera, una part del plaer de menjar no ve donat per la degustació del menjar en sí, sinó pel reconeixement i la repercussió social -en forma de *likes*- que l'acte de menjar aquell plat suposa, és a dir, per la imatge de menjar aquell plat, pel simulacre de menjar aquell plat, i no pel fet de menjar-se'l. Aquesta realitat, fictícia, acaba substituint la pròpia realitat. Ja no importa si el plat era bo o no, al cap i a la fi, el que és important és que hom ha compartit la seva experiència i ha rebut el reconeixement social esperat.

Les xarxes socials ofereixen un gran poder, però com tots els poders és una arma de doble tall: mentre ens donen possibilitat de crear

contrarelatats per debatre el discurs hegemònic de les grans corporacions i poden ser una potent eina de disrupció i transformació, també és destacable que molts d'aquests missatges poden suposar la difusió de notícies falses (*fake news*) amb conseqüències imprevisibles. Un exemple el trobem recentment en l'article del New York Times, del 18 de juliol del 2018 "How WhatsApp Leads Mobs to Murder in India: In India, false rumors about child kidnappers have gone viral on WhatsApp, prompting fearful mobs to kill two dozen innocent people since April". La imatge, irreal i falsa de que hi havia segrestos de nens, va suposar les conseqüències reals de que n'hi haguessin. Si bé aquestes són conseqüències extremes, també és veritat que son situacions potencials que es donen a causa dels nous mitjans de comunicació. Per poder viure en la *nova societat* on estem immersos, en una realitat creada pels mitjans necessitem de persones que sàpiguen fer front a aquest nou entorn, que puguin viure en la *nova societat* i alhora suposar un contrapès per evitar que l'espectacle (Debord, 2015) ens devori. Necessitem una nova ciutadania.

### 1.2.3. La nova ciutadania

La *nova societat* té una aparença amable però un caràcter hostil. La nova ciutadania ha de poder viure en aquesta societat i aprofitar la liquiditat de la mateixa per a transformar-la i aconseguir una societat més justa i més democràtica. Durant els últims anys s'ha parlat molt de la democràcia directa. Des de diferents collectius s'ha defensat un sistema de democràcia representativa limitat i que el poder legislatiu se sustenti en una democràcia directa, és a dir, que els ciutadans tinguin el dret a decidir sobre els temes polítics més importants i que tenen un efecte real en la societat, a través de referèndums i a través de la xarxa. És el que es coneix com recuperar les sobirania. Cal avançar cap a una democràcia més participativa i cap a l'apoderament de la ciutadania. Una ciutadania informada, crítica, que sàpiga interpretar els mitjans i la complexitat dels problemes socials actuals.

La *nova societat* necessita de ciutadans i ciutadanes que es pensin com a agents polítics, com la ciutadania de la polis. Que entenguin que tota persona fa d'alguna manera política i que tot ciutadà *ha de ser* polític si vol aconseguir una societat més justa. Ross (2014:108) diria que aquesta nova ciutadania ha de ser una ciutadania perillosa:

The practice of citizenship, critical citizenship, or social justice-oriented citizenship requires that people, as individuals and collectively, take on actions and behaviors that bring with them certain necessary dangers; it transcends traditional maneuvers such as voting and signing petitions. etc. For citizenship today, from this perspective, requires a praxis-inspired mindset of opposition and resistance, and acceptance of a certain strategic and tactical stance. Of course, the implication here is that dangerous citizenship is dangerous to an oppressive and

socially unjust status quo, to existing hierarchical structures of power. Dangerous citizenship embodies three fundamental, conjoined, and crucial generalities: political participation, critical awareness, and intentional action. It's underlying aims rest upon the imperative of resistance, meaning, disruption, and disorder.

La ciutadania de la *nova societat* ha de ser una ciutadania perillosa, crítica i transformadora, però tot això com ho aconseguim? Els primers resultats d'una recerca sobre la literacitat crítica, els contrarelatats de l'odi i la ciutadania global, liderada per la Universitat Autònoma de Barcelona i finançada pel Ministeri d'Economia i Empresa (I+D+I. EDU2016-80145-P), ens mostra que la majoria dels estudiants de tercer curs del grau d'educació primària que participaren en la recerca, tot i ser estudiants universitaris, a un any d'acabar el grau i convertir-se en mestres, no interpreten la intencionalitat de la informació, ni creen discursos propis de manera crítica. No distingeixen si una notícia és falsa o verdadera i no contrasten la informació que reben, de manera que emeten judicis de valor esbiaixats, ja que validen sense qüestionar-la informació tendenciosa o falsa (Castellví et al. 2018a; 2018b). Sembla que ni tan sols l'educació superior formaria ciutadans crítics i per tant sembla obvi que en aquest nou context “precisa de nuevos enfoques y modelos de alfabetización y aprendizaje.” (Area y Pessoa, 2012:14), cal una nova educació.

#### 1.2.4. La nova educació

Fa poques dècades, la informació i el coneixement tenien una vigència per a tota la vida, tenien valor en tant que permanents. Qui tenia una enciclopèdia tenia un tresor, ja que contenia un compendi de coneixements que semblaven immutables i obtenir un nou coneixement era com adquirir un producte (Bauman, 2008). En la *nova societat* qualsevol cosa és caduca i la data de caducitat cada cop és més curta: són caducs els béns i ho són les idees, la informació, el coneixement. Si a principis del segle XX es qüestionava el sentit de l'educació transmissora, si Freire (2012) qüestionava la simple transmissió de coneixements als alumnes com si d'abocar peces dins de contenidors buits es tractés -l'educació bancària-, ara més que mai, és vigent qüestionar-se el sentit de l'educació positivista. En la *nova societat* no existeix la veritat immutable. Algunes veritats tenen una vigència caduca i s'estan revisant contínuament. De les enciclopèdies de paper, vàrem passar a les enciclopèdies digitals de les quals, la enciclopèdia Encarta, de Microsoft, era la més famosa. Tanmateix, tot i que facilitava la possibilitat de treure'n edicions revisades seguia anant molt per darrere de la velocitat de la informació i del coneixement que es podia trobar en les xarxes digitals. Actualment, els diaris digitals, les xarxes socials o les enciclopèdies en línia, son eines que tenen una velocitat de canvi en concordança als nous temps. Per contra, l'excés de velocitat pot suposar contrapartides. Les més clares són la manca



de fiabilitat i de contrastació que té la informació que aquest tipus de fonts ofereix, com a conseqüència de la seva immediatesa.

La nova educació ha de poder navegar en aquesta nova societat. No pot ser merament transmissora. No ha de suposar educar els alumnes com si fossin uns contenidors de coneixement provisional o en permanent revisió. La nova educació ha de formar a persones que aprenguin a aprendre. Que tinguin les eines per crear els seus propis discursos de manera crítica. El principal repte de la nova educació és aconseguir convertir els fluxos d'informació fragmentada, caòtica, de vegades esbiaixada i tendenciosa, en coneixement i aquest coneixement en pensament i en saviesa (Pérez Gómez, 2012). Ross i Vinson (2013) i Ross (2014), quan plantejaven el concepte d'educar per a una ciutadania perillosa es preguntava quin era l'objectiu de l'educació per a la ciutadania. Abans de plantejar quin era aquest objectiu, afirma Ross (2014), ens hauríem de plantejar quina ciutadania volem i, en últim terme, quina societat volem.

En aquesta recerca, partim del convenciment que el pensament crític és la principal eina que ha de tenir la nova ciutadania per viure en la nova societat i navegar en els nous mitjans (Santisteban i González-Valencia, 2013). Per tant, indaguem en el procés de desenvolupament del pensament crític, i també en el concepte de literacitat crítica, mediàtica i digital, que ens ha de servir per aconseguir que des de l'educació primària, els nens i les nenes adoptin una postura crítica i transformadora davant dels mitjans i de la societat.

### **1.3. Les preguntes que donen lloc a la recerca**

#### Pregunta principal

1. Com construeixen relats socials els estudiants de cicle superior de primària fent ús d'informació digital i tecnologies de la comunicació?
2. Quin és el procés de desenvolupament del pensament crític dels nens i de les nenes de cicle superior de primària quan tracten problemes socials en entorns digitals?

#### Altres preguntes

1. Com s'enfronten als problemes socials a través dels mitjans digitals?
2. Quin paper juguen les representacions socials en la formació del pensament crític enfront de problemes socials rellevants?
3. Com aborden la intervenció social sobre aquests problemes?

#### **1.4. Els supòsits de la investigació**

1. Un dels orígens de les representacions socials dels nens i les nenes sobre problemes socials d'actualitat és Internet, juntament amb la televisió, l'escola i els pares.
2. La construcció dels relats socials sol ser esbiaixada degut a la ingent quantitat d'informació que ofereix a Internet, que a més pot ser parcial, esbiaixada, o falsa.
3. L'alumnat demostra dificultats notables per pensar de manera crítica, ja que no tenen oportunitats per fer-ho.
4. Hi ha una relació directa entre el tractament crític de la informació, l'elaboració de relats socials complexos, l'agència social.
5. El pensament crític es pot començar a formar al cicle superior de primària treballant a partir de problemes socials rellevants.

#### **1.5. Els objectius de la recerca**

1. Indagar en el procés de construcció dels relats socials dels estudiants de cicle superior de primària quan fan ús d'informació digital i tecnologies de la comunicació.
2. Identificar l'origen de les representacions socials de l'alumnat sobre problemes socials rellevants i saber quin és el pes que tenen els mitjans de comunicació o la informació digital en aquestes representacions.
3. Avaluar com valoren la informació digital que tenen a l'abast i fer una proposta d'intervenció didàctica de formació del pensament crític.
4. Indagar en el procés de desenvolupament del pensament crític abans, durant i després de la intervenció didàctica a través dels relats socials de l'alumnat.

Jordi Castellví Mata

# Marc teòric

PART II



## Capítol 2. Les diferents aproximacions a la formació del pensament crític

El origen del pensamiento se encuentra en una perplejidad, una confusión, una duda. Sin embargo, puede existir un estado de perplejidad e incluso de experiencia anterior del cual emanen sugerencias, sin que por ello el pensamiento tenga que ser reflexivo, pues la persona puede no ser lo suficiente crítica acerca de las ideas que se le ocurren. Puede aceptar la primera respuesta o solución que le venga a la cabeza, sea por pereza e indiferencia mental, sea por impaciencia. Solo se puede pensar reflexivamente cuando se está dispuesto a soportar el suspense y proseguir con la fastidiosa búsqueda.

- John Dewey (1989:30/1933). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.

Formar el pensament crític no és una tasca fàcil. Des de fa dècades, diferents pedagogs, didactes, psicòlegs, filòsofs i altres, han reflexionat i investigat sobre el pensament crític: què és?, com es forma?, com s'avalua...? A principis del segle XX el filòsof i investigador John Dewey va plantejar el concepte del pensament reflexiu. Dewey (1989) afirma que pensar de forma reflexiva és imprescindible per evitar caure en el pensament incorrecte, en les supersticions, en les fallàcies. Dewey afirma que s'ha de formar el pensament reflexiu en les escoles i que per fer-ho s'han de cultivar una sèrie d'actituds que afavoreixin millors mètodes de recerca i de comprovació. Per Dewey aquestes actituds es sintetitzen en: 1) mentalitat oberta, 2) entusiasme i 3) responsabilitat.

La idea de la formació del pensament reflexiu -utilitzant la terminologia pensament crític- ha estat estudiada durant les darreres dècades per diferents tradicions, que s'han esforçat per explicar què és pensar de manera crítica i com podem ensenyar a fer-ho a l'escola. Hem agrupat aquestes en l'aproximació cognitivista i en l'aproximació de la Pedagogia Crítica. Cada línia de pensament i de recerca té els seus punts de referència i els seus autors concrets. Entre elles tenen punts en comú i punts en que divergeixen, però conèixer ambdues és necessari si volem comprendre què és i com es desenvolupa el pensament crític

Un dels principals punts de divergència és el que cada tradició entén per "pensar de manera crítica". Per la línia cognitivista, pensar críticament significa dominar una sèrie d'habilitats: saber diferenciar i reconèixer els arguments erronis o esbiaixats, les generalitzacions inadequades, les afirmacions sense evidències o la informació fallaç. Per contra, per la pedagogia crítica, pensar de forma crítica té un component actitudinal inherent i suposa un compromís amb la transformació social. Aquesta posa en el punt de mira la societat i les estructures socials que imposen el seu sistema de valors. La pedagogia crítica se

centra en les injustícies socials i considera que pensar de forma crítica és una pràctica social i ha de ser la via per superar aquestes injustícies.

Amb tot, ambdós corrents consideren que, en general, les persones no pensem de forma crítica -o prou crítica-, i això suposa una desavantatge per a molts i ens pot portar a una situació de desinformació i de manipulació i en últim terme de subordinació social.

### **2.1. Aproximació cognitivista a la formació del pensament crític**

La formació del pensament crític des de l'aproximació cognitivista va començar a abordar-se durant la primera meitat del segle XX als Estats Units (Presseisen, 1986). L'Associació Nacional Americana d'Educació va impulsar la formació del pensament crític a les escoles, ja que considerava que era una peça clau per a apuntalar la democràcia, enfront de les dictadures que estaven sorgint en aquell temps. El pensament crític era vist des d'un punt de vista cognitivista, és a dir, es considerava que pensava de forma crítica aquell que havia desenvolupat una sèrie d'habilitats de pensament. Edward Glaser (1941, citat per Presseisen, 1986) va crear un test per mesurar les capacitats per pensar de forma crítica que incloïa cinc aspectes avaluable: 1) la capacitat de fer inferències i 2) assumpcions, 3) la capacitat d'utilitzar un raonament deductiu, 4) la capacitat d'elaboració de conclusions i 5) avaluar arguments.

En aquell moment el pensament crític es constituïa com una defensa contra la propaganda i s'entenia com l'ús del judici i del raonament. Aquesta va ser la base sobre la qual, als anys seixanta, Ennis (1962) va construir el seu concepte de pensament crític. Per a Ennis (1996:166) "critical thinking is reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do. The emphasis is on reasonableness, reflection, and the process of making decisions". Enis (1962) també va fer una llista d'habilitats que tot pensador crític havia de dominar:

1. Grasping the meaning of a statement.
2. Judging whether there is ambiguity in a line of reasoning.
3. Judging whether certain statements contradict each other.
4. Judging whether a conclusion follows necessarily.
5. Judging whether a statement is specific enough.
6. Judging whether a statement is actually the application of a certain principle.
7. Judging whether an observation statement is reliable.
8. Judging whether an inductive conclusion is warranted.
9. Judging whether the problem has been identified.
10. Judging whether something is an assumption.
11. Judging whether a definition is adequate.
12. Judging whether a statement made by an alleged authority is acceptable.

Ennis (1996) entenia que pensar de manera crítica no és un procés mecànic i les habilitats han d'anar acompanyades d'unes actituds, tanmateix, l'elaboració d'una llista d'habilitats li va permetre crear tests de mesura del pensament crític (Ennis, 1985).

Durant els anys setanta es van introduir nous programes curriculars als Estats Units, fonamentats en els estudis sobre pensament crític que s'havien realitzat en aquella època. Autors com Ennis i Lipman, entre d'altres, van fer la seva aportació en el camp curricular elaborant articles i textos instructius per als professors (Boisvert, 2004).

Lipman (1991) va definir el pensament crític amb les següents característiques:

1. Facilita el judici
2. Confia en un criteri
3. És autocorrectiu
4. És sensible al context

El pensament crític, segons Lipman, es conforma per una sèrie d'habilitats estretament vinculades als quatre punts anteriorment mencionats. És destacable com aquest autor comença a parlar de la importància del context en la definició de pensament crític.

Durant els anys vuitanta, Paul i McPeck van liderar la recerca entorn a la formació del pensament crític. Per Paul (1984) són necessàries dues estratègies per desenvolupar el pensament crític en les escoles. A curt termini és important formar les habilitats de pensament crític en els alumnes de forma que segueixin uns processos pas per pas -estratègies- i adquireixin una sèrie de trets del caràcter. Per altra banda, a llarg termini, és necessari que els mestres s'impliquin en la seva pròpia formació del pensament crític, establint relacions amb els centres de recerca i amb les universitats, i formant en els seus alumnes la capacitat de pensar críticament de forma holística, sense pensar en uns passos o en unes habilitats aïllades.

Al seu torn, McPeck va definir el pensament crític com "the skill and propensity to engage in an activity with reflexive skepticism" (McPeck, 1981:81). Per McPeck no existeixen unes habilitats generals de pensament crític i considera que les habilitats de pensament corresponen a cada camp epistemològic i no son transferibles. D'aquesta forma, segons McPeck, pensar de forma crítica no requereix de les mateixes habilitats si ens trobem en el camp de les ciències socials que si ens trobem en el camp de les ciències experimentals.

A finals del segle XX comptem amb les aportacions de Siegel. Considera que pensa de forma crítica aquella persona que pensa y actúa "appropriately moved by reasons" (Siegel, 1988:75). Al seu torn, comença a utilitzar el terme "esperit crític" que ha estat àmpliament utilitzat en les darreres dècades. Aquest fa referència a l'adopció d'una actitud crítica que vagi més enllà de l'avaluació de raons.

Com hem pogut comprovar, aquest corrent de pensament posa el focus en el desenvolupament d'una sèrie d'habilitats que juntes portarien a l'alumnat a pensar de manera crítica. Aquestes habilitats se centren en el raonament, en l'ús de la lògica, en el judici, etc. A més, alguns autors fan referència a l'adopció d'una actitud crítica, sense aprofundir en aquest aspecte tant com ho fan en el desenvolupament d'habilitats cognitives, justament al contrari que la pedagogia crítica.

## **2.2. Aproximació a la formació del pensament crític des de la pedagogia crítica**

En aquest apartat seguim a Kincheloe (2004) per recórrer els pensadors més importants de la pedagogia crítica, analitzant quina és la seva aproximació a la formació del pensament crític, per acabar arribant a unes conclusions que ens permetin definir què significa pensar de manera crítica des de la pedagogia crítica.

La pedagogia crítica té les seves arrels en les primeres dècades del segle XX en la Teoria Crítica (Stanley, 1992) i en les figures de pensadors crítics com Max Horkheimer, Theodor Adorno i Herbert Marcuse (Kincheloe, 2004). El seguidors de la Teoria Crítica, associats a l'Escola de Frankfurt, defensen que els pensadors marxistes com Marx, Kant, Hegel i Weber (Kincheloe, 2004), han menystingut la força dels mitjans de comunicació i de la influència de la cultura imperant en la societat que fa del capitalisme el sistema predominant en el món. Arrel de l'exili d'aquests pensadors als Estats Units fugint de l'alemanya de Hitler, es va crear a Nordamèrica un moviment d'acadèmics d'esquerres que seguien les idees d'aquests pensadors, especialment les de Marcuse. Per els acadèmics de "la nova esquerra" va ser especialment important la idea de la teoria crítica que considera l'experiència com una construcció social, i van veure les seves disciplines com a manifestacions dels discursos i relacions de poder dels contextos socials i històrics que les van originar. El "discurs de la possibilitat" implícit dins de la naturalesa construïda de l'experiència social, va suggerir a aquests estudiosos que una reconstrucció de les ciències socials podria en últim terme conduir a una societat més igualitària i a enfortir l'ordre democràtic. La pedagogia crítica reflecteix aquestes dimensions de la teoria crítica (Kincheloe, 2004).

En el context de la segona meitat del segle XX i principis del segle XXI, amb el sorgiment dels postdiscursos (postestructuralisme, postmodernisme, feminisme crític) la teoria crítica i la pedagogia crítica qüestionen l'assumpció que les societats occidentals son totalment lliures i democràtiques. Durant el segle XX, especialment després dels anys 60, la pedagogia crítica considera que en aquestes societats s'han normalitzat els contextos acrítics de dominació i subordinació. A més, els canvis tecnològics de la segona meitat de segle i els de les primeres dècades del segle XXI ens han portat a noves formes de comunicació,



que han fet que els seguidors de la pedagogia crítica comencin a preocupar-se per les idees dels postdiscursos. Afirmen que els mitjans de comunicació, i les institucions de l'estat -com les escoles- són agents de reproducció social, econòmica i cultural (Bowles i Gintis 1976; Apple 1979; Popkewitz 1991; Giroux, 1997), i que en realitat són eines per a crear i reforçar creences que porten a concebre el capitalisme, i la societat de consum com l'única societat possible. La pedagogia crítica i la inquietud per formar una ciutadania crítica neix de la reacció dels mestres i professorat a aquesta funció de les institucions (Burbules i Berk, 1999). En la pedagogia crítica es posa un gran èmfasi en la formació del pensament crític per l'acció social, ja que per als seus seguidors l'un no té raó de ser sense l'altre.

Un dels autors més importants de la pedagogia crítica és Paulo Freire. Amb Freire neix la pedagogia crítica tal com la coneixem avui (McLaren, 2007) i fonamenta el concepte de pensament crític des d'aquesta aproximació. Paulo Freire va aprendre sobre la pobresa i la opressió treballant amb gent desafavorida i oprimida, camperols de Brasil de la zona de l'Amazones, als quals els ensenyava a llegir i a escriure. En aquest context, Freire va reconstruir el que significa ser mestre entenent que l'educació no ha de ser una tècnica o una llista de passos a seguir, sinó una acció transformadora. A més, Freire (1989) diu que l'educació és un acte polític i els mestres han d'acceptar aquest fet i posicionar-se en l'àmbit social, cultural, econòmic, polític i filosòfic criticant els poders dominants que estableixen el currículum. Tanmateix, Freire (2012) diu que no és gens fàcil aquest procés. Freire parla d'alliberació i afirma que no és només un canvi psicològic, sinó una dinàmica que involucra a la gent per prendre consciència del seu poder.

Una de les dimensions més importants de la pedagogia de Freire és la formació de la consciència crítica. Freire diu que "liberation and critical hope cannot be attained until students and teachers address the nature of a naïve consciousness and the maneuvers involved in moving from a naïve to a critical consciousness" (Kincheloe, 2004:72).

Freire i Macedo (2004) també introdueien un nou significat per la paraula "alfabetització". Freire entenia que a través de l'alfabetització, i a través de desenvolupar el pensament crític, les persones poden canviar-se a sí mateixes i canviar la societat, en un procés d'alliberació. Per a Freire, l'habilitat d'utilitzar la paraula escrita és essencial per transformar el món i té sentit quan el seu aprenentatge ens porta a aquesta praxis. Així, l'alfabetització, seria segons Freire, una actitud, més que una mera habilitat. Autors del nostre context, com Cassany (2006a), més endavant comencen a referir-se a aquesta idea d'alfabetització que va més enllà de l'aprenentatge funcional de llegir i escriure, amb el terme "literacitat".

Altres autors seguidors de Freire, com Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren i Ira Shor també són importants referents de la pedagogia

Crítica i han reflexionat i investigat àmpliament sobre la formació del pensament crític (Kincheloe, 2004). Giroux va començar a denunciar a principis dels anys 80 els modes de dominació tàcits operants en els entorns educatius, tant els escolars com els no escolars (Kincheloe, 2004). Giroux (1997) entén que els mestres han de ser intel·lectuals, han de formar el pensament crític i ser agents transformadors dins de les seves aules. Per aquest autor, el sistema educatiu és en realitat un mètode d'opressió i de control social i la pedagogia crítica té la tasca, no solament de criticar-lo, sinó també de posar-hi remei, prendre acció i oferir una alternativa construint un relat contra-hegemònic. Giroux (1997:108) diu que la formació del pensament crític conté dos elements: “primero, existe una determinada relación entre teoría y hechos; segundo, el conocimiento no puede transmitirse con plena independencia de intereses, normas y valores humanos”. És a dir, per una banda, reafirma una de les idees principals de la pedagogia crítica que vincula el pensament crític amb l'acció transformadora. Per altra banda, sosté que no podem separar el fet de pensar de forma crítica dels valors personals de cadascú, ja que pensar de forma crítica no és un exercici mecànic sinó una pràctica sociocultural.

Giroux (1997) entén, igual que Freire, que la literacitat està íntimament lligada a la formació del pensament crític i s'ha de treballar des de les ciències socials amb la lectura i l'escriptura sobre problemes socials rellevants, que a més incorporin el capital cultural que estructura la vida dels estudiants:

Las propiedades de la escritura y del pensamiento crítico [...] poseen una enorme potencialidad para la enseñanza de las ciencias sociales, no sólo porque ayudan a enseñar a los estudiantes las relaciones de importancia fundamental que existen entre escritura y pensamiento, sino también porque contribuyen a que los estudiantes remodelen y reestructuren sus puntos de vista acerca de cualquier tema concreto de estudios sociales. (Giroux, 1997: 120).

Giroux desenvolupa la idea de “llenguatge crític” i “llenguatge de la possibilitat” (Giroux 1983, 1997). Giroux entén que s'ha de formar, a part del llenguatge crític, un llenguatge de la possibilitat amb una clara vocació transformadora, més enllà de criticar simplement les desigualtats de la societat. Per a Giroux (1997:216) l'objectiu d'un professor crític ha de ser “suscitar ambiciones, deseos y auténtica esperanza en aquellos que están dispuestos a tomarse en serio el problema de la lucha educativa y de la justicia social.”

Michael Apple també és un autor destacat de la pedagogia crítica. Apple (2013) segueix la idea de que les escoles són institucions de reproducció social i explicita que són institucions íntimament lligades amb els valors i els poders polítics i econòmics imperants. Argumenta que tot el procés d'escolarització és un procés polític que ve determinat per 1)

la manera com es finança l'escola, 2) els objectius de l'escolarització, 3) les característiques dels llibres de text, 4) qui forma part del sistema i qui en queda exclòs i 5) qui té el poder per prendre les decisions. Per tant, pensar de forma crítica seria per Apple lluitar contra aquestes estructures de dominació. Apple (1999:14) afirma que “we absolutely need to constantly interrogate our accepted perspectives”. Tanmateix, entén que per fer-ho no ens podem cenyir a la mera teorització, sinó que hem de relacionar aquesta crítica amb els problemes polítics, econòmics i culturals del dia a dia. Apple (2013) afirma que la idea de literacitat vinculada als postdiscursos pot servir per empoderar la societat, però també ha de servir per a transformar-la.

Al seu torn, McLaren comença a sostenir des dels anys 80 que el professorat ha de fonamentar la seva pràctica educativa de forma teòrica i política, i insisteix en que han de treballar per desenvolupar una filosofia de la praxis, és a dir, treballar per formar el pensament crític que porti a l'acció social (Kincheloe, 2004). Per a McLaren (2017:18) les escoles han de ser vistes “as sites for social transformation and emancipation, as places where students are educated not only to be critical thinkers but also to view the world as a place where their actions might make a difference”. McLaren (2017) parla sobre la desalfabetització del món globalitzat, especialment de la societat dels Estats Units, no entenen aquesta com la incapacitat de llegir o escriure, sinó com la incapacitat de fer-ho de forma crítica. McLaren és especialment rellevant en l'aproximació de la pedagogia crítica a la formació del pensament crític gràcies a un llibre que edita juntament amb Colin Lankshear “Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern” (Lankshear i McLaren, 1993), i que és el primer que aborda la literacitat crítica de forma monogràfica i en el que hi participen referents de la pedagogia crítica com Henry Giroux, Michael Apple i James Paul Gee, entre d'altres. McLaren i Lankshear (1993) conclouen que la literacitat crítica ha de ser l'eina que permeti formar el pensament crític i anar més enllà de la simple alfabetització funcional, ha de permetre canviar les pràctiques del professorat amb fins emancipadors, partint de Freire, però en un nou context, el dels postdiscursos, especialment el de la postmodernitat.

Finalment, Ira Shor entén que l'educació ha de ser crítica i que ha de servir per subvertir l'explotació de les classes populars per trencar les estructures de reproducció social, com l'escola. Shor aposta en aquest sentit per una pedagogia dialògica en la qual l'educació comença per l'experiència de l'estudiant i la seva relació amb els temes, textos i problemes socials (Shor, 1992; 1999; Kincheloe, 2004). En aquest context, el mestre fomenta el discurs crític dels seus alumnes entorn a aquest aspectes fent-ho de manera que l'educació no se centri en l'explicació del mestre ni que aquest actuï de forma autoritària, sinó de forma dialògica. Shor posa l'accent en que l'educació ha de trobar estratègies que impulsin la participació activa dels estudiants en la

societat, i de que se sentin ells mateixos com a agents transformadors (Shor, 1992; 1999).

Com hem pogut comprovar, els autors que segueixen les idees de la teoria crítica i de la pedagogia crítica entenen que formar el pensament crític és un dels aspectes més importants en l'educació. El pensament crític no el defineixen com una sèrie d'habilitats cognitives, sinó com una actitud d'alerta davant la realitat social, en una societat on prevalen les desigualtats i la opressió sobre la majoria. Així, entenen que l'objectiu de la formació del pensament crític és formar una ciutadania crítica que esdevingui agent de transformació social, que participi activament en la societat i que posi en dubte tot allò que donem per fet. També coincideixen en l'important paper de l'alfabetització en aquest procés. No el d'una alfabetització instrumental que permeti llegir i escriure, sinó una literacitat que permeti entendre la ideologia, la intencionalitat i el poder implícit en els textos i en els productes mediàtics. Finalment, segons aquesta aproximació la formació del pensament crític ens ha de portar a una ciutadania activa i activista que lluiti per una democràcia més participativa i socialment més justa.

### **2.3. Crítica des de la pedagogia crítica a l'aproximació cognitivista de la formació del pensament crític**

En termes generals les dues aproximacions a la formació del pensament crític no han tingut en cap cas la voluntat d'enfrontar-se l'una a la altra. De fet, els autors que segueixen la línia de la pedagogia crítica entenen que sí que hi ha uns processos cognitius associats al pensament crític, però que aquests també són processos sociohistòrics i s'han de contextualitzar per poder-los entendre. També entenen que l'educació no s'ha de centrar en ensenyar aquests processos com habilitats cognitives mecàniques si el que es vol és formar el pensament crític.

Autors com Giroux han criticat l'aproximació cognitivista a la formació del pensament crític. Giroux (1997) argumenta que la formació del pensament crític des de l'aproximació tradicional té un problema de coherència interna. Ja que se centra en ensenyar a analitzar i desenvolupar tasques de lectura des de la perspectiva de l'ús de patrons formals i lògics de coherència. Així, s'ensenyava a l'alumne a analitzar i desenvolupar tasques de lectura i escriptura, analitzant el desenvolupament lògic d'un tema pel que fa al seu raonament sistemàtic, i contrastant la validesa de les proves per determinar si la conclusió es desprèn de les dades estudiades. Giroux (1997) posa de relleu que el problema d'aquesta perspectiva no és allò que ofereix, sinó allò que exclou. Per un cantó, explica que hi ha una determinada relació entre teoria i fets, com també apunta Gouldner (1979). Per l'altre, afirma que el coneixement no pot transmetre's amb independència d'interessos, normes i valors humans. La manera en que es selecciona,

s'ordena i es seqüencia la informació per a construir un quadre de la realitat social i històrica és més que una operació cognitiva, és un procés lligat a les creences i valors de cadascú.

Gee (2015) també apunta en la mateixa direcció. Considera que l'aproximació tradicional de la formació del pensament crític fins ara ha donat pocs resultats. Aquesta tradició, segons Gee (2015), aborda el pensament crític com una successió de processos cognitius que cal desenvolupar adquirint una sèrie d'habilitats, que distingeixen al pensador crític del que no ho és.

Segons Gee (2015), pensar de manera crítica és una cosa que les persones fem en el món i en la societat, no només dins dels nostres caps, i per tant s'ha d'ensenyar i estudiar com una pràctica situada. Pensar de manera crítica és un fenomen principalment sociocultural, més que un fenomen mental. Des d'aquesta perspectiva cal estudiar la formació del pensament crític de manera integrada en la seva gamma completa de contextos i pràctiques, no només cognitives, sinó també socials, culturals i històriques (Gee, 2015).



## Capítol 3. La formació del pensament crític i la literacitat crítica

Educators have become increasingly aware that, far from being a sure means to attaining an accurate and “deep” understanding of the world and one’s place within it, the ability to read and write my expose individuals and entire social groups to forms of domination and control [...], literacy in particular and education in general, can serve to domesticate populations and reproduce hierarchies of inequality and injustice.

- Colin Lanksehar i Peter McLaren (1993:379). Critical literacy: politics, praxis and the postmodern.

En aquesta recerca ens situem en la pedagogia crítica per definir el que entenem que és desenvolupar el pensament crític des de la didàctica de les ciències socials. Per fer-ho, treballem des de la línia de recerca de la literacitat crítica i des de la seva aproximació teòrica i pràctica de la formació del pensament crític.

### 3.1. La literacitat crítica: una proposta teòrica

El terme literacitat neix de la lingüística. No obstant això, autors com Green (1988) consideren que la literacitat cal entendre-la des d’una perspectiva holística composta per tres dimensions: la dimensió operacional, la dimensió cultural i la dimensió crítica.

Pel que fa a la dimensió operacional, abordem la literacitat des d’una perspectiva multimodal, que “offers a way of thinking about the relationship between semiotic resources and people’s meaning making” (Jewitt, 2006: 16). Per tant, no plantegem la literacitat com la mera habilitat per llegir i escriure text, sinó també la capacitat d’usar les TIC, escoltar, observar, descriure, explicar i crear produccions multimèdia, i fer-ho de manera crítica.

Des de la dimensió cultural, les noves literacitats intenten donar resposta a la tradició psicolingüística de formació del pensament crític. Autors com Gee (2015) sostenen que pensar de forma crítica és una pràctica social, cultural i històrica i l’hem de situar.

Finalment, la dimensió crítica de la literacitat és el fonament de la literacitat crítica. La línia de recerca de formació del pensament crític fonamentada en el concepte de literacitat crítica neix de la tradició dels estudis socials dels països de cultura anglosaxona com els Estats Units, el Regne Unit i Austràlia. També apareix en la literatura científica

dels països del nord d'Europa. Aquesta línia, estretament vinculada a la teoria crítica i a la pedagogia crítica, apareix amb la finalitat de superar els treballs del desenvolupament del pensament crític de les dècades dels 80 i 90 del segle XX, és a dir, de l'aproximació tradicional i cognitivista de la formació del pensament crític.

Per tant, la literacitat crítica s'inscriu en el marc teòric de la pedagogia crítica de Paulo Freire, i s'arrela en els conceptes elaborats per aquest en els anys 70 del segle XX seguint la idea de llegir la paraula i el món per apoderar a la ciutadania (Freire i Macedo, 2004; Freire 2012).

Tot i això, hi ha diverses aproximacions a la literacitat crítica que antecedeixen a Freire. A principis del segle XX trobem diversos exemples de projectes educatius amb persones de classe treballadora i membres de la comunitat afroamericana, fonamentats en les mateixes idees de la literacitat crítica (Shannon, 1989; Willis, 2008). Trobem en aquesta època diferents tractats que parlen de la relació entre llenguatge i literatura com a elements per potenciar l'acció política i social. Aquests van des de "l'anàlisi dels gèneres discursius com actes polítics" de Volóshinov (1928, citat per Luke, 2012 i per Fairclough i Wodak, 2000), que elabora la primera teoria lingüística de la ideologia, fins als experiments del drama sociopolític de Brecht (Weber i Heinen, 2010). Però van ser els treballs de Richard Hoggart (2006) i Raimon Williams (1977) durant la postguerra, quan en els estudis culturals britànics van marcar la direcció que després seguiria la literacitat crítica. Aquests van establir que la literacitat havia d'anar més enllà de la lectura dels textos clàssics i havia d'incloure la cultura popular, havia d'utilitzar l'anàlisi crítica com una eina contra-hegemònica, i havia de reconèixer les comunitats i les persones marginalitzades i invisibilitzades en la història i en la societat visibilitzant les seves experiències i els seus relats.

Les aproximacions postestructuralistes a la literacitat i a la literatura també són una influència filosòfica de la literacitat crítica. La teoria postestructuralista critica els canons literaris i aposta per la introducció en l'educació de la producció literària de la cultura popular. A més, qüestiona la validesa de la interpretació d'un text per arribar a la veritat, entenent que la veritat no és immutable (Derrida, 1978).

A finals del segle XX, des de la psicologia es van començar a expandir els models de lectura més enllà del conductisme, emfatitzant la literacitat com una eina per la construcció de significats (Van Dijk i Kintsch, 1983). A més, la recerca a Nord-Amèrica pel que fa a la lectura es va concentrar en la comprensió de textos i en el desenvolupament d'habilitats d'ordre superior, incloent la predicció i la inferència. Aquestes aproximacions a la lectura crítica defineixen la literacitat com un procés cognitiu intern, però tenen en compte el pensament i el coneixement del lector (Anderson i Pearson, 1984). Aquests autors consideren que l'anàlisi crítica permet la identificació dels errors



lògics o factuais en els textos. L'anàlisi crítica és relacionat aquí amb el desenvolupament i l'adquisició de formes complexes de raonament i processos cognitius complexos (Olson, 1996).

Els actuals models de lectura crítica també beuen de la teoria literària de la postguerra. Moltes universitats i centres d'educació secundària durant els anys 60, sobretot al Regne Unit, es van concentrar en ensenyar a llegir de forma analítica textos i composicions literàries (Wellek i Warren, 1949, citat per Luke, 2012). Als Estats Units, el canvi del *New Criticism* a la teoria de la resposta del lector (Rosenblatt, 1978) va suposar que els estudis sobre literacitat s'interessessin més per la resposta del lector a la lectura que pel text en si mateix. Arrel d'aquesta nova interpretació es va treballar sobre la premissa de que els textos produeixen diferents significats, depenent de les respostes efectives dels lectors. En termes generals, la literatura es va començar a concebre com un element per la construcció moral i intel·lectual de les persones (Willinsky, 1990). És en aquest punt que els models de literatura entesos com un procés cognitiu, i com una anàlisi textual apareixen en els currículums escolars de l'època (Luke, 2012).

Paral·lelament, la col·laboració de Freire amb altres seguidors de la pedagogia crítica com Macedo i Shor va marcar el camí de la literacitat per la reflexió i l'acció (Freire i Macedo, 2004). A mitjans del segle XX, treballant amb persones excloses de la societat, com pagesos o indígenes brasilers, Freire va fonamentar la seva aproximació a la literacitat en el marxisme i en la filosofia fenomenològica (Luke, 2012). Freire argumenta que l'escola com a sistema està fonamentada en el model "d'educació bancària", on la vida i la cultura de les persones no importa, només interessa transmetre i avaluar una sèrie de coneixements. Freire aposta per una aproximació dialògica a l'educació i a la literacitat basada en els principis d'intercanvi recíproc. Aquesta educació i aquesta literacitat, segons Freire, serviria per canviar les relacions binàries d'opressor i oprimint en l'aula, materialitzades en les figures del mestre i l'alumne (Freire, 2012).

Els principis de la literacitat crítica estan emmarcats en l'aproximació de la pedagogia crítica a la formació del pensament crític (Lankshear i McLaren, 1993). Freire va extreure de Marx la idea de que la ideologia de la classe dominant defineix el coneixement i la ideologia escolar (Luke, 2012). Des del punt de vista de Freire, ensenyar literacitat a l'escola, és a dir, ensenyar a llegir i a escriure, s'ha fet històricament d'una manera transmissiva, des de la reproducció i la recepció passiva de coneixement. La literacitat crítica de Freire se situa en la crítica ideològica dels mitjans, la literatura, els llibres de text i, en definitiva, de totes les produccions socials del nostre món (Shor i Freire, 1987). La idea de Freire consisteix en convertir l'alumnat en creador crític de contingut escolar i de coneixement, elaborant el seu propi currículum.

L'anàlisi crítica de les condicions econòmiques a l'Àfrica i a Amèrica

és una de les línies de treball que liderà Freire a través de la literacitat crítica (Kukendall, 2010). En el seu projecte, els estudiants s'involucionaren en l'anàlisi dels efectes del capitalisme, el colonialisme, i les relacions econòmiques desiguals. Aquesta manera d'ensenyar i aprendre implica treballar amb els i les estudiants qüestions de classe, raça i gènere des de l'intercanvi dialògic i suposa un canvi de rol de l'alumnat, però també del professorat.

Si bé Freire va obrir el camí de la recerca i la pràctica de la literacitat crítica, no va ser fins als anys 90 quan va sortir publicat un monogràfic sobre literacitat crítica, *Critical Literacy, Politics, Praxis and the Postmodern*, de Lankshear i McLaren (1993). Aquests autors posen sobre la taula l'especial rellevància que cobraria la literacitat crítica en la societat postmoderna i ja apuntaven la multiplicitat de literacitats i de relacions del llenguatge amb el poder. Identifiquen i donen resposta a través de la literacitat crítica a tres tipus de pràctica educativa: educació lliberal, pluralisme i pràctica transformativa. Amb educació lliberal es refereixen a l'educació que posa el focus en el coneixement disciplinar on existeix la llibertat del coneixement i on qualsevol interpretació és considerada, però on s'eviten les contradiccions entre unes i altres, i la interpretació fonamentada de forma més racional supera a les altres. Per pluralisme, es refereixen a l'educació que posa l'èmfasi en la lectura com a procés d'avaluació dels principis que sustenten el concepte de tolerància. Lankshear i McLaren (1993) aborden la tolerància vinculada a la noció de diversitat i fonamentada en la benevolència envers les minories, reforçant indirectament la posició de les majories com a grup dominant. En contra d'aquestes aproximacions, els autors aposten per l'educació com a pràctica transformadora utilitzant la literacitat crítica com una eina emancipadora que porta a actuar en el món.

Paral·lelament, Apple (1992) publica un assaig en la línia de la literacitat crítica que relaciona el text i la cultura política i que examina la legitimitat social d'un cert coneixement a l'escola. Apple argumenta que cap currículum és neutral i que la selecció i l'organització del coneixement a ensenyar és un procés ideològic. Apple sosté que les escoles, el professorat i l'alumnat han d'abordar la idea de que el coneixement és un constructe social i que determina quina història s'ensenya o quin coneixement conforma el corpus curricular. Apple es qüestiona si l'escola és una institució democràtica o una institució de control social.

Durant els primers anys de la dècada dels 90, Knoblauch i Brannon (1993) van descriure quatre aproximacions a l'educació crítica vinculada a la literacitat: la literacitat funcional i la retòrica de l'objectivisme; la literacitat interpretativa i la política de la nostàlgia; l'expressivisme com la literacitat pel creixement personal; i la literacitat crítica. D'aquestes quatre aproximacions, Knoblauch i Brannon (1993) van concloure que només la literacitat crítica ofereix la complexitat i el marc sociopolític idoni per abordar les relacions entre llenguatge i poder, i ofereix les

eines que permeten extreure de la teoria un ús pràctic de la proposta per a la crítica social i la transformació cultural. Aquest argument va començar a fer que es considerés la literacitat crítica com quelcom diferent i que destacava com una aproximació especialment rellevant per sobre de les altres aproximacions a la literacitat (Bishop, 2014).

A la fi del segle XX i durant les primeres dècades del segle XXI, amb l'explosió de les noves tecnologies, la literacitat crítica com a estudi i com a enfocament educacional es torna encara més pertinent i sorgeixen diferents literacitats crítiques que, en tant que situades, ofereixen diferents maneres d'abordar la formació del pensament crític. En aquest sentit, la literacitat crítica mediàtica (Alvermann i Hagood, 2000), la literacitat crítica informacional (Elmborg, 2012) o la literacitat crítica digital (Pangraccio, 2016), entre d'altres, conformen el que es coneix com "literacitats crítiques" (Luke i Freebody, 1997; Vasquez, 2004; Mills, 2016). Aquestes, ofereixen diferents perspectives per investigar sobre la formació del pensament crític i diferents enfocaments per portar la literacitat crítica a l'aula.

### **3.2. Definicions i models de literacitat crítica**

La literacitat crítica té múltiples definicions, Lankshear i McLaren (1993) la defineixen com una pràctica social, i com una nova concepció sobre el que significa llegir i escriure, que ha de permetre a la ciutadania participar en la societat i en la política per arribar a un ordre social vertaderament democràtic. Aquests autors argumenten que la literacitat crítica és una aproximació a l'ensenyament i l'aprenentatge compromès amb l'anàlisi i la comprensió de la iniquitat en la societat, i de com determinats grups culturals i socials ocupen posicions polítiques i tenen accés a les estructures de poder. En comptes de promocionar qualsevol visió particular del món, la literacitat crítica pretén interrogar els privilegis històrics i contemporanis d'alguns grups socials, i denunciar l'exclusió d'altres grups i d'altres idees que plantegen relats contrahegemònics.

Altres autors com Wallowitz (2018) també coincideixen amb la idea de que la literacitat crítica és una pràctica social. Per a aquest autor, la literacitat crítica és el procés de qüestionar com una paraula o un concepte és utilitzat per oferir determinades perspectives hegemòniques del món.

Segons Pohl i Beaudry (2015), la literacitat crítica al segle XXI no pot estar definida com una llista de coneixement i habilitats ni ha de subscriure's en una àrea específica del coneixement. Més aviat ha d'estar integrada de forma transversal en les diferents disciplines, especialment en els estudis socials (Waring, 2010; Pohl i Beaudry, 2015). Per a aquest autor el propòsit de la literacitat crítica no és dir als estudiants que pensar, sinó oferir-los múltiples perspectives per

qüestionar la quotidianitat i encoratjar-los a pensar i a prendre acció a través del diàleg, l'activisme i les decisions del dia a dia.

Keefe i Copeland (2011) argumenten que podem trobar una gran diversitat de definicions de literacitat crítica. Per a ells, la literacitat s'ha d'entendre com un dret humà fonamental essencial per construir les comunitats socials. Aquesta perspectiva entén la literacitat com un exercici per actuar a partir de la informació rebuda, per arribar a una plena participació social. Per altra banda, Keefe i Copeland (2011) afegeixen que les aproximacions funcionals i tècniques de la literacitat impedeixen entendre la lectura i l'escriptura com quelcom que construeix significats.

Wolk (2003) diu que per aconseguir que els estudiants desenvolupin el seu pensament crític s'ha d'anar més enllà del que suposa llegir i escriure. La literacitat crítica, segons aquest autor posa en qüestió com interaccionem amb el món, i promou el desenvolupament d'habilitats per avaluar la societat i els problemes del món.

En la mateixa línia de Wolk (2003) i de Keefe i Copeland (2011), McDaniel (2004) diu que la literacitat crítica no és un mètode ni un conjunt d'habilitats que han d'aprendre's, sinó que és una manera de pensar i una manera de viure. Segons aquest autor es tractaria enfrontar-se a qualsevol tipus d'informació, a qualsevol text o relat, sobre el passat, el present o el futur, analitzant la seva naturalesa i la seva ideologia.

Alguns autors posen l'èmfasi en la literacitat crítica com un acte de posicionament polític. Searle (1998) diu que la literacitat crítica és un procés de reflexió de les relacions de poder que cristallitzen en el discurs. Segons aquest autor, la pràctica discursiva organitza el pensament crític per a l'acció i implica una ensenyança i un aprenentatge eminentment polític, que no es pot deslligar de l'acció.

En la mateixa línia, O'Quinn (2005) descriu la literacitat com la veritat requerida per revelar els missatges polítics subjacents en els discursos. En el seu argument insisteix que el deure del professor ha de ser el d'ajudar als estudiants a entendre els missatges i la informació que reben. Per O'Quinn, la literacitat suposa que els estudiants descodifiquin i interpretin les tècniques persuasives d'informació utilitzades per les estructures dominants de la societat.

Per a altres autors, la literacitat crítica implica afrontar l'increment de la pluralitat cultural en la societat (Edwards, 2011). Un exemple és la definició de Kincheloe (2004), que utilitza el concepte de literacitat emancipadora i el descriu com l'acte de les persones de conèixer la seva història, les seves experiències i la seva cultura. El que Kincheloe defineix com explorar el llenguatge de la possibilitat. Segons aquest autor, els estudiants han d'adquirir les habilitats per descodificar explorar i entendre les normes i les expectatives del seu entorn, incloent les forces dominants integrades en el seu context social

(Kincheloe, 2007). La literacitat emancipadora permet als estudiants no només entendre i celebrar el seu origen social i cultural, sinó també aprendre, entendre i celebrar els orígens socials i culturals que no són propis, de manera que pot ajudar a aquells invisibilitzats a reivindicar la seva pròpia història (Kincheloe, 2004).

Riley (2015) suggereix que la literacitat crítica se sustenta en quatre característiques importants: en primer lloc ha d'estar focalitzada cap a l'acció. Per aquest autor, la literacitat crítica ha de suposar una palanca de canvi en les aules i en la societat, ha d'encoratjar a la ciutadania a actuar en els conflictes de la societat. En segon lloc, la literacitat crítica ha de ser humanitzada, és a dir, ha de conèixer les experiències i les respostes emocionals, comprendre-les i contextualitzar-les. En tercer lloc, la literacitat crítica ha d'acceptar múltiples perspectives, donant la veu a tots aquells que han estat silenciats, oblidats o invisibilitzats. En quart lloc, la literacitat crítica ha de servir per construir comunitat, lluitar contra l'individualisme i teixir xarxes d'ajuda i de suport mutu.

Al seu torn, Luke (2012:4) afirma que la literacitat crítica es fonamenta en les següents preguntes: “Quina és la veritat? Com és presentada i representada? Per qui i amb quins interessos? Qui hauria de tenir accés i a través de quines imatges, paraules, textos i discursos? Amb quins objectius?” Luke afirma que la literacitat crítica té una orientació social i política d'entendre la didàctica des de l'estudi de la cultura, la ideologia i la sociolingüística posant en qüestió el currículum, i se centra en l'ús de la literacitat per a la justícia social. Per tant, la literacitat crítica té l'objectiu explícit de criticar i transformar les ideologies, la cultura, l'economia, les institucions i els sistemes polítics dominants. Luke (2012) considera que la literacitat crítica és una aproximació pràctica al currículum que analitza i posa en discussió com funcionen els textos i els discursos, per veure a quins interessos serveixen i quines conseqüències tenen en la societat. Per tant, segons Luke (2012), la literacitat crítica significa:

1. Fer una anàlisi crítica i cultural de la ideologia com un element clau de l'educació per lluitar contra l'exclusió social i la marginació.
2. Un compromís per a la inclusió de la classe treballadora, les minories lingüístiques i culturals, i altres col·lectius marginalitzats en base al gènere, la sexualitat o altres formes de diversitat.
3. Qüestionar el significat del text, la ideologia i el discurs entenent-los com a construccions socials que afecten la vida quotidiana de les persones.

Finalment, Wink (2005) entén que formar el pensament crític des de la literacitat crítica implica “knowing, lots of knowing” (p. 48). Per a Wink, moltes vegades la literacitat acaba significat només llegir la paraula, tan mateix aquesta autor entén que el que és rellevant no és aprendre a codificar i a descodificar codis lingüístics, sinó que

entendre la configuració de les forces de poder també inclou codificar y descodificar estructures de poder.

La literacitat crítica com a model de formació del pensament crític s'ha abordat àmpliament des d'una perspectiva teòrica. Com hem pogut veure, les definicions del què és la literacitat crítica són complexes i aborden múltiples dimensions, és per això que diversos autors han elaborat models per entendre'n la complexitat de la proposta.

Els models conceptuals per entendre la proposta teòrica de la literacitat crítica són nombrosos, podem trobar els primers als inicis dels 90 del segle passat. Uns dels primers autors en plantejar un model conceptual són Anderson i Irvine (1993). Aquests autors entenen que el fonament de la literacitat crítica és ensenyar a ser conscient de la pròpia experiència com a constructes socials en un context de relacions de poder determinades. Per això, proposen un model de literacitat crítica fonamentat en l'anàlisi crítica de la ideologia i de la societat a través de l'estudi etnogràfic a partir: 1) d'un projecte de recerca; 2) connectant allò personal amb allò social; i, 3) criticant la ideologia i llegint el món.

Altres autors han proposat models conceptuals per entendre la literacitat crítica que han estat àmpliament utilitzats. És el cas de les dimensions de Lewison, Seely i Van Sluys (2002) que sintetitzen en quatre grans nivells el concepte de literacitat crítica com a proposta didàctica.

a) Qüestionar allò comú	Reconèixer i considerar nous punts de vista i nous marcs mentals i socials
b) Interrogar múltiples perspectives	Comparar múltiples fonts, analitzar diversos punts de vista i perspectives contradictòries i fer una reflexió des de l'empatia.
c) Problemes socials rellevants	Educar des de la idea de que no és una pràctica neutral, treballant i posicionant-nos davant dels problemes socials.
d) Participació i transformació social	Dimensió mitjançant la qual es fa efectiva la justícia social a través de l'acció emancipadora.

Taula 1: dimensions de la literacitat crítica. Elaboració pròpia a partir de Lewison, Seely i Van Sluys (2002).

#### *a) Qüestionar allò comú*

Formar el pensament crític no és una tasca fàcil, per fer-ho cal començar canviant de perspectiva, veure el món amb altres lents, dubtar, qüestionar allò comú. Per formar el pensament crític cal

analitzar totes aquelles coses que ja donem per fetes i deconstruir-les. Diferents autors analitzen aquesta dimensió de la formació del pensament crític i de la literacitat crítica. Shor (1987) ens diu que qüestionar allò comú seria problematitzar tots els subjectes d'estudi entenent que el coneixement existent és un producte històric. D'altra banda, Luke i Freebody (1997) se centren més en l'anàlisi de textos i de discursos que ens portaria a preguntar-nos com aquest text o aquest discurs està intentant influenciar. Finalment, i arribant a l'origen de la qüestió, Fairclough (1989) i Gee (1990) consideren que qüestionar allò comú és analitzar el llenguatge i com aquest modela les identitats, construeix discursos culturals i dona suport o qüestiona el statu quo.

#### *b) Interrogar múltiples perspectives*

Segons diversos autors considerar altres perspectives és essencial per pensar de forma crítica (Lewison, Leland i Harste, 2000; Luke i Freebody, 1997; Farrell, 1998; Harste et al., 2000). La informació mai ha estat plana, i no ho és en l'era digital. L'augment exponencial de fonts diferents amb l'arribada d'Internet és paral·lel al creixement de fonts diferents, perspectives diferents i opinions diferents a les que tenim accés. Així i tot, és habitual que a les escoles i als instituts els docents i els alumnes esperin una sola resposta vàlida per a cada pregunta. Lewison, Leland i Harste (2000) en aquest sentit, consideren que interrogar múltiples perspectives consisteix a reflectir visions contradictòries en els nostres relats. Luke i Freebody (1997) coincideixen amb aquesta idea, ja que afirmen que per interrogar múltiples perspectives cal determinar quines veus apareixen en els textos i quines veus han estat invisibilitzades. La literacitat crítica implica examinar els relats dominants en la societat i elaborar contrarelats (Farrell, 1998), així com fer evidents les desigualtats socials (Harste et al., 2000).

#### *c) Problemes socials rellevants*

Una altra dimensió de la literacitat crítica és el treball a partir de Problemes Socials Rellevants. La bibliografia ens parla de Problemes Socials Rellevants (Pagès i Santisteban, 2011), Controversial Issues (Barton i McCully, 2007) i de Questions Socialement Vives (Legardez i Simonneaux, 2006). El cas és que aquestes línies d'investigació arriben a conclusions semblants. També ho fa la línia d'investigació pròpia de les literacitats crítiques, incorporant el treball a través de problemes socials rellevants com una dimensió més de la formació del pensament crític. Lewison, Flint i Van Sluys (2002) en diuen concretament "centrar-se en temes sociopolítics" i afegeixen que a més d'analitzar cal entendre que, com a docents, és impossible que siguem neutrals davant problemes socials que afecten a tothom. Tanmateix, treballar a partir de Problemes Socials Rellevants no vol dir problematitzar el currículum, és a dir, convertir en problemes els temes preestablerts, sinó entendre que el problema social és el tema. Cal redefinir la literacitat com una formació cultural i política per a la

ciutadania, que tingui com a resultat l'augment de les oportunitats per als grups subordinats de participar activament en la societat (Giroux, 1993). Des d'aquest punt de vista, l'objectiu de les ciències socials és que els ciutadans entenguem, abordem i solucionem els problemes de la nostra societat.

*d) Participació i transformació social*

Aquesta última dimensió és realment controvertida i és potser la més difícil de portar a la pràctica. Formar ciutadans i ciutadanes crítiques en l'era digital és una tasca difícil però possible. Freire afirma que els docents han d'anar i tornar entre la reflexió i la pràctica per actuar en el món i transformar-lo (Freire i Macedo, 2004). Comber (2001) també apunta la importància de l'ús del llenguatge i dels seus significats per qüestionar les pràctiques dels privilegiats i la injustícia. En aquest sentit, Giroux (1993) considera que els docents han d'encoratjar els alumnes a qüestionar i redefinir els límits culturals. Finalment, Vinson i Ross (2013) afirmen que els docents tenen molt més poder del que pensen i poden ser capaços de transformar la societat a través de la seva pràctica educativa.

El model conceptual de Ciardiello (2004) també ha estat àmpliament utilitzat per entendre la complexitat de la literacitat crítica. Manté algunes similituds amb el model anteriorment presentat però també conté algunes diferències en la forma i en el fons, i dona una perspectiva més pràctica, explicant no només què significa la literacitat crítica a nivell teòric, sinó també donant algunes propostes d'aplicació a l'aula.

a) Interrogar múltiples perspectives	Permet veure el text com un constructe ideològic.
b) Trobar una veu autèntica	Expressar la pròpia veu i elaborar un discurs i una narració pròpies.
c) Reconèixer i creuar fronteres socials	Entendre com les estructures socials i els poders hegemònics inclouen a persones dins de certs grups, mentre que n'exclouen d'altres.
d) Recuperar la identitat	Entendre la pròpia ideologia i els propis comportaments condicionats per la societat i pels valors hegemònics.
e) Posar-se al servei de la societat	Treballar per la responsabilitat cívica i treballar pel bé comú.

Taula 2: dimensions de la literacitat crítica. Elaboració pròpia a partir de Ciardiello (2004).

*a) Interrogar múltiples perspectives*

Oferir múltiples perspectives és, segons Ciardiello (2004) un dels elements clau de la literacitat crítica ja que permet entendre a l'alumnat que els textos estan socialment construïts (Freire, 2012; Giroux, 1991). Segons Ciardiello, això significa que els textos poden tenir diversos significats depenent dels valors personals i dels diferents punts de vista.



Ciardiello (2004) afirma que a l'escola aquesta dimensió pot introduir-se oferint espais perquè l'alumnat aportí les seves pròpies perspectives i vivències personals. Adonar-se que cadascú té una experiència vital diferent i una perspectiva diferent i que totes poden ser vàlides encara que siguin distintes.

*b) Trobar una veu autèntica*

Examinar textos des de múltiples perspectives porta, segons Ciardiello (2004), a la recerca d'una veu pròpia, és a dir, d'un discurs i d'un relat propi. Ciardiello emfatitza la importància que cada alumne s'expressi lliurement i construeixi un relat propi sense cap tipus de pressió o opressió. Luke i Freebody (1997) diuen que el món social està compost per diversos discursos en condicions de desigualtat. Grups marginalitzats, oprimits o minoritaris i invisibilitzats es troben a la vegada silenciats per altres grups socials en posicions dominants. L'habilitat per detectar l'influència dels discursos dominants pot ajudar els alumnes a distingir entre les deferents ideologies socials i polítiques que pretenen silenciar les seves veus com a infants o adolescents. Powell, Cantrell i Adams (2001) en la mateixa línia, consideren que l'alumnat ha d'enforçar-se als textos intentant identificar quines veus hi ha representades, però també quines veus hi ha silenciades. Aquest aspecte és important en el context de les noves tecnologies, els mitjans i la informació d'Internet, i entre la població infantil i juvenil (Freebody i Luke, 1990).

El procés de trobar una veu autèntica és complex des del punt de vista dels estudiants de primària i de secundària, ja que implica afrontar problemes socials complexos i construir coneixement de forma autònoma (Ciardiello, 2004). Una manera de fer-ho, segons apunta aquest autor, és posar en debat el significat de certs conceptes socials com justícia o poder, conceptes claus que s'han treballat tradicionalment des de la didàctica de les ciències socials (Benejam, 1999). A partir d'aquest debat cada alumne hauria de reconèixer les diferents perspectives que elaboren un concepte social complex i construir una concepció pròpia. Ciardiello (2004) també explica que elaborar cartes de protesta que posin de manifest la posició dels alumnes davant dels problemes socials pot ser una bona manera de treballar aquesta dimensió de la literacitat crítica.

*c) Reconèixer i crear fronteres socials*

Ciardiello (2004) insisteix la importància d'aquesta dimensió en tant que les barreres i els murs, físics, socials o psicològics, trenquen vincles i fonamenten l'exclusió, elements que estan en contradicció amb els valors democràtics. Ciardiello considera que és important que els alumnes aprenguin com els sistemes socials i els grups dominants creen relacions socials que inclouen a certs sectors de la població mentre que n'exclouen d'altres. La segregació fonamentada en qualsevol element diferenciador com la raça, l'ètnia, el gènere o l'orientació sexual perjudica seriosament la construcció d'una ciutadania democràtica.

L'exclusió i la segregació són temes especialment controvertits en les aules (Ciardiello, 2004) on el bulling i la discriminació de les minories és un problema que preocupa a la comunitat educativa i a la societat.

*d) Recuperar la identitat*

En contextos d'opressió, com el que descriu Freire (2012), aquelles persones i aquells grups socials que són víctimes de l'opressió acaben interioritzant-la de manera que normalitzen una situació de subordinació i de supeditació. Les víctimes de prejudicis i discriminació sovint internalitzen les imatges negatives del discurs dominant (Gee, 2000). El terme utilitzat en aquests casos és el d'"opressió interna" i es descriu com el procés pel qual els membres d'un grup socialment oprimint, després d'un període determinat d'abús, comencen a creure que el grup dominant és superior, mentre que ells son inferiors (Leisyna, Woodrum, i Sherblom, 1996). Ciardiello (2004) entén que una de les dimensions clau de la literacitat crítica és superar aquesta situació i ajudar a que aquestes persones recuperin la seva pròpia identitat.

*e) Posar-se al servei de la societat*

La idea de responsabilitat cívica és un element que conforma la darrera dimensió de la literacitat crítica per a Ciardiello (2004). Aquesta perspectiva s'ha tractat àmpliament des de l'aprenentatge servei. Ciardiello aborda la participació i l'actuació social des d'aquesta perspectiva, que difereix en el fons i en la forma amb el que diuen la majoria d'autors sobre la participació i la transformació des de la literacitat crítica. Mentre que autors més radicals com Lankshear i McLaren (1993) aposten per una transformació de la societat posant en qüestió el propi sistema, Ciardiello (2004) aborda aquesta perspectiva des d'un punt de vista de servei cívic.

Un altre model conceptual que ens permet entendre la literacitat crítica i com es pot desenvolupar a les aules, és el model de Fabos (2008) que desenvolupa la literacitat crítica en tres passos.

Pas 1: Construir un marc ideològic	Conèixer les principals ideologies en l'espectre polític.
Pas 2: Investigar el problema	Treballar a través de la recerca sobre un sobre un problema social controvertit
Pas 3: Entendre els interessos en la informació	Comprendre els aspectes polítics i econòmics darrera de la informació

Taula 3: model conceptual de literacitat crítica. Elaboració pròpia a partir de Fabos (2008).

*Pas 1: Construir un marc ideològic*

Fabos (2008) explica què entén per construir un marc ideològic i com ho porta a terme amb el seu alumnat. En primer lloc, comença marcant les diferències entre la concepció privada i pública de la democràcia. Amb aquests dos elements ben diferenciats, Fabos ajuda l'alumnat a conèixer un espectre més ampli de les ideologies polítiques, des del liberalisme radical, passant pel conservadorisme i el progressisme, que condicionen la informació que reben. Seguidament, els ofereix revistes de temàtica política i els demana situar les línies editorials de cada revista en un dels discursos polítics explicats, i veure les contradiccions d'unes amb altres.

En una segona etapa, Fabos treballa amb els recursos d'Internet, de manera que, analitzant críticament les diferents pàgines i la informació que ofereixen, aprenguin a diferenciar entre fets i opinions, i construïxin narratives pròpies fonamentades en els fets.

*Pas 2: Investigar el problema*

En aquest segon pas, Fabos (2008) considera que un cop els alumnes han fet una comprensió crítica de l'espectre polític i de les ideologies, estan preparats per treballar sobre un tema social controvertit. Fabos cita a Kapitzke (2001:453) que suggereix que el professorat ajudi l'alumnat a contrastar els discursos oposats produïts per diferents organismes, cultures i agents socials des dels textos "produïts per unionistes, corporacions transnacionals, indígenes, feministes, medi ambientalistes, la Organització Mundial del Comerç" contraposant les seves versions del que és la "realitat". Fabos considera que per a aquesta tasca, és adequat començar a treballar a partir d'un tema social com l'obesitat o la globalització. Temes que aparentment poden semblar apolítics, des del punt de vista dels alumnes, però que tenen una forta càrrega ideològica.

*Pas 3: Entendre els interessos en la informació*

En l'últim pas, Fabos (2008) explica que els estudiants han d'arribar a poder fer una crítica global dels mitjans de comunicació, de les fonts d'informació i dels cercadors d'Internet, ja que Internet funciona igual que els altres mitjans de comunicació tradicionals i està condicionat per la publicitat i els interessos polítics i econòmics. Fabos diu que Google ofereix, sobre qualsevol tema, les entrades considerades més interessants situades en primer lloc. Les entrades més interessants venen marcades pel que interessa a la gent en la societat, el que és tendència, que en general solen ser punts de vista acrítics. Així, el que ofereix Google també en els primers llocs son entrades amb informació que és tendència i, habitualment, és acrítica. Fabos aposta perquè els alumnes es donin compte d'aquest fet i ho considerin quan recerquin informació i elaborin els seus propis discursos.

El següent model és interessant, ja que especifica, a manera de

rúbrica, quines habilitats hauria de tenir una persona que pensi de forma crítica (Blake, 2015, citat per Tosar, 2017). A diferència dels altres models, que ofereixen bases per construir una intervenció didàctica, aquest parla de les característiques de la persona que pensa i actua de manera crítica.

a)	Interpreta els missatges des d'una perspectiva crítica.
b)	Posa en qüestió les estructures de poder representades en els textos.
c)	Identifica els desequilibris problemàtics del poder.
d)	Comprèn els problemes socials rellevants.
e)	Entén el paper del llenguatge en la política.
f)	Llegeix de forma reflexiva i crítica.

Taula 4: habilitats de pensament crític. Elaboració pròpia a partir de Blake (2015, citat per Tosar, 2017).

Finalment, veiem el model teòric creat pel grup de recerca GREDICS de la Universitat Autònoma de Barcelona, que incideix en les capacitats que haurien de desenvolupar els alumnes a partir de la literacitat crítica. I es dirigeix, en últim terme, a l'acció social



Imatge 1: Esquema dels elements de la literacitat crítica de GREDICS. Font: (Santisteban, et al., 2016; Santisteban, 2017; Tosar, 2017).

Cal diferenciar quan es parla de literacitat crítica com una proposta didàctica o d'una conceptualització del pensament crític, a més d'una línia d'investigació. En aquesta tesi hem decidit utilitzar el concepte “literacitat crítica” i les seves variants, quan ens referim a les perspectives i propostes de formació del pensament crític, mentre que mantenim el concepte “pensament crític” per referir-nos als processos cognitius i socials que desenvolupa la literacitat crítica i que són propis del raonament i de la pràctica social de la ciutadania crítica. Hi ha diversos models que donen visions de que és la literacitat crítica, com es pot portar a l'aula i com es pot avaluar. Si bé aquests models ofereixen diferents aproximacions al concepte de literacitat crítica i a la seva aplicació escolar, hi ha tres elements en els que tots coincideixen i que vertebren l'univers teòric de la literacitat crítica: l'anàlisi crítica del discurs, els problemes socials rellevants i l'acció social.

### **3.3. Els fonaments de la literacitat crítica**

#### **3.3.1. L'anàlisi crítica del discurs**

Per combatre les mentides, la imprecisió, els biaixos informatius i les *fake news*, confiem en la nostra capacitat per descobrir les trampes en el llenguatge. La democràcia es basa també en comprendre, en habilitats de lectura, comprensió i reflexió de la ciutadania (Cassany, 2006b).

En aquest sentit, l'anàlisi crítica del discurs és un dels elements claus de la literacitat crítica. Segons Van Dijk (1999:23):

El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político.

Per Fairclough i Wodak (2000:367), “el análisis crítico del discurso interpreta el discurso -el uso del lenguaje en el habla y en la escritura- como una forma de práctica social”.

Però la preocupació pel llenguatge i l'anàlisi crítica del discurs (d'ara en endavant ACD) va néixer com un element propi de la lingüística. Les primeres aproximacions a la lectura crítica es van iniciar amb la “lingüística crítica” principalment al Regne Unit i a Austràlia a finals dels anys 70 (Van Dijk, 1999).

Des de l'ACD es posa un gran èmfasi en la importància del discurs en la societat des de la posició que només existeix el llenguatge influenciat per les interaccions socials, com els valors, les creences o la ideologia, i que no existeix el llenguatge neutral.

Fairclough i Wodak (1997; 2000) coincideixen amb aquesta perspectiva, apuntant que la societat modela el discurs i que, al seu torn, el discurs modela la societat, ja que constitueix les situacions i els objectes de

coneixement, així com la identitat social. De les persones i la relació d'aquestes i dels grups socials entre sí. Així, els discursos contribueixen a sustentar el status quo o el qüestionen per a transformar-lo. Des d'aquesta perspectiva, aquests autors analitzen els elements que conformen l'ACD:

S'ocupa dels problemes socials	És l'anàlisi dels aspectes lingüístics i semiòtics dels processos i dels problemes socials. És per naturalesa interdisciplinari i combina perspectives de diverses perspectives en els seus anàlisis.
Les relacions de poder són discursives	Destaca el caràcter lingüístic i discursiu de les relacions socials de poder en la societat contemporània. Aborda el poder dins del discurs i el poder sobre el discurs.
El discurs constitueix la societat i la cultura	La importància del discurs s'entén dins dels processos socials i les relacions de poder.
El discurs fa una labor ideològica	La ideologia és una manera de representar i construir la societat que s'utilitza per reproduir les relacions de desigualtat, de dominació i d'explotació.
El discurs és històric	No és possible la producció ni la comprensió d'un discurs sense un context.
L'enllaç entre el text i la societat està mediatitzat	L'ACD estableix relacions i nexes entre estructures i processos socials i culturals amb les propietats i característiques dels textos.
L'anàlisi del discurs és un procés interpretatiu i explicatiu	El mateix discurs pot analitzar-se des de diferents punts de vista, i per tant, pot interpretar-se de maneres molt diverses. Les actituds, coneixements i emocions del receptor influeixen en aquesta interpretació.
El discurs és una forma d'acció social	L'ACD ha de despertar la consciència d'aquell que llegeix un discurs de forma crítica, i l'ha de portar a l'acció social per transformar les relacions de poder.

Taula 5: elements de l'anàlisi crítica del discurs. Elaboració pròpia a partir de Fairclough i Wodak (2000).

Per a Van Dijk (2002) hi ha tres àrees que relacionen l'ACD i el pensament social. En primer lloc, les estructures socials condicionen l'ús del llenguatge, per la construcció i la comprensió dels discursos. En segon lloc, el propi discurs construeix, canvia i redefineix les estructures socials. Finalment, el que aquest autor anomena àrea "representativa" es refereix a que el discurs representa i parla sobre la societat. Woodak (2003) especifica que l'ACD es fonamenta en tres conceptes bàsics: el concepte de poder, el concepte d'història i el concepte d'ideologia.

Cassany, en el seu llibre "Rere les línies" (2006b), fa servir a Gray (1960) per explicar el que ell entén que és analitzar el discurs de manera crítica. Segons aquest autor, s'han de distingir tres maneres de llegir: llegir les línies, llegir entre línies i llegir rere les línies (o més enllà de les línies, segons Gray, 1960). Per *llegir les línies*, Cassany es refereix a llegir i comprendre el que està escrit, de manera literal. Per *llegir entre línies*, es refereix a extreure del text tot el que es dedueix de les paraules, encara que no s'hagi fet explícit: "les inferències, les pressuposicions, la ironia, els dobles sentits, etc." (Cassany, 2006b:52). En tercer lloc, per *llegir rere les línies* es refereix a llegir la ideologia, el punt de vista, l'argumentació i la intenció subjacent de l'autor.

Aquest autor també apunta dos elements bàsics de l'ACD, el concepte de discurs i la seva condició de pràctica social situada. Per un costat, Cassany afirma que és ingenu creure que el llenguatge reflecteix la realitat, ja que no existeix un sol significat, sinó múltiples interpretacions, "la lengua no existe, se trata de una abstracción, [...] lo único que existe es el discurso" (p.54). Aquest discurs, al seu torn, està situat. Això vol dir que s'inscriu en un lloc i en un moment determinats, i saber qui és el seu autor i en quines circumstàncies ha elaborat el discurs és essencial.

Finalment, l'ACD, com a estudi que parteix de la teoria crítica, es vincula a l'acció social. Scollon (2003) diu que en el món contemporani, els problemes socials estan vinculats als textos, entesos com els relats oferts pels mitjans de comunicació o els relats que trobem a Internet. Aquest autor afirma que el llenguatge freqüentment acompanya les nostres accions, i al revés, el que diem acompanya el que fem. Scollon defensa que l'ACD es fonamenta en l'anàlisi dels problemes socials rellevants, ja que moltes vegades aquests es constitueixen mitjançant el discurs. Tanmateix, reconeix la problemàtica d'establir vincles entre discurs i acció social (Scollon, 2003). Alguns autors entenen que l'elaboració d'un contrarelat als discursos hegemònics, i fer arribar aquest relat a la societat, és l'acció social. És el que anomenen "acció mediata" (Scollon, 2003). "La resistencia es así considerada como una ruptura de las convenciones y de las prácticas discursivas estables, como un acto de creatividad" (Fairclough i Kress, 1993:2 en Woodak i Meyer, 2003). Tornarem a aquest punt en l'apartat de l'acció social.

Així, l'ACD des de la literacitat crítica aborda tres grans temes: la dominació i el privilegi, la ideologia, i l'acció (Mills, 2016). La dominació i la opressió és un tema central en l'ACD i en la literacitat crítica i està estretament vinculat a qüestions de raça, classe, gènere, creences i altres identitats. Des de la literacitat crítica es porten aquests temes a l'aula, per visibilitzar i posar en qüestió els privilegis dels grups dominants (Apple, 1982), fins i tot en el sí de la pròpia institució escolar. En paraules de Luke (1997:2) “There is a compelling historical and contemporary evidence that, the best intents and efforts of teachers notwithstanding, many school systems are not providing equitable access to powerful literacies”. En segon lloc, la ideologia està vinculada a la creació de significats, que poden també resultar en maneres de dominació (Kincheloe, 2007), ja que tots els actes, usos de la llengua i relacions socials, són bàsicament de naturalesa política (Mclaren, 2017). Segons Mills (2016), les persones tenim dificultat en veure les falsedats dins de les nostres pròpies ideologies, ja que no les analitzem des de les seves motivacions, les raons per les quals es perpetuen, i no tenim en compte el seu origen històric. Per fer-ho, necessitem trencar el “silenci cultural” (Freire, 2012:72). L'acció també és un tema vinculat al propi ACD, com ja hem dit anteriorment, és difícil de deslligar i compartimentar els tres fonaments de la literacitat crítica i és per aquest motiu que per explicar-ne un apareixen els altres.

L'ACD i la literacitat crítica comparteixen molts aspectes, fins el punt que considerem que l'ACD és una de les parts que fonamenten la literacitat crítica. Tanmateix hi ha certes diferències entre l'una i l'altra (Valdez, 2013). L'ACD s'ha abordat majoritàriament com un estudi de la lingüística realitzat per científics, que es dediquen a analitzar discursos com a fonament de les seves investigacions. Per una altra banda, l'ACD com a part íntegra de la literacitat crítica, significa analitzar críticament les produccions socials i el discurs que se'n desprèn utilitzant les mateixes tècniques, però des de l'àmbit educatiu (Wallace, 2003), ajudant els alumnes a elaborar els seus propis discursos des d'una mirada crítica.

### **3.3.2. Els Problemes Socials Rellevants**

L'orientació crítica de la literacitat té un dels principals fonaments en la preocupació per les desigualtats socials, les estructures socials i el poder. Les relacions de poder són mediatitzades a través del llenguatge i les pràctiques textuals, i condicionen la manera com pensem i ens comportem (Mills, 2016). Així, les aproximacions crítiques de la literacitat tenen l'objectiu de qüestionar els discursos hegemònics i fer accessible la literacitat per a tothom. Dewey (2009/1915), ja apuntava que el llenguatge utilitzat per repetir de forma mecànica la lliçó, és un dels fets més problemàtics de l'educació i de l'aprenentatge de la llegua. Si la llengua s'ensenya de forma artificial i no neix dels desitjos comunicatius de cadascú, la capacitat de l'alumnat per utilitzar-la lliurement desapareix gradualment.



La literacitat crítica considera el poder en el llenguatge i el discurs, així com el poder rere el llenguatge i el discurs, és el reflex de les estructures i relacions de poder en la societat (Fairclough, 1989). Segons Luke (1994), els estudiants necessiten abordar la literacitat des de l'anàlisi de la ideologia en el text, i des de les pràctiques textuais on tothom pugui trobar el seu discurs, la seva veu, i identifiqui el seu lloc en la societat.

L'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a partir de problemes Socials Rellevants ha estat àmpliament estudiat des de la didàctica de les ciències socials. A França trobem el concepte de *Questions Socialement Vives* i als països de parla anglesa trobem la denominació *Social Issues* i *Controversial Issues*. Hem optat per utilitzar la terminologia "Problemes Socials Rellevants" per referir-nos a ambdues teories, que tenen molts més punts en comú que divergències. Per tant, quan parlem de Problemes Socials Rellevants (a partir d'ara PSR), ens estem referint tant a les *Questions Socialement Vives* com als *Social Issues* i als *Controversial Issues*.

Segons la bibliografia francesa, una Qüestió Socialment Viva no està decidida ni per la ciència ni per la societat, per tant, està oberta i suscita debats i controvèrsies (Legardez i Simonneaux 2006). Tutiaux-Guillon (2011) afirma que es pot considerar que està socialment viva si aquests debats són socials, són una qüestió mediatitzada, políticament sensible, i representen un repte que mobilitza valors, interessos i emocions. Per a Pagès i Santisteban (2011:78) des de la perspectiva de les Qüestions Socialment Vives "[...] un programa de ciències socials, geografia i història ha de centrar-se en aspectes que estan vius en la societat, en les ciències de referència i en els sabers escolars". Per a Audigier (2001:181) s'han de tenir en compte els problemes socials en l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials perquè "les societats i els humans es passen una gran part del seu temps actuant, prenent decisions, resolent. problemes". Així, els problemes, per ser Qüestions Socialment Vives, han de ser oberts i poder-se discutir, i han de permetre desenvolupar el pensament crític i formar la ciutadania democràtica (Pagès, 2007).

Els Controversial Issues neixen de la teoria crítica i tenen una llarga història tot i que s'han portat pocs cops a la pràctica com a intervenció didàctica (Pagès i Santisteban, 2011). Aquest enfocament, utilitza les qüestions públiques posant l'èmfasi en els temes controvertits com a contingut de les ciències socials. Aquí és important fer la distinció entre aquesta proposta i les propostes que consideren que s'ha de problematitzar el currículum. Problematitzar el currículum significa convertir els continguts escolars tradicionals en problemes a partir dels quals treballar, per contra, el que es proposa des de l'aproximació dels Controversial Issues és que els problemes socials esdevinguin el contingut. Evans, Newman i Saxe (1996:2) consideren que "les qüestions problemàtiques són aquelles en les que la gent pot discrepar de manera intel·ligent i ben informada".

Des de la Unió Europea també s'ha abordat l'educació dels PSR. Berg, Graeffe i Holden (2003) van elaborar unes guies per divulgar el concepte teòric i oferir idees per treballar a l'aula a través de problemes. Per aquests autors els PSR tenen les següents característiques:

1. There are competing values and interests.
2. There is political sensitivity.
3. Emotions become strongly aroused.
4. The subject/area is complex.
5. The subject/area is of topical interest.

Aquests autors posen de manifest que:

Children who take part in informed discussions on social and moral issues will be better able to understand the values of others and to respect those who may have opinions different from their own. Children used to look at current events from a number of points of view, or indeed to exploring different versions of events in the past, are learning how to weigh evidence and make informed judgements (p.16).

Finalment, per Barton i McCully (2007) els beneficis de treballar a partir de PSR són ben coneguts, ja que les societats democràtiques modernes depenen de l'habilitat dels ciutadans de participar en debats socials on hi hagi persones amb diferents idees i ideologies, de vegades contraposades, i ser capaços d'arribar a acords.

### 3.3.3. L'acció social

El tercer fonament de la literacitat crítica és segurament el més complex. Aconseguir que els estudiants arribin a desenvolupar pràctiques de justícia social, a través de l'acció, és una de les idees més problemàtiques a les que s'han hagut d'enfrontar els autors que han teoritzat sobre la literacitat crítica, els investigadors que han fet recerca sobre aquest tema, i els docents que l'han portat a les seves aules (Scollon, 2003). Ferguson (1991:385) apunta que "the success or failure of social studies may be gauged by the extent to which the citizenry takes a reflective and active part in the political and social life of the community". Degut a la seva complexitat, l'acció per la justícia social ha estat entesa de diverses maneres no excloents: a) la reelaboració de discursos; b) l'acció cívica; c) la participació d); i, la transformació social.

#### *a) La reelaboració de discursos*

En la recerca i en les propostes didàctiques es dona major importància en l'anàlisi crítica del discurs i als PSR, en canvi, l'acció social es planteja des de la reelaboració dels discursos. En aquests cas estem parlant del que Ciardiello (2004) es refereix amb "trobar una veu

autèntica” i “recuperar la identitat” com hem vist en el seu model conceptual, presentat anteriorment. Fairclough i Kress, (1993, en Wodak i Meyer, 2003) també donen suport a aquest tipus d'acció social, ja que consideren que un tipus d'acció social és la ruptura dels discursos hegemònics i la reelaboració de les pràctiques discursives com a acte de creativitat. Finalment, Scollon (2003) considera que l'elaboració de nous discursos ha de començar des de l'acció social a través del que ell anomena *Anàlisi mediat del Discurs* (AMD). Aquest autor considera que la pràctica discursiva, entesa des de l'AMD, és una forma més de pràctica social i considera que el discurs és un dels mitjans amb els quals es constitueix la societat i la cultura, i per tant és una manera d'acció social molt important.

#### *b) L'acció cívica*

Un altre tipus d'acció social que s'ha abordat des de la literacitat crítica és l'acció cívica. Aquesta tipologia la trobem en l'esquema conceptual de de Ciardiello (2004) quan parla de “posar-se al servei de la societat”. L'acció cívica és un dels tipus d'acció social més estudiats des de la didàctica de les ciències socials. En parlen sobretot els estudis d'educació patrimonial (Brusa, 2011), a partir del manteniment i la conservació del patrimoni com un acte de civisme de la ciutadania. En la mateixa línia trobem la recerca entorn a l'Aprenentatge Servei. Aquest tipus d'acció social és una de les més utilitzades en les aules d'educació primària (Wade, 2008). Barber (1992) sosté que el concepte de “servei” és essencial per concebre les obligacions derivades de la ciutadania democràtica. Per l'Alliance for Service-Learning in Education Reform (ASLER, 1993:1) l'aprenentatge servei:

is a method by which young people learn and develop through active participation in thoughtfully-organized service experiences: that meet actual community needs, [...] that enhance what is taught in the school by extending student learning beyond the classroom, and that help to foster the development of a sense of caring others.

Per tant, des d'aquesta perspectiva els joves són vistos com elements essencials i capaços de contribuir en la millora de la seva societat, i aquesta contribució esdevé al seu torn, una oportunitat per a l'educació ciutadana (Wade, 2008).

L'acció social per a la participació cívica és utilitzada des de la literacitat crítica com la culminació d'un projecte d'anàlisi crítica de la societat i dels PSR en l'àmbit local.

#### *c) La participació*

La participació en la comunitat i la participació política com a acció social també ha estat àmpliament estudiada. De fet, ensenyar i aprendre a participar és un aspecte de màxima actualitat en l'educació en els contextos sociopolítics actuals, i té unes clares repercussions en l'educació (De Alba, García i Santisteban, 2012).

Per a Sant (2010:57) la participació democràtica s'ha d'entendre com "l'acció conscient d'intervenir en el procés de presa de decisions que afecten no només a la vida d'un mateix, sinó també a la vida de tota la comunitat", entenent que ha de ser una participació conscient i que parteix d'un conflicte o un problema social (Sant, 2013).

Cunill (1991, citat per Sant, 2013) considera que hi ha quatre tipus de participació:

1. La participació social: contempla l'esfera privada i la relació individual dels subjectes amb les institucions socials.
2. La participació comunitària: permet obtenir millores de les condicions de vida a través d'iniciatives ciutadanes a les quals l'Estat dona suport.
3. La participació ciutadana: la intervenció dels individus en activitats públiques defensant interessos socials.
4. La participació política: la intervenció dels individus en les activitats públiques mitjançant canals polítics ja institucionalitzats.

D'aquestes quatre vies de participació, la participació comunitària i la participació ciutadana son les més adequades per realitzar des de l'escola, ja que son maneres de participar que poden ser collectives i que no requereixen d'una institució política per ser canalitzades.

#### *d) La transformació social*

Per últim, la transformació social és la proposta d'acció més complexa i ambiciosa. És aquesta a la que es referien Lankshear i McLaren (1993) quan parlaven de literacitat crítica i és a la que es refereixen molts autors que teoritzen sobre el tema. Tot i això, és la que amb més dificultats s'ha portat a una pràctica real.

Dins d'aquesta tipologia s'inclou el concepte d'emancipació de Freire (1989; 2012) entesa com la lluita per desarticular el binomi opressors-oprimits i aconseguir un canvi social i per tant un canvi sistèmic.

L'acció des de la transformació social no implica elaborar discursos contrahegemònics, solucionar problemes puntuals del sistema o afavorir la participació ciutadana dins del sistema, sinó trencar la lògica del sistema i oferir propostes alternatives. Això implica en primer lloc qüestionar el paper del mestre dins l'aula, el de l'escola com a institució en la societat (Giroux, 1997), i qüestionar les estructures econòmiques i socials, com la democràcia o el capitalisme.

### **3.4. De la literacitat crítica a les literacitats crítiques**

La literacitat crítica desenvolupa la seva base teòrica i pràctica de l'educació des de la teoria crítica i és una proposta que neix des dels estudis socials i des dels estudis de literacitat. Tanmateix, a finals del segle XX i a principis del segle XXI, en la mateixa línia de la literacitat crítica i com a estudis complementaris, es comença a parlar de les multiliteracitats (New London group, 1996) i de les literacitats crítiques (Mills, 2016). Sense perdre de vista la literacitat crítica com a context aglutinador d'aquestes literacitats crítiques, considerem que és interessant posar l'èmfasi en aquestes noves literacitats que van arribar amb l'explosió de les tecnologies de la informació i la comunicació, i les tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement. La Literacitat crítica mediàtica, informacional i digital, juntament amb les noves literacitats, obren una nova via d'estudi i una nova perspectiva a la literacitat crítica, i suposa un dels majors reptes per a la investigació de la literacitat i dels estudis socials en els propers anys.



## Capítol 4. Les noves literacitats i la literacitat crítica mediàtica

Radical changes are occurring in the nature of public, community, and economic life. A strong sense of citizenship seems to be giving way to local fragmentation, and communities are breaking into ever more diverse and subculturally defined groupings. The changing technological and organizational shape of working life provides some with access to lifestyles of unprecedented affluence, while excluding others in ways that are increasingly related to the outcomes of education and training. It may well be that we have to rethink what we are teaching, and, in particular, what new learning needs literacy pedagogy might now address.

- New London Group (1996:61). Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.

### 4.1. Les noves literacitats

La literacitat socio-cultural, dins del corrent de les “noves literacitats” (Gee, 1999; Street, 1997) neix pràctica socialment situada, oposada a altres teories com les de Hildyard i Olsen (1978, citats per Mills, 2016) que entenen que la literacitat és purament una habilitat cognitiva. Aquest tipus de literacitat està relacionada amb els conceptes de discurs i d'identitat. Segons Gee (2005), els discursos orals inclouen identitat, ja que inclouen l'expressió facial, el contacte visual, el to de la veu, la manera de vestir, entre d'altres aspectes.

La perspectiva socio-cultural es remunta a las teories socials de l'aprenentatge dels anys vuitanta, també conegudes com cognició situada, cognició a la pràctica, aprenentatge situat o comunitats de pràctica (Lave, 1988; Brown et al. 1989; Lave i Wenger, 1991; Wenger, 1998; Mills, 2016). El paradigma socio-cultural es va començar a relacionar amb la literacitat i els estudis de literacitat quan es van tornar a posar sobre la taula les teories de Vygotsky (1962). Autors com Halliday (1978) i Street (1993) posen de relleu les relacions entre el llenguatge i la societat, així com la importància de la literacitat a l'escola, entesa com una pràctica situada.

El 1994, un grup d'acadèmics on hi havia Norman Fairclough, James Gee, Gunther Kress, Allan Luke i Carmen Luke, entre d'altres, es van reunir a Londres i van començar a treballar sobre la idea de les noves

literacitats. El camp de recerca de les noves literacitats es funda amb el text “Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” escrit per New London Group (1996), que va començar a utilitzar el concepte de “multiliteracitats” entenent que la literacitat va més enllà de llegir i escriure. Aquests autors posen l'èmfasi en la idea de que amb l'arribada de les noves tecnologies i l'explosió dels mitjans de masses, hem de començar a parlar d'un concepte més ampli de literacitat. Segons “New London group” (1996:61):

[...] radical changes are occurring in the nature of public, community, and economic life. A strong sense of citizenship seems to be giving way local fragmentation, and communities are breaking into over more diverse and subculturally defined groupings. The changing technological and organizational shape of working life provides some with access to lifestyles of unprecedented affluence, while excluding others in ways that are increasingly related to the outcomes of education and training. It may be that we have to rethink what we are teaching, and, in particular, what new learning needs literacy pedagogy might now address.

Una pedagogia de les multiliteracitats s'hauria de centrar doncs en el context social i cultural del llenguatge, la integració de les diferents maneres de construcció de significats i les pràctiques més enllà de la lectura i l'escriptura de textos, tenint en compte l'aspecte visual, auditiu, espacial, els comportaments, etc. A més, conclouen que tant mestres i educadors, com aprenents i estudiants, en les pràctiques de literacitat s'han de veure com a participants actius en el canvi social, pensant altres futurs.

A partir del segle XXI, les investigacions entorn a les noves literacitats s'han centrat en l'estudi de la literacitat des d'una perspectiva cultural vinculada als mitjans de comunicació, a la cultura popular i a les noves tecnologies (Mills, 2010; 2016), i al paper dels mitjans i de les noves tecnologies en la societat. Barton (2001:95) entén l'estudi de la literacitat des d'una perspectiva més amplia, ja que inclou la creació de significats a partir de la relació amb diferents tecnologies: “people read timetables, maps and music, as well as novels and academic articles. There is a great deal in common in the practices associated with these diverse texts”. En un moment on les noves tecnologies i els textos son utilitzats pels mitjans, hem d'anar més enllà del simple aprenentatge de llegir i escriure (Mills, 2016).

Les noves literacitats posen l'èmfasi en la ideologia, el context socio-històric i consideren que la literacitat no és una llista d'habilitats cognitives a dominar (Street, 1999), en aquest sentit, la literacitat crítica i les noves literacitats tenen molts elements en comú i la línia que separa una de l'altra és borrosa. Mentre alguns autors com Auerbach (1997) marquen la línia entre una i l'altra, Alan Luke o Colin Lanksehar treballen en ambdues línies, establint ponts i fent encara més difosa la diferència (Barton, 2001).



## 4.2. La literacitat crítica mediàtica

En la intersecció entre les noves literacitats, la literacitat crítica i la literacitat mediàtica, hi ha la literacitat crítica mediàtica (critical media literacy), que juntament amb la literacitat crítica digital i la literacitat crítica informacional, son les línies de recerca que estan agafant més pes en els últims anys pel que fa als estudis socials.

Els nous mitjans de comunicació han democratitzat la producció i el consum de la informació i l'entreteniment. Els mitjans constitueixen una gran varietat de formes de comunicació com la televisió, el cinema, la ràdio, Internet, la música, les revistes, els jocs. Per altra banda, les produccions mediàtiques inclouen programes, pel·lícules, imatges, entre d'altres (Buckingham, 2003). Crear significat a través dels mitjans és un procés de codificació i descodificació dels missatges i s'aprèn des de la infantesa. Des dels primers anys de la nostra vida interioritzem codis com el racisme, el sexisme o l'alteritat, i aquests s'acaben naturalitzant i inclouent en els nostres significats quotidians. Els símbols i codis naturalitzats apareixen en les pel·lícules, en els programes de televisió i són consumits de forma passiva per les audiències, que els converteixen en elements de la cultura popular i construeixen valors i creences compartides. D'aquesta manera, aquests valors i aquestes creences condicionen la manera com imaginem al món i com acceptem quelcom com a normal.

Stoddard i Marcus (2010), apunten que els estudiants dels Estats Units que gaudeixen d'aquests mitjans fora de l'àmbit escolar estan més interessats en aprendre història i en conèixer la realitat de la societat. Tanmateix, les persones no acostumen a ser conscients de que han estat educades en un entorn absolutament mediatitzat, ja que sol ser una forma d'educació i de condicionament invisible i inconscient (Kellner i Share, 2005). Els mitjans de comunicació poden ajudar a acabar amb la democràcia participativa, convertint la política en espectacle (Debord, 2015) i convertint a la ciutadania en simples espectadors i consumidors. Per contra, també poden ajudar a revitalitzar el debat democràtic i la participació.

En els últims anys, els estudis culturals i la pedagogia crítica han començat a estudiar l'impacte dels mitjans en l'educació en la societat contemporània, i destaquen la importància d'anar cap a una educació multicultural, així com una literacitat crítica mediàtica que posi sobre la taula problemes com les desigualtats socials (Kellner i Share, 2005).

Per a Layzer i Sharkey (1999) els estudis de Literacitat Crítica Mediàtica (a partir d'ara LCM) uneixen els estudis crítics i culturals amb la literacitat mediàtica. Tanmateix, no hem de confondre la LCM amb la literacitat mediàtica. Segons Kendall i McDougall (2012), no s'ha arribat a un concepte de literacitat mediàtica definit i cohesionat. Un dels primers intents va ser el del OFCOM (l'organisme regulador de telecomunicacions britànic), que incloïa tres competències que la

definien: accés, comunicació i creació. Aquesta aproximació aposta per donar a la ciutadania les eines adequades per participar de manera responsable en l'ús dels mitjans digitals, reduint la resposta educativa a una sèrie de competències i destreses tecnològiques, allunyades de les idees de la literacitat crítica que qüestionen els relats hegemònics en la societat.

Vivint en el que McLuhan (1962) va anomenar “el veïnatge universal”, a on ja no és suficient entendre els mitjans, els estudiants necessiten adoptar una mirada crítica i crear els seus propis significats, treballant a partir de PSR.

La LCM es pot definir de maneres diferents (Alvermann i Hagood, 2000). Depenent del marc teòric utilitzat, ens podem referir a la LCM com l'habilitat per reflexionar sobre els mitjans de masses i la cultura popular, i triar de forma selectiva entre les diferents icones populars. També pot ser entesa com l'habilitat de produir críticament productes mediàtics propis. Des dels estudis culturals, la LCM es cuida de com la societat i la política estan estructurades i com els temes com la ideologia, el poder o el gènere produeixen productes culturals (McRobbie, 1997; Alvermann i Hagood, 2000). Des d'una perspectiva postmoderna, la LCM estudia com les persones fan servir productes culturals de manera diferent, depenent dels seus interessos i del context socio-històric (Sholle i Denski, 1995). Finalment, des de la perspectiva dels estudis de gènere, la LCM se centra en com la cultura popular representada en els mitjans produeix relacions de desigualtat i d'identitat pel que fa al gènere, que els estudiants “poden utilitzar o resistir” (Alvermann i Hagood, 2000:194)

La literacitat crítica mediàtica, com la literacitat crítica, treballa sobre la idea de llegir els textos críticament, però també les imatges, la música, els mitjans i altres elements de la cultura popular, descobrir les veus escoltades i les veus silenciades, posar en qüestió els discursos i actuar en la societat. Tanmateix, aborda aquesta temes des de la perspectiva pròpia dels estudis culturals (Hammett, 1999).

Alvermann, Moon i Hagood (1999) afirmen que el concepte de LCM es pot definir de manera adequada tenint en compte el treball fet des dels estudis culturals, i com aquests estudien els textos impresos i escrits com a pràctiques quotidianes, que permeten construir coneixement sobre el món, especialment sobre problemes socials, econòmics i polítics. Aquestes autores afirmen que la LCM també està relacionada amb la creació de comunitats socials de lectors i escriptors actius, que poden dur a terme accions socials decidint quines posicions ideològiques assumeixen o resisteixen, i elaborar discursos en contextos socials i culturals complexos (Alvermann, Moon i Hagood, 1999; Buckingham, 1998; Hilton, 1996; Carmen Luke, 1998). A més, la LCM posa un especial èmfasi en els temes de gènere, raça, classe social, edat, i altres elements generadors d'identitat (Luke i Freebody, 1997).

Per Kellner i Share (2005:372) la LCM implica formar una sèrie d'habilitats relacionades amb l'anàlisi dels codis i convencionalismes presents en els mitjans, "abilities to criticize stereotypes, dominant values, and ideologies, and competences to interpret the multiple meanings and messages generated by media texts". Per aquests autors, la LCM ajuda a les persones a utilitzar els mitjans de manera intel·ligent, per analitzar críticament i discriminar-ne el contingut, investigar els efectes i usos dels mitjans i construir productes mediàtics alternatius.

Segons Hammett (1999), des de la LCM els estudiants i els professors troben maneres de treballar la literacitat crítica arribant a noves audiències, fora de l'escola, a través dels mitjans i la producció multimèdia. En aquest sentit, quan els grups socials que estan infrarepresentats o invisibilitzats en els mitjans investiguen sobre les seves representacions i son creadors dels seus propis significats, el procés educatiu es converteix en un procés d'apoderament i de transformació social.

Des de la perspectiva postestructuralista, feminista i de la pedagogia crítica, també es posa l'accent en la importància dels relats dels estudiants, desconstruint els productes mediàtics i creant-ne de nous. Aquests reflecteixen l'important rol dels mitjans de comunicació en reduir o crear desigualtats en la societat, de manera que l'educació mediàtica i la producció de productes mediàtics alternatius pot ajudar a crear una societat multicultural sana, i enfortir la democràcia (Kellner i Share, 2005). Des d'aquesta perspectiva, és com pensem que la cultura mediàtica ha de ser abordada des de la didàctica de les ciències socials.

El *Center of Media Literacy*, en la seva web ([www.medialit.org](http://www.medialit.org)) posa sobre la taula els cinc conceptes claus de la LCM:

a) Principi de no-transparència	Tots els missatges estan construïts
b) Codis i convencions	Els missatges mediàtics estan construïts utilitzant un missatge creatiu amb les seves pròpies normes
c) La descodificació de l'audiència	Persones diferents experimenten el mateix missatge mediàtic de manera diferent
d) Contingut i missatge	Els productes mediàtics contenen valors i punts de vista
e) Motivació	Els mitjans estan organitzats per obtenir benefici econòmic o poder

Taula 6: conceptes claus de la Literacitat Crítica mediàtica. Elaboració pròpia a partir de Center of Media Literacy.

*a) Principi de no-transparència*

Els mitjans no presenten la realitat com quelcom transparent, sinó que els missatges i els productes mediàtics son creats i modelats, de manera que donin sortida a un determinat discurs. Masterman (1994:33) afirma que “the media do not present reality, they represent it”. Al seu torn, Giroux (1997:79) escriu que “what appears as ‘natural’ must be demystified and revealed as a historical production both in its content, with its unrealized claims or distorting messages, and in the elements that structure its form”.

*b) Codis i convencions*

En aquest apartat, segons Kellner i Share (2005), és interessant fer menció als conceptes apuntats per Hall (1980). Aquest, des del camp de la semiòtica, explica que hi ha denotació i significat, i connotació i significant. El primer cas fa referència a una explicació literal del context, mentre que el segon està relacionat amb interpretacions més subjectives del missatge, basades en ideologies i codis culturals. En aquest punt, l'objectiu de la LCM és, segons Kellner i Share (2005), ensenyar als estudiants a diferenciar entre connotació i denotació, i entre significat i significant.

*c) La descodificació de l'audiència*

Aquest punt posa l'èmfasi en les diferències entre codificar i descodificar missatges en els mitjans. Mentre es poden codificar missatges amb la idea de transmetre una informació, una idea, un significat, l'audiència pot fer la seva pròpia lectura i obtenir el seu propi significat. Ang (2002:180) afirma que “textual meanings do not reside in texts themselves: a certain text can come to mean different things depending on the interdiscursive context in which viewers interpret it”.

Alverman i Hagood (2000) també posen de relleu la importància del concepte de l'audiència. Segons aquestes autores, per entendre un producte mediàtic, s'ha de conèixer la situació social i històrica en la que aquest ha estat concebut. En paraules de Storey (1996:3) “cultural texts [...] do not simply reflect history, they make history and are part of its processes and practices”. De la mateixa manera, les audiències també produeixen significats propis que estan situats en un context social i històric.

L'habilitat dels estudiants per veure que els diferents productes mediàtics poden resultar en diferents significats, entenent les diferències, més que tolerant-les, és un bon punt de partida per treballar la LCM i la literacitat multicultural.

*d) Contingut i missatge*

En aquest apartat tornem el concepte de discurs, que ja hem tractat àmpliament en l'anterior capítol. La LCM se centra en el contingut dels

productes mediàtics tenint en compte la seva ideologia, el seu biaix i les connotacions explícites i implícites en el seu discurs. De totes maneres, el contingut simbòlic pot tenir una gran complexitat. Segons Kellner i Share (2005:376), fer una anàlisi crítica del discurs requereix “a wide range of theoretical approaches to grasp the multidimensional social, political, moral, and sometimes philosophical meanings of a cultural text”.

#### *e) Motivació*

El darrer concepte és el de motivació. Aquest fa referència a animar els estudiants a identificar amb quin objectiu un producte mediàtic envia un cert missatge i d'on prové aquest producte. Sovint, els estudiants creuen que els productes mediàtics només serveixen per informar i entretenir, però no són conscients de l'estructura econòmica que hi tenen darrere i dels interessos que mouen. Carmen Luke (2000:71) afirma que “unless educators take a lead in developing appropriate pedagogies for these new electronic media and forms of communication, corporate experts will be the ones to determine how people will learn, what they learn, and what constitutes literacy”.

Per Kellner i Share (2005), un dels majors reptes de la LCM és que requereix una pedagogia radicalment democràtica que suposa que els mestres i les mestres comparteixin el poder amb els estudiants posant així en qüestió les hegemònies socials.

Com hem pogut veure, la LCM pot ser entesa des de diferents aproximacions i perspectives. Tot seguit, recollim els tres grans fonaments que conformen els estudis en LCM:

#### **4.2.1. La literacitat crítica mediàtica i la cultura popular**

Segons Kellner (1995:33), el concepte va néixer quan en els estudis culturals “to refer to a relatively autonomous working-class culture that was -of the people-”. Per a Carmen Luke (1997:45):

There is an urgent need for educators to engage constructively with media, popular and youth culture to better understand how these discourses structure childhood, adolescence, and students' knowledge.

Entenent la LCM des de l'aproximació de la semiòtica és possible entendre totes les formes de cultura popular com signes, així com el llenguatge a través del qual els significats es comuniquen utilitzant paraules imatges i objectes de la vida quotidiana.

Fiske (1989), diferencia entre cultura de masses i cultura popular. Per a aquest autor, la cultura de masses representa el mitjà pel qual la societat capitalista intenta dominar i homogeneïtzar la manera de pensar de la gent. Mentre la cultura popular reflecteix el que la gent

crea per evadir i resistir aquests intents de dominació. Aquesta cultura popular és la que permet que els grups subordinats es revelin contra la cultura de masses, que els diu què pensar, què dir i què fer.

Carmen Luke (1997) avisa però que el professorat han d'anar amb compte en no criticar de manera insistent els productes mediàtics dels quals obtenen un plaer. En paraules de Carmen Luke (1997:43):

By asking children in the public forum of the classroom to undertake...[a] critique of the texts that are important to them and that usually form a subversive counterpoint to the discourse of schooling, teachers unwittingly position students to reveal and possibly disavow their "secret pleasures." In other words, by giving students the technical skills with which to dismantle and dismiss ideologically incorrect texts—to identify stereotyping, class bias, sexist or racist content—we ask them to expose and confess to desires, and publicly to confess their dislike of [television] programs that they probably like a lot.

La capacitat de llegir i criticar la cultura popular present als mitjans és significativa per dues raons segons Alvermann, Moon i Hagood (1999). En primer lloc, en una era d'expansió del consumisme, on nens i joves aprenen que les seves identitats estan construïdes socialment per diferents formes de cultura popular, són més capaços de prendre decisions informades sobre com viure les seves vides. En segon lloc, l'abundància dels productes mediàtics a casa i a la comunitat suggereixen que hi ha una necessitat urgent d'ajudar els estudiants a aprendre com avaluar aquests missatges, tenint en compte el seu contingut social i polític.

Alvermann, Moon i Hagood (1999) determinen quatre aproximacions possibles de la LCM a la cultura popular:

a) Exposar	El mestre exposa la cultura popular que interessa als alumnes
b) Analitzar críticament	S'analitzen críticament els productes mediàtics de la cultura popular
c) Fomentar els plaers	Es reflexiona sobre els productes mediàtics de la cultura popular sense entrar en la crítica
d) Una aproximació combinada	Fonamentada en el postmodernisme, el feminisme i els estudis culturals

Taula 7: aproximacions de la LCM a la cultura popular. Elaboració pròpia a partir de Alverman, Moon i Hagood (1999).

Per entendre aquestes aproximacions, Alvermann, Moon i Hagood (1999) introdueixen el concepte de “política del plaer”. Amb aquesta idea, es refereixen al plaer que senten les persones, en aquest cas els estudiants, a partir del consum dels productes mediàtics derivats de la cultura popular.

a) *Exposar*

La primera aproximació de la LCM consisteix en exposar la cultura popular utilitzant exemples pels quals els estudiants han mostrat cert interès. Aquesta aproximació posa en evidència aquestes expressions de cultura. Carmen Luke (1997) considera que educar des de l'estudi crític de la cultura popular, només revelant la part criticable de les expressions culturals, fa que els mitjans siguin vistos com alguna cosa dolenta per part dels estudiants i vegin qüestionades les seves capacitats intel·lectuals. Quan els mestres actuen amb aquesta aproximació, el que aconsegueixen és posar en alerta els estudiants sobre els efectes nocius dels mitjans, establint que qualsevol significat que elaborin a partir d'aquests productes mediàtics no es pot considerar per a l'aprenentatge.

b) *Analitzar críticament*

Aquesta segona aproximació s'utilitza quan el professorat assumeix que els estudiants són actius consumidors de cultura popular. El professorat posa en alerta als estudiants que consumeixen de forma passiva la cultura que els envolta. Des d'aquesta aproximació, els estudiants aprenen com analitzar críticament la cultura popular present en els mitjans i aprenen a ser, en paraules de Buckingham (1993:146) “the ideal viewer [...] the one who is never persuaded or fooled, who sees through the illusions the media provide”. Quan s'implementa aquesta aproximació els productes derivats de la cultura popular són vistos com objecte d'anàlisi i el plaer obtingut pels estudiants, a partir d'aquests productes analitzats, acaba per desaparèixer.

De vegades, aquesta crítica als productes mediàtics de la cultura popular acaba servint per etiquetar els estudiants, que en alguns casos acabaran adoptant el discurs que consideren que concorda amb la perspectiva del professor.

c) *Fomentar els plaers*

La tercera aproximació a la LCM posa l'èmfasi en les percepcions dels estudiants sobre els productes mediàtics de la cultura popular que aquests porten a l'aula, i els anima a exposar-los, comentar-los i a debatre, però no se'ls requereix fer una anàlisi crítica d'aquelles produccions que els agraden i que els suposen un plaer.

d) *Una aproximació combinada*

La quarta aproximació està fonamentada en el feminisme, el postmodernisme i els estudis culturals, i consisteix en una combinació

de les opcions anteriors posant èmfasi en l'anàlisi de temes com el plaer, el posicionament, o l'audiència. Dins d'aquesta aproximació els professors entenen la cultura popular com una cosa real i autèntica, que forma part de la vida dels estudiants i que no es pot quedar el marge de l'escola, sinó que se l'ha d'integrar.

#### **4.2.2. La literacitat crítica mediàtica i la teoria feminista**

La teoria feminista ha fet moltes aportacions al camp de la LCM. Carmen Luke (1994) vincula el compromís polític feminista amb la transformació, la crítica i la identificació dels estereotips i les invisibilitzacions de les dones en els productes mediàtics. També posa l'èmfasi en revelar la construcció política i social del coneixement i posa sobre la taula temes relacionats amb l'equitat i la justícia social, des de la perspectiva de les representacions. Kellner i Share (2005) afirmen que amb la inclusió d'uns grups, i l'exclusió d'altres, les representacions dominants beneficien els sectors poderosos mentre que perjudiquen als sectors subordinats. Carmen Luke (1994:44) afirma que és el mestre qui ha de mostrar aquestes relacions desiguals a l'aula, i que "a commitment to social justice and equity principles should guide the media educator's work in enabling students to come to their own realizations that, say, homophobic, racist or sexist texts or readings, quite simply, oppress and subordinate others".

A més, la LCM des de la teoria feminista precisa de canviar les relacions presents en l'aula, de manera que l'educació ha d'estar centrada en l'alumne i s'ha de tenir una visió des de baix a dalt, és a dir, no directora ni autoritària, sinó participativa i democràtica.

Finalment, Luke (1994:31) afirma que l'educació mediàtica s'ha de portar més enllà, estudiant les creacions de significats a partir dels productes culturals, "to extend explanations about how individual and corporate sense-making tie in with larger socio-political issues of culture, gender, class, political economy, nation and power".

#### **4.2.3. La literacitat crítica mediàtica i la literacitat multicultural**

La LCM pot promoure la literacitat multicultural, entesa com "understanding and engaging the heterogeneity of cultures and subcultures that constitute an increasingly global and multicultural world" (Kellner i Share, 2005:372). Una part de la població mundial té accés a una gran quantitat d'informació. Aquesta informació, sovint en forma dimatge i text presenta la cultura com quelcom homogeni, i això condiciona els estudiants i els desinforma sobre les complexitats del món (Harshman, 2017). Des de les ciències socials ens enfrontem a reptes i oportunitats per incloure més veus i més perspectives sobre cultures conflicte superació i resistència des del punt de vista d'una ciutadania global i multicultural.

Treballar des de l'escola la cultura i la seva complexitat, mentre s'intenta oferir un aprenentatge conceptual és una empresa molt



complicada (McRobbie, 1992). En un món globalitzat com el nostre, parlar de cultura és cada cop més complex, ja que les cultures tenen la seva localització, però de vegades és difícil identificar el seu origen (Hall, 2006).

Els i les mestres de ciències socials poden utilitzar mitjans audiovisuals per formar el pensament crític, posar en qüestió la manera com els estudiants imaginen el món i incloure les veus invisibles en el mitjans. La LCM és una bona manera per a inclusió, l'anàlisi i la descodificació dels productes mediàtics, per posar en qüestió les imatges estereotipades sobre les altres i, d'aquesta manera, treballar l'alteritat.



# Capítol 5. La formació del pensament crític i els mitjans digitals: la literacitat crítica informacional i la literacitat crítica digital

The new electronic interdependence recreates the world in the image of a global village.

- Marshall McLuhan (1962:31). The Gutenberg galaxy.

Durant els últims anys, s'han obert dues noves vies de recerca en el camp de la literacitat crítica. Per un costat, tenim la literacitat crítica informacional, que combina la perspectiva crítica de l'educació amb les pràctiques de recerca de la informació, sovint estudiades des del camp de la biblioteconomia. Per l'altre, tenim la literacitat crítica digital, que es preveu com un dels camins més potents per formar el pensament crític en l'era digital.

## 5.1. La literacitat crítica informacional

Cada cop podem trobar més informació a la xarxa: blogs, pàgines de Youtube, comptes d'Instagram, repositoris d'arxius acadèmics, bases de música d'accés obert, mapes interactius, llibres molt antics digitalitzats, fòrums, etc. Per a autors com Benkler (2006) o Schuler i Day (2004), Internet en el futur serà com és ara, però amb molta més informació, que serà d'accés i de codi obert, i estarà descentralitzada. Aquesta visió optimista d'Internet, contrasta amb les visions de McChesney (1999), Lessing (2002) o Fabos (2008), que tot hi reconèixer el potencial d'Internet, tenen una visió més pessimista de l'entorn web per a les properes dècades, ja que consideren que els interessos econòmics s'estan fent amb el control parcial o total de la xarxa. Fabos (2008) considera que en aquest context, és urgent entendre els conflictes pel control dels mitjans que han ocorregut en el passat, i hem d'estar preparats per defensar el control d'Internet en el present. Així, podem enumerar dos grans reptes de present i de futur pel que fa a l'accés a la informació en el present: l'accés lliure a Internet i l'excés d'informació.

### 5.1.1. Accés i excés d'informació en línia

L'accés a la informació es comença a considerar com un nou dret de la ciutadania. Tanmateix, aquest accés es posa contínuament en qüestió

en un intent de regulació i de comercialització del contingut d'Internet per part de les grans corporacions, que al seu torn, pressionen a les organitzacions polítiques supraestatals perquè legislin en aquest sentit.

La Unió Europea ha promogut lleis que regulen la neutralitat de la xarxa i garanteixen l'accés a la informació. La Regulació 2015/2120 de novembre del 2015, estableix mesures per assegurar l'accés obert a Internet, el punt número 1 del primer article afirma:

This Regulation establishes common rules to safeguard equal and non-discriminatory treatment of traffic in the provision of internet access services and related end-users' rights.

Per altra banda, els punts 1 i 3 del segon article especifiquen el següent:

End-users shall have the right to access and distribute information and content, use and provide applications and services, and use terminal equipment of their choice, irrespective of the end-user's or provider's location or the location, origin or destination of the information, content, application or service, via their internet access service.

Providers of internet access services shall treat all traffic equally, when providing internet access services, without discrimination, restriction or interference, and irrespective of the sender and receiver, the content accessed or distributed, the applications or services used or provided, or the terminal equipment used.

Tot i això, des d'alguns sectors que defensen la neutralitat de la xarxa, segueixen considerant que la llei, en la seva globalitat, és poc estricta i ofereix certes esclatxes que permeten vulnerar-la (Hern, 2015). La preocupació per la preservació legal de la neutralitat de la xarxa -no entesa com una neutralitat ideològica, sinó el domini sobre Internet-, està fonamentada, ja que en altres llocs com els Estats Units es va començar a legislar en contra de la neutralitat a la xarxa a partir del 2018 (García, 2018).

Per altra banda, un excés d'informació també condiona la capacitat d'accedir a la informació rellevant i contrastada. La informació a Internet cada cop és més abundant i això dificulta la tasca quan ens posem davant de la pantalla. En els últims anys s'ha utilitzat el terme "infloxicació" per parlar d'aquest fenomen. Aquest és un terme introduït per Benito-Ruiz (2009) i que Área i Pessoa descriuen de la següent manera (2012:14):

La web como biblioteca universal: la sobreabundancia de información genera «infloxicación». Uno de los fenómenos más destacables de este comienzo del siglo XXI es la sobreabundancia de información generada por el incremento exponencial de la misma, que es amplificada y difundida a gran escala por los múltiples y variados medios y tecnologías.

Per tant, l'excés d'informació també suposa un impediment per obtenir informació rellevant i, en últim terme, coneixement, quan ens adrecem a la xarxa. Davant aquests dos problemes, el d'accés i el d'excés, l'escola hauria de reaccionar amb el desenvolupament d'una literacitat crítica que posi l'accent en l'aspecte informacional.

### **5.1.2. La literacitat informacional i la seva aproximació crítica**

La literacitat informacional inclou una sèrie de pràctiques que tenen a veure amb l'adquisició d'una llista de competències per a la recerca d'informació i que poden ser utilitzades tant en una biblioteca com en un entorn digital. Aquesta aproximació, posa la base en l'adquisició d'una sèrie d'habilitats més que en una comprensió més amplia dels entorns informacionals. Internet és vist com un "banc d'informació", on l'aprenentatge suposaria abocar el contingut sobre els estudiants com apunta l'educació bancària de Freire (2012). Aquest enfocament no qüestiona qui tria la disposició de la informació a la xarxa o qui ha creat la informació i amb quins objectius. Des de l'aproximació de la literatura informacional Internet és neutral (des d'un punt de vista ideològic), i no es discuteixen els efectes polítics i econòmics a la xarxa. "Information must be seen here as a fully reified concept, which means we must fully accept the 'reality' of information as unproblematic" (Elmbrog, 2012:87). La literacitat informacional posa l'accent en la recerca de la informació que és considerada objectiva i que respon als fets (Fabos, 2008). Així, la literacitat informacional seria una manera d'obtenir una sèrie d'habilitats que permetessin ser més eficient en el tractament i ús de la informació. Aquesta postura, totalment acrítica, és contestada per les aproximacions crítiques a la literacitat informacional.

Elmbrog (2012) sosté que Literacitat Crítica Informacional (d'ara en endavant LCI) existeix en una relació entre la gent i la informació, i no pot entendre's la recerca d'informació com la prescripció d'uns passos a seguir ni el domini d'unes poques habilitats.

Vaidhyanathan (2006) parla dels estudis informacionals crítics i diu que son aquells que posen en qüestió les estructures, els hàbits, les normes o les pràctiques que guien els fluxos d'informació i també aquelles que analitzen qui té accés a la informació i amb quin cost. La idea dels estudis informacionals crítics i de la literacitat informacional crítica "moves us away of defining information as a 'thing' and toward an understanding information as a repertoire of historically based social practices involving production, dissemination and reception" (Elmborg, 2012:86).

Així, des de la literacitat informacional crítica es posen sobre la taula els temes d'accés i excés d'informació que hem comentat abans. El primer cas, posant en qüestió els poders dominants que regulen d'una manera o d'una altra la neutralitat de la xarxa, i el seu accés, els interessos que segueixen i els objectius que tenen. Per l'altra, l'anàlisi

de la informació i al capacitat crítica de destriar el gra de la palla a la xarxa també és important, d'aquesta manera, podem accedir a fonts contrastades.

La literacitat crítica informacional i la literacitat crítica digital tenen molts aspectes en comú, és per això que comparteixen el mateix capítol. La que acabem de tractar és un camp de recerca més petit, que es cuida de l'accés a la informació i les lògiques d'ordenació de la informació en entorns físics, com les biblioteques, o en entorns digitals, com Internet. Per altra banda, la literacitat crítica digital, s'ocupa d'una forma més ampla de tot el que fa referència a l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació des de la perspectiva de l'aprenentatge i la literacitat, des d'un enfocament crític. En aquest sentit, no posa tant l'accent en la recerca d'informació, sinó en el tractament crític dels productes digitals.

## **5.2. La literacitat crítica digital**

Actualment, l'èxit dels joves com a estudiants, com a ciutadans i com a futurs treballadors està relacionat amb la literacitat digital. Alguns autors entenen que les habilitats per avaluar les eines digitals que es troben en contextos formals i informals són imprescindibles pels estudiants, per no quedar-se enrere en diversos aspectes de la seva vida com en el treball i en la interacció social (Chase i Laufenberg, 2011; Meyers, Erickson i Small, 2013).

Definir el que significa ser literat digital és força complicat, ja que el món digital canvia de manera continuada. És, potser, per això, que alguns autors utilitzen definicions molt amples del que significa la literacitat digital, com per exemple Thorne (2013) que afirma que la literacitat digital comprendria una activitat simbòlica mediatitzada per un entorn digital. Altres definicions de literacitat digital se centren en categoritzar habilitats operacionals. És el cas de Jones i Hafner (2012:13) que defineixen la literacitat digital com “the ability to adapt the affordances and constraint of these tools to particular circumstances”.

L'aproximació crítica a la literacitat digital posa en tensió aquesta concepció ja que contraposa la idea d'habilitats i pràctiques (Ávila i Pandya, 2013), amb la idea d'apoderar els consumidors per la transformació del contingut (Jenkins, 2006).

Pangrazio (2016) posa sobre la taula les diferents concepcions dins de l'aproximació crítica de la literacitat digital, que responen a la multiplicitat de disciplines acadèmiques involucrades en aquesta àrea i compromesos amb aquests objectius. Aquesta autora considera que principalment hi ha tres aproximacions: l'anàlisi ètic, el coneixement personal, i la producció digital.

### **5.2.1. L'anàlisi ètica**

Ávila i Pandya (2013) consideren que hi ha dos objectius primordials que regeixen la literacitat crítica digital. Per un costat, investigar les relacions de poder implícites en els textos i dissenys digitals posant de manifest als interessos de a quins grups serveixen. Per l'altre, redissenyar aquest textos i aquestes produccions digitals, per servir altres interessos i així donar veu a aquells que no participen del poder dominant. Área i Pessoa (2012) relacionen la literacitat digital amb l'educació per a la ciutadania, entenent que la literacitat digital ha d'incorporar una sèrie d'elements morals i socials equiparables. En el mateix sentit, Kellner (2001) es refereix a Dewey afirmant que l'educació, en aquest cas, la literacitat digital, ha de estar connectada amb la democràcia. Sense una perspectiva crítica i ètica de la literacitat digital, hi ha el risc de potenciar i incrementar les desigualtats socials, culturals, de riquesa i de poder presents en la societat.

### **5.2.2. El coneixement personal**

Una altra aproximació de la literacitat digital crítica a la que apunta Pagnrazio (2016) és la que està relacionada amb la identitat i amb el concepte de “política del plaer” d'Alvermann, Moon i Hagood (1999), al que ja hem fet referència, i que passa en primer pla per davant de la idea d'ideologia. Aquest enfocament vol ressaltar les experiències personals de l'individu. Teòrics britànics de mitjans de comunicació com Buckingham (2003) i Sefton-Green (1998) han posat sobre la taula l'ús de productes digitals per part de joves en la seva vida quotidiana. Aquests, posen de manifest que una aproximació crítica a la literacitat digital no ha de posar l'accent en la lectura ideològica correcta o adequada d'aquestes produccions, sinó que s'ha de posar l'interès en relacionar-les amb la pròpia vida de l'estudiant i els significats que crea a partir d'aquestes.

Segons Buckingham (2003), el problema d'enfocar la literacitat crítica digital a la crítica de les produccions digitals és que es tendeix a establir estàndards per avaluar-les basats en la correcció política. En aquest model, els estudiants són vistos com a “victims of media manipulation” (Buckingham, 2003:118), mentre que el professor actua com l'alliberador d'aquestes víctimes. Buckingham (2003) argumenta que l'objectiu de la literacitat crítica no és simplement criticar, sinó comprendre i tenir un cert criteri en l'avaluació, l'apropiació i la reconceptualització d'aquests productes digitals. Des d'aquesta aproximació, es propicia els treballs a l'entorn a les identitats

Altres models també s'han centrat en l'individu en el desenvolupament d'habilitats crítiques en els entorns digitals. És el cas de Burnett i Merchant's (2011) i el seu model 'Tri-partite', que destaca les interrelacions entre la identitat, les pràctiques i les xarxes que es creen entorn als mitjans digitals socials. Aquesta aproximació tracta les respostes dels estudiants als productes digitals, per així poder explorar la formació de les seves creences, valors i respostes socials.

### **5.2.3. La producció digital**

La tercera aproximació que destaca Pangrazio (2016) està vinculada a la idea de les “literacitats de disseny digital”. Si bé d’entrada aquesta aproximació sembla molt allunyada del que entenem com a literacitat crítica digital, el “New London Group” (1996) del que ja hem parlat en el capítol anterior, concep el disseny com l’eina clau que han de fer servir els estudiants per pensar altres futurs. Aquesta aproximació se centra en fer, crear i produir, i entén la LCD com l’oportunitat pels alumnes per expressar les seves idees, valors i creences, i donar respostes personals i afectives als textos digitals. En aquest sentit, la creació de productes digitals s’entendria com una acció social (Pangrazio, 2016). En el mateix sentit, Gauntlett (2011) afirma que l’aprenentatge real esdevé quan les persones estan elaborant i creant. Des d’aquesta perspectiva, la creació de productes digitals nous, ajuda a desenvolupar habilitats que permeten tenir una visió crítica. En aquest context, el concepte de visió crítica és la capacitat d’imaginar creacions i pràctiques innovadores i alternatives.

### **5.3. Els nous reptes de la formació del pensament crític en l’era digital**

Com podem veure, hi ha dos elements que marquen el rumb del que és la LCD i que la combinació d’ambdós seria el desitjable per a la formació del pensament crític en entorns digitals: el consum crític de la informació i la producció digital creativa.

Un dels principals reptes, segons Pangrazio (2016), consisteix a conciliar una crítica ideològica amb les experiències personals i afectives dels estudiants quan fan ús dels mitjans digitals. Aquest aspecte és d’especial interès i ha estat tractat en un treball recent (Castellví, Massip i Pagès, 2019), arribant a la conclusió que les informacions de la xarxa que posen en tensió els valors de l’alumnat fan aflorar emocions que suspenen el pensament racional i el raonament crític.

El fet de conciliar aquests elements és important per reconèixer que la ideologia és intrínseca a les experiències personals i afectives dels textos. De fet, els textos digitals provoquen emocions perquè fan referència o reflecteixen una realitat que té un significat particular per a la persona.

Per altra banda, és necessari reconciliar la perspectiva de l’usuari de la tecnologia com una persona individual, amb la idea de les desigualtats socials. La mateixa paraula “usuari” reflecteix les ideologies neoliberals que fonamenta la tecnologia contemporània (Selwyn, 2014) i posicionant l’individu com a usuari o consumidor de recursos en lloc d’un ciutadà actiu i compromès (Pangrazio, 2016). Per contra, la LCD ha d’incloure la manera en què les tecnologies digitals reforcen les desigualtats de classe social, raça i gènere.



Un altre aspecte interessant a destacar són els conceptes utilitzats entorn als mitjans digitals. Per exemple, hi ha autors que descriuran la web 2.0 com a “participative culture” (Jenkins, 2006) i les xarxes socials com una “networked public” (Boyd, 2014). El fet d'utilitzar aquests conceptes vincula aquestes plataformes a les idees de llibertat, democràcia i compromís cívic (Pangrazio, 2016). Aquestes descripcions desenvolupen associacions positives i això oculta algunes de les qüestions més complexes dels mitjans digitals (Fuchs, 2014).

Mentre que aprendre dins d'un entorn digital implica un domini tècnic dels recursos informacionals, junt amb la capacitat de fer una anàlisi crítica dels mateixos. Segons Pangrazio (2016), l'aspecte crític no s'associa habitualment amb la productivitat i amb els comportaments desitjables en un context digital. Lovink i Rossiter (2005) afirmen que “it takes effort to reflect on distrust as a productive principle”.

És potser per això, que els currículums han apostat per desenvolupar en les escoles les habilitats tècniques d'ús de la informàtica i de la xarxa, deixant en un segon pla el desenvolupament del pensament crític. La LCD no menysprea cap de les dos vessants, ja que incideix en el desenvolupament crític i el domini tècnic en entorns digitals.

Queda un llarg camí per córrer pel que fa a la recerca en el camp de la LCD. Pangrazio (2016:172) enumera una llista de preguntes que haurien de definir la recerca en aquest camp en els pròxims anys:

1. How does the digital context reconfigure critical literacy practices?
2. What is meant by critical digital literacy and how might it be practiced?
3. What sort of critical understandings do young people have of digital media?
4. In what ways are these applied in daily digital practices?
5. What sorts of practices and techniques have successfully developed critical digital literacy?

Com podem veure, aquestes preguntes van en la mateixa línia que les preguntes que ens fèiem al principi d'aquesta recerca. Seguim en el camí d'obtenir respostes i poder plantejar noves preguntes.



## Capítol 6. Estat de la investigació i ubicació d'aquesta recerca

La fórmula del poeta griego Eurípides que data de hace 25 siglos está ahora más actual que nunca. “Lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta”. El abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que creían poder predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo que fueron todos inesperados, el carácter en adelante desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo. Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos.

- Edgar Morin (1999:3). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro

Aquesta investigació la ubiquem dins de les recerques en literacitat crítica, més concretament en l'espai de la literacitat crítica digital. Tradicionalment, aquest camp d'investigació està liderat pels països de parla anglesa com els Estats Units, el Regne Unit o Austràlia. A Europa, en els països de parla no anglesa trobem experiències a Suècia i a Espanya, on la recerca en la literacitat crítica s'està començant a obrir camí en l'àmbit de coneixement de la didàctica de les ciències socials (Castellví, Massip i Pagès, 2019). En aquest capítol farem una revisió sobre l'estat de la recerca de la literacitat crítica digital veient la seva relació amb la investigació en didàctica de les ciències socials.

### 6.1 La recerca en literacitat crítica digital

La recerca en l'extens camp de la literacitat crítica comença als anys vuitanta, però és en les últimes dècades quan les publicacions sobre literacitat crítica son més nombroses. Cal destacar però que no totes les publicacions son resultats d'alguna investigació. Moltes fan referència a discussions teòriques, a revisions bibliogràfiques, a propostes curriculars o a experiències d'aula.

La recerca en literacitat crítica se centra en la investigació de les pràctiques d'anàlisi crítica del discurs i del treball a partir de problemes socials rellevants. La investigació pel que fa a l'aspecte de l'acció i la transformació social es contempla en els marcs teòrics consultats, però és un tema que ha estat poc estudiat, segurament per la dificultat que suposa portar a terme en un entorn escolar veritables pràctiques de transformació social i estudiar-les.

La recerca en literacitat crítica ha estat liderada especialment pels països anglòfons. Estats Units és el país amb més producció bibliogràfica en aquest camp promoguda per diverses associacions que

n'han impulsat la recerca i la difusió. L'associació "National Council of Teachers of English" i l'associació "International Literacy Association Hub", amb les seves revistes "Reading Research Quarterly", "The Journal of Adolescent & Adult Literacy" i "The Reading Teacher", cadascuna amb la seva tipologia de publicacions i amb el seu públic objectiu, ofereixen un flux continu d'articles que fan difícil que puguem fer una llista detallada de totes les publicacions existents, degut al seu volum.

El concepte de literacitat crítica digital s'utilitza en una publicació indexada a SCOPUS o a Web Of Science per primer cop en l'article de Snyder (1999) anomenat "Packaging literacy, new technologies and 'enhanced' learning". Tanmateix, aquest només menciona la literacitat crítica digital com una via desitjable per al futur:

[...] if schools are to prepare students for a rapidly changing world, in which technology-mediated literacy practices are integral, then more is needed than reductive notions of literacy and market-driven 'technologisation' of the curriculum, accompanied by evidence-free promises of better learning. The conclusion considers the possibilities for critical digital literacy education (Snyder, 1999:285).

Després d'aquest article no trobem més publicacions que facin menció a aquest concepte fins vuit anys després amb el treball de Merchant (2007). És a partir de finals de la primera dècada del segle XXI que comencen a proliferar articles que investiguen a l'entorn de la literacitat crítica digital. Trobem un article publicat al 2007 (Merchant, 2007), dos articles publicats el 2008 (Vie, 2008 i Pascarell, 2008), fins arribar als sis articles publicats indexats a Web Of Science o a SCOPUS en el 2018 (Sulzer, 2018; Talib, 2018; De los Ríos, 2018; Attar, 2018; Hitchinson i Novotny, 2018). A juliol del 2019 trobem dos articles publicats i indexats (Watt, 2019; Pandya, 2019), fet que demostra l'interès en aquest tema d'investigació.

Després de l'anàlisi dels 26 articles publicats i indexats a WOS i SCOPUS es fa evident que la literacitat crítica digital com a temàtica de recerca és un camp molt ampli a pesar de comptar amb poques publicacions. Això és degut a que ha estat abordada des dels estudis en comunicació, des de la informàtica o des de la recerca en educació.

En els últims vint anys identifiquem les sis principals aproximacions en el camp de la literacitat crítica digital: 1) Definició del camp, 2) disseny i avaluació de propostes, 3) estudi dels significats, 4) disseny digital, 5) resistència, 6) desenvolupament del pensament crític.

Si bé aquestes sis temàtiques coexisteixen en alguns moments, són temes que en major o menor mesura es succeeixen. Els primers articles sobre literacitat crítica digital en els índex revisats tenen com a objectiu definir el concepte i el camp d'investigació.

Autor/a	Any	Publicació
Snyder, I.	1999	Packaging literacy, new technologies and 'enhanced' learning.
Merchant, G.	2007	Writing the future in the digital age.
Vie, S.	2008	Digital divide 2.0: "Generation M" and Online Social Networking Sites in the Composition Classroom.
Pascarella, J.	2008	Confronting the Challenge of Critical Digital literacy: An Essay Review Critical Constructivism: A Primer.

Taula 8: Publicacions que defineixen el camp d'investigació de la LCD. Elaboració pròpia.

En aquests treballs els autors destaquen la necessitat de definir el concepte de literacitat crítica digital i distingir-lo de la literacitat o alfabetització tradicional, i defensen la seva importància en un món cada cop més tecnològic. Així, Snyder (1999: 295) argumenta que:

If schools are to prepare students for a rapidly changing world, in which technology-mediated literacy practices are integral, then much more is needed than anachronistic notions of literacy promoted in tandem with government-endorsed, quick-fix literacy packages. The limitations of such approaches are patently obvious.

Merchant (2007:127) també destaca la importància de redefinir la literacitat i considera que s'haurien de desenvolupar nous models per formar la literacitat crítica digital:

This relatively brief exploration of digital communication raises some fundamental questions about how we conceptualise literacy and literacy pedagogy. It challenges existing models and definitions of what constitutes text and what it means to be a reader, confounding recent attempts to simplify or reduce literacy to a set of basic skills and routines. [...] We should: develop models and approaches for critical digital literacy for all age groups.

Vie (2008:9) també insisteix en la importància de definir el concepte i el camp d'investigació i considera que els docents s'han de concentrar en "incorporating into their pedagogy technologies that students are familiar with but do not think critically about".

És a partir del 2010 que els autors comencen a centrar-se en el disseny i en la avaluació de propostes curriculars en literacitat crítica digital, davant de l'impacte de les noves tecnologies en l'educació i la ràpida creació de propostes curriculars per implementar-les.

Autor/a	Any	Publicació
Alam, S. L. & McLoughlin, C.	2010	Using digital tools to connect learners: Present and future scenarios for citizenship 2.0.
Remtulla, K. A.	2010	'Media Mediators': Advocating an Alternative Paradigm for Critical Adult Education ICT Policy.
Hinrichsen, J. & Coombs, A.	2013	The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration.

Taula 9: Publicacions sobre disseny i avaluació de propostes de LCD. Elaboració pròpia.

En aquests articles es proposen dissenys d'entorns d'aprenentatge per a la formació de la ciutadania digital crítica (Alam i McLoughlin, 2010) o s'avaluen propostes curriculars de literacitat digital i literacitat crítica digital, destacant la diferència entre ambdues, posant l'èmfasi en el canvi del rol del mestre, que ha d'esdevenir un mediador entre l'alumnat i els mitjans digitals (Remtulla, 2010:300):

[T]he efficacy of current education program approaches to prepare instructors to achieve critical thinking and active learning from their students [...]. An argument is put forward that the increasing presence and influence of ICTs in education necessitates a paradigmatic shift away from the prevailing conception of instructors as 'users'; ICTs as 'instruments'; and, pedagogies as 'proprietary'.

En aquest context, Hinrichsen i Coombs (2013:1-2) analitzen la disputa entre les propostes curriculars de la literacitat digital, centrades en la gestió i anàlisi de la informació, i les de la literacitat digital crítica, que qüestionen els discursos no neutrals en la xarxa, i advoquen per la l'acció i la transformació social:

In considering an approach to curriculum integration of digital literacy, we were conscious of a number of problematics, contexts and contradictions. [...] [I]t is possible to identify a consistent tension between perceptions of technology as either neutral or culturally situated, along with the implications each view has for policy, practice and curriculum.

Aquests autors també posen de relleu la importància de la creació dels significats en la relació entre la ciutadania, l'alumnat, les audiències, els consumidors, amb els mitjans digitals. "Meaning making" (Hinrichsen i Coombs 2013:7) serà la següent gran temàtica.

A partir del 2013 comencem a trobar articles indexats que estableixen la relació de les tecnologies i la xarxa amb l'alumnat i amb la ciutadania en general.

Autor/a	Any	Publicació
Vang, K. J.	2013	Ethics of Google's Knowledge Graph: some considerations.
Das, R. & Pavlícková, T.	2014	Is there an author behind this text? A literary aesthetic driven approach to interactive media.
Pandya, J. S. & Pagdilao, K. C.	2015	It's complicated': Children learning about other people's lives through a critical digital literacies project.
Díaz, M.	2015	The meanings and valuations of information in the context of cyberspace.
Golden, N. A.	2018	Critical digital literacies across scales and beneath the screen.

Taula 10: Publicacions que aborden la creació de significats i la LCD. Elaboració pròpia.

Vang (2013) analitza l'impacte d'eines com "Google Knowledge Graph", motors de cerca que condicionen l'accés de la ciutadania a la informació de la xarxa, i determinen la construcció de relats socials en tant que ofereixen un relat popi no neutral.

Das i Pavlícková (2014:382) tracten en el seu article un aspecte que està especialment relacionat amb la nostra recerca: la intencionalitat darrera de la informació. Aquestes autores consideren que:

[H]as perhaps neglected, or in certain cases negated, the role of the author [...] the authorial presence behind the text [...] 'author' in this case grasps the idea of the producer of texts, systems behind the text, motivations behind an interface and, indeed, the very generating structures and relations which lie behind an interface a user encounters.

L'article de Pandya i Pagdilao (2015:38) se centra en l'educació i analitza "a set of multimodal, digital videos created by nine-year old children in a critical digital literacies project" i els significats que creen a partir de l'elaboració d'aquests vídeos.

Díaz (2015) fa explícit en el títol del seu article (significados y valoraciones de la información en el contexto del ciberespacio), la rellevància d'aquest enfocament en la recerca en literacitat crítica digital. Díaz (2015:93), en la seva recerca posa el focus en:

[I]nterpretar los significados de utilizar y valorar la información en el contexto del ciberespacio, mediante la discursividad de algunos sujetos informantes de la investigación, y generar reflexiones teórico-críticas para una resemantización de la alfabetización digital desde una visión sociopedagógica.

Una investigació més recent (Golden, 2018) insisteix en la importància d'aquest tipus d'estudis, ja que "algorithms operating beneath the screen can carry interests and disembed possibilities for action and meaning, critical digital literacies scholarship must investigate multiple scales of activity and explore linkages between broad interests and the experiences of digital participants" (p. 384).

Tanmateix, serà a partir del 2016 quan comencen a sortir publicacions que consideren necessària una reconceptualització de la literacitat crítica digital i incorporar noves mirades tant en la recerca com en el seu ús com a estratègia didàctica. Aquest nous àmbits son: el disseny digital, la resistència i el desenvolupament del pensament crític.

Autor/a	Any	Publicació
Pangrazio, L.	2016	Reconceptualizing critical digital literacy
Doerr-Stevens, C.	2016	Drawing near and pushing away: critical positioning in multimodal composition.

Taula 11: Publicacions que aposten per centrar LCD en el disseny digital. Elaboració pròpia.

**Publicacions que aborden el tema de la literacitat crítica digital comencen a posar sobre la taula l'amplitud del concepte i introdueixen noves idees, especialment la del disseny digital (Ávila & Pandya, 2013). En paraules de Pangrazio (2016:163):**

Avila and Pandya (2013) describe critical digital literacy as having two goals: 'to investigate manifestations of power relations in texts, and to design, and in some cases redesign, texts in ways that serve other, less powerful interests' (p. 3). While design and production are considered in these models, the more important component – essentially what 'redesign' relies on – is recognising how the forces and effects of ideology and power manifest in the text. In the digital context, this presents a set of new and unique challenges to literacy.

**Pangrazio (2016:163) posa de relleu una reconceptualització de la literacitat crítica digital que hauria d'anar enfocada cap al disseny i el redisseny digital com a acció empoderadora:**

While it has proved a useful concept during the past 20 years, the notion of 'critical digital literacy' requires rethinking in light of the fast-changing nature of young people's digital practices. [...] [We] contrast long-established notions of 'critical digital literacy' (based primarily around the critical consumption of digital forms) with the recent turn towards 'digital design literacy' (based around the production of digital forms).



Doerr-Stevens (2016) es posiciona en la línia de Pangraccio (2016), ja que considera que la literacitat crítica digital s’ha de centrar en la producció digital. Aquest autor afirma que “[n]ew understandings of critical literacy practices must also attend to the expressive potentials of multimodality, the frequent use of popular culture, and the playful and improvisational elements of embodied performance” (p.336). Tanmateix, el propi autor és conscient de les crítiques que aquest nou enfocament de la literacitat crítica digital pot comportar ja que “[w]hile these genres of new media production are promising, some scholars have begun to push back on critical literacy approaches that over-emphasize a final product or outcome, arguing that they lose sight of the critical process of dialogue” (p. 339).

Davant de les discrepàncies sobre el rumb que ha d’adoptar la literacitat crítica digital, altres autors proposen altres usos per la literacitat digital crítica i altres perspectives d’investigació. Davant les preocupacions sobre la radicalització de joves afavorida per les noves tecnologies, McNicol (2016:233) proposa que:

Critical digital literacy might be viewed as a possible approach to teaching safeguarding that does not attempt to simplistically block access to the Internet in schools, but instead recognizes and values the experiences of young people themselves and allows for the sophisticated understandings displayed in the reported focus groups.

En aquest sentit, McNicol (2016:233) considera que la literacitat crítica digital s’hauria de reconceptualitzar en aquest sentit. Hauria de servir per despertar en els alumnes una actitud d’alerta que els permeti filtrar la informació per evitar, per exemple, la radicalització.

Autor/a	Any	Publicació
McNicol, S.	2016	Responding to Concerns About Online Radicalization in U.K. Schools Through a Radicalization Critical Digital Literacy Approach.
Sulzer, M. A.	2018	(Re)conceptualizing digital literacies before and after the election of Trump.
Hitchinson, L. & Novotny, M.	2018	Teaching a Critical Digital Literacy of Wearables: A Feminist Surveillance as Care Pedagogy.

Taula 12: Publicacions que centren LCD en el desenvolupament d’una actitud d’alerta. Elaboració pròpia.

Sulzer (2018) també apunta en aquesta direcció i defensa l’ús de la literacitat crítica digital com una estratègia pedagògica per despertar en els alumnes una actitud d’alerta davant dels populismes. Finalment, Hitchinson i Novotny (2018:1) s’aproximen a la literacitat digital crítica per conscienciar sobre “emerging technological issues, specifically

ones raised when considering the ethical implications with surveillance and privacy”, especialment cap a les dones.

Les darreres publicacions analitzades van en la mateixa línia de la nostra recerca: la literacitat crítica digital i el seu impacte en el desenvolupament del pensament crític.

Autor/a	Any	Publicació
Watulak, S. L.	2016	Reflection in action: using inquiry groups to explore critical digital literacy with preservice teachers
Porcino, M. C. & Finardi, K. R.	2016	Building citizenship through foreign language teaching and digital literacy: a proposal of WebQuest.
San-Millán, N. & Mazzucchelli, P.C.	2016	From reflection to action. The experience RoadsMOOC as educative journey of personal and social transformation.
Talib, S.	2018	Social media pedagogy: Applying an interdisciplinary approach to teach multimodal critical digital literacy
De los Ríos, C. V.	2018	Bilingual Vine making: problematizing oppressive discourses in a secondary Chicanx/Latinx studies course.
Attar, D.	2018	A Democracy of Children's Literature Critics? The Opportunities and Risks of Paying Attention to Open Reviews and Mass Discussion.
Watt, D.	2019	Video Production in Elementary Teacher Education as a Critical Digital Literacy Practice.

Taula 13: Publicacions que tracten la LCD i el seu impacte en el desenvolupament del pensament crític. Elaboració pròpia.

Aquest tipus de recerques proposen intervencions didàctiques fonamentades en la literacitat crítica digital i analitzen l'impacte d'aquestes propostes en el desenvolupament del pensament crític de l'alumnat. Watulak (2016:507) afirma en el seu article que el seu objectiu és “to examine the practical implications for the feasibility of using inquiry groups as a site for the development of critical digital literacies with pre-service teachers”.

La mateixa autora conclou que sí bé la intervenció va servir per desenvolupar el pensament crític de les estudiants de formació inicial i generar reflexions entorn a l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació, “with more time we may have been able to elaborate on the possibility of transformative practice”. Aquest és un aspecte important, ja que aconseguir transformar la pràctica social és un dels aspectes més dificultosos del desenvolupament del pensament crític.

Altres recerques s'han centrat en l'ús de recursos com els WebQuests (Porcino i Finardi, 2016) o els MOOCs (San-Millán i Mazzucchelli, 2016), aplicacions web com Vine (De Los Ríos, 2018), ressenyes online (Attar, 2018) i produccions de vídeo (Watt, 2019) des d'una aproximació interdisciplinària (Talib, 2018), des de la perspectiva de la literacitat crítica digital, per desenvolupar el pensament crític. Aquestes recerques mostren d'entrada que sí bé l'alumnat “are perpetually immersed in social media, they are not particularly skilled or critical users” (Talib, 2018).

Les conclusions dels treballs mencionats són positives i determinen que la intervenció és efectiva per desenvolupar el pensament crític. Per exemple, Watt (2019:95) afirma que “video production facilitates the development of critical digital literacies, which are essential for life, learning, and citizenship today”, mentre que Porcino i Finardi (2016:163) conclouen que:

WQ proposta é uma ferramenta pedagógica relevante [...] a fim de alcançar também objetivos sociais [...] na medida em que trabalha paralelamente o desenvolvimento da competência comunicativa e dos letramentos digital e crítico do indivíduo, contribuindo assim para a formação do mesmo como um cidadão pleno capaz de refletir sobre o entorno global e local.

Aquestes últimes recerques analitzades, si bé conclouen que les intervencions han tingut un impacte positiu en el desenvolupament del pensament crític, no expliquen de quina manera s'ha desenvolupat ni aprofundeixen en aquest procés. Identifiquem aquí un buit de coneixement que mirarem d'omplir en aquesta recerca.

Finalment, trobem dos articles purament teòrics i que fan una revisió de la recerca.

Autor/a	Any	Publicació
Oliveira, M. M. & Giacomazzo, G. F.	2017	Education and Citizenship: perspective of critical digital literacy.
Pandya, J. Z.	2019	In the weeds: Critical literacy conversations with Allan Luke

Taula 14: Altres articles que aborden la LCD. Elaboració pròpia.

Aquests articles son o bé revisions bibliogràfiques (Oliveira i Giacomazzo, 2017) o bé diàlegs amb autors destacats com Alan Luke (Pandya, 2019).

## 6.2 Els orígens de la literacitat crítica en els estudis socials

La literacitat digital crítica és abordada des de diferents camps d'investigació, com hem pogut veure, també des dels estudis socials, quan es tracten aspectes com la formació per la ciutadania crítica. En aquest punt, és rellevant fer una revisió dels antecedents i de l'estat actual de la recerca en literacitat crítica i literacitat crítica digital des dels estudis socials. Identifiquem tres temàtiques d'investigació que s'han abordat en la didàctica de les ciències socials i que estan estretament relacionades: la formació del pensament crític, els estudis d'argumentació i finalment la literacitat crítica en els estudis socials.

Si bé el nombre de publicacions en alguns d'aquests aspectes és molt ampli, ens centrarem en aquelles que han tingut major influència en el desenvolupament de la nostra recerca.

### 6.2.1. La formació del pensament crític

La formació del pensament crític ha estat un tema abordat habitualment en el camp de la didàctica de les ciències socials. Aquesta s'ha centrat en formar als alumnes per respondre preguntes com les que proposa Santisteban (2011:70):

¿Qué opinas? ¿Qué juicio te merece? ¿Qué pensamos de lo que hacemos? ¿Y de lo que nos obligan a hacer? ¿Qué papel jugamos dentro de nuestro grupo social o de nuestra comunidad? ¿Somos conscientes de nuestras responsabilidades? ¿Existen injusticias en nuestro entorno?

En aquest sentit, el pensament crític és abordat originàriament com una sèrie d'habilitats cognitives. Santisteban (2011:71) afirma que "[l]a formación del pensamiento crítico debe basarse en el aprendizaje de habilidades cognitivas, de capacidades para valorar la información y su naturaleza ideológica".

Yuste (2016), en la seva tesi doctoral aborda la formació del pensament crític des d'aquesta aproximació, i estableix relacions entre empatia i

pensament crític. Aquesta autora afirma que “[p]er a Ennis (1991), tenir en compte els punts de vista dels altres i ser sensible als sentiments aliens són habilitats i disposicions que ha de tenir tot pensador crític (p. 52), ja que “Tempatia és un concepte que s’interrelaciona de manera estreta amb la capacitat de pensament crític. Així doncs, si fomentem el desenvolupament empàtic del nostre alumnat fomentem alhora la seva capacitat de pensament crític” (p. 53).

Tanmateix, es considera que aquestes habilitats cognitives s’han de fer servir per resoldre els problemes socials de l’alumnat i de la societat. En aquest punt, s’introdueix el concepte de pensament social, com un pensament estretament vinculat al pensament crític:

La formación del pensamiento social es una de las finalidades más importantes de la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que ayuda a los niños y niñas a entender mejor su realidad y a intervenir en ella para mejorarla. El pensamiento social es un aspecto esencial para el aprendizaje de una cultura democrática (Santisteban, 2011:68).

### 6.2.2. L’argumentació

En la didàctica de les ciències socials també s’ha estudiat l’argumentació com l’anàlisi de textos i la creació d’arguments per la formació del pensament crític. Aquests treballs estan molt vinculats al que després anomenaríem literacitat crítica.

Autor/a	Any	Publicació
Benejam, P.	2001	La justificación y argumentación de la enseñanza de las ciencias sociales.
Gavaldà, A., & Santisteban, A.	2004	La formación de la ciudadanía. Capacidades para la argumentación.
Casas, M., Bosch, D., & González, N.	2005	Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar.
Canals, R.	2007	La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social.

Taula 15: Publicacions que aborden l’aprenentatge de l’argumentació en els estudis socials. Elaboració pròpia.

L’article de Benejam (2001:59) puntualitza que des de la didàctica de les ciències socials és pertinent estudiar l’argumentació com a procés de desenvolupament del pensament crític ja que:

[l]a relatividad del propio conocimiento y de las interpretaciones sociales demanda la capacidad de comunicar, de compartir y

contrastar las propias justificaciones con las justificaciones de los compañeros, del docente o de determinados autores para poner a prueba el conocimiento. Este diálogo se basa en la capacidad de dudar [...] [l]a relación dialéctica se expresa a través de un discurso argumentativo que implica una actitud crítica y alternativa [...].

**Aquesta argumentació ha de servir, segons la mateixa autora, per plantejar-se alternatives per solucionar els PSR:**

En la didáctica de las ciencias sociales, para promover la argumentación se proponen juegos de rol y simulación, se plantea la resolución de problemas que ofrecen diversas alternativas o se promueve un debate sobre temas sobre los que no hay consenso. (p. 59)

**Gavaldà i Santisteban (2004) concideixen en la importància de l'argumentació per la formació del pensament crític i social. Per aquests autors**

la argumentación, puede ser una de las piedras angulares en la concepción dialéctica de la educación que hemos señalado [...] es necesario dotar a los futuros maestros de instrumentos de reflexión, para desarrollar las capacidades para demostrar, convencer, razonar, crear conocimiento sobre la base del pensamiento crítico, poniendo en juego el diálogo y la confrontación de opiniones. (p. 530)

**Per Casas, Bosch i González (2005) les capacitats de demostrar, convèncer, raonar o crear coneixement sobre la base del pensament crític presents en l'argumentació, estan en la base de la formació democràtica dels joves i aquestes competències democràtiques: "son aquéllas que favorecen la autonomía de las personas para tomar decisiones y compromisos, defender los deberes y derechos de la ciudadanía y potenciar la cooperación, la participación, el diálogo, la solidaridad y el respeto" (p. 40).**

En aquest article, les autores valoren els relats de l'alumnat segons diferents criteris, com el nivell de coneixement sobre el tema, que determina que l'alumnat elabori textos on descrigui, expliqui i/o justifiqui. També valoren la capacitat d'interpretar la situació demostrant que l'alumne empatitza amb el problema social i que proposa alternatives i solucions per millorar la situació. També destaquen una valoració global dels textos, que suposa posar en dubte la seva validesa.

Canals (2007), en un article sobre l'argumentació per l'aprenentatge del coneixement social, destaca que a través dels relats es poden analitzar les expressions de compromís social, la capacitat de formular judicis de valor, el coneixement alternatiu i la implicació social.

Canals (2007:58) evidencia que “[e]l progreso que se puede detectar a lo largo de un curso es, necesariamente, relativo porque enseñar a pensar, reconstruir el conocimiento y comunicarlo pide tiempo, y los resultados se ven a medio o a largo plazo”.

### 6.2.3. La literacitat crítica en els estudis socials

La literacitat crítica, i la literacitat crítica digital han estat poc estudiades en el camp dels estudis socials, tanmateix, trobem algunes publicacions que situen la literacitat crítica com una línia d'investigació molt vinculada a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials per formar una ciutadania crítica i transformadora.

Alguns dels articles analitzats anteriorment ja estableixen aquest vincle entre literacitat crítica i ciutadania. Aquest articles ho fan des de l'àmbit de les ciències socials, analitzant l'impacte d'una proposta curricular en el desenvolupament del pensament crític (González, Figarella i Soto, 2016), analitzant experiències d'aula (Harshman, 2017; Vasquez, 2017), o fent un estudi teòric per establir uns marcs conceptuals (Soares i Wood, 2010; Pohl i Beaudry, 2015).

Autor/a	Any	Publicació
Soares, L. B., & Wood, K.	2010	A critical literacy Perspective for teaching and learning Social Studies.
Pohl, B. E., & Beaudry, C.	2015	Critical literacy in the Social Studies Classroom: A Case for the 21 <sup>st</sup> Century.
González, A., Figarella, F., & Soto, J.	2016	Aprendizaje basado en problemas para desarrollar alfabetización crítica y competencias ciudadanas en el nivel elemental.
Harshman, J.	2017	Developing global citizenship through critical media literacy in the social studies.
Vasquez, V. M.	2017	Critical literacy cross the K-6 curriculum.

Taula 16: Publicacions que aborden les literacitat crítiques en els estudis socials. Elaboració pròpia.

En el seu article, Soares i Wood (2010) utilitzen el model de Ciardiello (2004) en la classe de ciències socials, ja que consideren que la relació entre la literacitat crítica i la didàctica de les ciències socials és evident:

[T]he social studies classroom is the best place to teach students to be critical consumers of the many sources of information they encounter in their lives. For that reason, we recommend teaching students to examine social studies content more globally from a critical literacy perspective. (p. 487)

Pohl i Beaudry (2015) coincideixen en aquesta afirmació. Per aquests autors l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i de les ciències socials tenen punts en comú. Tradicionalment, l'alfabetització ha estat vista “solely of a set of technical and functional knowledge and skills. Similarly, social studies are often also perceived as consisting primarily of names, places, and dates” (p. 1).

Tanmateix, alfabetització i ciències socials, des d'una perspectiva crítica poden ser utilitzats “as a tool for critical thinking that encourages students to investigate and analyze complex social and global issues” (Pohl i Beaudry, 2015:1).

Aquests autors determinen que la incorporació de la literacitat crítica en la classe de ciències socials és un dels actuals reptes de l'educació i és precís “to redefine views of what twenty-first-century students should learn, know, and be able to do with regard to both literacy and social studies in light of profound social and global challenges” (Pohl i Beaudry, 2015:10).

Harshman (2017) i Vasquez (2017) ressalten la importància de portar de manera efectiva aquestes pràctiques a l'aula, expliquen i analitzen experiències pròpies d'aula tant amb l'ús de pel·lícules com a través de problemes socials.

González, Figarella i Soto (2016) presenten una investigació que és de gran interès per la nostra recerca. Aquests autors “indagaron en el desarrollo de la [literacidad] y las competencias ciudadanas del alumnado” (p. 4) en els nens i nenes d'educació primària (entre 7 i 9 anys) en una escola de Río Piedras (Puerto Rico). Aquesta recerca és una investigació acció però també inclou la participació d'un investigador de la Universitat de Puerto Rico per fer una observació participant.

Si bé la mostra és petita (26 alumnes), els resultats són molt interessants. González, Figarella i Soto (2016:11) conclouen que “la [literacidad] crítica y las competencias ciudadanas no se desarrollan de manera independiente y aislada, sino que se manifiestan y evolucionan de manera dialéctica”, a més destaquen que durant la intervenció:

[S]e observó cómo el alumnado progresivamente asumió una actitud reflexiva y crítica en la medida que lograban construir significados que les permitían profundizar en el problema. Se considera que en el desarrollo de la capacidad de [literacidad] crítica cada estudiante avanzó en el uso los recursos personales y culturales que les permitieron entender el problema y comenzar a experimentar prácticas sociales críticas. (p.15)

A partir de la recerca, els autors identifiquen tres elements que anomenen “atributs” (p. 18) de la literacitat crítica digital i del pensament crític: 1) postura crítica, 2) pràctiques personals i culturals, i 3) pràctiques socials crítiques.



També identifiquem dues tesis doctorals que aborden la literacitat crítica en la didàctica de les ciències socials i que són un precedent i un referent per a aquesta tesi.

Autor/a	Any	Publicació
Tosar, B.	2017	Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària.
Godoy, F.	2018	Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria.

Taula 17: Tesis doctorals que aborden les literacitats crítiques en els estudis socials. Elaboració pròpia.

Tant Tosar (2017) com Godoy (2018) tenen com a objectiu estudiar l'aprenentatge de les ciències socials a través de la literacitat crítica. Tosar (2017) que fa una recerca amb alumnes de educació primària, explica que “dialectics is not just the methodology I have used in this research, but also the core idea behind learning to read and write about social issues, from the critical perspective of literacy” (p. 262). Tanmateix, conclou que “the implementation of a method is clearly not enough to interpret the ideological values, contents and context of the social studies discourses” (p. 263) i apunta que el rol del mestre i la manera com es desenvolupa el procés educatiu és tant important com el contingut.

La recerca de Godoy (2018) se centra en l'educació secundària. Aquest autor utilitza el model de Gray (1960) per analitzar els relats dels alumnes i veure si llegeixen “les línies”, llegeixen “entre línies” o llegeixen “més enllà de les línies”. També conclou que per la recerca d'informació històrica l'alumnat utilitza principalment fonts digitals: “para los participantes en esta investigación internet es el principal medio al cual recurren cuando necesitan acceder a información histórica, no obstante sus profesores en el aula continúan siendo su principal referente”. (p. 137)

Ambdós autors, ressalten la importància de treballar els fets i les opinions, els buits i silencis en la informació, la veracitat i la fiabilitat de les fonts, i la intencionalitat darrera de la informació per formar el pensament crític des de la perspectiva de la literacitat crítica.

Hi ha dos projectes d'investigació que han abordat la literacitat crítica digital, un de la Universitat de Stanford i l'altre liderat per la Universitat Autònoma de Barcelona, aquest últim en col·laboració amb la Universidad de Jaén, la Universidad de Málaga, la Universitat Jaume I de Castelló, la Universidad de Extremadura, la Universidad de Burgos, la Universidad de las Palmas de Gran Canaria i la Universidad de Almería.

Autor/a	Any	Publicació
Stanford History Education Group  Stanford University	2016	Evaluating information: the cornerstone of civic online reasoning.
Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS)  Universitat Autònoma de Barcelona	2016-2019	Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos ¿Qué aportan las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica? (I+D+I. EDU2016-80145-P)

Taula 18: Projectes d'investigació portats a terme per grups de recerca, que aborden la literacitat crítica i la literacitat crítica digital en els estudis socials. Elaboració pròpia.

**Els dos projectes manifesten la transcendència de les tecnologies de la informació i la comunicació en la construcció del coneixement social. La investigació del Stanford History Group (2016) va provar i avaluar unes activitats per determinar el raonament cívic dels estudiants de diferents nivells educatius. Per fer-ho, l'estudi recopila i analitza 7.804 respostes dels estudiants. En la seva diagnosi, determinen que els estudiants, en general, no són capaços d'analitzar la informació digital de manera crítica:**

When we began our work, we had little sense of the depth of the problem. [...] Our first round of piloting shocked us into reality. Many assume that because young people are fluent in social media they are equally savvy about what they find there. Our work shows the opposite. (Stanford History Education group 2016:7)

**Per altra banda, la recerca del grup GREDICS, en els seus primers resultats determina que la majoria d'alumnes de grau d'educació primària i de màster de formació del professorat de secundària, no son capaços d'analitzar un text digital sobre un problema social rellevant de manera crítica. A partir d'aquesta investigació Castellví et al. (2018a:400) explica:**

Es relevante destacar que el número de estudiantes que encuadramos como principiantes y que, por lo tanto, no demuestran competencia de literacidad crítica es mayoritario y, por ende, preocupante. Adoptar una actitud crítica ante la información, ante los medios y, en general, en la vida, es importantísimo para cualquier ciudadano o ciudadana que vive en una sociedad democrática.

Aquest estat de la recerca ens permet determinar que el tema tractat és un tema d'interès creixent i que està vinculat als nous reptes que plantegen les noves dinàmiques socials i globals, i les noves tecnologies de la informació i la comunicació, especialment en l'àmbit educatiu. La formació del pensament crític i el seu desenvolupament, si bé és un tema que es porta estudiant des de fa dècades, com hem explicat en el primer capítol del marc teòric, és també un tema que adquireix en l'actualitat una rellevància especial i que requereix de noves mirades i nous enfocaments pels nous contextos del món actual.



Jordi Castellvi Mata

# Metodologia

PART III



## Capítol 7. Fonaments metodològics i disseny de la recerca

[...] pedir un sistema escolar formativo, útil, supone en el fondo pedir un cambio radical de sociedad. Una sociedad que no quiere hombres y mujeres que piensen, sean críticos, no tengan miedo y quieran ser libres, una sociedad que no quiera eso, no puede tener un sistema educativo que forme a los jóvenes en esos valores.

- Søren Hansen i Jesper Jensen (1979:158). El libro rojo del cole

L'estudi que presentem és una recerca educativa i té l'objectiu de cercar nous coneixements que ens permetin comprendre millor els processos d'ensenyament i aprenentatge. Volem oferir un coneixement sistematitzat i basat en evidències demostrables que serveixi com a base per a la presa de decisions en la pràctica docent (Bisquerra, 2004)

Aquest capítol es divideix en dues seccions. Per un costat, els fonaments metodològics són el marc de referència teòric sobre el qual se sustenten els mètodes de recerca utilitzats. En aquest apartat hi ha tres elements fonamentals a destacar: el caràcter qualitatiu i crític de la recerca, la metodologia i els instruments propis del camp de la didàctica de les ciències socials i l'estudi de cas com a mètode de recerca que ens permet abordar les preguntes i objectius plantejats.

D'altra banda, el disseny de la recerca se centra en la investigació que ens ocupa: descriu la mostra, les fases de recerca, les tècniques de recollida i anàlisi de dades, el disseny de la intervenció i la qualitat i l'ètica de la recerca.

### 7.1. Els fonaments metodològics

Aquesta és una recerca educativa que s'emmarca en el camp de la didàctica de les ciències socials i en el paradigma crític. Utilitza principalment una metodologia qualitativa i l'estudi de cas com a mètode de recerca (Ortega-Sánchez et al., 2019). En aquest apartat expliquem els tres elements que fonamenten la metodologia emprada en aquest estudi.

#### 7.1.1. Una investigació qualitativa des de la perspectiva crítica

Aquesta investigació té un caràcter interpretatiu i crític, i per tant té com a objectiu produir un coneixement científic que expliqui el "per què" i el "com" de les situacions analitzades. Les investigacions des de la perspectiva crítica pretenen analitzar la realitat per a transformar-la (Pagès i Santisteban, 2011), és a dir, intervenir en una realitat que s'ha de millorar (Tosar, 2017). Seguint amb aquesta idea, Arnal (1997)

considera que la recerca des de la perspectiva crítica és interpretativa i té un component ideològic afegit, ja que a més de descriure i comprendre la realitat, té l'objectiu de fer una reflexió crítica sobre els processos de coneixement i transformar-la. Cohen, Manion i Morrison (2011) coincideixen en la importància de la recerca per a la transformació, de manera que serveixi per canviar la societat i els individus amb l'objectiu d'aconseguir una societat més democràtica.

Així doncs, la recerca educativa des del paradigma crític s'entén des de la idea de que l'alumnat s'ha de tractar com a un actor competent en la societat i no com un subjecte passiu, que rep informació i és modelat per les normes socials (Freeman i Mathison, 2009) i, per tant, és important l'estudi de l'actitud i la subjectivitat dels participants (Tosar, 2017).

Habermas (1988) afirma que la investigació crítica ha d'integrar el marc estructural-funcionalista i l'interaccionisme simbòlic. Partint d'aquesta idea, el més adequat és combinar els mètodes quantitius, més vinculats al paradigma estructural-funcionalista, amb els qualitius, relacionats amb l'interaccionisme simbòlic (Sant, 2013). Així doncs, l'ús de mètodes mixtes de recerca ens ha de permetre respondre a les fases o preguntes que hauria de respondre qualsevol investigació situada en el paradigma crític: Descriure, què succeeix? Informar, què significa? Confrontar, com és que és així? I construir, com podria ser diferent? (Smyth, 1989).

Tot i la combinació de mètodes quantitius i qualitius, la metodologia utilitzada és eminentment qualitativa, ja que l'aproximació qualitativa no depèn dels mètodes utilitzats sinó de la metodologia i de les perspectives teòriques (Hesse-Biber, 2010). Aquesta perspectiva ens permet apropar-nos al context educatiu per entendre, descriure i explicar els fenòmens socials des de dins (Kvale, 1996). Aquesta metodologia permet un tractament holístic dels fenòmens (Stake, 2005) i es caracteritza per ser un procés que estudia de manera activa, sistemàtica, i rigorosa els significats de les accions i de la vida social (Arnal, 1997).

Aquesta recerca està enfocada des d'una perspectiva interpretativa, ja que entenem que la realitat està socialment construïda. Per tant, ens interessa conèixer i entendre els significats que les persones elaboren per construir aquesta realitat (Check i Schutt, 2012), ja que el nostre objectiu és comprendre les complexitats de l'experiència humana per prendre acció en base a aquest coneixement (Marshall i Rossman, 2016).

### **7.1.2. Una recerca en didàctica de les ciències socials**

Segons Pagès (2011) i Tosar (2017), la recerca en didàctica de les ciències socials ha de ser:



1. educativa i centrada en els problemes reals de l'ensenyament i l'aprenentatge en la pràctica educativa;
2. holística i que parteixi de la quotidianitat de les aules;
3. contextualitzada en perspectives polítiques i socials;
4. cooperativa, ja que s'ha de realitzar amb altres mestres;
5. qualitativa, ja que no ha de ser prescriptiva sinó orientativa, i ha de senyalar nous camins per millorar la pràctica educativa;
6. crítica, ja que ha d'anar dirigida a la transformació de la realitat.

Inicialment, les primeres línies i àmbits de recerca en el camp de coneixement de la didàctica de les ciències socials són segons Pagès (1997):

1. Aquelles relacionades amb el professorat i l'alumnat de ciències socials.
2. El disseny i el desenvolupament curricular (currículum i llibres de text).
3. La construcció de conceptes propis de la Didàctica de les ciències socials.
4. El desenvolupament professional del professorat de ciències socials.
5. Les concepcions de l'alumnat sobre les ciències socials.
6. La didàctica del patrimoni.

Actualment, segons Ortega-Sánchez (2019) les línies de recerca en didàctica de les ciències socials se centren en:

1. La investigació sobre els resultats de l'aprenentatge, les representacions de l'alumnat, i la forma i fonts amb les que construeix els conceptes socials.
2. La investigació sobre la funció del coneixement social, a partir de l'anàlisi del currículum, manuals escolars, cursos i materials curriculars (incloses les TIC), i de l'anàlisi i experimentació de materials curriculars de ciències socials.
3. La construcció de les identitats socials i culturals, i de la consciència històrica (relacions socials i històriques entre el passat, el present i el futur).
  - L'educació per a una ciutadania democràtica.
  - L'educació patrimonial (patrimoni cultural tangible i intangible).
1. La investigació sobre la formació del pensament social, crític i creatiu.

- Els problemes socials o les qüestions socialment vives en l'ensenyament de les ciències socials.
- La lectura de la paraula i del món: la literacitat crítica en els estudis socials.
- La construcció de l'espai, lectura del paisatge cultural i interpretació del territori des de la sostenibilitat.
- La investigació sobre les representacions del professorat sobre l'estudi de la societat i sobre la seva pràctica.
- La formació inicial del professorat de ciències socials.

A partir d'aquestes línies i de la seva combinació podem classificar qualsevol investigació en l'àmbit de la didàctica de les ciències socials. Segons la classificació d'Ortega-Sánchez (2019) la investigació que presentem se situa en la formació del pensament social, crític i creatiu, específicament en l'àmbit de la literacitat crítica.

### **7.1.3. L'estudi de cas com a mètode de recerca**

Els estudis de cas son àmpliament utilitzats en la recerca qualitativa, ja que se centren en determinats contextos i en les interaccions socials (Marshall i Rossman, 2016). Segons aquests autors, una de les forteses de l'estudi de cas és que és eclèctic pel que fa als mètodes, ja que permet l'ús de diferents tècniques, que ofereixen dades qualitatives i quantitatives. Tenint en compte els objectius d'aquesta investigació, considerem que el mètode més adequat és l'estudi de cas, ja que ens permet explorar, descriure i explicar un context concret (Yin, 2009). Per tant, amb aquesta investigació no tenim l'objectiu d'obtenir dades comparables i generalitzables (Stake, 2005) sinó obtenir informació per entendre uns contextos educatius concrets. Aquesta comprensió ens ha de permetre transformar les pràctiques educatives i veure tendències generals que obrin noves vies d'investigació.

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

Com hem explicat en l'apartat anterior, aquesta recerca se situa en la teoria crítica i utilitza una metodologia qualitativa. És per això que el disseny ha de respondre a aquests fonaments per interpretar una realitat que ens permeti transformar les pràctiques educatives. S'ha optat per realitzar tres estudis de cas que ofereixen la flexibilitat per utilitzar diferents eines de recollida de dades, tant de tipus qualitatiu com quantitatiu però sempre des d'una anàlisi contextualitzada i qualitativa.

### 7.2.1. Mostra i selecció: tres estudis de cas

La mostra estudiada és alumnat de cicle superior de tres centres d'educació primària de Catalunya. La selecció dels centres respon a l'interès per conèixer tres contextos diferents: 1) escola concertada que treballa per projectes, 2) i 3) escoles públiques que treballen fonamentalment fent ús del llibre de text i amb un enfocament curricular més tradicional. El Cas 2 es tracta d'un centre de l'àrea metropolitana de Barcelona, mentre que el Cas 3 es tracta d'un centre d'àmbit més rural, situat entre Barcelona i Tarragona.

En el Cas 1 treballem amb una mostra de 55 alumnes repartits en dues classes, el grup de 5è (27 alumnes) i el grup de 6è (28 alumnes).

En el Cas 2 tenim una mostra de 62 alumnes, tots de 6è, repartits en tres classes. Els grups de 6èA, 6èB i 6èC tenen 20, 21 i 21 alumnes respectivament. En aquest cas només es va optar per alumnes de 5è degut al volum de la mida de la mostra.

En el Cas 3 treballem amb una mostra de 59 alumnes, els quals estan repartits en dues classes de 5è i dues classes de 6è. Tant en el grup de 5èA com en el de 5èB hi trobem 15 alumnes. Per altra banda, en la classe de 6èA hi ha 12 alumnes, i en la de 6èB 17 alumnes.

Cas	Característiques del centre	Localització	Grup-classe i curs	Mostra		Mostra total del cas
1	Centre concertat. Treballa a partir de projectes.	Bages	5è	27 alumnes	13 grups	55 alumnes
			6è	28 alumnes	14 grups	
2	Centre públic. Treballa amb un enfocament curricular tradicional	Baix Llobregat	6èA	20 alumnes	10 grups	62 alumnes
			6èB	21 alumnes	10 grups	
			6èC	21 alumnes	10 grups	
3	Centre públic. Treballa amb un enfocament curricular tradicional	Alt Penedès	5èA	15 alumnes	7 grups	59 alumnes
			5èB	15 alumnes	7 grups	
			6èA	12 alumnes	6 grups	
			6èB	17 alumnes	8 grups	

Taula 19: els tres estudis de cas, localització i mostra. Elaboració pròpia.

### **7.2.2. Fases de la recerca i tècniques de recollida i anàlisi de dades**

Les tres fases de la recerca han estat les mateixes per als tres centres: la fase de contextualització, la fase d'exploració i la fase d'aprofundiment. En la fase de contextualització hem obtingut dades qualitatives que ens permeten saber com aborden habitualment l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), la construcció de relats socials i la formació del pensament crític, en cada centre. En la fase d'exploració hem obtingut resultats de tipus quantitatiu que ens han permès fer una prospecció sobre l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) per a la construcció de relats socials de l'alumnat i les seves representacions socials sobre diferents PSR. En la fase d'aprofundiment hem obtingut resultats qualitius sobre el desenvolupament del pensament crític a partir de l'elaboració de relats socials en entorns digitals .

#### *7.2.2.1. Fase de contextualització*

La fase de contextualització consisteix en una entrevista grupal semiestructurada realitzada als tutors i tutores de cada grup-classe. En el Cas 1 eren dos mestres. En el Cas 2 eren tres mestres. Finalment, en el Cas 3 comptàvem amb quatre mestres.

L'objectiu era el d'obtenir una aproximació a la seva pràctica docent i a les seves representacions sobre diferents aspectes socioeducatius. Amb aquest instrument hem obtingut dades que responen als següents temes:

1. Com desenvolupen la competència social i ciutadana de l'alumnat.
2. Com treballen els problemes socials.
3. Com desenvolupen la competència digital de l'alumnat.
4. Quines percepcions tenen sobre les pràctiques del seu alumnat en la recerca d'informació i en la construcció de relats.
5. Com defineixen el pensament crític i com el vinculen a la seva pràctica educativa.
6. Com valoren la literacitat crítica com a aproximació a la formació del pensament crític.

Aquestes primeres dades ens permeten fer una interpretació més contextualitzada i acurada de les dades obtingudes, a partir dels instruments de recerca utilitzats posteriorment.

L'instrument utilitzat és una entrevista semiestructurada. Aquesta variant de l'entrevista és la més utilitzada en les recerques en educació (Cardona, 2002). Consisteix en mantenir als participants parlant sobre

temes relacionats amb els aspectes que interessin en la investigació, utilitzant els seus propis termes i expressions (Latorre, Rincón y Arnal, 2005).

Es tracta d'una entrevista que no és ni totalment oberta ni té un gran nombre de preguntes precises. Disposa d'unes preguntes guia sobre les quals es desenvolupa el tema, deixant expressar-se a l'entrevistat lliurement (Quivy i Van Campenhoudt, 2007).

Per altra banda, es tracta d'una entrevista grupal, ja que l'objectiu no és extreure una informació molt precisa i personal, sinó crear un ambient distès que permeti construir un debat on aflorin els temes de fons que s'investiguen (Ortega-Sánchez et al. 2019).

Les entrevistes van tenir una durada aproximada d'entre 30 i 45 minuts, on tots els i les participants van parlar de manera distesa i oberta, incloent la participació de l'investigador en el diàleg i en la reconducció de la conversa.

#### 7.2.2.2 Fase d'exploració

Durant la fase d'exploració, els alumnes van completar dos qüestionaris (*Qüestionari 1* i *Qüestionari 2*). El qüestionari és un mètode quantitatiu que consisteix en plantejar a un conjunt de persones una sèrie de preguntes referents a la seva situació social, familiar, a les seves opinions o qualsevol aspecte interessant per a la recerca (Campenhoudt, 2001). En el cas d'aquesta recerca, els qüestionaris van ser utilitzats com a primera indagació per obtenir dades de tipus quantitatiu que oferissin uns resultats globals. A més, aquest resultat ens van permetre organitzar l'alumnat en grups de treball necessaris en la fase d'aprofundiment.

Els dos qüestionaris que presentem es van realitzar de manera consecutiva amb una duració aproximada de 25 minuts cada un. El paper de l'investigador va ser el de presentar el qüestionari i resoldre dubtes en el cas que fos necessari.

El *Qüestionari 1* té l'objectiu de obtenir informació sobre l'alumnat, pel que fa referència a la seva competència informàtica i als seus patrons d'ús de les TIC a l'escola i en el temps de lleure. També té l'objectiu d'obtenir informació referent a com l'alumnat fa servir les TIC quan aprèn ciències socials i quan s'informa sobre problemes socials que els afecten. Amb aquest objectiu s'ha optat per utilitzar un qüestionari que combina les escales Likert amb les caselles de selecció i les preguntes de resposta oberta.

En el primer apartat es demanen unes dades bàsiques per situar i identificar l'alumne.

Apartat 1: Dades bàsiques
Nom i Cognoms:
Curs i Classe:
Edat:
Sexe:

Imatge 2: Primer apartat del Qüestionari 1. Elaboració pròpia.

En el segon apartat s'indaga en l'ús de les TIC en la vida quotidiana i en la construcció dels relats socials de l'alumnat. En la primera pregunta s'utilitzen les caselles de selecció, perquè els alumnes determinin quina o quines són les fonts d'informació que utilitzen amb més freqüència en la vida quotidiana per a la recerca d'informació ja sigui per curiositat o per fer treballs de l'escola, a triar entre diverses opcions (Internet, els pares, els mestres, els companys, l'enciclopèdia, la televisió, els diaris de paper, el llibre de text). S'ofereixen les opcions que s'han considerat més habituals, tant fonts multimèdia, com fonts escrites o fonts orals.

Apartat 2: Ús de les TIC en la vida quotidiana i construcció dels relats socials	
Quan has de buscar informació, ja sigui perquè en vols saber més o perquè és una feina de l'escola, quina és la font que consultes amb més freqüència?	
Marca-la amb una X	
<input type="checkbox"/>	Internet
<input type="checkbox"/>	Els pares (o altres familiars)
<input type="checkbox"/>	Els/les mestres
<input type="checkbox"/>	Els/les companys/es
<input type="checkbox"/>	L'enciclopèdia
<input type="checkbox"/>	La televisió
<input type="checkbox"/>	Els diaris de paper
<input type="checkbox"/>	El llibre de text

Imatge 3: Fragment del segon apartat del Qüestionari 1 (1). Elaboració pròpia

En la segona pregunta s'utilitza una escala Likert per determinar la freqüència d'ús d'Internet pel que fa a l'oci, per entendre quin és l'ús de la xarxa per part de l'alumnat i quina n'és la freqüència d'us.

Quina freqüència d'ús fas d'Internet per a divertir-te? Encercla la freqüència.			
Ex: Jugar a jocs, consultar les xarxes socials, comunicar-me, mirar vídeos i imatges.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mai	Poc	Sovint	Diàriament

Imatge 4: Fragment del segon apartat del Qüestionari 1 (2). Elaboració pròpia.

En la tercera pregunta també s'utilitza una escala Likert per determinar la freqüència d'us d'Internet pel que fa a les activitats escolars i per a la recerca d'informació.

Quina freqüència d'ús fas d'Internet per buscar informació, ja sigui per saber-ne més o per una feina de l'escola? Encercla la freqüència.			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mai	Poc	Sovint	Diàriament

Imatge 5: Fragment del segon apartat del Qüestionari 1 (3). Elaboració pròpia.

El segon apartat concreta amb una escala Likert la freqüència d'ús que fa l'alumne de diferents llocs web durant la seva vida diària. S'han proposat aquestes pàgines d'Internet, ja que són les que s'han considerat com els principals llocs on els estudiants obtenen informació. També s'ha afegit una altra font com "Menéame", molt més desconeguda, per veure si els alumnes estaven responent de manera honesta.

Instagram				
Viquipèdia				
Blocs d'opinió*				
Diaris digitals*				
Youtube				
Menéame				
TV online				
Altres:				

\*En el cas de marcar Sovint o Diàriament digues-nos quin bloc d'opinió o quin diari digital consultes amb més freqüència.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Imatge 6: Fragment del segon apartat del Qüestionari 1 (4). Elaboració pròpia.

Dins del segon apartat del Qüestionari 1, les següents activitats indaguen en l'ús de les fonts d'informació pròpies d'Internet en la construcció dels relats socials. L'alumnat havia de classificar de l'1 al 9 una sèrie de llocs web marcant amb un 1 la web que visitarien en primer lloc, amb un 2 la que visitarien en segon lloc i així successivament fins a les 9 opcions (Facebook, Twitter, Instagram, Viquipèdia, Blocs d'opinió, Diaris digitals, Youtube, Menéame, TV Online). El qüestionari plantejava dos situacions de recerca hipotètiques per fer aquesta tria: una recerca sobre les eleccions municipals i una recerca sobre una manifestació contra les retallades en educació.

També se'ls demanava que especifiquessin quin era el motiu de la seva elecció a triar entre les següents opcions:

- És la font que estic més acostumat a consultar
- És la font on hi trobo més informació
- És la font on la informació és més fiable
- És la font on la informació està presentada de forma més comprensible
- És la font on la informació s'actualitza de forma més ràpida
- És la font on hi puc trobar informació més variada

Qüestionari inicial

La formació del pensament crític-creatiu en entorns digitals amb l'elaboració de relats socials

Imagina que per demà t'han posat deures de medi: has de buscar informació sobre les eleccions municipals del teu poble o ciutat. Obres l'ordinador i entres a Internet. Per ordre de preferència ordena quines pàgines consultaries. (1 = La consulto primer, 9 = la consulto com a última opció o no la consulto)

<input type="checkbox"/>	Facebook
<input type="checkbox"/>	Twitter
<input type="checkbox"/>	Instagram
<input type="checkbox"/>	Viquipèdia
<input type="checkbox"/>	Blocs d'opinió
<input type="checkbox"/>	Diaris digitals
<input type="checkbox"/>	Youtube
<input type="checkbox"/>	Menéame
<input type="checkbox"/>	TV online
<input type="checkbox"/>	Altres:

Per què és la teva primera opció? Marca amb una X l'explicació.  
(pots marcar-ne més d'una)

<input type="checkbox"/>	És la font que estic més acostumat a consultar
<input type="checkbox"/>	És la font on hi trobo més informació
<input type="checkbox"/>	És la font on la informació és més fiable
<input type="checkbox"/>	És la font on la informació està presentada de forma més comprensible
<input type="checkbox"/>	És la font on la informació s'actualitza de forma més ràpida
<input type="checkbox"/>	És la font on hi puc trobar informació més variada
<input type="checkbox"/>	Altres:

Imagina que per demà t'han posat deures de medi: has de buscar informació sobre una manifestació que hi ha hagut al teu poble o ciutat, en contra de les retallades a l'educació. Obres l'ordinador i entres a Internet. Per ordre de preferència ordena quines pàgines consultaries. (1 = La consulto primer, 9 = la consulto com a última opció o no la consulto)

<input type="checkbox"/>	Facebook
<input type="checkbox"/>	Twitter
<input type="checkbox"/>	Instagram
<input type="checkbox"/>	Viquipèdia
<input type="checkbox"/>	Blocs d'opinió
<input type="checkbox"/>	Diaris digitals
<input type="checkbox"/>	Youtube
<input type="checkbox"/>	Menéame
<input type="checkbox"/>	TV online
<input type="checkbox"/>	Altres:

Per què és la teva primera opció? Marca amb una X l'explicació.  
(pots marcar-ne més d'una)

<input type="checkbox"/>	És la font que estic més acostumat a consultar
<input type="checkbox"/>	És la font on hi trobo més informació
<input type="checkbox"/>	És la font on la informació és més fiable
<input type="checkbox"/>	És la font on la informació està presentada de forma més comprensible
<input type="checkbox"/>	És la font on la informació s'actualitza de forma més ràpida
<input type="checkbox"/>	És la font on hi puc trobar informació més variada
<input type="checkbox"/>	Altres:

Imatge 7: Fragment del segon apartat del Qüestionari 1 (5). Elaboració pròpia.

Per acabar, el Qüestionari 1 indaga en les percepcions de l'alumnat sobre la fiabilitat dels diferents llocs web. Seguint la mateixa mecànica que en l'activitat anterior, havien d'ordenar de l'1 al 9 els llocs web, sent l'1 el que consideressin més fiable, i el 9 el que consideressin menys fiable. Finalment, havien d'exposar els criteris que havien seguit per fer aquesta tria.



Qüestionari inicial

La formació del pensament crític-creatiu en entorns digitals amb l'elaboració de relats socials

Quines de les següents fonts les considero més fiables. (Donen la informació de forma més objectiva i imparcial. Confio amb la informació que m'ofereixen) Ordena-les per ordre de fiabilitat segons la teva opinió. (1= molt fiable, 9= gens fiable)

Facebook
Twitter
Instagram
Viquipèdia
Blocs d'opinió
Diaris digitals
Youtube
Menéame
TV online
Altres:

Explica'ns amb quins criteris has triat la teva primera opció.

---



---



---



---



---



---



---



---

Imatge 8: Fragment del segon apartat del Qüestionari 1 (6). Elaboració pròpia.

L'objectiu del *Qüestionari 2* és el de conèixer les representacions socials dels alumnes (Höijer, 2011; Moscovici, 2000), sobre els PSR (Evans i Saxe, 1996) que s'abordaran en la fase d'aprofundiment.

El *Qüestionari 2* ens permet saber quines son les representacions socials sobre PSR que es tractaren en la següent fase d'investigació. Les representacions socials de l'alumnat condicionen les respostes obtingudes en la fase d'aprofundiment, per tant, conèixer-les és essencial per poder extreure unes conclusions rigoroses.

**Apartat 3: Les representacions socials sobre temes locals controvertits i el seu origen**  
- Els desnonaments

Has sentit a parlar dels desnonaments?			
<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Em sona una mica	
Qui te n'ha parlat? D'on has tret la informació?			
<input type="checkbox"/> Els pares o familiars	<input type="checkbox"/> Els diaris de paper	<input type="checkbox"/> Els diaris digitals	<input type="checkbox"/> Les xarxes socials
<input type="checkbox"/> Els/les mestres	<input type="checkbox"/> La TV	<input type="checkbox"/> Amics o coneguts	<input type="checkbox"/> Altres:
Saps en què consisteix un desnonament?			
<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Em sona una mica	
Ens ho podries explicar amb un parell de línies?			
_____			
_____			
Diques tres coses que sàpigues sobre els desnonaments.			
•			
•			
•			

- Associació d'Aturats Actius de Sant Andreu de la Barca			
- Saps què és l'Associació d'Aturats Actius de Sant Andreu de la Barca?			
<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Em sona una mica	
Qui te n'ha parlat? D'on has tret la informació?			
<input type="checkbox"/> Els pares o familiars	<input type="checkbox"/> Els diaris de paper	<input type="checkbox"/> Els diaris digitals	<input type="checkbox"/> Les xarxes socials
<input type="checkbox"/> Els/les mestres	<input type="checkbox"/> La TV	<input type="checkbox"/> Amics o coneguts	<input type="checkbox"/> Altres:
Saps per què es manifesten? Què reclamen?			
<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Em sona una mica	
Ens ho podríes explicar amb un parell de línies?			
_____			
_____			
- Digues tres coses que sàpigues sobre l'Associació d'Aturats Actius de Sant Andreu de la Barca			
•			
•			
•			

Imatge 9: Qüestionari 2. Elaboració pròpia.

Aquest segon qüestionari varia lleugerament entre els diferents casos estudiats, ja que intenta indagar en els problemes socials rellevants locals que es plantejaran posteriorment en la recerca. Per tant, depenen de la localitat del centre estudiat. En l'anàlisi i la discussió de resultats s'aprofundirà en aquest aspecte.

A partir de l'anàlisi de les dades de ambdós qüestionaris es van realitzar parelles o grups de tres alumnes amb uns perfils semblants. Per fer aquestes parelles o grups de tres s'ha tingut en compte per aquest ordre els següents criteris: 1) parelles o grups que respectin els grups-classe preexistents; 2) representacions socials sobre els PSR que es tractaran en les activitats de construcció d'un relat; 3) font d'informació genèrica consultada amb més freqüència; 4) font d'informació específica, pròpia d'Internet, més utilitzada i amb millor valoració; i 5) freqüència d'ús d'Internet per la recerca d'informació i per l'oci.

La informació obtinguda a partir d'aquest punt està elaborada per aquestes parelles o grups de tres. L'objectiu d'elaborar aquests grups és que l'alumnat pogués debatre sobre la informació de la xarxa dins del grup, i elaborés relats conjunts a partir d'aquesta reflexió.

#### 7.2.2.3. Fase d'aprofundiment

La fase d'aprofundiment està seqüenciada en vuit sessions:

1. Activitat inicial de construcció d'un relat: sessió 1
2. Entrevista grupal inicial: sessió 2
3. Intervenció didàctica: sessions 3-6
4. Activitat final de construcció d'un relat: sessió 7
5. Entrevista grupal final: sessió 8

En la primera sessió es realitza *l'Activitat inicial de construcció d'un relat* on els alumnes realitzen per parelles o per grups de tres un exercici en la que se'ls planteja cercar informació a Internet sobre un PSR. Aquesta qüestió proposada és una de les plantejades en el *Qüestionari 2*. En aquesta activitat han de cercar informació, anotar les fonts que utilitzen, analitzar la informació, construir un relat, i donar possibles solucions per als problemes socials plantejats. Els PSR per treballar s'han triat seguint alguns dels criteris de Legardez i Simonneaux (2006):

1. Qüestió viva dins de la societat
2. Qüestió viva dins dels sabers de referència
3. Qüestió viva dels sabers escolars
4. Qüestió de caràcter local

L'estudi parteix de l'anàlisi dels relats dels alumnes, per establir tipologies que ens permetin identificar el desenvolupament del pensament crític de l'alumnat de cada cas.

En la sessió 2 es realitza *l'Entrevista grupal inicial*, d'entre 10 i 15 minuts de durada. Aquesta té com a objectiu completar les informacions obtingudes a través dels *Qüestionaris 1 i 2* i *de l'Activitat final de construcció d'un relat*. El debat grupal es planteja amb un guió semiestructurat, que parteix de les qüestions sorgides de la informació obtinguda d'aquestes eines. L'entrevista grupal és realitza a tots els estudiants que participen en la investigació, en grups formats per dues parelles o una parella i un grup de tres, de manera que en cada entrevista grupal hi participen entre 4 i 5 alumnes.

Amb les entrevistes grupals es pretén que els alumnes debatin i reflexionin en veu alta sobre les seves competències a nivell informàtic, el seu ús de les tecnologies a nivell educatiu i a la vida quotidiana. L'ús d'aquestes tecnologies quan estudien ciències socials i també quan s'informen fora de l'escola sobre problemes socials que els afecten. Finalment, que debatin i reflexionin en veu alta sobre el seu relat de l'activitat inicial i el procés de construcció que han seguit per construir-lo.

Durant les sessions 3, 4, 5 i 6 s'aplica la *Intervenció didàctica* de manera que els resultats obtinguts ens permeten analitzar la construcció dels relats socials en entorns digitals, així com el desenvolupament del pensament crític a partir d'aquestes activitats.

La intervenció dura quatre sessions d'una hora i es realitza a través d'un dossier que planteja la història de Viladubte, una vila fictícia, i un personatge, el detectiu Iu. Els alumnes ajuden al detectiu Iu en cada

sessió investigant sobre problemes socials ocorreguts a la vila. Partint d'aquesta premissa els alumnes treballen el següent:

1. Diferenciar entre fets i opinions
2. Conèixer i comprovar la fiabilitat i la veracitat de les fonts
3. Analitzar la intencionalitat darrere de la informació
4. Identificar els buits i els silencis en la informació

Aquest dossier està acompanyat d'un entramat de webs, comptes de Twitter, comptes de Facebook i comptes de Youtube ficticis, presents a Internet, que ofereixen informació en format de text, d'imatge i de vídeo sobre els problemes socials tractats en el dossier, de manera que quan recerquen informació a Internet en el moment de realitzar les activitats que planteja el dossier, en poden trobar en diverses pàgines, amb diferents punts de vista, diferents intencions, etc.

En la sessió 7 els alumnes realitzen per parelles o per grups de tres *l'Activitat final de construcció d'un relat*. Aquesta activitat planteja cercar informació a Internet sobre un PSR. Aquesta qüestió proposada és una de les plantejades en el *Qüestionari 2*. En aquesta activitat han de cercar informació, anotar les fonts que utilitzen, analitzar la informació, construir un relat, i donar possibles solucions al problema social que se'ls planteja. Aquesta activitat segueix la mateixa lògica que la realitzada en la primera sessió, utilitzant però un altre PSR que tingui una complexitat i una quantitat d'informació a la xarxa semblant a l'anterior. La realització d'aquestes activitats, abans i després de la intervenció, ens permet veure el desenvolupament del pensament crític dels alumnes durant totes les sessions.

En la sessió 8, *l'Entrevista grupal final* d'uns 10-15 minuts de durada, té com a objectiu completar les informacions obtingudes a durant tot el procés de recerca. El debat grupal es planteja amb un guió semiestructurat, que parteix de les qüestions sorgides en *l'Activitat final de construcció d'un relat* i de la seva comparació amb *l'Activitat inicial de construcció d'un relat*. S'entrevisten tots els estudiants que participen en la investigació i es realitza en grups formats per dues parelles, o una parella i un grup de tres, de la mateixa manera que la primera entrevista, respectant la composició dels grups creats en primera instància.

L'anàlisi dels relats elaborats, tant en l'activitat de construcció d'un relat (inicial i final) com els relats generats en la intervenció didàctica, es realitza segons els següents criteris:

1. Còpia literal de la informació trobada
2. Coherència en el relat
3. Arguments que situïn la idea de disparitat d'opinions
4. Arguments que situïn la idea d'omissió d'informació per part de les fonts.

5. Arguments que situïn la idea de d'intencionalitat o d'ideologia darrera de la informació.
6. Arguments que situïn la incoherència entre les diferents informacions trobades així com la seva fiabilitat i/o veracitat.
7. Reflexió pròpia sobre la informació trobada i sobre el PSR.
8. Idees coherents i fonamentades
9. Argumentació amb uns criteris propis
10. Subjecte de l'agent d'acció social

A partir d'aquesta anàlisi s'elaboren unes tipologies. Aquest aspecte s'abordarà en el capítol 9.

Fase	Mostra		Descripció	Temporització
Fase de contextualització	Cas 1	2 tutors/es	Entrevista grupal semiestructurada amb els tutors i les tutores	30-45 minuts
	Cas 2	3 tutors/es		
	Cas 3	4 tutors/es		
Fase d'exploració	Cas 1	55 alumnes	Qüestionari 1	25 minuts
	Cas 2	62 alumnes	Qüestionari 2	25 minuts
	Cas 3	59 alumnes		

Fase d'aprofundiment	Cas 1	27 grups		Activitat de construcció d'un relat (anterior a la ID)	1 hora	
	Cas 2	30 grups			Entrevista grupal (anterior a la ID)	10-15 minuts
	Cas 3	28 grups				Intervenció didàctica
						Activitat final de construcció d'un relat
						Entrevista grupal final

Taula 20: Fases de la recerca, temporització, descripció i mostra. Elaboració pròpia.

### 7.2.3. Disseny de la intervenció: “Els problemes socials de Viladubte”

Aquesta intervenció didàctica té com a objectiu formar el pensament crític de l'alumnat de cycle superior de primària, a partir d'activitats que requereixen l'anàlisi de la informació de la xarxa i la construcció de relats, i propostes d'actuació per resoldre els problemes socials plantejats, partint dels fonaments de la LCD explicats en el marc teòric.

Cal destacar que l'objectiu de la recerca no és el de formar el pensament crític de l'alumnat, sinó el de veure de quina manera una intervenció fonamentada en les propostes de la literacitat crítica digital forma el pensament crític de l'alumnat, de manera que ens permeti entendre

quins son els processos que els i les alumnes segueixen en la recerca d'informació a la xarxa, en la construcció de relats socials i en el desenvolupament del seu pensament crític.

La intervenció didàctica s'anomena "els problemes socials de Viladubte" i està programada per ser realitzada en quatre sessions d'una hora (sessions 3, 4, 5 i 6 de la recerca). Les activitats es realitzen per parelles o grups de tres mitjançant l'ús d'un ordinador i d'un quadern. El quadern vertebrava la temàtica de cada sessió, però és a Internet on hi ha un univers de webs i comptes en xarxes socials creades expressament per simular diaris digitals, blocs i xarxes socials dels habitants i les associacions de Viladubte, totes amb diferents opinions, ideologies i sensibilitats.

### **Presència de Viladubte a Internet**

#### **Diaris digitals:**

El lladruc: <http://ellladrucdeviladubte.blogspot.com/>

L'ecnomista de Viladubte: <http://leconomistadeviladubte.blogspot.com/>

La veu de Viladubte: <http://laveudeviladubte.blogspot.com/>

#### **Comptes a Twitter:**

Twitter de l'alcalde Josep Corbata: <https://twitter.com/AlcaldeCorbata>

Jove de Viladubte Miki Net: <https://twitter.com/MikinetMiki>

Dona de Viladubte Maria Casetes: [https://twitter.com/Maria\\_casetes](https://twitter.com/Maria_casetes)

Comerços de Viladubte: <https://twitter.com/BotiguesViladub>

Presidenta de l'associació de comerciants de Viladubte: <https://twitter.com/MaritaExit>

Associació de veïns de Viladubte: <https://twitter.com/veinsviladubte>

Historiador i professor de secundària de Viladubte Pere Salacot:

[https://twitter.com/Salacot\\_Pere](https://twitter.com/Salacot_Pere)

#### **Canal de Youtube:**

Noia de Viladubte Laia Pantalla:

[https://www.youtube.com/channel/UCB\\_8RspO8aiUwKXFCr4CBAw](https://www.youtube.com/channel/UCB_8RspO8aiUwKXFCr4CBAw)

#### **Bloc Personal:**

Història de Viladubte: <http://historiaviladubte.blogspot.com/>

Taula 21: Fonts online per la realització de la intervenció didàctica.  
Elaboració pròpia.

A la primera sessió de la intervenció didàctica es treballa la diferència entre els fets i les opinions a través d'un PSR a Viladubte.

El cas plantejat és la controvèrsia generada per la inauguració de l'estàtua en honor a un violinista, fill del poble, però que no te gaires simpatitzants entre els vilatans ja que asseguren que sempre ha reneгат dels seus orígens i que és un music horrible. Les posicions confrontades i la barreja entre fets contrastables i opinions, en les diferents fonts presents a Internet fan d'aquesta activitat una situació per treballar la construcció de relats i formar el pensament crític.

L'alumnat, com al llarg de tot el quadern, ha d'ajudar al detectiu Iu a elaborar un relat crític sobre el PSR i a plantejar possibles accions per solucionar el conflicte.

**El Detectiu Iu i els Problemes Locals de Viladubte**  
La formació del pensament crític-creatiu en entorns digitals amb l'elaboració de relats socials

**UMB**  
Universitat de Màlaga

**Activitat 1:**  
**L'estàtua del violinista**  
La diferència entre fets i opinions

Bon dia! Sóc el Detectiu Iu, i la meua feina consisteix en investigar problemes locals del meu poble, Viladubte, fent servir un ordinador i Internet.

Aquesta és la meua lupa petita, amb ella puc diferenciar entre fets i opinions. Si et dic que avui fa sol, és un fet, ja que avui fa sol i ho pots comprovar. Vegem un tros d'una notícia publicada al diari digital *L'economista de Viladubte*, on ens explica un fet, la inauguració de l'estàtua d'un violinista.

El proper dimecres 15 d'abril, a les 10.30 h, a la plaça rodona de Viladubte, tindrà lloc la inauguració de l'estàtua del músic Joaquim Corxera, finançada per l'Associació de botiguers i per l'Ajuntament de Viladubte. Es tracta d'una obra feta de bronze que representa el violinista Joaquim Corxera, músic de renom internacional.

Dian digital: L'economista de Viladubte

En canvi si et dic que avui és un dia fantàstic perquè fa sol, és una opinió, ja que pot ser que m'agradi que faci sol, però a altra gent no. Vegem una opinió al Twitter sobre l'estàtua del violinista, escrita per l'alcalde de Viladubte, el senyor Josep Corbata.

**Josep Corbata**  
@jcorbataviladubte

Orgullós de poder inaugurar la magnífica estàtua de J. Corxera. #orgull #violi #viladubte

255:22 nens; 3995

**El Detectiu Iu i els Problemes Locals de Viladubte**  
La formació del pensament crític-creatiu en entorns digitals amb l'elaboració de relats socials

**UMB**  
Universitat de Màlaga

Detectiu Iu: El senyor Corbata creu que l'estàtua és magnífica i està orgullós d'inaugurar-la, és la seva opinió. Però sembla que no tothom hi està d'acord. L'associació de veïns de Viladubte no pensa el mateix, tenen una altra opinió. Llegim un tuit de l'associació.

Ass. veïns Viladubte (@veinsviladubte · 17 s @AlcaldeCorbata L'estàtua és horrible i en Corxera un músic espanyòs. Volem la plaça com estava abans. #idiòsità #hora #horrible

Com veieu cadascú té la seva opinió i sovint no coincideix. A internet passa el mateix, de vegades hi podem trobar fets i de vegades hi podem trobar opinions, i els hem de saber diferenciar. És per això que et demano la teva ajuda.

**AJUDA AL DETECTIU IU, FES DE DETECTIU**

1. Recerca a Internet més informació sobre el conflicte que ha sorgit a Viladubte al voltant de l'estàtua del violinista i explica'm què ha passat. Tingues en compte els fets i les opinions. *Paraules clau:* Viladubte, l'economista de Viladubte, la veu de Viladubte. (no trobes res prova de posar les paraules entre cometes "...")

- Què ha passat? Quina és la situació?
- Qui està a favor de que hi hagi l'estàtua? Qui hi està en contra? Quines fonts ens ofereixen fets? Quines ens ofereixen opinions?
- **PLUJA D'IDEES:** Al final dona'n idees de com solucionar el problema

Explica-ho a continuació com si fos un conte:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**PLUJA D'IDEES:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Imatge 10: pàgines 1 i 2 del quadern "Els problemes socials de Viladubte". Elaboració pròpia.





quadern, el detectiu Iu, per elaborar un relat sobre aquest tema social controvertit, incorporant les diferents veus i fent notar les diferents intencionalitats de cada agent social, i oferint diferents opcions d'acció de justícia social i de solució d'un conflicte complex.

El Detectiu Iu i els Problemes Locals de Viladubte  
La formació del pensament crític-creatiu en entorns digitals amb l'elaboració de relats socials



### Activitat 3: Mega-Viladubte Centre

Intencionalitat darrera la informació



Heu pensat mai que darrere de la informació que rebem hi ha una **intenció**? Per exemple, la **intenció** dels anuncis és que comprem els productes que ens presenten. La **intenció** del discurs d'un polític, o d'un activista és que donem suport a la seva causa. A Viladubte es vol obrir un centre comercial. Quina **intenció** té l'alcalde amb aquest text?

Josep Corbata (@JosepCorbata) 3 x  
Mega-Centre: vol posar un centre comercial a Viladubte. Crearà més de 300 llocs de treball. Ho voleu veure en la consulta popular d'enguany?

L'alcalde Corbata té la **intenció** de que ens adorem de les bondats de construir un Centre Comercial i que votem a favor de la seva construcció. La cadena de centres comercials "Mega-Centre" també té la **intenció** de que votem a favor de la construcció del centre comercial.



Seguim cercant informació i trobem la notícia que ens dona el diari digital "La veu de Viladubte" sobre el centre comercial. Quina és la **intenció** que hi ha darrere del que diuen?

5

El Detectiu Iu i els Problemes Locals de Viladubte  
La formació del pensament crític-creatiu en entorns digitals amb l'elaboració de relats socials



El proper diumenge hi haurà una consulta popular per determinar si els vilatans de Viladubte volem que es triï endavant la construcció del centre comercial. Els comerços de Viladubte qüestionen la construcció del centre comercial ja que els suposarà una competència que obligarà a tancar moltes botigues històriques de la vila.

Com podeu veure, darrere del que ens diu La Veu de Viladubte hi ha la **intenció** de que votem no al Centre Comercial. Finalment consultem una quarta font i llegim el twitter de l'Associació de Veïns de Viladubte. Quina és la **intencionalitat** darrera del que diuen? Ajuda'm amb aquest cas si-us-plau!

Aix, veïns Viladubte (@veinsviladubte) 2 x  
El proper diumenge veis a votar. És una bona oportunitat per #Viladubte  
#ocupació #seu veis #resviladubte #veins

#### AJUDA AL DETECTIU IU, FES DE DETECTIU

3. Recerca a Internet més informació sobre el debat que ha sorgit a Viladubte al voltant de la construcció del Mega-Viladubte Centre i explica'ns què ha passat. Tingues en compte la intencionalitat de les fonts.

Paraules clau: Viladubte, La veu de Viladubte, L'economista de Viladubte, (si no trobes res prova de posar les paraules entre cometes "...")

- Què ha passat? Quina és la situació?
- Quines opinions hi ha sobre la construcció del centre comercial? Qui les defensa? Quina intencionalitat tenen les diferents fonts?
- PLUJA D'IDEES: Al final dona'ns idees de com solucionar el problema

Explica-ho a continuació com si fos un conte:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

PLUJA D'IDEES:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6

Imatge 12: pàgines 5 i 6 del quadern "Els problemes socials de Viladubte". Elaboració pròpia.

Finalment, la quarta sessió de la intervenció aborda un fet complex com és el dels buits i silencis en la informació. Aquesta activitat es planteja a partir d'un fet controvertit ocorregut a la vila de Viladubte. La inauguració d'un banc a la localitat ha suposat tot una sèrie de protestes contra els desnonaments i l'abús de les entitats bancàries durant la crisi. Les diferents fonts d'informació online de Viladubte, així com les xarxes socials, ofereixen diferents versions dels fets. Algunes de les quals ometen totalment la situació ocorreguda en la inauguració, d'altres suavitzen molt els fets, mentre que altres expliquen el que va passar. En aquesta última activitat, l'alumnat ha d'elaborar un relat crític consultant les fonts i posant de manifest les diferències entre unes i altres, així com plantejant possibles accions socials per solucionar els problemes socials plantejats.



Les dades necessiten de l'anàlisi per extreure la informació que contenen, per arribar a conclusions i potser per fer generalitzacions i construir teories (Ortega-Sánchez et al., 2019). Així doncs, l'anàlisi és una transformació d'unes dades crues en significats rellevants per a la nostra investigació (Gibbs, 2009). Tot anàlisi té com a objectiu arribar a una comprensió més complexa de la realitat que és objecte d'estudi, per poder explicar-la (Rodríguez, et al. 1999).

L'anàlisi qualitativa no és un procés aritmètic o mecànic, sinó un procés interpretatiu, contextualitzador i teoritzador determinat per l'investigador, tenint en compte el context, els objectius de la recerca, i la idiosincràsia de les dades recollides (Ortega-Sánchez et al., 2019). Alguns autors afirmen que "l'única veritable eina de l'anàlisi qualitativa és el cervell humà" (Verd i Lozares, 2016, p.293).

L'investigador en didàctica de les ciències socials es pot aproximar a l'anàlisi qualitativa des de dos vessants. D'una banda, l'anàlisi com clarificació, organització, indexació, elaboració i categorització de les dades, a partir del qual extreure informació analítica. De l'altra, l'anàlisi com interpretació i especulació imaginativa a partir de la qual extreure significats. No obstant això, l'ideal és la combinació d'ambdues aproximacions (Gibbs, 2009).

Un dels llocs on resideix la complexitat de l'anàlisi qualitativa és en la estructuració seqüencial de la recollida de dades i l'anàlisi. L'anàlisi qualitativa en la recerca en didàctica de les ciències socials comença al camp en el mateix moment en què es recullen les dades (Ortega-Sánchez et al., 2019). En el cas de les entrevistes semiestructurades a l'alumnat o als docents, la realització d'altres preguntes no planificades, per arribar a la profunditat que la investigació requereix, es desenvolupa a partir de l'anàlisi in situ de les dades obtingudes en l'entrevista en procés (Ortega-Sánchez et al., 2019).

L'objectiu de la investigació qualitativa en didàctica de les ciències socials és trobar explicacions per als processos i els continguts, les percepcions o les representacions en l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials (Ortega-Sánchez et al., 2019). Per arribar a aquestes explicacions és possible fer-ho a través de les dades qualitatives des de mètodes inductius i mètodes deductius (Gibbs, 2009).

En el procés d'anàlisi, cal destacar dues tasques fonamentals: el tractament de les dades i la seva interpretació (Verd i Lozares, 2016). La primera tasca consisteix a simplificar o ampliar les dades mitjançant la seva codificació, agrupació en categories o esquematització, entre d'altres procediments. D'altra banda, la interpretació de les dades consisteix a establir relacions i analitzar els elements produïts en el tractament de les dades, per obtenir informació rellevant per a la investigació.

El procés d'anàlisi de les dades qualitatives no és un procés estructurat ni lineal, sinó que és un diàleg constant entre la recollida de les

dades, el seu tractament i la seva interpretació (Ortega-Sánchez et al., 2019). Tampoc hi ha un procés d'anàlisi estàndard, tot i que sí hi ha elements bàsics que es compleixen de manera general. Tenint en compte aquestes premisses, presentem el model que desenvolupen Miles i Huberman (1994), Rodríguez et al. (1999), Miles, Huberman i Saldaña (2014) i Marshall i Rossman (2016). Aquest model divideix l'anàlisi en fases: 1) reducció de dades; 2) descripció i transformació de dades; i 3) obtenció i verificació de conclusions.

La reducció de les dades és essencial per poder fer una anàlisi qualitativa i de vegades es realitza de forma conscient, mentre que altres vegades és un procés inconscient (Ortega-Sánchez et al., 2019). Aquesta reducció pot donar-se de forma anticipada, des del moment de recollida de dades, quan l'investigador se centra en uns elements i no uns altres per a la seva investigació (Miles i Huberman, 1994). En el cas d'un grup de discussió amb alumnes de primària, podem centrar-nos exclusivament en el contingut de les respostes que ofereixen els informants, i no en les modulacions de les seves veus, les seves pauses, les seves entonacions, o els seus gestos corporals. També es realitza quan es seleccionen les dades, es resumeixen i es simplifiquen. Un clar exemple és el procés de codificació i categorització de l'anàlisi del contingut que selecciona els elements més comuns i els agrupa per grans temes.

L'objecte de fer una bona anàlisi de les dades qualitatives és arribar a obtenir uns resultats i unes conclusions sòlides. Una de les estratègies essencials per a arribar a aquesta solidesa és la triangulació (Ortega-Sánchez et al., 2019). Aquesta estratègia consisteix en la utilització de dades sobre un mateix context que provinguin de diferents fonts, amb l'objecte de validar els resultats obtinguts en cada un dels mètodes utilitzats i enriquir les dades per obtenir unes conclusions més precises, complexes i consistents.

Una bona triangulació posarà de manifest que els diferents mètodes ofereixen uns resultats que condueixen a les mateixes conclusions. Per generar significats a partir dels resultats cal buscar patrons en la informació generada, veure la plausibilitat, fer contrastacions i comparacions, fer categories, establir relacions o elaborar cadenes lògiques d'evidències, entre d'altres estratègies (Miles et al., 2014).

Un cop triangulats els resultats i construïts els significats arriba el moment d'elaborar les conclusions de la investigació. No obstant això, tot i la rigorositat de la feina feta, pot existir un dubte raonable sobre l'existència de biaixos en les conclusions. Per validar les conclusions, Miles et al. (2014) proposen estratègies com la selecció de mostres més representatives, estar el temps suficient en el camp, obtenir dades que donin informació contextual, oferir les dades o els resultats a un altre investigador per confirmar que arriba a les mateixes conclusions, obtenir feedback dels participants, buscar evidències negatives, entre d'altres.

La investigació qualitativa en didàctica de les ciències socials sol produir dades en forma de text, veu o imatge, a partir de qüestionaris, entrevistes, o grups de discussió, entre d'altres (Ortega-Sánchez et al., 2019). De l'organització adequada d'aquestes dades i de la seva correcta anàlisi, depèn en gran mesura el fet d'obtenir uns resultats i unes conclusions sòlides al final del procés d'investigació. En aquesta recerca utilitzem l'anàlisi del contingut.

L'anàlisi del contingut se centra a estudiar què es diu a través de "l'elecció de termes utilitzada pel locutor, la seva freqüència i articulació, la construcció del discurs i el seu desenvolupament" (Quivy i Van Campenhoudt, 2007, p.220), de manera detallada i sistemàtica per oferir una interpretació sobre un conjunt de dades determinat, identificant patrons, temes, assumpcions i significats (Lune i Berg, 2017). El seu objectiu és oferir una estratègia clara i precisa que ajudi l'investigador a poder fer una interpretació de les dades no fonamentada en els seus propis valors o representacions (Ortega-Sánchez et al., 2019).

Aquest mètode permet fer una lectura quantitativa o qualitativa de les dades textuals. Una lectura quantitativa consisteix a analitzar la freqüència d'aparició de certes paraules, expressions o significats en els textos, així com les seves correlacions, mentre que una lectura qualitativa es centra en la presència o absència de determinats elements i la seva articulació en el text (Bardín, 1996; Quivy i Van Campenhoudt, 2007).

L'anàlisi del contingut pot centrar-se en els elements presents en els textos i en les seves interrelacions o en la forma i estructura d'aquests textos. Per analitzar el contingut és habitual l'ús de categories elaborades a partir dels fonaments teòrics, que poden ser modificades durant l'anàlisi en un procés dialògic entre les dades recollides i la teoria. Seguint a Quivy i Van Campenhoudt (2007), abordem conceptualment l'anàlisi del contingut des de la dimensió temàtica.

L'anàlisi temàtica del contingut té com a objecte d'estudi les representacions socials i els judicis dels informants. Així, podem destacar dos mètodes d'anàlisi temàtica del contingut. D'una banda, l'anàlisi categorial, que consisteix en organitzar els diferents elements presents en el text per categories temàtiques per a la seva interpretació. De l'altra, l'anàlisi avaluativa se centra en estudiar els judicis o avaluacions que es donen en el text, la seva connotació i la seva intensitat. Aquests elements se solen analitzar a partir de l'elaboració de codis, que es constitueixen com els elements analitzables més petits (Flick, 2004).

La codificació és una estratègia fonamental en l'anàlisi del contingut. Codificar suposa convertir les dades en informació que permeti elaborar categories. Lune i Berg (2017) distingeixen tres tipus de codificació en l'anàlisi qualitativa del contingut: el convencional, el

dirigit i el sumatiu. En l'estudi dels relats hem utilitzat l'anàlisi dirigit.

L'estratègia d'anàlisi dirigit del contingut (Lune i Berg, 2017; Gibs, 2009) consisteix en l'elaboració de codis i categories, derivades de les teories i les explicacions rellevants per a la investigació i preexistents a l'anàlisi.

El procés d'anàlisi del contingut es pot esquematitzar en els passos:

- 1) Recollida de dades i transformació a un format textual.
- 2) Elaboració de codis partint dels fonaments teòrics o de les pròpies dades.
- 3) Agrupació de codis en categories.
- 4) Anàlisi i ordenació de les dades a partir de les categories, identificant similituds i disparitats, relacions, i patrons.
- 5) Comparació i discussió de categories, ordres i patrons a la llum de la teoria i de les investigacions prèvies, i senyalització de tendències.

L'ús de l'anàlisi del contingut com a estratègia d'anàlisi de dades qualitatives permet reduir el volum de dades, oferint una anàlisi clara, menys ambigua i més fàcil de manejar per la seva avaluació i / o comparació amb altres dades (Ortega-Sánchez et al., 2019).

### **7.2.5. Qualitat i ètica de la recerca**

#### *7.2.5.1. Validació dels instruments i triangulació de les dades*

Els instruments han estat validats a dos nivells. Per un costat han estat validats per experts professionals en el camp educatiu, en aquest cas pels propis professors de l'escola (la primera escola on es va realitzar la intervenció), tutors de cicle superior, tots amb anys d'experiència en l'educació. Se'ls hi va presentar una primera versió dels instruments a partir de la qual van oferir correccions i millores que van ser introduïdes posteriorment.

Per altra banda els instruments han estat testats en la pràctica amb els estudiants de l'escola. La posta en marxa ha ratificat que els instruments ofereixen resultats consistents i coherents, i mesuren les variables que volem mesurar.

Per la validació de les dades hem fet servir la triangulació dels resultats obtinguts de les diferents tècniques de recollida de dades (Ortega-Sánchez et al., 2019).

#### *7.2.5.2 Criteris ètics*

En aquesta recerca es compleix amb el codi de bones pràctiques en la recerca segons l'Acord del Consell de Govern de la UAB de 30 de gener de 2013 i amb "The European Charter and Code for Researchers". Així, es compleixen les responsabilitats envers la comunitat científica i envers els participants de la investigació.

En primer lloc, hem referenciat totes les cites i hem inclòs tots els resultats obtinguts en la recerca en els annexos per tal de facilitar futures investigacions. En segon lloc, les persones que han participat en la recerca han estat en tot moment informades sobre els objectius i procediments de recerca i les dades han estat exposades de manera anònima, no fent referència ni a les persones ni especificant els centres educatius que han estat objecte dels tres estudis de cas. Finalment, les dades obtingudes en aquest estudi, així com el coneixement generat a partir de la recerca, serà retornat als centres de manera que els sigui útil per a la millora de les seves pràctiques educatives.



# Resultats de la investigació



## Capítol 8. Resultats de la fase de contextualització

Reading does not consist merely of decoding the written word or language; rather, it is preceded by and intertwined with knowledge of the world. Language and reality are dynamically interconnected. The understanding attained by critical reading of a text implies perceiving the relationship between text and context.

- Paulo Freire i Donaldo Macedo (2004:29). Literacy: Reading the Word and the World.

Durant la fase de contextualització vam realitzar entrevistes semiestructurades grupals als tutors i a les tutores de l'alumnat de les tres escoles que formen part de la recerca.

Les dades obtingudes d'aquestes entrevistes les analitzem de manera diferenciada en els tres casos. Posarem de manifest les coincidències i els contrastos fent una anàlisi comparativa dels resultats obtinguts.

La tècnica utilitzada és l'anàlisi de relats. Les entrevistes grupals semiestructurades s'han transcrit per facilitar aquest tipus d'anàlisi. Els relats, segons Flick (2004), son una de les maneres fonamentals com les persones organitzem el coneixement, ens definim a nosaltres mateixos, ens expliquem el nostre passat i les nostres experiències. També ens permeten explicar-nos les experiències i les actituds dels altres. En definitiva, és amb els relats que les persones ens expliquem el món.

La informació obtinguda dels relats la dividim en tres grans temàtiques:

1. Treball a través de problemes socials
2. Recerca d'informació i investigació a l'escola
3. El pensament crític a l'escola i a la societat i el seu desenvolupament

Les dades obtingudes, en tant que són els relats dels i les mestres, ens ofereixen una mirada subjectiva dels temes que volem tractar, són les seves percepcions. Per tant, hem de tractar aquestes dades com a tals, entenent que el que ens diuen s'haurà de triangular amb dades obtingudes amb altres tècniques d'investigació que utilitzarem posteriorment.

Per qüestions ètiques s'han codificat els noms dels i les mestres distingint si són del Cas 1 (C1), Cas 2 (C2) o Cas 3 (C3) i afegint al

codi si es tracta del Mestre/a 1 (M1), Mestre/a 2 (M2), etc. Finalment, totes les referències a la ciutat o al poble que es feien a les entrevistes s'han substituït pel terme “la localitat”. En aquest apartat només es reproduiran petits fragments de les entrevistes, les versions completes es poden trobar en els annexos.

### 8.1. Fase de contextualització del Cas 1

Cas	Característiques del centre	Localització	Grup-classe i curs	Mostra		Mostra total del cas
1	Centre concertat. Treballa a partir de projectes.	Bages	5è	27 alumnes	13 grups	55 alumnes
			6è	28 alumnes	14 grups	

Taula 22: Característiques del centre del Cas 1. Elaboració pròpia.

En el primer cas, en l'entrevista grupal van participar dues mestres. Les tutores del grup de 6è (C1M1) i del grup de 5è (C1M2). L'entrevista realitzada va durar 20 minuts. No va ser una entrevista especialment llarga, però va servir per tractar tots els temes proposats amb la profunditat que requereix la recerca.

#### 8.1.1. Cas 1: treball a través de problemes socials

El primer cas es tracta d'una escola concertada de la comarca del Bages que treballa per projectes. Tot i això, expliquen que no treballen a partir de problemes socials rellevants ni a partir de problemes locals. Ocasionalment parlen d'algun tema social a la classe, durant una activitat que anomenen “reflexió matinal”, que fan cada matí, tot i que la temàtica d'aquestes reflexions està programada des de principis de curs:

**C1M2:** Potser en parlem a nivell de reflexió matinal quan hi ha hagut un aconteixement important potser més a nivell local o això, però talment parlat i treballat des de l'àrea de ciències socials no ho fem...

**C1M1:** La reflexió del matí és sobre un text. Hi ha un text o hi ha un vídeo, hi ha una notícia, una frase i llavors en fem reflexió sobre el que el significat del que vol dir i ho poses una mica la pràctica del dia a dia en què ens pot ajudar allò... perquè ens hem posat aquella frase... mostrar una mica el significat.

**C1M1:** Està marcat, ja està marcat tot l'any.

També han treballat ocasionalment algun tema social de la seva localitat, en el marc d'un projecte. Les mestres entrevistades expliquen que els temes treballats en els projectes de vegades surten de l'alumnat i de vegades els proposen elles:

**CIM1:** Nosaltres tenim uns continguts mínims, ja ens els vam marcar des d'infantil fins a 6è de primària perquè més o menys tots els nens hagin treballat una sèrie de continguts al llarg de tota la seva etapa infantil i de primària. De totes maneres, sempre deixem que ells puguin dir què els i agradaria treballar, llavors, si això entra dins del que nosaltres teníem programat doncs ja està bé, o sinó, abordem aquell tema que els hi interessaria i després ho modifiquem i la graella on hi diu "continguts treballats a tal curs" els passem al curs següent perquè si s'ha de modificar la programació del curs següent, perquè igual potser un tema que l'havíem de treballar a segon l'han treballat a primer i llavors potser a segon ja no cal abordar-lo, i llavors es pot fer una altra cosa. Anem combinant una mica. Alguns proposats per nosaltres i altres proposar els pels nens.

Un dels temes que les pròpies mestres van proposar estava vinculat amb la història de l'activitat econòmica i industrial de la seva localitat:

**CIM1:** A partir de la Fira del Vapor perquè aquí a la localitat es fa la Fira del Vapor i com que nosaltres amb els de sisè havíem de treballar una mica la industrialització i aquí hi ha tot lo del tren... a partir d'aquí doncs vam treballar una mica la història al poble a nivell industrial, és a dir, com havia marcat per exemple l'arribada del ferrocarril aquí a la localitat, a nivell també de treball d'empreses, però va ser una mica conduït per nosaltres.

Aquest tema però, no el van relacionar amb l'activitat econòmica i industrial de la seva localitat en l'actualitat ni van aprofundir en el fet de que no és la mateixa que la del passat:

**CIM1:** El que vam fer va ser una mica analitzar els elements del poble que ens donaven fe del que havia passat, si resulta que havia molta importància amb tot el que és la indústria tèxtil, que també hi havia aquí i algun... per exemple l'entrada del poble que hi ha una gran roda, allà doncs a veure aquella roda d'on venia... o sigui que vam anar analitzant els elements del poble i el pont... la construcció del pont que també va ser molt important a nivell de comunicacions. Sí, és a dir, que vam veure una mica els elements que teníem en el poble que havien influït en la part de la indústria aquí i llavors vam ser una mica i al final vam acabar fent un tríptic informatiu amb una mica el recorregut que nosaltres havíem fet, és a dir, on ho podien trobar... va acabar derivant cap aquí.

Pel que fa a l'alumnat, les mestres expliquen que no solen portar preocupacions socials ni notícies a classe. Diuen que tenen pocs interessos i que no s'informen del que passa a la seva societat:

**C1M2:** No, no hi ha massa costum de veure les notícies. Últimament s'ha perdut molt aquest costum familiar, no? De seure tots i veure les notícies, i la veritat és que inquietuds a nivell local...

**C1M1:** No, de vegades quan fem la reflexió del matí... perquè la reflexió del matí moltes vegades van entorn a temes com desnonaments i coses... de vegades els hi dic "és que avui baixant amb el cotxe he sentit a la ràdio..." però és com si fos jo sola saps? Algú sí ha sentit... però no massa... és com si visquessin una mica aïllats del món.

### 8.1.2. Cas 1: recerca d'informació i investigació a l'escola

Pel que fa a la recerca, la investigació i la gestió de la informació digital, les mestres de l'escola del Cas 1 coincideixen amb que treballen activament amb eines digitals la recerca d'informació:

**C1M1:** Sí i tant! Tenim els ordinadors. El projecte dos per un. Treballem molt en l'àrea de coneixement del medi però en una altra àrea si ens convé també. El que tenien més és quan han de començar el projecte, per exemple que ara hem fet el de la sostenibilitat... els llegums i la sostenibilitat. Doncs nosaltres ja prèviament hem buscat unes pàgines on ells poden trobar la informació que necessiten, ja estan una mica pautades.

De totes maneres, la navegació no és totalment lliure, ja que els hi ofereixen prèviament un glossari amb paraules que els facilitin la recerca. També els hi diuen quines pàgines son d'interès i quines no:

**C1M1:** Ells no naveguen així lliurement, van buscant informació amb un esquema, un glossari, unes paraules clau perquè abans de començar fem unes paraules clau que ja hem seleccionat depenent del tema i llavors busquen informació però ja en unes pàgines que els hi donem marcades.

Les mestres expressen que segurament, si no els hi pautessin, anirien molt més lents i no sabrien seleccionar correctament la informació:

**C1M2:** No es perden però triguen més temps, llavors els que els hi costa és la tria d'informació i què és bona què no ho és.... allò que parlàvem l'altre dia en un curs que estem fent sobre la lectura ho deien... clar que els nens es queden unes primeres entrades i lo que diuen a Internet és veritat absoluta i llavors clar si no els hi pautes et trobes això: incongruències en un

mateix treball... que no acaben d'entendre què és el que hi han posat i clar Internet és molt ampli i no acaben de saber-se situar, necessiten més temps i llavors l'ajuda que no li dones pautant-li la pàgina li has de donar ajudant i acompanyant.

**C1M1:** L'any passat també vam fer un taller que vam dir que també ho fariem com una rutina de que quan busquen per exemple per internet és amb un paper al costat, sigui un text llegit digitalment o que tu els puguis donar en paper però no deixa de ser el mateix. Llegeixo, ho entenc, no ho entenc, quines paraules tinc dubtes. És a dir, que això els hi fa mandra, vale, ells van ràpid i ja està, llavors els has d'anar pautant molt perquè si els deixes una mica tornen a caure, a caure sempre del mateix, sempre necessiten que tu els hi diguis “no, és que així no està bé” o quan et fan el retorn de la informació que hi ha allà la pauta de dir: “No, no vull res copiat”, és a dir, “la informació que tu m'has de donar tu l'has d'haver processat, tu l'has d'haver entès i el que tu em tornes ha d'estar redactat amb les teves paraules”.

També afegeixen que el que fan els alumnes quan escriuen textos sol ser copiar i enganxar de la informació que troben en les diferents pàgines a Internet:

**C1M1:** És com si fos innat, hi has d'anar... cada vegada cal recordar i tornar-los a recordar. “No, he dit així que no es volia, que així no s'entén”, “què vol dir esta paraula?” “doncs no ho sé”. “Doncs no pots posar una paraula que no entens per tant tornem-hi”. “D'on ho l'has tret? Si no l'entens tenim recursos: diccionaris digitals... si no els diccionari de paper a l'aula...” que poden sempre... però no podem posar un text o podem posar una resposta si no entenem el que estem escrivint.

Per altra banda, les mestres entrevistades tenen la percepció que els seus alumnes sí que se'n surten quan busquen a Internet informació sobre temes propis, temes que els interessin, tot i que puntualitzen que interessos acadèmics en tenen pocs:

**C1M2:** Interessos en tenen pocs.

**C1M1:** Si no és una cosa com obligatòria i busca... i potser sí que ells consulten les seves coses, clar, tampoc no n'hem parlat mai amb ells “què heu buscat, què heu fet?” jo crec que igual interessos seus de coses seves segurament les busquen eh.

**C1M1:** Però no són acadèmics... jo crec que ho tenen molt per mà.

**C1M1:** Jo crec que sí. Ells s'hi passen hores he buscant i remenant i jo crec que sí.

### **8.1.3. Cas 1: el pensament crític a l'escola i a la societat i el seu desenvolupament**

Les mestres de l'escola del Cas 1 entenen que formar el pensament crític consisteixen en desenvolupar uns criteris propis:

**C1M2:** Per poder-te posicionar a la vida en funció del que tu creus i definir els teus criteris propis i en funció d'això ser capaç de valorar un fet tenint aquestes armes, has de tenir una experiència. Un nen clar, el pensament crític, que encara no ha viscut prou, no ha tingut un bagatge, i és difícil valorar una cosa segons aquesta perspectiva.

També entenen que el pensament crític és una actitud d'alerta davant de la informació i davant del que els envolta:

**C1M1:** Jo crec que és això que se'ls ha d'anar a ensenyar ja que no ens ho podem empassar tot el que veiem o els que ens ve de fora, i si ens mantenim passius, i això jo crec que els hem de educar una mica cap aquí.

**C1M1:** I una mica és això, si tu busques una informació que tu puguis contrastar que no tota la informació de la mateixa manera, que no tota la informació oral que t'arriba o escrita o així en premsa, o com sigui, segurament no és certa i és segons la visió del qui l'ha escrit. Bueno, pues està escrit d'una manera una altra, això a nivell digital també passa una mica, tenen moltíssima informació, tanta que clar, la primera cosa, doncs la primera va vegada que obren l'ordinador i busquen informació haurien de ser capaços de fer la reflexió de "ara llegiré, però no vol dir que això ja que llegeixi... he de llegir, he de comparar, he de contrastar" però clar, jo crec que hauríem d'intentar que arribessin en aquest punt.

Tanmateix, consideren que els seus alumnes tenen moltes dificultats per tenir criteri i per estar en alerta davant de la informació, i donen molta credibilitat a les fonts digitals:

**C1M2:** El que passa és que ells parteixen de la premissa, i això ens passa una mica a tots, que el que et troben és veritat. Per tant.. "és que hi diu això" i tu li estàs dient "sí, però això no és correcte" però "és que ho diu la web", "ja però és que jo sé que no és correcte", llavors hi ha aquesta batalla que donen més pes o més credibilitat a un suport digital.



Finalment, consideren que fer activitats que comportin la recerca d'informació i la construcció de relats pot ser una via adequada per formar el pensament crític:

**C1M1:** Jo penso que aquestes activitats són les més complertes en aquest sentit perquè clar, altres coses que tu pots donar coneixement, tu pots però no... no desenvolupes això, jo crec que buscant això amb la recerca, llegir... després nosaltres fem exposicions orals... La gran majoria dels treballs es fan amb exposicions orals, amb peu a preguntar i a qüestionar la informació que estan donant, perquè quan moltes vegades la premissa del treball és "molt bé l'he fet, he buscat informació, però alerta que us preguntarem, si ha coses que dubteu n'heu de donar raó del que..." i a més a més això ho valorem entre tots. Fem com una autoavaluació: ells la fan per nosaltres, tots, no només el mestre, tot el grup, també de la informació que donen: si és certa, si no certa, donar la raó d'allò que acaben d'exposar, vull dir que això també ho hauriem... por costa, costa molt.

## 8.2. Fase de contextualització del Cas 2

Cas	Característiques del centre	Localització	Grup-classe i curs	Mostra		Mostra total del cas
2	Centre públic. Treballa amb un enfocament curricular tradicional	Baix Llobregat	6èA	20 alumnes	10 grups	62 alumnes
			6èB	21 alumnes	10 grups	
			6èC	21 alumnes	10 grups	

Taula 23: Característiques del centre del Cas 2. Elaboració pròpia.

En el segon cas, es tracta d'una escola pública del Baix Llobregat que té un enfocament curricular molt tradicional, fonamentat en el treball a partir del llibre de text i en realitzar exercicis i exàmens. En l'entrevista grupal van participar tres mestres. Les tutores dels tres grups de 6è. L'entrevista realitzada va durar només 10 minuts i va estar marcada per respostes curtes i poc complexes. Tot i la brevetat de l'entrevista, es van obtenir respostes interessants per contextualitzar el centre educatiu del Cas 2.

### 8.2.1. Cas 2: treball a través de problemes socials

Les tutores de cicle superior de primària del centre del Cas 2 responen amb una rialla quan són preguntades si treballen amb problemes

socials o bé problematitzant el currículum de ciències socials. Afirmen que treballen alguns problemes socials a l'assignatura d'educació en valors, tot i que molts alumnes no la fan perquè fan religió:

**C2M2:** No, bàsicament seguim llibre i depèn de quins conflictes doncs es comenten però d'una manera lleugera, a tutories, perquè no... bàsicament no tenim temps.

**C2M2:** Fem la lectura, hem començat per la part d'història perquè tenim la visita a l'excursió del trimestre correspon amb aquest tema.... llavors fem lectura, esquemes i algun exercici.

**C2M1:** Sí que hem vist algunes pel·lícules a educació en valors, que potser sí que els hi poden ser alguns temes més propers... l'any passat van veure la de Billy Eliot que sortia tot el tema de les manifestacions, bulling i tal.

**C2M2:** Això sí que ho vam comentar, però només amb els que fan valors perquè la majoria... sí, ella sí que té tota la classe, tenim els que fan religió per tant aquells, ho tractem en una matèria que no estan tots.

També afirmen que no són capaces de treballar a partir de problemes socials locals ja que no viuen en la localitat:

**C2M3:** I els problemes locals nosaltres no vivim aquí, no som d'aquí, llavors ens costa molt d'entrar-nos dels problemes d'aquí, potser els nens sí que ens expliquen però nosaltres no arribem perquè no vivim aquí.

En el cas d'un problema social controvertit, que els va agafar de molt a prop, asseguren que va ser difícil tractar-lo. Algunes ho van fer mentre que d'altres van reconduir la situació i no en van parlar:

**C2M2:** Sí que ha sortit, però jo per exemple a la classe ho he tallat perquè tinc dos persones que diuen que són fills i que viuen el quartel que hi ha aquí al costat, i tenen una posició molt radical, i tinc persones de l'altra banda molt radicals també, llavors era una situació de classe molt conflictiva, i llavors vam decidir que ho tallàvem, jo.

**C2M1:** Jo sí que ho vaig poder treballar, però tinc un nen que viu el quartel, però la veritat és que aquest nen no va... no és radical ni res i tampoc es van ficar molt a la gresca, vull dir que cadascú comentava la seva i ningú es va faltar el respecte ni res, més que res tenien dubtes eh més que... comentarís o alguna cosa.

### 8.2.2. Cas 2: recerca d'informació i investigació a l'escola

Pel que fa a la recerca d'informació a l'escola, especialment fent ús dels ordinadors i Internet, les mestres afirmen que compten amb pocs recursos però ho intenten fer dins de les seves limitacions. De totes maneres tenen una perspectiva molt negativa del resultat que obtenen:

**C2M2:** Tenim mitja hora... no, una hora a la setmana...

**C2M1:** Cada quinze dies, és allò que t'he comentat de l'anglès que fa la meitat fa informàtica i l'altra meitat es queda a fer amb anglès oral.

**C2M2:** Llavors d'aquest any hem plantejat que ho tenim, que hauriem de treballar temàtiques de matemàtiques, i ara com que som la setmana meravelles del món i cadascú tenim un país una mica llunyà, doncs hem planificat uns viatges: ens han de muntar viatges, buscar informació, hotels, vols... Crear un viatge per quatre persones per una setmana al nostre país de la nostra meravella.

**C2M1:** La competència digital està cruda...

**C2M3:** Però perquè no tenim tampoc recursos...

**C2M1:** Clar, segons ja es nota els nens que a casa es mouen més i els que no.

**C2M2:** L'any passat per exemple vam dir "va, feu-vos un word" i a classe... eterno... no hi havia manera que alguns entenguessin que era crear un Word, crear-se una carpeta, ficar-s'ho, canviar de lletra, canviar...

**C2M1:** La cerca d'informació també alguns els hi costa la...

**C2M2:** Recerca d'informació... no...

Les mestres entrevistades afirmen que els seus alumnes tenen molts problemes per cercar informació a la xarxa:

**C2M1:** Jo crec que els ajuden els pares.

**C2M1:** Mira, havien de buscar les set meravelles del món, de medi van haver de buscar informació sobre l'aparell digestiu dels vertebrats i els invertebrats...

**C2M3:** Però molts a més busquen, i imprimeixen la primera pàgina que troben sencera tingui les pàgines que tinguin, osigui no saben buscar...

**C2M2:** A medi l'altre dia la pregunta més social que era "què és la industrialització?" em van contestar de tot, i quan els hi vaig, els hi vaig explicar què era em van dir "però això no surt aquí

al llibre” i dic “però no tens un diccionari on buscar? no tens a l'ordinador?” “Ah sí, clar no sabia”. Si no està el llibre tal qual en el requadre marcat amb negreta no...

**C2M1:** No se'n surten...

Si bé tenen dificultats per recercar a la xarxa, consideren que només és per temes acadèmics, ja que pels seus interessos sí que saben buscar coses i fer servir les eines digitals:

**C2M2:** A veure, descarregar-se música sí que ho saben fer, descarregar-se música segur...

**C2M3:** I el YouTube també el saben segur llegir...

**C2M2:** I fins i tot s'han muntat alguns algun canal i alguns tenen pàgina...

**C2M3:** Tenen canal llavors...

Molts dels seus alumnes són usuaris de les xarxes socials.

**C2M3:** Instagram segur, Facebook alguns, al canal YouTube jo no sé com funciona però molts tenen un canal.

### **8.2.3. Cas 2: el pensament crític a l'escola i a la societat i el seu desenvolupament**

Finalment, les mestres del Cas 2 entenen que tenir pensament crític suposa saber reflexionar i contrastar el coneixement propi amb la informació que ve de l'exterior:

**C2M2:** Contraposar la realitat a una creença personal?

**C2M2:** Fer un judici que tu penses i una realitat...

**C2M1:** Saber relacionar, buscar alguna....

**C2M3:** Sí, tenir la teva opinió sobre un fet i no lo que m'hagin dit.

Consideren que els objectius fonamentals del pensament crític son de tipus social (ser un bon ciutadà) o de tipus informacional (que no ens manipulin):

**C2M1M2M3:** I tant [que és important], perquè no ens manipulin.

**C2M2:** Sobretot els mitjans, o de les persones que els envolten.

**C2M1:** Que no es deixin portar...

Finalment, tenen dubtes de si una activitat de recerca i construcció de relats pot servir per formar el pensament crític:

**C2M1:** No ho sé... podría ser... ya lo veremos.

**C2M2:** Jo no lo acabo de relacionar.

**C2M2:** Clar, si... si és buscar la informació, mirar-la i fer un relat, és una transformació de la informació per crear una nova història. On està la crítica? On està el punt personal?

### 8.3. Fase de contextualització del Cas 3

Cas	Característiques del centre	Localització	Grup-classe i curs	Mostra		Mostra total del cas
3	Centre públic. Treballa amb un enfocament curricular fonamentat en el llibre.  Però també fan projectes de forma regular.	Alt Penedès	5èA	15 alumnes	7 grups	59 alumnes
			5èB	15 alumnes	7 grups	
			6èA	12 alumnes	6 grups	
			6èB	17 alumnes	8 grups	

Taula 24: Característiques del centre del Cas 3. Elaboració pròpia.

En el tercer cas, en l'entrevista grupal van participar quatre mestres. Les tutores i els tutors dels dos grups de 5è i dels dos grups de 6è. L'entrevista realitzada va durar 44 minuts on les mestres i els mestres van parlar sobre els temes proposats de manera distesa. Seguint el mateix procediment que en l'anàlisi dels relats de les dues entrevistes grupals semiestructurades anteriors, en aquest cas vam poder extreure molta informació. Els i les mestres van elaborar arguments complexos que analitzem a continuació. En aquest cas, les M1 i M2 són les tutores de 5è, mentre que el M3 i el M4 són els mestres de 6è.

#### 8.3.1. Cas 3: treball a través de problemes socials

El tercer cas es tracta d'una escola pública de l'Alt Penedès que té una metodologia de treball a priori tradicional, fonamentada en l'ús dels llibres de text i en la realització dels exercicis que proposen, a més d'altres activitats puntuals com tallers o projectes.

També expliquen en l'entrevista que incideixen molt en els problemes quotidians del dia a dia dels infants:

**C3M2:** Nosaltres, per exemple, a 5è, lo que treballem molt són problemes quotidians del dia i aleshores treballem els problemes dia a dia sempre molt focalitzats en les vivències dels infants, si aquestes vivències es poden extrapolar i anem a parar a problemes socials més grans, doncs evidentment es fa però la veritat es que almenys a 5è es treballa molt a nivell local: què ens passa? Què ens ha passat? Hem tingut algun problema? No l'hem tingut? El nostre grup esta cohesionat? No està cohesionat? I a partir d'aquí doncs es fa, bueno, es treballa una mica com resollem conflictes, com treballem aquests valors per viure en societat, però sempre molt molt des de la vivència personal de cada nen.

En aquesta escola comencen la classe al matí amb una notícia que porta algun dels alumnes, per apropar-los a la realitat i comentar temes d'actualitat:

**C3M3:** El fet de portar una noticia és inevitable mirar-la. El fet de portar una noticia cada dia doncs... normalment escullen ells la noticia que llegiran a la classe i després se'n fa una pluja d'idees o comentaris sobre la noticia o se'n llegeixen d'altres no? És una manera d'apropar-los a la realitat existent que tenen durant el dia a dia, no només partim d'ells sinó del que es diu realment a fora de les escoles i dintre del nostre món. I realment doncs els nens reflexen l'opinió que porten de casa sobre els temes que es tracten, i bé, no es tracta de corregir-los sinó que es tracta de potenciar el fet de saber escoltar a l'altre i rebre les opinions dels altres i de buscar un equilibri entre tots.

Tot i que parteixen dels llibres de text, el fet és que treballen dimensions com el canvi i la continuïtat en el temps, i aprofundeixen en PSR com les migracions:

**C3M4:** Precisament ara, molt recentment, com fem tot el tema de la història de Catalunya i després el tema aquell que es parlava de Barcelona com a ciutat acollidora, va sortir el tema: Barcelona ciutat acollidora des de fa molt de temps, i sobretot quan vam començar amb el tema dels immigrants dels anys 60, nois i noies de la classe no entenien com era possible que a aquella època, per exemple el català era el que més es parlava i com de cop i volta, amb el tema de la immigració va ser el revés, el castellà era l'idioma que dominava. Això ho hem treballat com un problema social evidentment. El problema de la immigració, que no es un problema nou de fa dos estius, que és el que ells

coneixen més recentment, tot el tema dels immigrants de Síria, tot el tema de creuar el mar amb una barca, vam fer una obra de teatre... tot això ve a través dels temes que toquen fer-los perquè estan al currículum, li veuen ells la relació amb el que passa ara i el que passava abans, i que bueno, els problemes es van repetint al llarg del temps i això doncs jo penso que tindria que veure aquí. I lo del programa l'aventura de la vida, pensava jo que també tindria algo en relació amb aquest tema.

El projecte "l'Aventura de la vida" és una proposta didàctica materialitzada en un dossier i que serveix per treballar les emocions, els valors i tractar temes com les drogues, el sexe o les relacions socials, des del punt de vista dels infants:

**C3M1:** L'aventura de la vida a 6è segur que us serveix per això que explicaves tu C3M4. A nosaltres és molt de treball de desenvolupament personal i de dinàmica de grup interna però evidentment com deia C3M2, s'extrapola perquè el projecte aquest de l'aventura de la vida, tu el coneixes... aquesta escola va ser escola pilot d'aquest material.

És una eina a partir de la seva realitat i de vegades permet sortir de l'escola, sortir del poble i relacionar notícies que ells molt sovint aporten en l'assemblea de classe, quan es parla, ells troben aquesta vinculació, fan paral·lelismes, i és molt útil.

**C3M2:** I normalment, a no ser que sigui alguna proposta que vulguin fer doncs de llengua, de comprensió lectora o això doncs que necessitem específicament un tema doncs per parlar-ho per algun objectiu, normalment quan parlem dels temes socials que ens afecten és a partir d'una mica dels seus neguits i de les necessitats que plantegen a l'aula.

**C3M1:** Això vol dir que és a tothora.

### **8.3.2. Cas 3: recerca d'informació i investigació a l'escola**

Els i les mestres de l'escola del Cas 3 afirmen que a nivell de recerca d'informació i treball a través de la investigació, els recursos digitals hi son molt presents, de manera transversal:

**C3M2:** Sí, les tecnologies estan presents en totes les àrees que toquem, doncs aquests nens conviuen molt més ells que no pas nosaltres quan érem molt més menuts, per a ells és una realitat, i aleshores les incorporem i qualsevol excusa és bona, es pot incorporar el que tu vas veure aquell dia: l'Info K servia d'excusa per veure una notícia i elaborar una opinió, inclús elaborar un resum a nivell oral, però un altre dia utilitzarem

el medi i buscarem doncs les comarques de Catalunya i llavors havent analitzat els habitants de tal altre, i llavors analitzarem demogràficament els que tenen menys habitants i aquesta serà l'excusa per fer recerca d'informació, i jo cerc que és present en totes les àrees que anem tocant. Ho treballem de manera transversal.

**C3M4:** Inclús també hi ha lo dels treballs que fan, perquè no sempre és buscar una cosa dirigida sinó dir, “doncs va, ara vosaltres, inventeu-vos alguna cosa que us interessi”, que siguin ells mateixos que diguin “és que jo voldria saber sobre aquest tema” evidentment que els mestres els hi dirigim, home, “entre aquest tema i aquest, millor aquest”, i ells els hi surt la idea de voler buscar informació sobre un tema, i sobre això fan uns treballs, que cada trimestre en presenten un i n'hi ha un en concret que ells trien la temàtica i trien el que volen fer, i o bé individual o bé per grup ho fan, i busquen informació.

Pel que fa a l'èxit del seu alumnat en la recerca d'informació a la xarxa i en la realització d'activitats d'investigació, alguns consideren que tenen forces dificultats:

**C3M4:** Aquí alguna vegada ho havíem comentat eh, que és, jo parlo ara pels meus alumnes: els hi costa molt buscar diferents fonts, diferents webs, diferents pàgines, no hi estan gaire avesats, és a dir, es perden molt, llavors hem d'anar molt a lo clàssic, no? Van molt a la pàgina en concret d'aquell animal, buscar imatges d'aquell animal, o d'aquell esport, o d'aquell objecte del qual volen parlar, i acaben molt amb les quatre pàgines d'imatges, o amb la Viquipèdia, o...

**C3M3:** S'ha d'insistir molt molt, per fer-los veure, la Viquipèdia és molt còmode i hi és gairebé tot, més fiable o menys fiable, has d'insistir molt de que a Internet tens molta informació sobre un mateix tema i has de saber contrastar les fonts i has de saber buscar altres coses. I bueno, la manera d'insistir és ensenyant-los-hi de que moltes vegades la informació que et dona la Viquipèdia és una informació molt travada i molt mal estructurada i en canvi hi han altres llocs que ells han de saber trobar, que ho troben molt més amè i molt més fàcil. No tothom sap buscar amb un buscador i els nens els hi costa molt de buscar informació amb un buscador.

Per altra banda, hi ha altres mestres que defensen la millora que ha suposat fer projectes en el centre. Si bé no vertebraren la seva activitat a través dels projectes, sí que en desenvolupen de forma regular:



**C3M1:** Jo el que dic ara és una opinió bastant particular però que penso, els nostres nens i nenes des de infantil treballen per projectes, això ja és tot una metodologia que implica la recerca, aleshores clar, quan arriben a cicle superior ells han fet projectes de maneres molt diverses, però és clar, justament a cicle superior és el problema de les fonts, aleshores, a cinc jo tinc la sensació que si els aboques directament a un cercador a la xarxa sense prèvis ells s'ofeguen, no es pot ensenyar a nedar a mar oberta. És una opinió. Aleshores, què s'intenta fer amb el treball per projectes? Doncs anar del més proper al més llunyà, per tant, les primeres fonts són els seus coneixements, el coneixement previ d'aquell tema que els interessa, com deia el C3M4, el que ells saben, el que poden preguntar a les persones de l'entorn. Després, d'aquestes persones de l'entorn, intentem... a 6è ja hem pujat un graonet eh, jo parlo de 5è. Anar a la biblioteca i trobar... aviam, per exemple, ells a cicle mitjà fan projectes i es basen amb una font bibliogràfica, val? I d'aquella única font aprenen a extreure informació, a 5è busquem més d'una font bibliogràfica, és a dir: una revista i una enciclopèdia, per esquematitzar. I fan el mateix: extreure aviam, d'allà, quines idees. Perquè quan ells s'acosten a un cercador tinguin una petita visió d'aquell tema i doncs això, el que deies tu, és difícil. Per tant hauran de saber alguna paraula clau, perquè sinó què fan ells? Repeteixen. O almenys jo és el que he vist. Quan dius: "ara hem de buscar per què no veiem mai la cara fosca de la lluna". Escriuen: "perquè no veiem mai la cara fosca de la lluna?" Aleshores doncs, si abans d'això, han vist alguna revista, algun capítol, han mirat en alguna enciclopèdia d'aquestes de medi social, que en tenim unes quantes, a lo millor poden disposar d'alguna paraula clau que els ajudi amb aquesta cerca, aleshores quan van a Internet, home, és veritat, sí, nosaltres dius, val, per exemple amb literatura quan fan alguna cosa doncs santa wikipedia, santa wikipedia és molt accessible i és veritat que és limitada però ràpidament a la que fem això que diu el C3M3 ells veuen que hi ha vida més enllà de la Viquipèdia i sobretot troben...

**C3M3:** I els agrada veure que hi ha altres coses.

**C3M1:** Hombre, i "que mira què he trobat!". Si estan parlant del Ibers: "mira què he trobat". Hi ha una escola que ha penjat un power point fabulós sobre els Ibers, aleshores, doncs, ah, quan arriben aquí nosaltres el que fem. Si m'equivoco m'ho dieu. És dir, "busca'n que segur que n'hi ha més", val? Perquè no sigui tant dir... ai, has trobat això i... sí sí, ja... i jo diria que és amb aquesta progressió que arriben que aleshores ells poden buscar més fonts. I contrastar-les...

**C3M3:** El fet de tindre fonts, i de clar, potser la mateixa

informació estigui estructurada de manera diferent doncs quan ja són més grans, a 6è doncs això ho notes més, a 5è es veu d'una altra manera. Doncs els fa també reconèixer maneres personals de com estructurar la informació. Jo recordo en cursos més baixos doncs que el problema sorgeix, “bueno, hem trobat això, vale?, ens ho hem llegit, ho hem entès més o menys, i ara que fem? Quins punts fem, no? Com ho organitzem tot això?” I... a 6è doncs el fet de poder veure per exemple altres treballs d'escola, que en trobes de penjats.. doncs ells ja es fan una idea, “mira: això ho aprofitaré”, “això ho podem posar d'aquesta manera”, els dona bastanta cancha a l'hora d'elaborar el seu projecte i... realment se nota el treball de l'escola amb el fet de que hem anat fent projectes al llarg dels cursos perquè ja no ets tu que els hi has de dir amb aquesta edat: “ves a mirar a veure si trobes algun article amb un Reporter Doc, o amb unes revistes sobre aquest tema”. Ells ja t'ho porten. Normalment ja t'ho porten.

### **8.3.3. Cas 3: el pensament crític a l'escola i a la societat i el seu desenvolupament**

Els i les mestres del Cas 3 relacionen el pensament crític sobretot amb l'educació de mitjans. Consideren que ha de consistir en saber contrastar les diferents informacions i tenir una actitud d'alerta davant dels diferents estímuls:

**C3M2:** Jo en aquest cas, lo poquet que hem pogut parlar, perquè ha estat, allò, una pinzellada, és a partir de segons quins programes de TV que els nens i les nenes de la meua classe han vist i que de vegades han comentat, i plantejes una mica, “a veure, quina diferència hi ha entre una opinió i una informació?”, i aleshores jo penso que almenys, en el nivell en el que ens estem bellugant penso que aniria per aquí el pensament crític no? Saber discernir el que és doncs, una informació amb dades concretes, contrastades, i el que és un personatge televisiu que està expressant una opinió personal sense cap mena de fonament, i això, de vegades, avui en dia, penso que pel tipus de televisió que veuen els nanos, no? Que no es la més idònia per ells, veuen la cara fosca de la lluna, poden confondre molt bé això dels tertulians i un periodista, no? No és lo mateix un personatge que un altre, i de vegades ells ho parlen d'aquesta manera, no? “los tronistas, las tronistas, los tertulianos” pues de vegades dona peu per dir, “a veure, aquestes persones creieu que tenen una formació, han fet uns estudis, han anat a la universitat, penseu que les seves opinions estan contrastades?” “Val que un mòbil sigui una font fidedigne, i que estiguin dient -m'han trucat per telèfon i m'han dit que...-a veure, això, això què és, és una informació, és una opinió, què és? És xafarderia?

És informació?” i aleshores, de vegades amb aquestes cosetes, penso que... diferència entre informació i opinió. I a més que les opinions sempre es poden manipular, no?

Per altra banda, també consideren que el pensament crític és tenir uns criteris propis, i saber-los fonamentar, argumentar i defensar:

**C3M1:** Per exemple, a 5è ens estem fent un fart amb català i amb castellà de treballar el text argumentatiu, doncs treballant el text argumentatiu ells el que fan és doncs a aprendre a superar el que deia Harry el Sucio, doncs que tothom tenim un cul i tenim una opinió, i veure que quan tu fas una proposta l'has de sustentar amb uns arguments raonables, que el que a mi em sembla, a mi m'agrada, jo penso, per mi em serveix però quan he d'argumentar i quan he de debatre i rebatre, no sempre és un argument de pes, aleshores, el pensament crític ara el centrarem a l'àrea social perquè és en la que a tu t'importa doncs el treballam, i ja no et parlo de les assemblees de classe... això podem parlar molt, és un àmbit on també... perquè una hi ha un tema a tractar, sigui perquè hem guanyat un premi, sigui, no sé, potser et posaré un exemple: unes nenes de la meua classe van participar en un campionat de gimnàstica, “ah, doncs expliqueu-nos” “No, ens han anat fatal” “Home, no ens ha anat fatal” doncs això, a partir d'aquí vam estar dient, “si sou quatre i no ens dieu la mateixa cosa, no entenem”. Doncs van estar, vull dir que per molts camins s'arriba a Roma, no? Aquell dia la conversa, al veure, però aviam, “quants equips hi havia? Quines edats tenien? Quantes hores d'entrenament tenia cadascú?” Doncs al final...

**C3M4:** “Quin pressupost té l'equip?”

**C3M1:** Doncs al final vam veure que si eren 26, de les quals elles eren les més petites i hi havien aconseguit posicions entre la 6a i la 14a potser no hi havia motiu per dir que “ens havia anat fatal” en tot cas una cosa és fer podi, classificar-se entre les 10 primeres, a través de tot això, que en el fons sempre és argumentar, buscar, coses que siguin com vies raonables i no opinables, i no “quien me dijo”...

Els quatre mestres coincideixen que els seus alumnes tenen dificultats per mantenir una actitud d'alerta davant d'ela informació i per establir els seus propis criteris, i que es creuen tot el que veuen en els mitjans. Tot i això, fan tallers que inclouen l'educació mediàtica i que els permet tenir certs criteris:

**C3M3:** Tot el que surt per la tele, o per internet, o pels vídeos

del Youtube, que en son grans consumidors, encara que no ho sapiguem, ells ja els hi donen credibilitat. El sol fet d'estar penjat o d'estar en una pantalla.

**C3M1:** Abans era la lletra impresa, oi? Ara és la pantalla. Els antics deien "oh, és que això està escrit" i ara diem "oh, és que això surt en una pantalla".

**C3M3:** Llavors de vegades te'n veus una per desfer no només la opinió d'un tertulià, o qualsevol cosa, un documental fictici sobre un fet. Com els hi expliques que allò ho han muntat expressament per crear un supòsit només, que no és real, o... no sé, una notícia qualsevol, que està penjada a les xarxes o així, que tu saps per altres fonts que no son reals, hem d'aprendre a discernir, o trobar la manera de lo que pot ser fiable o de lo que no pot ser fiable i en base a què ho podem fonamentar tot això.

**C3M1:** Jo ara penso en una altra cosa: a l'escola, vosaltres dos i altres companys fan un taller des de 1er fins a 6è que és un taller d'imatge i so. I aleshores es treballa la qüestió lingüística, la qüestió d'autonomia personal, i la qüestió tecnològica pel que fa a les tecnologies de la imatge i el so. I aleshores, una de les coses que sempre s'ha valorat claustralment com a molt interessant és que, clar, aquesta gent meravellosa que tenim que en saben tant, els hi ensenyen a fer trucs, és a dir, a enganyar amb la imatge, els més grans ja ho fan amb intencions més artístiques, però a cicle inicial per exemple, és molt divertit perquè sempre fan en algun trimestre alguna pel·lícula de vídeo que va de màgia, de que les cadires es mouen soles, que un es converteix en un gegant que es menja els seus companys que son petits..., i ho passen i es veu com si fos de debò, i ells saben que allò és mentida. Això ajuda a que conforme creixen es fa una lectura de la imatge certament amb un filtre i amb un sedàs bastant més racional. Quan arriba l'època dels tronistes ja fem passos enrere. Però les eines les tenen, per saber que allò no és veritat.

També els preocupa la idea de la crítica sense el criteri. La crítica als altres i la manca de reflexió i d'autocrítica dels seus alumnes:

**C3M4:** És un tema que els hi costa molt, ells critiquen tot. Critiquen el vídeo que han vist que no se'l creuen, critiquen el reportatge de no-sé-què. Però quan és el moment de dir, "i cada un de nosaltres? Com ho fem? Podríem millorar?" I és un tema que de vegades el treballen però els hi costa molt, i s'hauria de fer més feina aquí. I partim de la base per exemple de la revisió del propi treball, començant per aquí... no hi ha manera, dius, "ja estàs? Doncs vale, ves, revisa una mica més.

Què veus que no t'acaba d'agradar?" "Uf, uf. És molt complicat, fa molta mandra..." Sembla com... prefereixo criticar com ho ha fet l'altre "mira que malament ho fa fet l'altre". Jo no sé si entraria aquí però...

**C3M4:** De vegades [les crítiques] poden ser indiscriminades, simplement perquè en aquell moment els hi cau fatal.. o una revenja... o és un mal humor, allò de que no t'ho has parat a pensar tres segons. I en altres moments és això... a mi m'interessa més què ha passat al costat, criticar qualsevol cosa , qualsevol proposta d'activitats... ho critiquen de seguida. En canvi el seu els hi costa molt més.

**C3M1:** Això que dius de l'autocrítica no és una qüestió de que no disposin de criteris propis o donats sinó és un... no sé... una qüestió també... es revelen a ser crítics amb ells mateixos perquè suposo que encara no tenen la seguretat personal suficient per acceptar... poden ser altres motius però en el millor dels casos pot ser aquest... els costa...

**C3M2:** Jo penso potser que, això també és una opinió meua personal eh, i potser forma part de l'àmbit familiar, no pas només escolar. Avui en dia no hi ha una tendència pedagògica no? Que està agafant molta força que és, bueno, els nens no se'ls ha de frustrar, han de triar ells, han de tenir la llibertat de poder... aleshores clar, jo sempre em plantejo que si tu a un nen no li dius que això crema o això no crema i doncs ell ho prova tot, es pot fer mal, i no només físicament sinó que tu has d'establir uns limitis i de vegades un nano que no està pujat per pensar que potser s'ha equivocat doncs potser et pot arribar un nen a 5è i tu dir-li, escolta, avui aprendrem a dibuixar una mà "jo ja en sé". "Vale d'acord, tu saps dibuixar una mà però jo t'ensenyaré una manera de fer-ho que potser és més ràpida..." "no, no, és que jo ja en sé de fer mans". "Bueno, escolta mira, deixa'm que t'expliqui..." "no, no, és que jo ja en sé" i aleshores li has de dir, "vale, surt a la pissarra i dibuixa una mà" i aleshores tot seguit, a continuació has de fer un treball extra de dir a la gent, "bueno, a veure, sense fer una crítica sobre si es bonic o és lleig, penseu que aquesta mà està proporcionada?" "No." "Aquesta mà té 5 dits?" "No" "Que té unghes?" "Tampoc." "Que està ben feta?", li tornes a preguntar a aquesta persona, "tu consideres que aquesta mà està ben feta?" "Sí" "Per què?" "Perquè a mi m'agrada, perquè jo la volia fer així". I aleshores clar, quan et trobes aquesta manera de reaccionar que no es res mes que no acceptar que tu estàs aprenent i et pots equivocar doncs clar, a mi se'm plantegen moltes coses. Aquesta criatura com esta pujant? Tu li has dit alguna vegada que potser no és tant meravellós lo que estàs fent? Perquè és molt bonic dir-li a un nen de p3, p4, p5... que dibuixa molt bé, però en algun

moment li hauràs de dir: “mira fillet, tu pots pintar de manera lliure però avui t’hem demanat que no surtis de la línia. Potser no és tan divertit però avui toca això i ho has d’aprendre, no?” I de vegades doncs... no ho sé. A mi, com a mare... em plantejo moltes coses...

**C3M1:** Jo estic absolutament d’acord i penso que de vegades a cicle superior tenim problemes d’aquests perquè familiarment és que hi ha un error de concepte important, perquè el pensament crític s’hauria de treballar fins a l’últim dels nostres dies, perquè la gent llegim, escoltem, que no es frustrin, que no es frustrin, no fos cas... i sobretot cal reforçar la seva autoestima, aleshores és allò que jo afegiria... som de missatges curts i compactats i mai no entrar al detall. Has de reforçar la seva autoestima amb aquells punts forts seus, no sobre la generalitat. I llavors clar, tu imagina’t, que a mi que sóc altament miop, a casa meva, en comptes de dir-te: fill meu, que miop que ets, i als tres anys has de portar ulleres... em diuen, és que tens una vista d’àliga carinyo, vista com la teva no n’hi ha, perquè no em frustris.. perquè tingui una autoestima forta... a mi em preparen per esclatellar-me, val? Aleshores també en algun moment hauríem de veure-ho clar totes les persones, està molt bé perquè l’autoestima es reforci, seguretat, si està ben fonamentada, si parteixo que tot lo meu, per ser meu, o tot lo que faig per fer-ho jo és estupendo això no em fa més forta, no em fa més segura, no em prepara per la vida.

**C3M2:** I et fa més crèdula també, i et fa no plantejar-te segons què.

**C3M1:** I més feble, i més feble.

**C3M3:** Una persona no troba el seu lloc.

**C3M1:** I seré molt feble i a la primera em desmuntant perquè si no sóc curta de gambals del tot me’n adonaré que tenen raó que la mà tenia 4 dits, que no he fet ungles, que a ningú li ha agradat, que quin ridícul acabo de fer dient que jo ja en sabia, aleshores, xulejaré dient, “a mi m’agrada perquè era la que jo volia fer” però dins meu sé que he fracassat molt. I això és terrible...

Els i les mestres entrevistats del Cas 3 consideren que formar el pensament crític és essencial, però perceben que la nostra societat és poc crítica:

**C3M2:** Jo, actualment, disculpeu si no penseu igual que mi perquè això ja son temes polítics... és una opinió personal totalment. Nosaltres vivim a un país on no hi ha pensament crític, o jo tinc la sensació que no n’hi ha cap ni un, vivim, estem

vivint, una situació política extrema, una economia extrema, i les votacions, els resultats de les votacions no difereixen gaire de quatre anys en quatre anys, i aleshores clar, arribes a la conclusió que... a veure, si tu a tu no t'agrada, no estàs d'acord, qui vota segons qui? Perquè aquí hi ha gent que està votant, i aleshores clar, a vegades penses, o jo visc en un ambient on la gent discrepa i això no és el que passa a altres llars, que també podria ser, que jo visqui en un illa, a isla fantasia. Però bueno, no és aquesta la sensació que tinc, o realment les persones no som conseqüents amb el que diem i amb el que fem i això és un problema perquè a nivell econòmic som un país que tenim molts problemes socials, moltes retallades a tot arreu, però tampoc acabem de solucionar potser segons quines situacions de manera contundent, no? I per exemple, perd el Madrid i el Barça i aquestes notícies es comenten a tot arreu i la gent és capaç de sortir al carrer i cremar contenidors, i d'altres situacions de robatoris en la seu del parlament, en el congrés dels diputats no ens escandalitzen, no? Potser és un tema que no afecta directament aquest, a les aules de 5è i 6è, però si que penso es que... a veure...

**C3M1:** Home, home, sí, sí, la gent no naixen amb 40 anys. Jo això ho relaciono amb lo que deia el C3M4. Si una criatura, de petit, ara que estan tan de moda les rúbriques, que les rúbriques son el modelatge de tota la vida, tu sempre a una criatura li has dit "perquè això estigui bé ha de tenir un marge a la dreta, ha de tenir un títol i hi hauràs de posar la data, i hi hauràs de posar no-sé-què, val?" És a dir, sempre, sigui via rúbrica o el que diguis, tu li dons un motllo o un patró per saber què a de fer i en funció d'allò valorar el resultat, i dius: tu C3M4 deies, "és que els hi costa moltíssim". I jo crec que és això l'esperit crític, "és que ho ha fet el meu partit" com que ho ha fet el meu partit i és el meu partit, no diré mai que no estic d'acord amb el que ha fet el meu partit, que dius, aviam? aviam? tu tens tot el dret a pertànyer al partit que et doni la gana però si el fet de segellar una inscripció en un partit no t'anulla la capacitat intel·lectual, ja no l'esperit crític, podies dir... el partit l'està vessant amb això. És el que tu dius, jo no veig que cap partit sigui capaç de fer autocrítica. Que diem: "a les criatures nostres els hi costa, passen absolutament".

**C3M3:** I també els mitjans de comunicació no ens venen les imatges. Si que surt a les notícies doncs els casos aquests de corrupció, però no es fa una incidència perquè tu tinguis una capacitat de reacció. De moment la capacitat que a tu t'agradaria tenir, ja no te la deixen tenir d'entrada perquè ja veus que no passa res tampoc. Llavors, tenim un sector de la població molt gran desenganyat. I arriba el dia de les eleccions i d'aquest

sector uns no hi van, que és una part molt important, i els que hi van hi van influïts a veure, d'aquests quatre quin trio? Pos..

**C3M2:** El més simpàtic, el més agradable, el més bon noi...I així dius, alguna cosa està fallant, però ja no només a nivell escolar sinó a nivell social, no funcionem, no som una societat crítica en absolut. Jo recordo una notícia a França on per exemple la gent té molts problemes, tenen una extrema dreta molt important allà que fa una miqueta de por però són una gent que té molt clares segons quines coses i que quan hi ha escàndols polítics la gent surt al carrer i molts acaben dimitint. Aquí perquè una persona dimiteixi... no sé què s'ha de fer. La gent comença "yo no, pues anda que tu" i tu dius, què és això? El pati de l'escola o el parlament?

**C3M3:** I al final amb aquestes actituds que veiem doncs sembla una cosa normal, s'acaba normalitzant, i com que no és una cosa de fa deu anys o fa vint, sinó que és una cosa de fa cent o més, ja va amb el tarannà nostre, ho acceptes com a normal.

**C3M2:** Ho justifiquem com el tarannà mediterrani i a veure, mediterrani no, a veure, és que ens auto-enganyem.

Els mestres entrevistats consideren que la causa de que la nostra societat sigui, en general, acrítica, es deu a l'impacte dels mitjans de comunicació de masses, a les actituds polítiques i al ritme de les nostres societats, que no ens permeten establir espais de socialització en el sí de les famílies o a l'escola:

**C3M3:** Home, jo crec que estem desnaturalitzant les persones una mica, això també ho ha portat, en certa manera la manera de funcionar la societat d'avui en dia i els avenços que hi ha hagut. Jo crec que una bona manera de tenir pensament crític és experimentat amb les coses del teu voltant, i avui en dia un nen, doncs ja ho veieu, surt de l'escola, va a les extraescolars, va a casa, i a casa doncs molts d'aquests nens, o s'agafen la tablet o.. no hi ha una experimentació al carrer amb els amics i aquesta part s'ha perdut també. El fet de socialitzar-te a fora de l'escola, sigui al carrer. O pot ser fent alguna gamberrada, que no se n'hauria de fer, però això ja t'aportava uns límits, ja t'aportava una opinió sobre les coses, uns valors amb els companys, tot ajudava.

**C3M2:** Jo penso que una societat crítica ha de ser una societat ben formada. I si a tu a fora de l'escola et fa gràcia que certs personatges doncs, són graciosos, son divertits i famosos perquè són els més rucs, són els més bruts, són els més guapos, i són els més incultes, doncs no anem bé. Aleshores, una societat hem de tenir unes persones formades, extremadament formades, i



quan més culta és una societat més crítica és. I a més penso que està relacionat mano a mano. Estic d'acord amb el C3M3 totalment, que avui en dia els horaris que tenen les famílies fa impossible que a tu a un nano l'estimulis moltes vegades com caldria. Hi ha molta gent que per exemple acaba la jornada laboral a les 8 i alguns dissabtes treballa i diumenges pel matí també. No hi ha una estona per anar a un museu amb un crió, o a un zoo, o a una exposició, o al teatre, moltes famílies tampoc tenen els diners com per poder fer una inversió més enllà de quan toca, pels aniversaris pels... i tot i així et plantejes vale, no tenim molts diners però, com els invertim? Perquè potser gastar-se 60€ en joguines de plàstic, doncs potser no cal i potser val la pena més tenir una activitat per compartir amb els teus fills, no? I jo penso que és importantíssim. No valorar a la persona per ser un totxo, sinó valorar-la perquè aporta coneixements. A mi, per exemple, això m'ha passat amb un fill, anar a exposicions a museus, o anar a fer tallers, i doncs haver el típic nano del taller, que te'l desmunta, perquè és el més llest de tot el grup i el monitor al final acaba bandejant aquell nen per acabar motivant a aquells nens que estan dient tonteries, perquè és una mica com si el llest ens molesta una mica. No, perdona, tu el que has de procurar es que tots els nens puguin ser tan llestos com aquell, no uniformitzar els pocs coneixements, sinó al revés, intentar estirar al màxim. Jo penso que una societat ha d'estar molt formada i tenir molts coneixements, molts. I la nostra societat, no sé si mai s'ha fet un test d'intel·ligència, de coneixements, però penso que no seriem dels primers d'Europa eh. Si per exemple ens pregunten quants habitants hi ha a la nostra península, els tants percents o els noms dels nostres congressistes, qui sigui, i hi ha molta gent que no sabia.

**C3M4:** Un text curtet, quina comprensió en tens. La comprensió lectora. Una notícia escrita al diari, l'has entès sense imatges?

**C3M1:** Jo estic d'acord amb tot el que dieu, jo afegiria una cosa que és petita però que per mi és molt important amb això que deies que falten espais de socialització una mica més lliures. Jo és que penso que les criatures els hi falta espai de discussió, de conversa, a tots els nivells, osigui. De vegades també tenim dificultat per argumentar perquè tenen dificultats d'expressió oral importants perquè les persones tenim poca formació però és que, a més a més, no hi ha els fòrums, no tenen un espai per a socialitzar amb els company, i quan el tenen és molt pobre a nivell discursiu i argumentatiu, i després és que, abans els avis feien molta feina, feien de model lingüístic i els pares i les mares disposaven de temps. I ara, ja no els nostres de 5è i 6è, quanta canalla petita els hi expliquen contes? Els que tenen sort algú els hi llegeix contes però...

**C3M2:** A la meua classe no saben contes com el flautista d'Amelin, no saben contes com en Pere sense por, contes bàsics eh. Els que saben són la caputxeta i els tres porquets i l'aneguet lleig perquè potser... és increïble, és increïble.

**C3M1:** No estic dient que no sàpiguen perquè gràcies a Walt Disney saben qui és Hèrcules i algun.... el que jo dic és que la paraula com a eina de construcció.

**C3M2:** S'ha substituït per la televisió. La tele no aporta debat.

**C3M1:** Home, els nens i les nenes ara, s'hi estarien molta estona amb nosaltres, oi que sí? Som els mestres, que som màquines de renyar, que no-sé-què, i tot i així s'hi estarien sempre amb nosaltres. Potser perquè hem quedat com un reducte on ells poden parlar, els nostres nens i nenes es maten aixecant la mà en totes les hores, en totes les matèries dintre i fora de les assemblees, perquè ells tenen coses a dir i no tenen fòrums on dir-les.

**C3M2:** A les excursions et venen al darrera explicant-te, i mira i això, i lo altre.

**C3M1:** Al matí quan arriben t'expliquen coses, a l'hora de marxar al migdia, t'expliquen coses, a l'hora de plegar a la tarda, t'expliquen coses. I perquè nosaltres no decidim quedar-nos tota la tarda sinó s'hi quedarien, i t'expliquen coses que per ells són importants, i per tu potser sí o potser no però és que no tenen aquest espai per la conversa, per... i clar, la conversa porta a la reflexió, porta a elaborar pensament, si només fem coses, fem fem fem, per això, que tu deies, acompanyar-los a veure un taller, una obra de titelles, això ja per mi es high level, jo per acompanyar-los ja estaria encantada.

#### **8.4. Anàlisi comparatiu dels resultats obtinguts en la fase de contextualització**

##### **8.4.1. Anàlisi comparatiu dels tres casos: el treball a través de problemes socials**

En els tres casos ens trobem metodologies de treball que convergeixen en alguns punt mentre que divergeixen en d'altres, el motiu de contrastar-les serveix per identificar i caracteritzar cada centre, de manera que puguem veure tendències que permetin la triangulació amb els resultats obtinguts a partir de les altres tècniques d'obtenció de dades que veurem més endavant.

Pel que fa a les metodologies educatives, l'escola del Cas 1 treballa per projectes, les temàtiques dels quals sorgeixen o bé dels alumnes o bé dels mestres. En el Cas 3, no vertebraren la seva proposta pedagògica a través dels projectes, però sí que realitzen projectes de manera regular, la temàtica dels quals també sorgeix o dels alumnes o dels

mestres. El centre del Cas 2 no treballa per projectes i estructura el seu programa en base als llibres de text i prioritzen la realització d'exercicis i exàmens.

Seguint amb la metodologia, un element a destacar és el de la reflexió matinal. En el cycle superior del centre del Cas 1 fan una reflexió matinal, un fet semblant al del Cas 3, que llegeixen una notícia al començar les classes. En aquests dos casos, si bé les estratègies son semblants, la diferència qualitativa és important, ja que en el Cas 1 els temes de reflexió no són d'actualitat, sinó que venen marcats pels mestres des de principi de curs, mentre que en el Cas 3, els temes de reflexió provenen de les notícies, són d'actualitat i els proposen els mateixos alumnes a partir de les seves inquietuds.

Els centres del Cas 2 i Cas 3 treballen l'educació en valors. Mentre que el centre del Cas 2 utilitza pel·lícules amb contingut social, el Cas 3 treballa a través del projecte "l'Aventura de la vida".

El centre del Cas 3 utilitza altres metodologies educatives per treballar problemes socials, com el debat o el teatre.

El contingut sobre problemes socials en les tres escoles és abordat de diferents maneres. El centre del Cas 1 es tracten problemes socials i històrics, alguns de l'àmbit local i altres de globals com la sostenibilitat. Per altra banda, no solen abordar temes d'actualitat ni temes especialment controvertits.

En el centre del Cas 2 aborden el contingut de ciències socials partint del contingut que ofereixen els llibres de text d'aquesta matèria. També aborden temes de valors i problemes socials com el bulling o PSR com les manifestacions. Tanmateix, aquest temes son tractats de manera lleugera, de vegades en les tutories. A més, els alumnes que no fan educació en valors, sinó que fan l'assignatura de religió, es perden molts d'aquests continguts.

El centre del Cas 3 aborda el contingut de ciències socials a partir del contingut del llibre, però també a partir dels problemes quotidians del dia a dia. Aborden problemes de la classe, problemes socials locals i globals.

Els i les mestres tenen percepcions diferents sobre l'actitud del seu alumnat davant dels problemes socials. Els mestres del Cas 1 consideren que els seus alumnes no tenen interessos, almenys interessos acadèmics, i no tenen inquietuds de tipus social i per tant no les porten a l'aula. Consideren que viuen una mica aïllats del món. Tot i això, son els alumnes que de vegades trien els temes dels projectes que faran a classe.

Per altra banda, els mestres del centre del Cas 2 consideren que els seus alumnes sí que tenen inquietuds i volen parlar sobre temes, que de vegades son massa controvertits. La seva posició davant d'aquests

temes és en alguns casos tallar el debat, per evitar conflictes, en altres casos els deixen parlar sempre i quan hi hagi respecte.

Els mestres del centre del Cas 3 asseguren que els seus alumnes sí que tenen neguits i inquietuds sobre problemes socials, i necessiten que els escoltin. Porten aquests neguits a l'escola i son tractats i debatuts a l'aula.

#### **8.4.2. Anàlisi comparatiu dels tres casos: recerca d'informació i investigació a l'escola**

En aquest aspecte, els tres casos son diferents, ja que aborden la recerca d'informació i l'ús dels recursos digitals amb metodologies diferents i a partir de recursos materials diferents. Per altra banda, les seves percepcions sobre les capacitats de l'alumnat per cercar informació tenen molts punts de convergència.

La metodologia utilitzada pel centre del Cas 1 és la recerca d'informació per elaborar els seus projectes. Compten amb un ordinador portàtil a l'aula per cada dos estudiants. Les mestres els elaboren un glossari amb paraules destacades perquè puguin buscar informació a Internet. Per altra banda, els diuen quines pàgines han de consultar i quines no son rellevants.

Els mestres del Cas 2 també treballen amb els alumnes a partir de la recerca d'informació a la xarxa per activitats com preparar un viatge fictici. Els recursos d'aquest centre son mes limitats, ja que només disposen d'ordinadors durant una hora cada quinze dies.

El Cas 3 aborden la recerca d'informació i l'ús de les tecnologies digitals de manera transversal i les inclouen en tots els àmbits possibles. També les fan servir per fer projectes i en certes ocasions deixen llibertat a l'alumnat perquè cerqui informació a la xarxa, sense pautes i de manera lliure. Expliquen que treballen la cerca d'informació partint del particular i anant cap al general. Primer en poques fonts, analògiques, més senzilles, i poc a poc amb múltiples fonts i a Internet.

En darrer lloc, les percepcions dels mestres de les escoles dels tres casos sobre la recerca i l'ús d'eines digitals per part dels seus alumnes té punts en comú.

Els mestres dels centres dels tres casos coincideixen en les dificultats del seu alumnat per cercar informació. Afirmen que es queden amb les primeres pàgines i són poc crítics amb el que llegeixen.

Els mestres del Cas 1 i 2 especifiquen que els seus alumnes copien i enganxen la informació que troben a Internet, i de vegades no són capaços de comprendre-la.

Tanmateix, aquests mestres també coincideixen en que els seus alumnes fan un ús intensiu de la xarxa i són usuaris de les xarxes socials com Facebook, Instagram o Youtube. Consideren que en

aquests àmbits sí que es desenvolupen de manera adequada. És a dir, sí que son hàbils en els contextos que són del seu interès.

#### **8.4.3. Anàlisi comparatiu dels tres casos: el pensament crític a l'escola i a la societat, i el seu desenvolupament**

De l'anàlisi de les tres entrevistes determinem que els i les mestres dels casos estudiats entenen que el pensament crític és complex, que de vegades els costa definir. De les seves idees n'extraïem tres elements. El pensament crític és:

1. Una actitud d'alerta
2. Uns criteris
3. Una pràctica social

Les mestres del Cas 1 es refereixen a tenir una actitud d'alerta quan diuen que el pensament crític ha de servir per no empassar-nos tot el que veiem. Consideren que no ens hem de mantenir passius davant la informació. Les mestres del Cas 2 parlen de tenir una actitud d'alerta quan diuen que el pensament crític és contraposar la realitat amb una creença personal, fer judicis, relacionar. En el Cas 3, consideren que el pensament crític és discernir allò que és veritat i allò que no ho és.

En el Cas 1, les mestres fan referència als criteris quan consideren que el pensament crític suposa tenir un criteri propi i posicionar-se a la vida, i ho relacionen amb l'experiència. Al seu torn, els mestres del Cas 2 diuen que tenir pensament crític és tenir una opinió pròpia. Finalment, els mestres del Cas 3 consideren que tenir pensament crític significa argumentar la nostra posició, i afirmen que criticar no és tenir pensament crític, ja que la crítica ha d'estar fonamentada en un criteri.

Els mestres del Cas 3 parlen d'un tercer element per el desenvolupament del pensament crític: la pràctica social. Consideren que per desenvolupar el pensament crític, per pensar críticament, s'han d'obrir espais de socialització on poder ser obertament crítics i debatre.



## Capítol 9. Resultats de la fase d'exploració

El cambio tecnológico marca nuestra época y provoca gran inseguridad sobre sus posibilidades en el futuro. Los cambios no implican su asimilación consciente en la vida cotidiana, las repercusiones no son analizadas de manera crítica, sino asumidas de forma mecánica. La autonomía personal se vuelve débil ante las imposiciones de determinados hábitos. Uno de los efectos más preocupantes para la educación democrática puede ser la desmovilización de la ciudadanía. Ha aumentado la información, el acceso a noticias, datos y conocimientos de una gran amplitud, pero este aumento no ha ido acompañado de un aprendizaje para la selección y el análisis crítico.

- Antoni Santisteban i Joan Pagès (2011:70). Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar.

Durant la fase d'exploració es va fer ús de dos qüestionaris (Qüestionari 1 i Qüestionari 2). L'objectiu del primer qüestionari era el d'obtenir dades qualitatives i quantitatives referents a l'alumnat i el seu procés de recerca d'informació quan s'informa sobre problemes socials. Aquest qüestionari explora l'ús de la xarxa per part de l'alumnat per a la recerca d'informació, i obté respostes descriptives, però també dades valoratives.

El segon qüestionari indaga en les representacions socials de l'alumnat sobre problemes socials rellevants que seran tractats en la fase d'aprofundiment, per saber de quins coneixements previs parteixen i determinar quin és l'origen d'aquests coneixements previs.

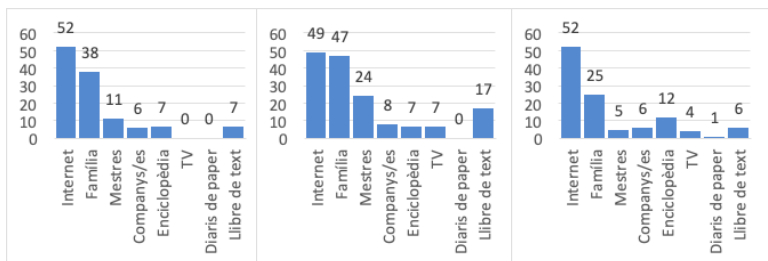
Aquests dos qüestionaris també tenen com a objectiu establir criteris per organitzar els alumnes, en parelles, respectant els grups-classe preexistents. A partir de la fase d'aprofundiment l'alumnat treballarà en parelles, o en trios (en els grups-classe on son imparells) i els resultats obtinguts seran el d'aquestes parelles o el d'aquests trios.

L'exposició i anàlisi de les dades serà realitzada element per element, exposant i analitzant els resultats dels tres casos, de manera diferenciada però en el mateix apartat, de manera que puguem fer una anàlisi dels resultats, i seguidament, una anàlisi comparatiu.

### 9.1. Fonts d'informació i ús de la xarxa

En aquest apartat del primer qüestionari indaguem en l'ús de les diferents fonts d'informació, en els patrons d'ús de la xarxa per part de l'alumnat. Les dades quantitatives ens mostren que la font d'informació utilitzada amb més freqüència per l'alumnat és Internet. En aquesta

qüestió se'ls permetia marcar més d'una opció. En aquest sentit, en els tres casos el resultat és molt semblant:



Gràfic 1: Font d'informació consultada amb més freqüència per l'alumnat del Cas 1

Gràfic 2: Font d'informació consultada amb més freqüència per l'alumnat del Cas 2

Gràfic 3: Font d'informació consultada amb més freqüència per l'alumnat del Cas 3

És destacable que en els tres casos Internet és el primer lloc on l'alumnat consulta informació, en segon lloc trobem la família. Aquest resultat demostra que, en molts casos, l'alumnat utilitza Internet per buscar informació abans de preguntar als pares, mares o altres familiars.

En els tres casos, la consulta als familiars és la segona opció més utilitzada, en alguns casos molt a prop de l'opció de consultar Internet. En els casos 1 i 2 veiem que l'opció de consultar a la família s'acosta a l'opció de consultar la informació a Internet, mentre que en el Cas 3, l'opció d'Internet duplica l'opció de consultar a la família.

A molta distància trobem les altres opcions, és destacable l'opció de consulta a els i les mestres, que és la tercera opció preferida per l'alumnat del Cas 1 i del Cas 2, mentre és molt minoritària en el Cas 3.

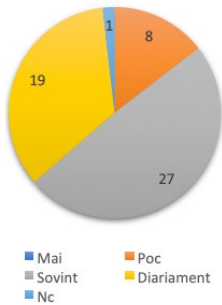
Pel que fa a les altres opcions, destaca la consulta als llibres de text escolars, per part de l'alumnat del Cas 2 o la consulta a l'enciclopèdia, per part de l'alumnat del Cas 3, aspectes que concorden amb les dades de la fase de contextualització.

És destacable que en cap dels tres casos s'ha valorat com a primera font a considerar els diaris de paper. És especialment rellevant i constata la tendència de la pèrdua d'interès per aquest tipus de font per part de la gent jove, en aquest cas, per part de l'alumnat de cicle superior dels tres casos.

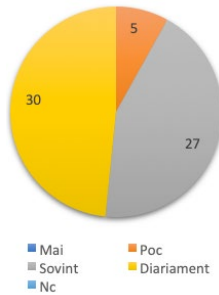
En el següent gràfic veiem les respostes de l'alumnat dels tres casos pel que fa a la freqüència d'ús d'Internet per a l'oci. Aquesta pregunta parteix de la percepció generalitzada dels mestres, expressada en les entrevistes, de que l'alumnat utilitza Internet especialment pel seu oci.



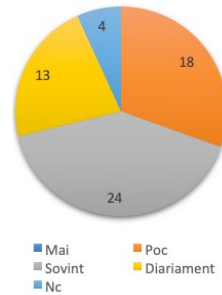
Els resultats ens mostren que la majoria de l'alumnat diu utilitzar Internet pel seu oci sovint o diàriament. Aproximadament, el 84% de l'alumnat del Cas 1 (46 alumnes) afirma que utilitza Internet per l'oci sovint o diàriament, en el Cas 2, aquesta xifra arriba al 92% (57 alumnes) metre que en el Cas 3 la xifra és del 63%, aproximadament (37 alumnes). Per altra banda, només trobem un alumne en el Cas 1 que digui que mai utilitza Internet per oci, en el Cas 2, cap alumne ha afirmat aquesta resposta, mentre que en el Cas 3, només 4 alumnes responen que mai utilitzen Internet per a l'oci.



Gràfic 4: Freqüència d'ús d'Internet per l'oci de l'alumnat del Cas 1.

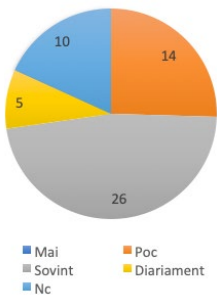


Gràfic 5: Freqüència d'ús d'Internet per l'oci de l'alumnat del Cas 2.

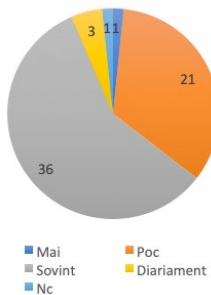


Gràfic 6: Freqüència d'ús d'Internet per l'oci de l'alumnat del Cas 3.

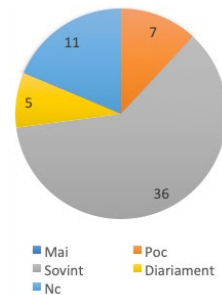
Aquest resultats contrasten amb la següent qüestió, que fa referència a l'ús d'Internet com a font d'informació. Aquest element és especialment rellevant tenint en compte els resultats de la primera pregunta, que mostren Internet com la font d'informació a la que la majoria de l'alumnat recorre en primer lloc.



Gràfic 7: Freqüència de recerca d'informació a Internet de l'alumnat del Cas 1.



Gràfic 8: Freqüència de recerca d'informació a Internet de l'alumnat del Cas 2.

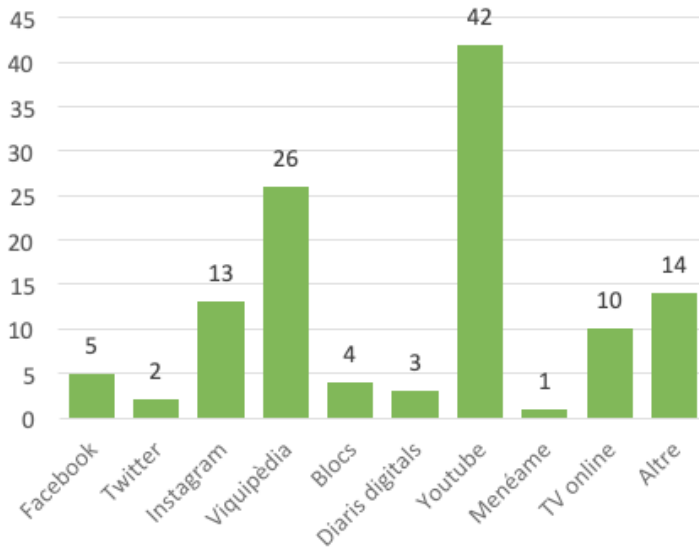


Gràfic 9: Freqüència de recerca d'informació a Internet de l'alumnat del Cas 3.

Com podem veure en els gràfics, l'ús d'Internet com a font d'informació és freqüent, sent molt majoritària l'opció "sovint". Tanmateix, els percentatges que engloben les categories "diàriament" i "sovint" decreixen respecte a la pregunta anterior. Aproximadament, el 56% de l'alumnat del Cas 1 (31 alumnes) afirma que utilitza Internet per la recerca d'informació sovint o diàriament, en el Cas 2, aquesta xifra arriba al 63% (39 alumnes), metre que en el Cas 3 la xifra és del 70%, aproximadament (41 alumnes).

És destacable que en els casos 1 i 2, el percentatge d'alumnat que utilitza Internet per la recerca d'informació sovint o diàriament decreix respecte el percentatge d'alumnat que utilitza Internet per l'oci. Per altra banda, en el Cas 3 és el contrari, i aquest percentatge augmenta lleugerament.

En els tres gràfics següents veiem quines webs són les visitades amb més freqüència per part de l'alumnat en la seva vida diària. En aquesta pregunta, l'alumnat va poder triar més d'una resposta. Els resultats exposats mostren els llocs web que l'alumnat dels tres casos afirma que visita de forma freqüent o diària.



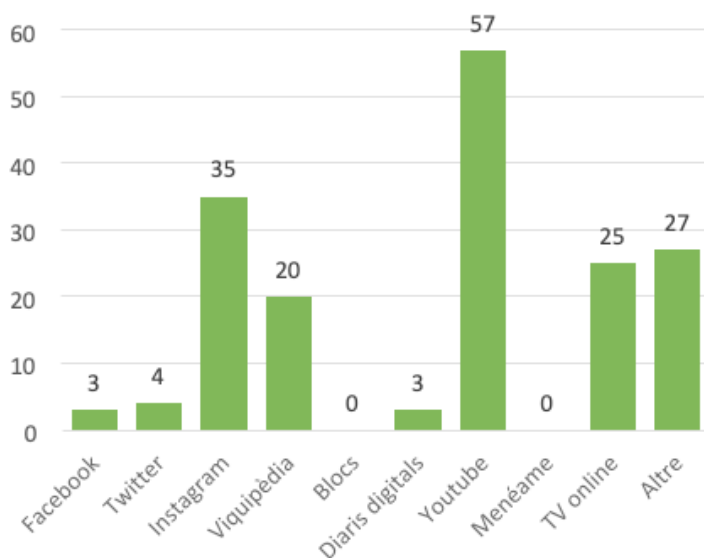
Gràfic 10: Pàgines visitades de manera freqüent o diària per part de l'alumnat del Cas 1.

Els resultats mostren que l'alumnat del Cas 1 és majoritàriament usuari de la plataforma Youtube, seguida de la Viquipèdia, Instagram o altres llocs web. És destacable que els llocs web més visitats son aquells on

la informació és elaborada per col·lectius, i no per un únic autor o una única redacció (com podria ser el cas dels Diaris digitals, els blocs o la TV online). A més, les opcions majoritàries reflecteixen els diferents tipus de mitjans consumits sent el més destacable el format de vídeo (Youtube) el format textual (Viquipèdia) o el format d'imatge (Instagram).

És també destacable que altres xarxes socials, que són comunes entre el públic adult, no són utilitzades majoritàriament pel públic infantil, és el cas de Facebook o Twitter, que si bé son utilitzats, no de manera freqüent.

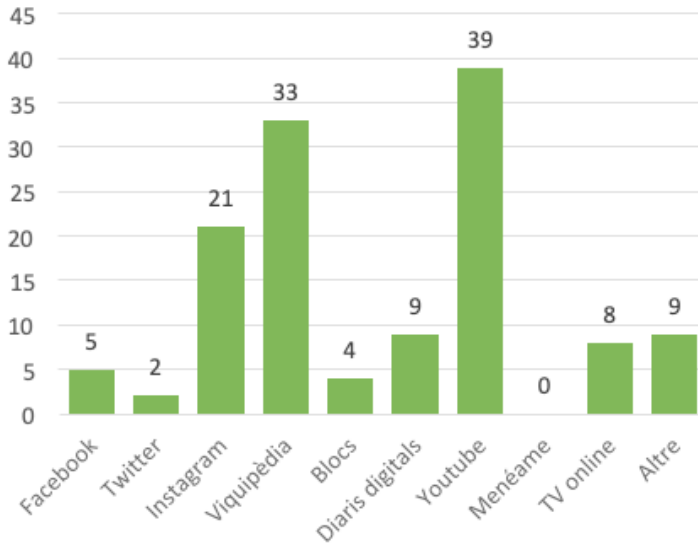
La plataforma “Menéame”, d'ús molt minoritari, ha estat la triada en menys vegades, fet esperat i que serveix de control per veure si els alumnes estaven responnent a aquesta pregunta de manera aleatòria.



Gràfic 11: Pàgines visitades de manera freqüent o diària per part de l'alumnat del Cas 2.

Els resultats obtinguts en el Cas 2 tenen moltes coincidències amb els obtinguts en el Cas 1. En aquest cas segueix destacant Youtube com a opció prioritària, i Instagram i la Viquipèdia segueixen sent opcions utilitzades freqüentment per part de la majoria de l'alumnat. En aquest cas destaca l'increment de la TV online respecte el Cas 1, fet que demostra que l'alumnat del Cas 2 no ha substituït la televisió per les xarxes socials o per plataformes com Youtube, però ha complementat el consum televisiu amb la visualització de la televisió a través de l'ordinador, o els dispositius mòbils, i per Internet.

Destaquem els baixos resultats en la freqüència de visita als blocs d'opinió o als diaris digitals, així com en les xarxes socials com Facebook i Twitter.



Gràfic 12: Pàgines visitades de manera freqüent o diària per part de l'alumnat del Cas 3.

En el tercer cas trobem uns resultats semblants, el que confirma la tendència de Youtube, Instagram i la Viquipèdia com els llocs visitats de manera més freqüent per part de l'alumnat dels tres casos. Per altra banda, en el Cas 3, el número d'alumnes que consulten amb freqüència blocs d'opinió o diaris digitals augmenta lleugerament respecte del Cas 2, sense arribar però a ser utilitzat de manera freqüent per la majoria d'alumnes.

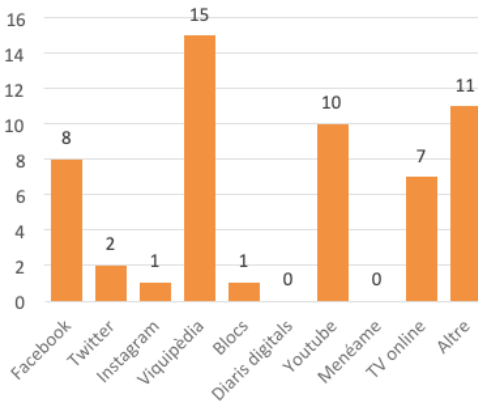
La primera fase del qüestionari ens permet veure que l'alumnat dels tres centres utilitzen Internet freqüentment, tant per l'oci com per la recerca d'informació, sent la font d'informació que consulten en primer lloc quan volen informar-se. A més, destaquem que les pàgines web visitades amb més freqüència per part de l'alumnat són Youtube, Instagram i la Viquipèdia, que ofereixen en cada cas un tipus de producte diferent pel que fa al suport (vídeo, imatge i text) i pel que fa al contingut, ja que Instagram ofereix en general contingut privat o contingut relacionat amb persones famoses, la Viquipèdia ofereix contingut enciclopèdic, mentre que Youtube ofereix contingut molt variat, des d'artístic fins a acadèmic. Tanmateix, és destacable que el contingut que ofereixen aquestes tres pàgines web és de tipus social, és a dir, ha estat elaborat per diferents persones que alhora són usuàries de la web. El contingut d'aquestes, per tant, no té un sol autor, sinó que reflecteix múltiples punts de vista i múltiples ideologies, a les qual s'hi pot accedir des d'un mateix lloc.

Amb tota la informació obtinguda en aquest primer apartat és interessant analitzar com l'alumnat dels tres casos estudiats cercaria informació si hagués de formar-se una opinió sobre un problema social local.

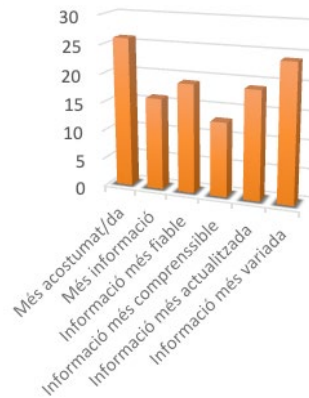
## 9.2. Fonts digitals per informar-se sobre problemes socials

En el qüestionari es plantegen als alumnes dos problemes socials locals hipotètics i ha de dir quines fonts d'informació d'Internet consultarien en primer lloc, si volguessin fer-se una idea d'aquests temes. També han d'especificar per quin motiu triarien una opció en primer lloc i no una altra. En aquest cas podien donar més d'un motiu. L'objectiu d'aquest apartat és veure si la temàtica social local condiciona la recerca d'informació i l'elecció de les fonts.

El primer supòsit planteja el cas de les eleccions municipals de la localitat dels alumnes. Des de l'escola se'ls demana cercar informació sobre unes suposades eleccions imminents a la seva localitat, per tal de fer-se una idea del panorama polític de la seva ciutat.



Gràfic 13: Font d'informació utilitzada en primer lloc per part de l'alumnat del Cas 1 davant del primer supòsit.

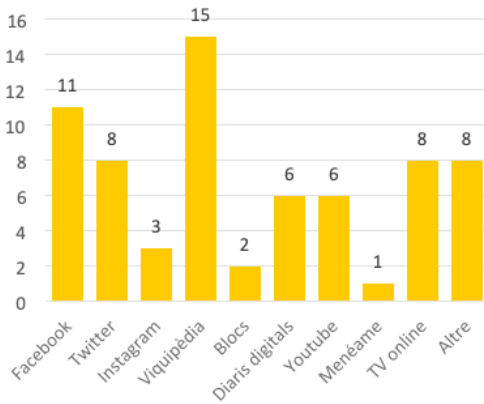


Gràfic 14: Motivació de la tria de la font d'informació prioritària de l'alumnat del Cas 1 davant del primer supòsit.

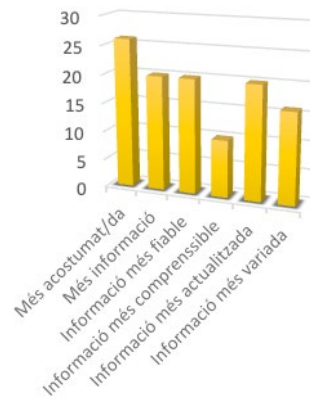
Com podem veure en els resultats, la font consultada en primer lloc per part de l'alumnat del Cas 1. és la Viquipèdia, i en segon lloc han seleccionat la categoria "altre". Bona part de l'alumnat que selecciona aquesta categoria, especifica que faria servir el cercador de Google i entraria a les pàgines web que trobés en aquest cercador.

Pel que fa a les justificacions, no sembla que hi hagi un motiu clar, ja que les diferents opcions son triades de manera equilibrada. Destaca lleugerament per sobre de les altres el fet d'estar “més acostumat/da”, el que ens fa pensar que no tenen una raó molt reflexionada per accedir a una pàgina web o una altra, sinó que solen visitar les pàgines web que ja coneixen i que dominen. Un clar exemple és el de la Viquipèdia.

El segon supòsit és el cas d'una manifestació en la seva localitat en contra de les retallades en educació. De la mateixa manera que en la qüestió anterior, havien d'especificar quina font consultarien en primer lloc, i especificar-ne el motiu.

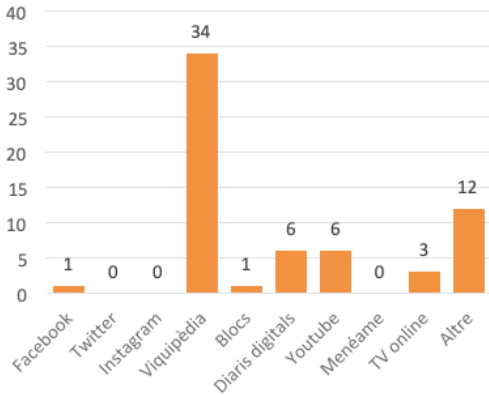


Gràfic 15: Font d'informació utilitzada en primer lloc per part de l'alumnat del Cas 1 davant del segon supòsit.

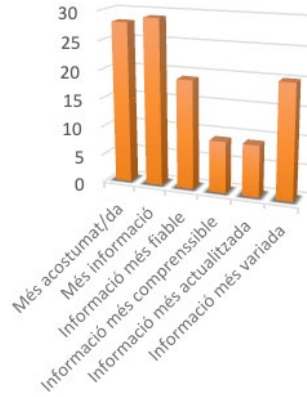


Gràfic 16: Motivació de la tria de la font d'informació prioritària de l'alumnat del Cas 1 davant del segon supòsit.

Pel que fa als resultats obtinguts del Cas 1 a partir del segon supòsit, veiem que la Viquipèdia segueix sent l'opció preferida mentre que les altres opcions es mantenen més o menys equilibrades. Veiem que en aquest cas, les xarxes socials que permeten una major immediatesa i en les que es publiquen problemes socials d'actualitat, com és el cas de Twitter o Facebook, pugen lleugerament en aquest segon supòsit. Les justificacions segueixen estant equilibrades, sent la d'estar “més acostumat/da” la majoritaria, com en el cas anterior.

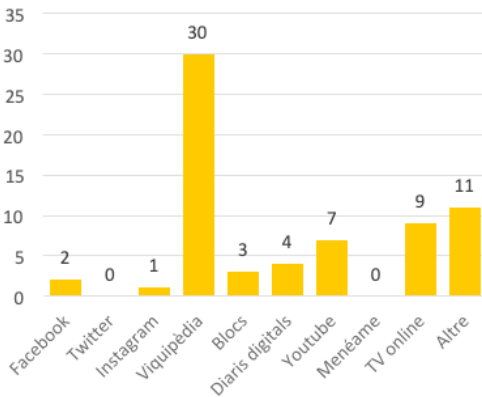


Gràfic 17: Font d'informació utilitzada en primer lloc per part de l'alumnat del Cas 2 davant del primer supòsit.

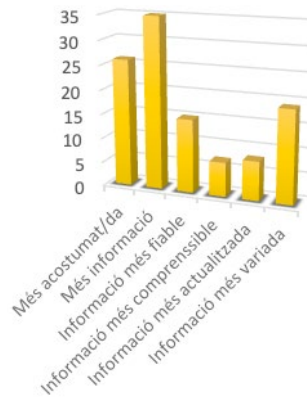


Gràfic 18: Motivació de la tria de la font d'informació prioritària de l'alumnat del Cas 2 davant del primer supòsit.

Els resultats del Cas 2 a partir del supòsit de les eleccions locals, són semblants al del Cas 1. En aquest sentit, la preferència de la Viquipèdia és molt majoritària, per sobre de totes les altres opcions. Pel que fa a la justificació, hi ha un gran creixement de l'opció "més informació" respecte als resultats del Cas 1. Per tant, l'alumnat de l'escola del Cas 2, que majoritàriament utilitzaria la Viquipèdia per informar-se sobre les eleccions municipals, ho faria majoritàriament perquè és allí on hi troben més informació. Aquesta justificació ve seguida de "més acostumat/da", elecció majoritària en el Cas 1.

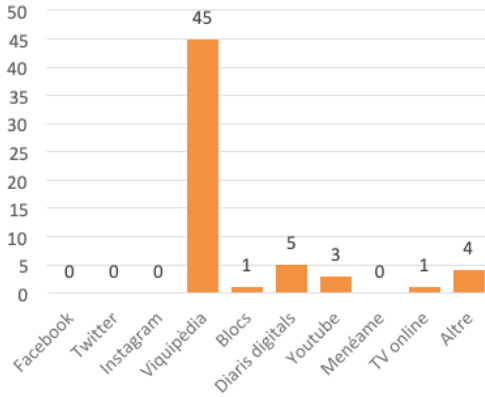


Gràfic 19: Font d'informació utilitzada en primer lloc per part de l'alumnat del Cas 2 davant del segon supòsit.

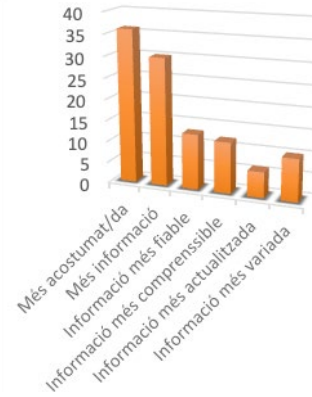


Gràfic 20: Motivació de la tria de la font d'informació prioritària de l'alumnat del Cas 2 davant del segon supòsit.

Els resultats del Cas 2 del segon supòsit, una manifestació a la localitat contra les retallades en educació, mostren que la Viquipèdia segueix destacant com la font d'informació preferida. En aquest cas, la justificació “més informació” és clara, i és el motiu pel qual l'alumnat de 6è d'aquesta escola triaria aquesta font d'informació per sobre de les altres. És destacable que en el Cas 2 no hi ha hagut en aquest supòsit una pujada de la preferència per les xarxes socials que ofereixen informació més immediata, com Facebook o Twitter, fet que sí que veiem en el Cas 1.

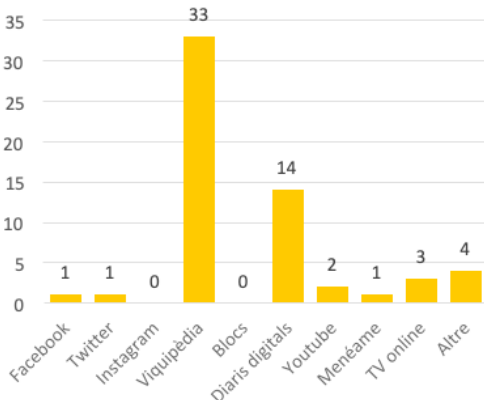


Gràfic 21: Font d'informació utilitzada en primer lloc per part de l'alumnat del Cas 3 davant del primer supòsit.

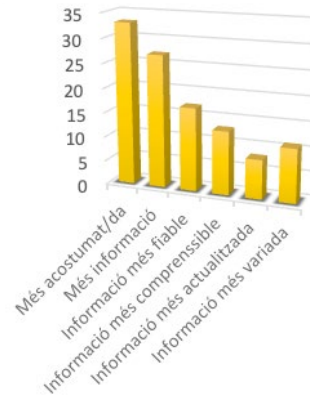


Gràfic 22: Motivació de la tria de la font d'informació prioritària de l'alumnat del Cas 3 davant del primer supòsit.

L'anàlisi dels resultats del Cas 3 pel que fa al primer supòsit segueixen en la línia del que hem pogut veure en els dos primers casos. En aquest sentit, la Viquipèdia és la primera opció, i la justificació preferida d'elecció és “més acostumat/da”, seguida de “més informació”.



Gràfic 23: Font d'informació utilitzada en primer lloc per part de l'alumnat del Cas 3 davant del segon supòsit.



Gràfic 24: Motivació de la tria de la font d'informació prioritària de l'alumnat del Cas 3 davant del segon supòsit.



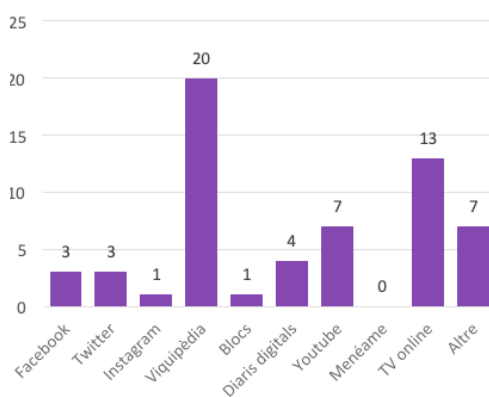
En el segon supòsit, les dades del Cas 3 són semblants, només veiem una pujada dels diaris digitals, com una font considerada a ser consultada en primer lloc. Tot i això, la Viquipèdia segueix liderant la primera opció com a font de consulta per aquests problemes socials locals. En aquest sentit, les justificacions són les mateixes, en primer lloc destaca “més acostumat/da” mentre que “més informació” destaca com la segona opció més triada.

Analitzant amb perspectiva les dades obtingudes en aquest apartat podem veure com les dades obtingudes en els tres casos són molt similars. La Viquipèdia destaca com a font d'informació per informar-se sobre problemes socials locals, especialment perquè l'alumnat afirma que és la font amb la qual està més acostumat a treballar, i és la que ofereix més informació. És especialment interessant el fet que cap dels dos supòsits que els hem plantejat serien temes que inclouria la Viquipèdia, al tractar-se de temes de gran actualitat i de l'àmbit local, ja que la Viquipèdia inclou contingut de tipus enciclopèdic general, i no informació d'actualitat local.

### 9.3. Valoració de la fiabilitat de les fonts

El Qüestionari 1 indaga en la percepció de l'alumnat sobre la fiabilitat de les diferents fonts d'informació que trobem a Internet. Aquest apartat és especialment revelador, ja que contenia un espai de pregunta oberta que convidava a l'alumnat a explicar quin era el motiu de la seva elecció.

L'alumnat del Cas 1 valora la Viquipèdia com la font més fiable, seguit de la televisió online. La resta d'opcions són més minoritàries, com es pot veure en el gràfic 25.



Gràfic 25: Fonts d'informació d'Internet valorades segons la seva fiabilitat per l'alumnat del Cas 1.

Cal destacar que, en alguns casos, l'alumnat ha assenyalat que confia més en una o altra font, però no ha ofert una valoració sobre la mateixa. Per analitzar les respostes otingudes fem servir tres tipologies que sorgeixen del propi anàlisi del contingut de les respostes. Per facilitar l'anàlisi hem agrupat les respostes en les següents tipologies:

Fiabilitat dogmàtica	L'alumnat no qüestiona la fiabilitat de la font. La fiabilitat és atribuïda per la gratitud en l'ús, l'antiguitat, o el reconeixement general de la font.
Fiabilitat experiencial	L'alumnat no qüestiona la fiabilitat de la font. La fiabilitat és atribuïda pel costum i per les experiències d'èxit.
Fiabilitat crítica	L'alumnat qüestiona la font. La fiabilitat és atribuïda per la contrastació, validació i revisió de la informació.

Taula 25: Tipologies per la classificació de la valoració de la fiabilitat de les fonts.

Relacionem la tipologia *fiabilitat dogmàtica* amb el pensament acrític, la tipologia *fiabilitat experiencial* amb un estat de desenvolupament del pensament crític intermedi, mentre que relacionem la tipologia *fiabilitat crítica* amb el pensament crític. Dins de cada tipologia trobem diferents elements que es repeteixen i que enumerem a continuació.

#### **Fiabilitat dogmàtica:**

- Relaciona la fiabilitat amb una confiança no raonada de que la font ofereix informació certa.
- Relaciona la fiabilitat amb el fet de que tothom utilitza la mateixa font.
- Relaciona la fiabilitat amb la gratitud que li ofereix la font quan l'utilitza.
- Relaciona la fiabilitat amb l'antiguitat de la font.
- Relaciona la fiabilitat amb el tipus de contingut que ofereix la font.
- Relaciona la fiabilitat amb la quantitat d'informació que pot trobar en la font.

#### **Fiabilitat experiencial:**

- Relaciona la fiabilitat amb la seva experiència d'èxit en trobar informació certa en la pàgina.
- Relaciona la fiabilitat amb la bona estructuració i redacció de la informació, i amb la facilitat que ofereix per comprendre el contingut.

- Relaciona la fiabilitat amb la rapidesa en la que la font ofereix informació sobre l'actualitat.

**Fiabilitat crítica:**

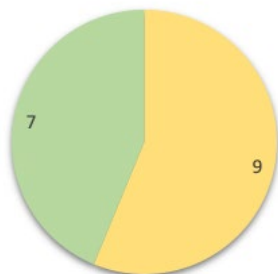
- Relaciona la fiabilitat amb els mecanismes de revisió de contingut de la font així com l'expertesa dels autors de la informació.
- Relaciona la fiabilitat amb la varietat d'informació que pot trobar en la font.

En el quadre següent agrupem les respostes del Cas 1 segons les tipologies presentades.

Fiabilitat dogmàtica	
Cap resposta.	
Fiabilitat experiencial	
C1A2: Fa temps que la visito i sempre m'ha portat molta confiança.	C1A28: Perquè confio amb la Viquipèdia, i h explica perfectament i ho entenc a la perfecció.
C1A16: Perquè a l'escola sempre he consultat aquesta web i em dona seguretat a l'hora de buscar informació.	C1A36: Perquè Viquipèdia normalment és bastant fiable i està ben explicat.
C1A10: La font que per mi és més fiable és la Viquipèdia perquè normalment no s'equivoca i la seva informació normalment és certa.	C1A41: Perquè és on hi trobo molta lletra i també és fàcil d'entendre la lletra.
C1A15: Perquè hi ha moltes coses que son veritat i la informació està ben redactada i ben escrita, per això.	C1A48: Posaria la Viquipèdia la primera perquè és la que ho entenc més bé. C1A53: Perquè la informació l'expressa molt bé i alguna necessària.
Fiabilitat crítica	
C1A6: Perquè és una pàgina de Google i ho revisen els de la mateixa pàgina.	C1A52: Perquè allà hi pot escriure gent i després les equivocacions es poden corregir.
C1A37: Perquè la Viquipèdia és una font d'informació que té informació sobre casi tot i perquè si vols penjar informació ells sempre controlen la informació que hi entra.	C1A54: Perquè només ho feien experts. C1A29: Perquè la informació és més variada. C1A50: L'utilitzo molt, s'actualitza molt i elimina informació falsa. C1A35: Perquè és on sempre busco les coses (també miro altres pàgines per si és veritat).

Taula 26: Respostes de l'alumnat del Cas 1 pel que fa a la justificació de l'elecció de la Viquipèdia com la font més fiable.

Si analitzem els resultats de manera quantitativa veiem que, en el Cas 1, cap alumne ha donat una resposta que puguem classificar com fiabilitat dogmàtica, trobem 7 respostes que classifiquem com a fiabilitat crítica, mentre que la majoria de respostes les classifiquem com a fiabilitat experiencial (9).



■ Fiabilitat dogmàtica ■ Fiabilitat experiencial ■ Fiabilitat crítica

Gràfic 26: Respostes de l'alumnat del Cas 1 pel que fa a la justificació de l'elecció de la Viquipèdia com la font més fiable analitzades per tipologies.

Pel que fa a l'alumnat que ha triat la televisió online com la font més fiable, trobem diferents tipus de respostes que es poden resumir en les següents tipologies d'alumnat:

Fiabilitat dogmàtica	
C1A4: Perquè a la TV crec que la notícia sempre diuen la veritat.	C1A47: Perquè diria que és on ho visita més gent i allà no hi trobo mai mentides.
C1A7: Perquè la Tv és bastant fiable i tot el que diuen és cert.	C1A46: Perquè ho veig molt i mai m'ha donat dolenta informació.
C1A23: He triat la primera opció perquè jo crec que a la televisió no diuen mentides.	
Fiabilitat experiencial	
C1A5: Perquè la informació és més fàcil de trobar.	C1A26: He triat primer TV online perquè pots veure el que estan passant en directe.
C1A18: La TV, perquè ho expliquen bé i jo m'ho crec, depèn de la cadena!	C1A49: Perquè pots veure en el moment el que fan i també perquè és més ràpid. T'ho expliquen millor i per la meua opinió va bé per buscar diferents coses.

Fiabilitat crítica
C1A27: Perquè és una de les fonts més fiables i parlen professionals en buscar informació.

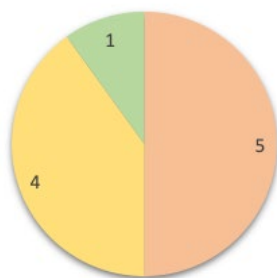
Taula 27: Respostes de l'alumnat del Cas 1 pel que fa a la justificació de l'elecció de la Tv Online com la font més fiable.

Com es pot veure amb les tipologies, algunes es repeteixen respecte a l'anàlisi de les respostes que justifiquen la fiabilitat de la Viquipèdia, d'altres són noves. És especialment destacable que en el cas de la televisió online es destaca la seva rapidesa i immediatesa, aspecte amb el qual no compta la Viquipèdia. El fet d'oferir una informació de manera ràpida, immediata, fins-hi-tot retransmetent en directe, és considerat per l'alumnat del Cas 1 com una prova de fiabilitat.

Per altra banda, també és destacable l'ús d'arguments poc raonats com la justificació de la fiabilitat pel costum de consultar sempre la mateixa plana web o la fiabilitat pel fet, simplement, de creure que la informació que ofereix és certa.

Destaquem que l'alumnat que ha triat tant la televisió online, com el que ha triat la Viquipèdia, considera que hi ha una relació directa entre la fiabilitat d'una font i la presentació ordenada, amable i accessible que ofereix de la informació.

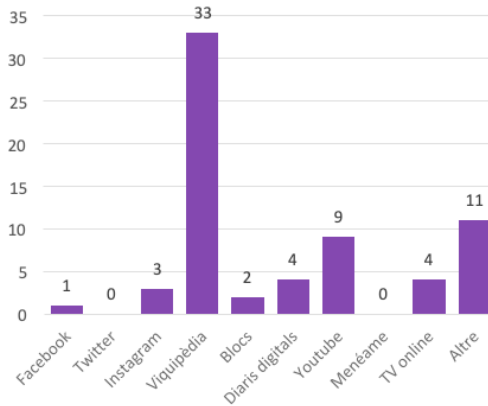
Si els expressem de manera quantitativa veiem que, en aquest cas, la resposta de tipus fiabilitat dogmàtica és la més abundant (5) mentre que la resposta de tipus fiabilitat crítica és menor (1), respecte a les valoracions de la fiabilitat de la Viquipèdia.



■ Fiabilitat dogmàtica ■ Fiabilitat experiencial ■ Fiabilitat crítica

Gràfic 27: Respostes de l'alumnat del Cas 1 pel que fa a la justificació de l'elecció de la TV Online com la font més fiable analitzades per tipologies.

Els resultats obtinguts del mateix apartat del *Qüestionari 1* pel Cas 2, mostren que l'alumnat considera majoritàriament la Viquipèdia com la font més fiable. Molt lluny hi ha les altres opcions, com es pot veure en el gràfic 26.



Gràfic 28: Fonts d'informació d'Internet valorades segons la seva fiabilitat per l'alumnat del Cas 2.

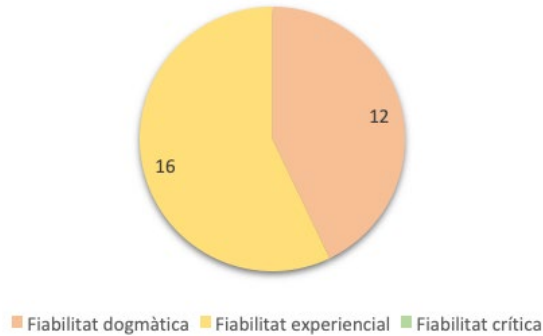
Seguint l'anàlisi per tipologies, classifiquem les respostes de l'alumnat que ha valorat la fiabilitat de la Viquipèdia en la següent taula:

Fiabilitat dogmàtica	
C2A7: Perquè és la que més m'agrada.	C2A53: Perquè porta un munt d'anys donant informació.
C2A18: Perquè la Viquipèdia és molt fiable per a mi.	C2A34: Perquè me'n fio més.
C2A29: Perquè em semblen les webs més fiables.	C2A40: Perquè la Viquipèdia és bastant fiable.
C2A62: Creo que és la mas segura.	C2A58: Perquè és la pàgina més fiable.
C2A44: Perquè crec que explica tot i que és veritat.	C2A20: Perquè confio més en aquesta web perquè té més informació.
C2A45: Perquè hi ha molta informació i és certa.	C2A31: Perquè és la que té més informació.

Fiabilitat experiencial	
C2A14: Perquè és on busco sempre.	C2A1: La Viquipèdia és important perquè tot el que busques ho trobes.
C2A24: Perquè sempre la miro quan alguna cosa no la sé.	C2A12: És la més fiable i explica les coses millor.
C2A26: Perquè és on miro.	C2A41: Perquè és on està millor explicat i és una pàgina amb informació ben explicada.
C2A35: Perquè la utilitzo sovint.	C2A52: Perquè ho explica millor i dona més informació.
C2A38: Perquè sempre busco la informació allí.	C2A4: Perquè té molta informació i és bastant fiable i la informació és comprensible.
C2A42: Perquè és fiable i estic acostumat a buscar-ho a aquesta web.	C2A6: Perquè trec molta informació, m'ho explica bé i jo l'entenc i és bastant fiable.
C2A21: Perquè hi ha més informació i mai m'ha fet res.	C2A60: Perquè per mi es la font més fiable amb molta informació del que busco.
C2A59: Perquè és la que més en confio, és la que més informació trobo on està presentat molt bé.	
C2A37: Perquè a Viquipèdia surt tot i explica molt bé.	
Fiabilitat crítica	
Cap resposta.	

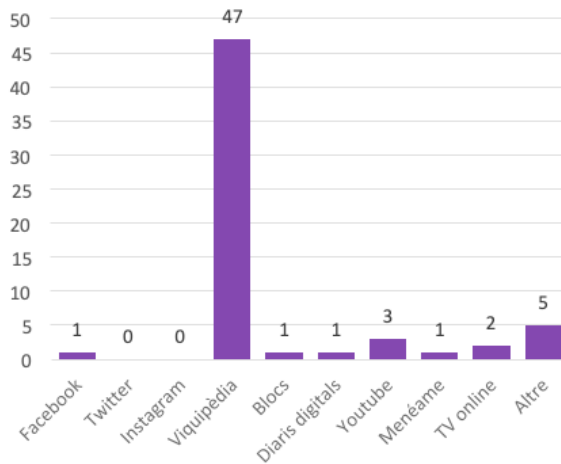
Taula 28: Respostes de l'alumnat del Cas 2 pel que fa a la justificació de l'elecció de la Viquipèdia com la font més fiable.

És destacable que en el Cas 2, cap alumne fa una valoració que classifiquem dins de la tipologia fiabilitat crítica, mentre que les tipologies fiabilitat dogmàtica (12) i fiabilitat experiencial (16) son majoritàries. En el següent gràfic es poden veure els resultats de manera quantitativa:



Gràfic 29: Respostes de l'alumnat del Cas 2 pel que fa a la justificació de l'elecció de la Viquipèdia com la font més fiable analitzades per tipologies.

Finalment, en el Cas 3 obtenim unes dades molt semblants. La Viquipèdia és la font considerada com a més fiable, molt per sobre de les altres. En aquest Cas 3, de manera molt més destacada, com es pot veure en el gràfic 27.



Gràfic 30: Fonts d'informació d'Internet valorades segons la seva fiabilitat per l'alumnat del Cas 3.

Tot seguit, classifiquem les respostes segons les tipologies de fiabilitat, com hem fet en els dos casos anteriors.



Fiabilitat dogmàtica	
C3A27: Perquè és la pàgina on hi acostumo a trobar més informació i fiable per fer treballs.	C3A32: Viquipèdia perquè sempre hi ha molta informació i m'agrada i crec que està bé.
C3A12: La Viquipèdia és segura perquè et dona molta informació.	C3A1: He triat la Viquipèdia perquè s'equivoca poc.
C3A16: Perquè surten casi totes les coses i perquè em refio molt de la Viquipèdia.	C3A14: La Viquipèdia és un lloc per buscar informació i jo la considero la més fiable.
C3A17: És un apartat on hi trobo més i més bona informació.	C3A24: Perquè la Viquipèdia no diu mentides.
C3A20: És la que més consulto i hi trobo més informació.	C3A54: La he triat perquè és on es fiquen informació i considero que és la més fiable.
C3A23: Perquè explica moltes coses.	C3A19: La he triat perquè és la que em recomanen i és la que ho entenc millor.
C3A29: La Viquipèdia pots trobar molta informació per buscar.	C3A21: És la web que quasi sempre consulto. És la web que em recomanen i la que quasi tothom consulta.
C3A40: És on hi ha més informació.	C3A28: Perquè tothom la recomana.
C3A41: Perquè és on hi trobo més informació i ja ho he buscat per moltes coses.	C3A31: Perquè la seva informació és molt bona i molta gent la mira de tot el món.
C3A44: Perquè dona més informació que les altres.	C3A39: Perquè és la que consulto més i és una pàgina que acostumen a visitar altres persones i trobo bastanta informació.
C3A13: Viquipèdia perquè explica la vida d'una persona.	
C3A30: He triat Viquipèdia perquè cap imatge que no sigui per només una mica de públics.	

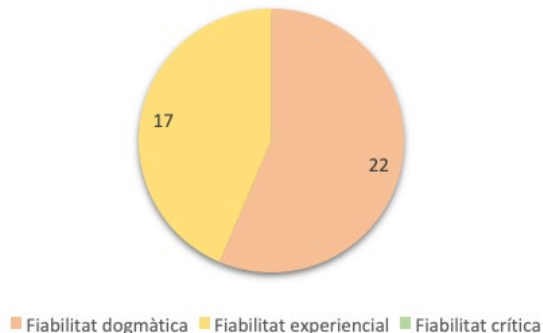
Fiabilitat experiencial	
C3A2: Es la font que estic més acostumat a fer servir.	C3A18: Perquè trobes més informació i la informació és correcta.
C3A4: Estic més acostumat a entrar-hi per moltes coses.	C3A22: Perquè és la que fem servir i quan corregim és correcta.
C3A5: Perquè normalment la consulto i la considero la més fiable.	C3A33: Que a la Viquipèdia és fiable i trobo tota la informació que vull.
C3A9: La he triat perquè d'allà trec molta informació i és la que estic més acostumat a utilitzar.	C3A26: Perquè explica la informació més clara i variada.
C3A6: Perquè la coneixo més i la faig servir sovint.	C3A11: És la font més fiable perquè és la que sempre visito.
C3A8: Perquè és la que més utilitzo.	C3A45: Perquè és la que faig servir més.
C3A10: És fiable perquè és la font que visito sovint.	C3A49: Perquè faig molts treballs i llavors ho consulto molt.
C3A56: És on consulto tota la informació.	C3A50: Perquè la utilitzo sovint.
	C3A53: A la que estic més acostumada i la millor per mi perquè posa molta informació.
Fiabilitat crítica	
Cap resposta.	

Taula 29: Respostes de l'alumnat del Cas 3 pel que fa a la justificació de l'elecció de la Viquipèdia com la font més fiable.

Com podem veure en les diferents respostes, la tipologia de fiabilitat dogmàtica és la més nombrosa mentre que no hi ha cap alumne que consideri que la Viquipèdia és una font fiable degut al seu procediment de revisió de la informació.

En el Cas 3 també trobem respostes que relacionen la fiabilitat i l'ús generalitzat de la font, fet que no havíem trobat en els casos anteriors pel que fa a la justificació de la fiabilitat de la Viquipèdia. Cinc dels alumnes del Cas 3 consideren que és fiable ja que molta gent la recomana i molts la fan servir.

Veiem els resultats del Cas 3 analitzats de manera quantitativa en el següent gràfic:



Gràfic 31: Respostes de l'alumnat del Cas 3 pel que fa a la justificació de l'elecció de la Viquipèdia com la font més fiable analitzades per tipologies.

Els resultats obtinguts en els tres casos revelen la dificultat de l'alumnat per avaluar la fiabilitat d'una font. És destacable que les fonts considerables com a més fiables, principalment la Viquipèdia, però també la televisió online en el Cas 1, són fonts amb una gran varietat d'autors, perspectives i diferents nivells de rigor, que resulta molt difícil avaluar la fiabilitat de la Viquipèdia, o la fiabilitat de la televisió online, com una sola font. Per un costat, la Viquipèdia està elaborada de manera col·lectiva, per gent diferent, amb perspectives i experteses diferents, interessos i discursos diversos. Per l'altre, la televisió online depèn del canal a la que estigui vinculada. Pot ser un canal només a Internet o un canal que també existeix en la televisió tradicional. L'existència de diferents canals fa que existeixin diferents discursos i interessos que construeixen el contingut de les retransmissions televisives per Internet.

Aquest fet és apuntat de manera minoritària per part de l'alumnat. Trobem dues respostes en el Cas 1, d'alumnes que posen de manifest que són conscients de la necessitat de contrastar aquestes fonts, i de l'existència de discursos diferents:

**CI A35:** Perquè és on sempre busco les coses (també miro altres pàgines per si és veritat).

**CI A18:** La TV, perquè ho expliquen bé i jo m'ho crec, depèn de la cadena!

#### 9.4. Representacions socials sobre problemes socials rellevants

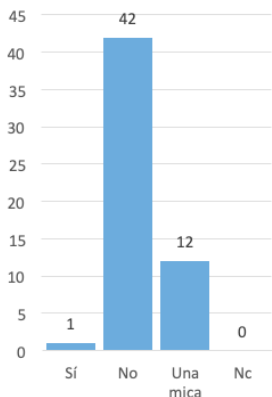
El *Qüestionari 2* indaga en les representacions socials de l'alumnat sobre els temes que es tractaran en la fase d'aprofundiment. Si bé els temes són diferents en cada cas, ja que es tracten de problemes socials locals, la tipologia dels temes és la mateixa.

Els problemes socials locals abordats al principi de la fase d'aprofundiment, en l'activitat inicial de construcció d'un relat, es tracta de manifestacions i reivindicacions en l'àmbit local. En el Cas 1 es tracta d'una reivindicació de drets laborals dels treballadors i les treballadores d'una fàbrica. En el Cas 2, es tracta d'una manifestació per la defensa dels drets de les persones aturades. Finalment, el Cas 3 es tracta d'una manifestació per la defensa dels drets dels animals i per evitar la clausura d'una gossera.

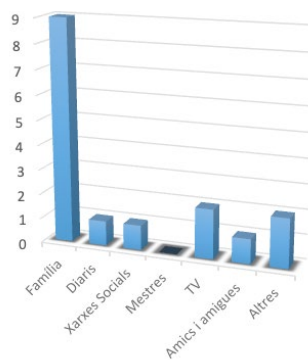
Els problemes socials locals abordats al final de la fase d'aprofundiment, en l'activitat final de construcció d'un relat, es tracta de reivindicacions en contra dels desnonaments i pel dret a l'habitatge. En el Cas 1 tractem el desnonament de la Maria, en el Cas 2 tractem els desnonaments en la localitat amb la llei contra desnonaments aprovada pel govern local, i en el Cas 3 tractem el cas del desnonament de la Marian.

##### 9.4.1. Representacions socials de l'alumnat del Cas 1

Els resultats que veiem en els gràfics 28 i 29, mostren com l'alumnat del Cas 1, majoritàriament afirma no tenir cap representació social sobre les manifestacions per a la reivindicació dels drets laborals que van realitzar els treballadors d'una empresa de la seva localitat. És destacable que els pocs alumnes que en saben alguna cosa, han obtingut aquesta informació majoritàriament per part dels seus familiars.



Gràfic 32: Existència de representacions socials de l'alumnat del Cas 1 sobre les manifestacions locals per la reivindicació dels drets laborals dels treballadors d'una empresa.



Gràfic 33: Origen de les representacions socials sobre les manifestacions locals per la reivindicació dels drets laborals dels treballadors d'una empresa, per part de l'alumnat del Cas 1.

De l'alumnat que afirma que li sona una mica el tema, o que sí que el coneix, pocs saben concretar què en saben. Només sis alumnes responen aquest apartat aportant algun tipus d'informació:

**C1A2:** No me'n recordo bé però crec que van ser les persones que van fer fora de la feina.

**C1A6:** Perquè no els hi paguen bé. Manifestacions. Que els importen aquí a Catalunya. No els paguen bé.

**C1A7:** Es manifestaven per les retallades?

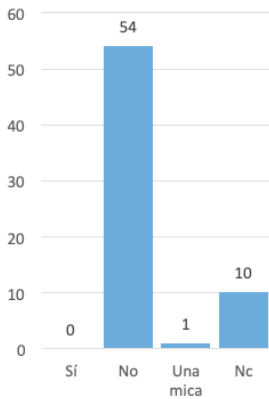
**C1A52:** Reclamen el poc que cobren i la falta de personal. Males condicions. Pocs empleats. Empleats que guanyen pocs diners.

**C1A53:** L'empresa no té diners. Perquè no li paguen.

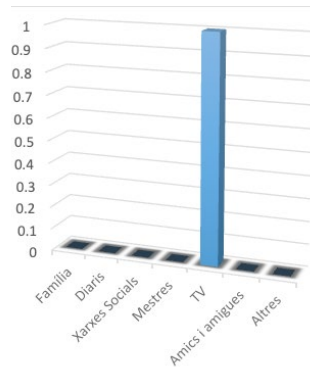
**C1A55:** Els treballadors volien més diners.

Com es pot veure, la informació que aporten és molt poc precisa i poc complexa. En alguns casos és equivocada.

Pel que fa al segon problema social local, la majoria de l'alumnat del Cas 1 afirma no tenir una representació social sobre el cas del desnonament de la Maria, ni sobre els desnonaments en general. Només un alumne afirma que sí que li sona una mica el tema, i concreta que ho ha vist a la televisió.



Gràfic 34: Existència de representacions socials de l'alumnat del Cas 1 sobre els desnonaments en la localitat.

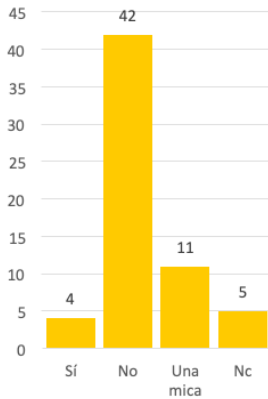


Gràfic 35: Origen de les representacions socials sobre els desnonaments en la localitat, per part de l'alumnat del Cas 1.

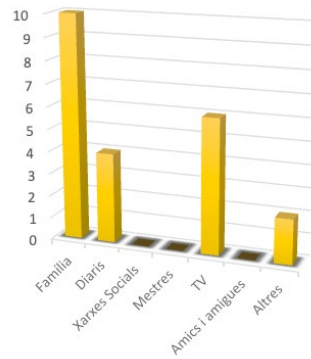
Per aquest segon problema social local, cap alumne ha explicat cap coneixement previ sobre el tema.

### 9.4.2. Representacions socials de l'alumnat del Cas 2

L'alumnat del Cas 2, davant del problema social local de la reivindicació dels drets laborals de les persones aturades, majoritàriament afirma no tenir cap coneixement previ, com veiem en el gràfic 32. Tot i això, alguns alumnes afirmen que els sona una mica aquest tema, i una minoria diuen que sí que en saben alguna cosa. D'aquests, la majoria han obtingut la informació dels seus familiars, i la televisió és la segona font d'informació per aquest tema, com podem veure en el gràfic 33.



Gràfic 36: Existència de representacions socials de l'alumnat del Cas 2 sobre les manifestacions locals per la reivindicació dels drets laborals dels aturats.



Gràfic 37: Origen de les representacions socials sobre les manifestacions locals per la reivindicació dels drets laborals dels aturats, per part de l'alumnat del Cas 2.

Pel que fa a l'explicitació dels coneixements previs sobre aquesta temàtica, només 6 alumnes han donat alguna resposta:

**C2A3:** Que no els hi paguen però treballen. No guanyen diners. Treballen.

**C2A4:** Es manifesten per buscar treball. És gent que no té treball.

**C2A5:** La independència o altres coses. Independència. Atemptats.

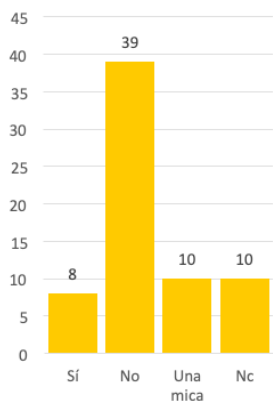
**C2A6:** Doncs que volen algo i insisteixen.

**C2A21:** Per treball i diners.

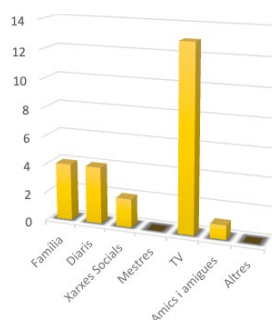
**C2A22:** Perquè no han aconseguit el que volen i volen la independència.

Com es pot veure, els arguments exposats són molt poc complexos i en molts casos són erronis. És significatiu el fet de que el tema de la independència de Catalunya apareix en les seves explicacions, quan és un tema que no té res a veure. El fet és que l'entorn de l'escola del Cas 2 està especialment condicionat per aquest fet, com ja es va exposar en la fase de contextualització en l'entrevista grupal a les tutores. Aquí també evidenciem aquest element distorsionador.

Pel que fa al segon problema social local, el cas dels desnonaments a la localitat, i de la llei contra desnonaments aprovada en el municipi, la majoria de l'alumnat afirma no tenir cap representació social sobre el tema, mentre que el nombre d'alumnes que els hi sona una mica o en saben alguna cosa augmenta molt lleugerament, respecte el problema social local anterior. Com podem veure en el gràfic 35, els que en saben alguna cosa, o els que afirmen conèixer la problemàtica, majoritàriament han obtingut la informació de la televisió.



Gràfic 38: Existència de representacions socials de l'alumnat del Cas 2 sobre els desnonaments en la localitat.



Gràfic 39: Origen de les representacions socials sobre els desnonaments en la localitat, per part de l'alumnat del Cas 2.

Dels alumnes que afirmen saber-ne alguna cosa, 9 han estat capaços de fer explícit què en saben:

**C2A24:** Doncs que una persona no pot pagar el pis/casa i el banc el fa fora. Els fan els bancs. Es fa quan no pots pagar.

**C2A25:** Són persones dolentes que treuen de casa els que ja hi viuen. És dolent. És irraonable.

**C2A27:** Doncs treuen la gent de la seva casa perquè no té diners per pagar-la. Treuen gent de la seva casa.

**C2A29:** Que la gent es queda sense casa perquè no la pot pagar. Que la gent es queda sense casa.

**C2A48:** Perquè no pagues ni la llum ni l'aigua i per això et desaucien.

**C2A50:** Pues fan fora de casa a la gent. Que fan fora de casa a la gent. Que ho fa la policia.

**C2A51:** Els desnonaments és quan treuen a la gent de les seves vivendes o pisos. Els treuen de on és.

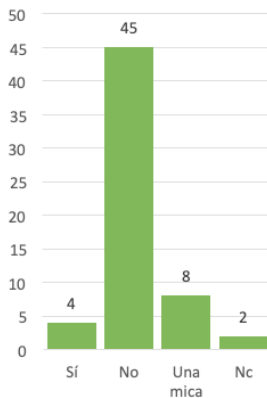
**C2A52:** Que fan fora a les famílies de les cases.

**C2A53:** Treure a la gent de les seves cases per problemes econòmics.

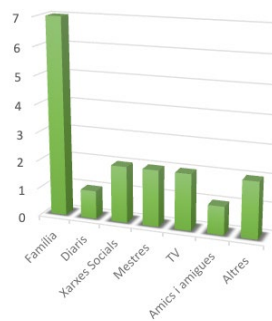
En aquest cas les respostes són poc complexes, tot i que no hi ha cap representació que sigui errònia. Destaca alguna resposta simplista com la de l'alumne C2A25 que escriu en termes de "persones dolentes".

### 9.4.3. Representacions socials de l'alumnat del Cas 3

Finalment, l'alumnat del Cas 3, en la línia dels resultats que hem analitzat fins ara, assegura majoritàriament que no té cap coneixement previ sobre les manifestacions locals per a la reivindicació dels drets dels animals en las seva localitat, més concretament, sobre les manifestacions per evitar la clausura d'una gossera. Tanmateix, de l'alumnat que afirma que sí que li sona el tema, o que en té algun coneixement, concreta que la informació sobre aquest l'ha obtinguda majoritàriament de la seva família, com podem veure en el gràfic 37.



Gràfic 40: Existència de representacions socials de l'alumnat del Cas 3 sobre les manifestacions locals per la reivindicació dels drets dels animals.



Gràfic 41: Origen de les representacions socials sobre les manifestacions locals per la reivindicació dels drets dels animals, per part de l'alumnat del Cas 3.



De l'alumnat que té alguna representació sobre el problema social local plantejat, només 4 són capaços d'explicitar alguna cosa del que saben:

**C3A30:** Estaven en contra perquè no es hi agradaria perquè els gossos els hi feien pena.

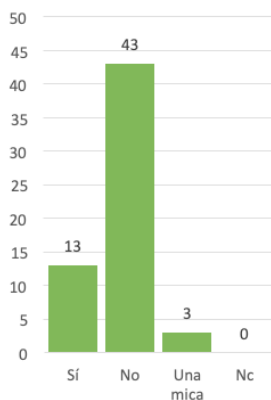
**C3A41:** Que volien tancar la gossera de Vilanova perquè possessin els animals a Vilafranca.

**C3A42:** Per els gossos que siguin d'algú de Vilanova tindria que anar a Vilafranca, sinó els gossos de Vilanova estarien perduts.

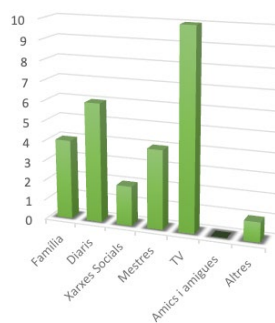
**C3A55:** Que amb el cole vam anar a la gossera.

Les respostes obtingudes son poc complexes, tot i això demostren algun coneixement sobre la problemàtica. És destacable que un dels alumnes afirma que van anar d'excursió a la gossera. És interessant veure que, tot i haver visitat el centre d'atenció d'animals, l'alumnat afirma majoritàriament que no té coneixements sobre les problemàtiques socials de l'entorn del centre.

Pel que fa a el segon problema social plantejat, el cas del desnonament de la Marian, la majoria de l'alumnat diu no tenir cap representació social sobre aquest tema, tot i això, el nombre d'alumnes que afirmen saber-ne alguna cosa és més alt en comparació al primer problema, com podem veure en el gràfic 38. Per altra banda, l'alumnat que afirma saber-ne una mica, o tenir coneixement sobre la problemàtica, especifica que majoritàriament, aquesta informació l'ha tret de la televisió.



Gràfic 42: Existència de representacions socials de l'alumnat del Cas 3 sobre els desnonaments en la localitat.



Gràfic 43: Origen de les representacions socials sobre els desnonaments en la localitat, per part de l'alumnat del Cas 3.

Dels alumnes que afirmen tenir un coneixement previ sobre el problema social local o sobre el tema dels desnonaments en general, fins a 11 alumnes son capaços de dir alguna cosa sobre aquest tema:

**C3A1:** Un desnonament és quan el banc et fa fora de casa. Et deixen sense casa perquè tenen un deute.

**C3A2:** Quan no pagues la hipoteca i et treuen la casa. Si no pagues et treuen la casa.

**C3A3:** Que el banc et fa fora de la cas perquè no pagues l'impost. Si no pagues et fan fora de casa.

**C3A4:** Quan algú no paga la hipoteca el banc el fa fora de casa seva.

**C3A5:** El desnonament consisteix en que la gent que no pot pagar el lloguer, llavors el amo del pis ho diu a la justícia i el treuen de la casa.

**C3A6:** Consisteix en que si algú no paga la casa on viu el treuen de casa. Que si no pagues, el banc et fa fora de casa.

**C3A8:** És quan no pots pagar el lloguer de la casa i et fan fora de casa.

**C3A9:** Que una persona no pot pagar la casa i els de la caixa deixa que el facin fora.

**C3A10:** Com que no pagues el banc et fa fora de casa.

**C3A11:** És quan no pagues la hipoteca i et fan fora de la teva casa.

**C3A40:** En estafar a una persona perquè se'n vagi fora o obligar-la. És molt freqüent a Vilafranca. Està molt mal vist. Es fa a persones que no paguen una cosa sense sentit.

Les respostes de l'alumnat del Cas 3 pel que fa l'explicitació de les representacions socials sobre els desnonaments i sobre el cas del desnonament de la Marian son tots encertats i tenen certa complexitat. És destacable que cap resposta parla del cas concret de la Marian, però tots els alumnes tenen clar que un desnonament implica haver d'abandonar l'habitatge, i que aquest fet té unes causes i hi ha uns interressos darrere.

Com hem pogut veure en l'anàlisi del *Questionari 2*, la majoria dels alumnes dels tres casos afirmen no tenir representacions socials sobre els diferents problemes socials locals presentats. A més, aquells que afirmen que sí que tenen algun coneixement, aquests son majoritàriament simplistes, i en alguns casos són confusos o erronis.

Amb l'ús de les dades obtingudes en la fase d'exploració ens permet crear parelles i trios d'alumnes, respectant en tot moment el grup-classe, i amb els criteris explicitats en el Capítol 7. A partir d'aquest punt, entrem en la fase d'aprofundiment, els resultats de la qual son els d'aquestes parelles o aquests trios.

## Capítol 10. Resultats de la fase d'aprofundiment

Social studies teaching should not be reduced to an exercise in implementing a set of activities predefined by policymakers, textbook companies, or a high-stakes test. Rather, teachers should be actively engaged in considering the perennial curriculum question—What knowledge is of most worth? Social studies learning should not be about passively absorbing someone else's conception of the world, but rather be an exercise in creating a personally meaningful understanding of the way the world is and how one might act to transform that world.

- E. Wayne Ross (2014:42). The Social Studies Curriculum. Purposes, problems and possibilities.

Durant la fase d'aprofundiment obtenim i analitzem resultats majoritàriament qualitius, que ens permetin copsar la realitat dels tres casos estudiats pel que fa al desenvolupament del pensament crític de l'alumnat i els seus usos de les fonts digitals, durant l'elaboració de relats a partir de problemes socials locals.

La fase d'aprofundiment, com ja hem explicat, consta de:

1. Activitat inicial de construcció d'un relat: sessió 1
2. Entrevista grupal inicial: sessió 2
3. Intervenció didàctica: sessions 3-6
4. Activitat final de construcció d'un relat: sessió 7
5. Entrevista grupal final: sessió 8

Aquestes diferents eines de recollida de dades ens permeten veure com es desenvolupa el pensament crític i la construcció de relats sobre problemes socials rellevants locals abans, durant i després de la intervenció didàctica.

### 10.1. Mètodes d'anàlisi utilitzats durant la fase d'aprofundiment

Per analitzar les dades textuais obtingudes utilitzem el mètode d'anàlisi del contingut (Ortega-Sánchez et al., 2019). Per fer-ho, creem uns codis que s'emmarquen dins de categories temàtiques més àmplies. La lectura qualitativa de l'anàlisi del contingut es centra en la presència o absència de determinats elements i la seva articulació en el text. A partir de la presència i absència, i l'articulació de codis i categories creem tipologies de parelles a partir de rúbriques. L'elaboració dels codis, les categories i les tipologies està fonamentada en la teoria presentada, en els resultats obtinguts en les fases anteriors i en els resultats obtinguts en aquesta fase.

Les dades obtingudes de les entrevistes grupals i les dades quantitatives obtingudes en les activitats de construcció d'un relat, serveixen com a informació de suport que ens permet complementar les dades textuais obtingudes a partir dels relats.

## 10.2. Elaboració de dimensions, rúbriques i tipologies

A partir de la teoria i de les dades obtingudes en les fases de contextualització i exploració podem determinar que hi ha tres dimensions que defineixen el pensament crític: l'actitud d'alerta, els criteris i la pràctica social. A partir d'aquestes tres dimensions elaborem els codis i les categories.

### 10.2.1. Actitud d'alerta

L'actitud d'alerta es refereix a l'estat de dubte i de reflexió davant de qualsevol tipus d'informació i davant dels problemes socials, així com la permanent revisió dels propis criteris. Aquest element del pensament crític el relacionem amb l'Anàlisi Crítica del Discurs i amb la les dimensions "qüestiona allò comú" (Lewison et al., 2002; Ciardiello, 2004) i "interrogar múltiples perspectives" (Lewison et al., 2002).

Els mestres i les mestres entrevistats també es van referir a aquest element del pensament crític:

"Saber discernir el que és doncs, una informació amb dades concretes, contrastades, i el que és un personatge televisiu que està expressant una opinió personal sense cap mena de fonament [...]" (C3M2).

"Jo crec que és això que se'ls ha d'anar a ensenyar ja que no ens ho podem empassar tot el que veiem o els que ens ve de fora i si ens mantenim passius [...]" (C1M1).

Identifiquem l'actitud d'alerta en els codis que facin referència a l'ús de múltiples fonts d'informació i en la valoració de la informació i de les fonts, identificant els fets i les opinions, els buits i els silencis, la intencionalitat de l'autor, i la veracitat i la fiabilitat de les fonts. Tots aquests codis els agrupem en la categoria "actitud d'alerta".

1. Diversitat de fonts utilitzades per a la contrastació i contextualització de les dades.
2. Arguments que situen la idea de disparitat d'opinions.
3. Arguments que situen la idea d'omissió d'informació per part de les fonts.
4. Arguments que situen la idea d'intencionalitat o ideologia darrera de la informació.
5. Arguments que situen la incoherència entre les diferents informacions trobades, així com la seva fiabilitat i/o veracitat.

Taula 30: Codis relacionats amb la dimensió "actitud d'alerta". Elaboració pròpia.

### 10.2.2. Criteris

Els criteris son una altra dimensió del pensament crític i estan fonamentats en els coneixements socials i en els valors democràtics. Aquest criteris han de servir per poder elaborar argumentacions pròpies complexes. Els relacionem amb el treball a partir de Problemes Socials Rellevants i amb la dimensió “temes socials controvertits” (Lewison et al., 2002), “reconèixer i creuar fronteres socials” i “recuperar la identitat” (Ciardiello, 2004).

Els i les mestres entrevistats es van referir als criteris com un element clau del pensament crític:

“Per poder-te posicionar la vida en funció del que tu creus i definir els teus criteris propis i en funció d'això ser capaç de valorar un fet tenint aquestes armes, has de tenir una experiència” (C1M2).

“[...] ens estem fent un fart amb català i amb castellà de treballar el text argumentatiu, [...] quan tu fas una proposta l'has de sustentar amb uns arguments raonables, que el que a mi em sembla, a mi m'agrada, jo penso, per mi em serveix però quan he d'argumentar i quan he de debatre i rebatre, no sempre és un argument de pes [...]” (C3M1).

“Sí, tenir la teva opinió sobre un fet i no lo que m'hagin dit” (C2M3).

Identifiquem els criteris en els codis que facin referència al coneixement complex de l'alumnat sobre els temes tractats. En l'ús d'argumentacions pròpies i en la demostració dels coneixements socials i els valors democràtics. Tots aquests codis els agrupem en la categoria “criteris”.

1. Argumentació pròpia sobre el contingut de la informació trobada i el sobre el PSR.
2. Idees coherents i fonamentades.

Taula 31: Codis relacionats amb la dimensió “criteris”. Elaboració pròpia.

### 10.2.3. Pràctica social

La pràctica social és la darrera dimensió del pensament crític. Segons l'aproximació teòrica de la pedagogia crítica i de la literacitat crítica, el pensament crític ha de servir per actuar i transformar la societat. Per tant, definim la pràctica social com les accions quotidianes de diàleg, participació, empoderament i treball per la justícia global.

Relacionem aquesta dimensió amb l'acció social de la literacitat crítica, i amb les dimensions “participació i transformació social” (Lewis et al., 2002), “trobar una veu autèntica” i “posar-se al servei de la societat” (Ciardiello, 2004).

Alguns mestres també van donar importància a aquest element com a fonament del pensament crític:

Jo crec que una bona manera de tenir pensament crític és experimentar amb les coses del teu voltant, i avui en dia un nen, doncs ja ho veieu, surt de l'escola, va a les extraescolars, va a casa, i a casa doncs molts d'aquests nens, o s'agafen la tablet o.. no hi ha una experimentació al carrer amb els amics i aquesta part s'ha perdut també" (C3M3).

Identifiquem la pràctica social especialment en l'apartat de propostes de solució al problema. Relacionem aquest aspecte del pensament crític amb l'elaboració de propostes clares i amb l'autodeterminació de l'alumne com a agent de transformació social.

1. L'alumet s'identifica com a agent de transformació social.

Taula 32: Codis relacionats amb la dimensió "pràctica social". Elaboració pròpia.

### 10.3. Rúbriques i tipologies

A partir de la codificació i de la combinació de les dimensions s'ha arribat a quatre grans tipologies en les que podem classificar els relats de l'alumnat. Reflecteixen els diferents estats de desenvolupament del pensament crític. En la taula 31 es poden veure de forma esquemàtica cada tipologia tenint en compte si desenvolupa o no les tres dimensions del pensament crític:

No mostra cap de les dimensions del pensament crític en el relat	ACRÍTIC
Mostra una de les dimensions del pensament crític en el relat	PRINCIPIANT
Mostra dues de les dimensions del pensament crític en el relat	EMERGENT
Mostra les tres dimensions del pensament crític en el relat	CRÍTIC

Taula 33: tipologies de relats i característiques. Elaboració pròpia.

Per identificar cada una de les tipologies, a part de la combinació de dimensions, utilitzem unes rúbriques, ja que cada tipologia és complexa i va més enllà de la mera combinació de codis. Aquesta és una pràctica habitual per l'elaboració de rúbriques i per l'anàlisi de dades qualitatives (Ortega-Sánchez et al., 2019).

#### a) Acrític

Els relats acrítics no reflecteixen cap de les dimensions del pensament crític. Ofereixen informació d'una o poques fonts, no contrastades, i

de les quals no se'n dubta ni es posa en qüestió la informació en cap moment. El relat copia de manera majoritària o total la informació extreta de la font. El relat demostra que no s'ha comprès el problema social plantejat. L'estructura del relat és confusa. No es proposen idees per solucionar el problema, o són idees confuses.

a) **Principiant**

Els relats classificats dins de la tipologia principiants només demostren el desenvolupament d'una de les tres dimensions. Per tant, dins d'aquesta tipologia trobem relats que només mostren el desenvolupament de: *actitud d'alerta, criteris o pràctica social*.

- i) *Actitud d'alerta*. Presenten alguns elements que demostren la posada en qüestió de les fonts d'informació, la seva contrastació i/o una valoració de la informació utilitzada. La manca de criteris s'evidencia en la manca d'arguments sòlids pel tractament de la informació obtinguda i del problema social presentat. No es proposen idees per solucionar el problema, son idees confuses, o l'alumne no es posiciona com a agent de transformació social.
- ii) *Criteris*. Reflecteixen que l'alumne ha arribat a tenir un cert coneixement sobre el tema tractat, i a construir uns valors entorn a aquest tema. El tractament de la informació és acrític ja que s'entén com un coneixement estàtic i únic. Les diferents fons d'informació serveixen per ampliar el coneixement i no per contrastar-lo. No proposen solucions al problema o les propostes son confuses, o l'alumne no es posiciona com a agent de transformació social.
- iii) *Pràctica social*. Proposen solucions als problemes on l'alumne és agent de canvi. Les propostes plantejades estan poc fonamentades, son simplistes i demostren un coneixement molt superficial i poc contrastat del problema. La recerca d'informació i l'argumentació son totalment acrítics o inexistents.

b) **Emergent**

Els relats de tipus emergent demostren el desenvolupament de dues dimensions del pensament crític. Els alumnes, en aquest estat de desenvolupament del pensament crític combinen: *actitud d'alerta i criteris, actitud d'alerta i pràctica social o criteris i pràctica social*.

- i) *Actitud d'alerta i Criteris*. Demostren que l'alumnat ha contrastat la informació, ha reflexionat sobre la intencionalitat més enllà de les línies i ho ha fet amb arguments sòlids que demostren un coneixement i uns valors respecte al problema social plantejat. Demostren una anàlisi del problema social. Tanmateix, el relat no es presenta cap proposta d'acció o en les propostes presentades, l'alumnat no s'identifica com agent de transformació social.





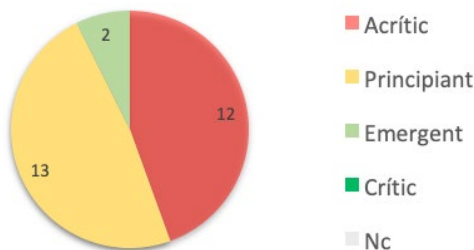


Imatge 14: Activitat inicial de construcció d'un relat de cada un dels casos. Elaboració pròpia.

#### 10.4.1. Resultats de l'activitat inicial: Cas 1

El problema social rellevant plantejat en el primer cas és el dels treballadors i treballadores d'una empresa que es manifestaven per reclamar drets laborals. L'anàlisi del contingut dels relats i les rúbriques ens permeten determinar en quina tipologia de les presentades anteriorment situem cada un dels relats.

En aquesta primera activitat la tipologia majoritària és *acrític* (12 relats) mentre que la tipologia *incipiant* queda en segon lloc (13 relats). També trobem relats classificats com *emergents* (2).



Gràfic 44: Tipologies de relat en l'activitat inicial pel Cas 1.

Seguidament presentem l'anàlisi d'un relat de cada una de les tipologies.

Relat acrític:

*Es tracta de mesures "encara insuficients" diu marina López, assessora de CCOO de la plantilla en la negociació, però és un primer pas per posar esperança i optimisme en el conflicte que tindrà un nou capítol dilluns que ve en una altra reunió convocada entre les parts, i en què la plantilla d'Albasa confia que ja es pugui tancar el conjunt de l'operació. Abans de dilluns, l'Albasa havia mantingut durant vuit reunions la mateixa proposta: desmuntar el negoci de la incontinència a Sant Vicents i oferir com a alternativa a 51 treballadors de la planta, feina en una altra fàbrica de l'empresa a Toledo. (C1AI19)*

El relat anterior el classifiquem dins de la categoria dels relats acrítics ja que es tracta d'una copia literal de la notícia apareguda al diari digital "Regió7". Tot el text està extret literalment de la notícia i per tant no podem veure els arguments propis de l'alumnat. Tampoc utilitzen altres fonts ni plantegen propostes d'acció. Com ja hem vist, els relats d'aquest tipus son majoritaris (12) en l'activitat inicial en el Cas 1.

Relat principiant:

*Albasa és una empresa de bolquers, compreses... Fa una vaga perquè la fàbrica la traslladen a Toledo, perquè l'empresa se l'ha quedat Indas i al maig es trasllada a Toledo amb els treballadors que ho volen. Ha afectat 51 treballadors de 90 que hi ha. Els treballadors surten a la carretera i surten a reivindicar que no es traslladi.*

*Dividir la fàbrica en dues parts. En una fàbrica fer bolquers i en una altra compreses i així no tindrien que acomiadar gent i en la de Toledo no haurien de contractar. (C1AI1)*

Aquest relat el classifiquem com a relat principiant, un tipus de relat majoritari (13) en l'activitat inicial del Cas 1, juntament amb els relats acrítics. Els relats de tipus principiant només demostren el desenvolupament d'una de les tres dimensions del pensament crític. En aquest relat principiant, els alumnes demostren un coneixement i una argumentació que va més enllà de copiar la informació trobada. Els alumnes situen l'empresa i les causes de la vaga de treballadors. També determinen el nombre de treballadors afectats i el total de la plantilla. En el relat, els alumnes demostren que s'han informat sobre el problema social i agrupen la informació de diferents fonts, tanmateix, no posen en entredit la divergència d'opinions sobre un fet que és complex, ni ressalten els diferents punts de vista presents en les diferents notícies, unes més favorables als treballadors i a la vaga i d'altres més favorables a l'empresa.

Pel que fa a la proposta d'acció, aquesta és simplista i els alumnes es mostren com a directors del que s'hauria de fer, però en cap cas fan una proposta en la que hi podrien estar implicat com a agent de canvi.

*Va passar perquè volien tancar i per això van fer una manifestació. La pancarta més vista posa "Albasa en lucha". A Albasa feien tèxtil. El problema s'ha solucionat. El problema va passar el 2014. (C1AI9)*

El relat principiant anterior, tot hi que és breu, ens mostra com l'alumne ha fet una altra lectura de la informació. Posa en evidència que la pancarta més vista en les imatges de les manifestacions és "Albasa en lucha" i és capaç de situar la notícia en el temps, tot i que aquesta informació no es troba en la informació principal, sinó en les dades addicionals ofertes per la font. Tanmateix, l'argument és poc sòlid i es limita a enumerar alguns fets. També manquen les propostes d'acció. Els relats d'aquest tipus son molt minoritaris en l'activitat inicial del Cas 1, només en trobem un exemple.

*Els treballadors de l'empresa Albasa van tallar durant cinc minuts la carretera C-55 per manifestar-se, eren unes 250 persones. Es van manifestar i van fer vaga indefinida.*

*Com ho solucionaríem?*

*Els fariem fora de l'empresa, però a canvi els donariem un treball millor i en condicions. A part els donariem 2000 euros per haver fet aquest esforç de marxar. Però els que portessin més d'un any només els cobrariem 1000 euros. Total ens gastariem 200000 euros per pagar-los, però així podem avançar amb el següent projecte. (C1AI3)*

Un el relat principiant com l'anterior és molt minoritari en l'activitat inicial del Cas1. Com podem veure, l'argument és molt simplista i en alguns casos confús. Tanmateix, la proposta d'acció està argumentada, i els alumnes se situen com a agents d'acció, presentant amb detall com solucionarien ells el problema plantejat.

Relat emergent:

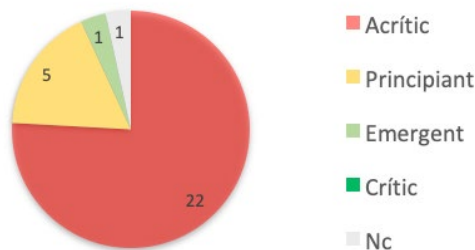
*Fa uns anys unes 90 persones van fer una vaga perquè els treballadors seguíssin tenint els seus llocs de treball. Els treballadors es van tancar dins la fàbrica per defensar els 90 llocs de treball. Van fer aquesta vaga perquè els laboratoris INDA volien tancar la fàbrica. Els treballadors no sortien fins que no arribessin a un acord. Per acabar-ho d'arrodonir, l'empresa ha assumit que a Toledo hi ha, com a molt, 20 places de treball lliure, de manera que la proposta de trasllat de 51 treballadors va ser una proposta sense sentit, i a més havia treballadors que no acceptarien el trasllat.*

*-Que facin la mateixa empresa al mateix lloc però més gran. -Que venguin l'empresa a un altre productor de cotó. -Que si al final si es traslladessin, els que s'han quedat sense treball que busquin un altre treball.*

(C1AI17)

També trobem relats de tipus emergent, que combinen dues dimensions del pensament crític. Aquest tipus de relat son minoritaris en l'activitat inicial del Cas 1, ja que només en trobem dos. L'anterior relat demostra un estat d'alerta davant de la informació i uns criteris sustentats ens uns arguments sòlids. Com podem veure en el relat, els alumnes demostren un coneixement sobre el problema social, ja que determinen diferents elements necessaris per comprendre'l, com el motiu de la vaga, el nombre de persones implicades, els fets ocorreguts durant la vaga i les condicions de les negociacions. A més, també fan una valoració reflexiva de la informació, determinant que en la seva opinió la proposta no tenia sentit per als treballadors, tenint en compte la situació de l'empresa. Aquests dos elements, l'alerta crítica i els criteris, son presents en els relats analítics com aquest. Tanmateix, perquè el podem considerar com un relat crític manca l'elaboració d'una proposta d'acció argumentada on els alumnes se situïn com a agents de canvi.

#### 10.4.2. Resultats de l'activitat inicial: Cas 2



Gràfic 45: Tipologies de relat en l'activitat inicial pel Cas 2.

##### Relat acrític:

*L'Associació d'Aturats actius de Sant Andreu convocó a los comerciantes, asociaciones, empresarios... y todo tipo de entidades que participan en esta crisis. La intención que les movió fue presentarse oficialmente a ellos, para luego llamarlos a todos para encontrarles trabajo. (C2AI2)*

En el Cas 2, el nombre de relats acrítics en l'activitat inicial son majoritaris (22), a molta distància dels segons tipus de relats, també els principiants (5). Com podem veure, aquest tipus de relat en el Cas 2 té les característiques que també torbem en el Cas 1. Els alumnes, en l'exemple exposat, opten per elaborar un relat copiant literalment fragments d'una notícia apareguda a la web del partit d'Esquerra Republicana de Sant Andreu de la Barca.

##### Relat principiant:

*Es una asociación de gent que no té feina i que està a l'atur per la crisi. És de Sant Andreu de la Barca. Aquesta associació volen posar en marxa a*

*la gent que no té feina i que en busca. Un lloc on hi ha més parats. Per això l'associació d'aturats actius de Sant Andreu de la Barca ajuda a la gent a tenir feina. També se li pot dir acció solidària sobre l'atur. Diuen que intenten acollir a totes les persones aturades.*

*Que busquin feina en un altre país o que els ajudin a acollint-los al treball.*  
(C2AI22)

Tot i ser la segona opció majoritària, el relat de tipus principiant no és tan nombrós en els relats inicials del Cas 2 (5) com ho era en les del Cas 1. En l'exemple exposat es pot veure com l'alumnat elabora una argumentació sobre l'associació i l'atur, situant el problema i les causes, així com la funció de l'associació. Tanmateix, no identifiquem elements que determinin el tractament crític de la informació ni propostes de transformació social, on els alumnes es posicionin com a agents de canvi.

*L'associació d'aturats actius de Sant Andreu de la Barca realitza una campanya de recollida de roba i joguines els dies 20 i 21 de desembre. La carpeta estarà situada a la plaça Federico García Lorca. Divendres de 9 a 19 hores i dissabte de 9 a 14 hores. El programa Via directa ha entrevistat a Daniel Soto i Ferran Calaf, president i secretari de l'associació d'aturats actius de Sant Andreu de la Barca. Fa escassament 12 hores que l'associació d'aturats actius de Sant Andreu de la Barca feia pública una carta a través de la seva pàgina en una xarxa social criticant amb duresa la posició passiva de milions de ciutadans que patim les retallades i l'actual situació de crisi i són capaços de mobilitzar-se i sortir al carrer per un partit de futbol però no ho són per donar un suport entre d'altres a la darrera marxa del passat 22m anomenada marxa per la dignitat.*

*Donant roba perquè els demés poden ser com nosaltres, també donant diners per ajudar a la gent que necessita diners roba i menjar.* (C2AI10)

En el relat principiant anterior l'argument és molt superficial. En aquest cas és una copia literal de fragments d'una notícia de Sant Andreu TV. A més, tampoc demostren amb cap element una alerta davant de la informació que els permeti donar una mirada crítica al problema social. Tanmateix, sí que plantegen una solució en la que es presenten com a agent de canvi social, fent una donació a la gent que pateix la pobresa.

Relat emergent:

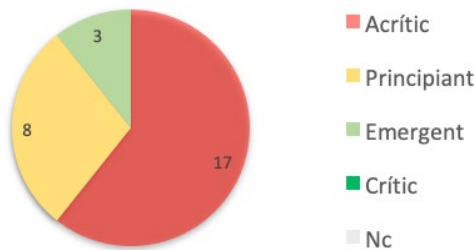
*Són la situació de molta gent que no té treball i els ajuden a trobar-ne on poden i guanyar diners. Fa 12 hores la Associació feia una carta pública d'una crítica perquè hi ha molts ciutadans patint atur i els ciutadans que treballen no són capaços d'anar a cuidar-los però sí d'anar al cinema. Alguns dels*

*participants són el María José Escobedo Navarro, Sebastià Santos Girona, Jordi Albert i Caballero...*

*Podem dir als nostres pares que ajudin els que no tinguin diners ni treball. (C2AI20)*

Els relats de tipus emergent que son molt minoritaris. El relat anterior es caracteritza per demostrar uns criteris sobre el tema tractat i plantejar propostes d'acció on els alumnes s'identifiquen com a agents de canvi, tanmateix, el seu tractament de la informació és acrític i el seu relat no incorpora les diferents mirades que envolten el problema social. En l'exemple anterior, l'alumnat és capaç d'explicar les principals característiques del problema i els fets ocorreguts. També identifiquen alguns dels activistes que participaren de les reivindicacions. Proposen solucions on son agents de canvi, a través de convèncer als seus pares a que ajudin a les persones aturades.

#### 10.4.3. Resultats de l'activitat inicial: Cas 3



Gràfic 46: Tipologies de relat en l'activitat inicial pel Cas 3.

Relat acrític:

*El punt final s'ha posat amb una discreció inusual en un afer que ha deixat uns últims capítols carregats d'indignació, escridassades i polèmiques vàries. La gossera municipal de Vilanova i la Geltrú ha passat a la història aquesta setmana sense provocar soroll, i això després de setmanes de ser la protagonista de l'actualitat local pel trasllat del servei a la Mancomunitat entre acusacions a l'Ajuntament de sacrificar, suposadament, animals sans. Els operaris municipals van enderrocar les instal·lacions a principi d'aquesta setmana, després que dijous i divendres passat els tècnics de la Mancomunitat efectuassin el trasllat dels animals a les dependències de Vilafranca del Penedès, ja que des de fa tres mesos és l'ens intermunicipal el que té les competències del servei. Així, el tancament definitiu s'ha produït sense l'enrenou que s'esperava que fessin els voluntaris i membres de les protectores d'animals, que des de fa mesos protesten visceralment contra la desaparició de la gossera amb cassolades, manifestacions i plantades als plens municipals que han deixat escenes que també passaran a formar part de la història local.*

*Reformar la gossera i traslladar els animals. (C3AI1)*

En els tres casos estudiats, en l'activitat inicial, el tipus de relat majoritari és el relat acrític. En aquest cas en trobem 17 exemples. L'argumentació es caracteritza principalment per ser una copia literal d'informació d'una o més fonts. Degut a això, l'alumnat és en molts casos incapaç d'oferir una proposta d'acció per actuar en el problema social, o aquesta acció és totalment confusa. En l'exemple anterior podem veure com l'argumentació és una copia literal d'una notícia del diari digital "elpuntavui.cat". Per altra banda, la proposta d'acció no té sentit.

Relat principiant:

*La van tancar perquè les protectores d'animals de Vilanova ja fa temps que es queixen de les condicions que té la gossera i per això demanaven una millora de les instal·lacions. Després hi va haver una manifestació de molta gent contra el tancament de la gossera. Tots els animals es van traslladar Vilafranca. A Vilafranca es va afirmar que si un gos estava molt de temps el matarien perquè el donaven per perdut.*

*Fer les instal·lacions noves i no sacrificar els animals. Traslladar uns quants gossos a Vilafranca i que es quedin uns quants gossos que no ocupin molt d'espai. (C3AI16)*

El relat principiant és en els tres casos el segon tipus de relat més majoritari. En el Cas 3 en trobem 8 exemples. L'exemple exposat es veu que l'alumnat identifica el problema social i les característiques de la controvèrsia i incorpora la informació de diferents fonts. Tanmateix, no determina la mirada adoptada per cada una de les fonts ni fa evident el seu posicionament divers respecte al problema social. La proposta d'acció tampoc és situada com agents de canvi i està poc fonamentada.

*L'Ajuntament de Vilanova i la Geltrú ha aprovat el tancament de la gossera municipal i ha decidit que a partir d'ara es traslladarà els animals a Vilafranca del Penedès. El consistori s'estalviarà així els costos de les obres de remodelació de les instal·lacions per acollir els animals abandonats, que es trobaven en males condicions.*

*-100 persones es queixen en contra del tancament de la gossera.*

*-Van fer un grup de Facebook on hi ha 1201 persones.*

*Que facin una gossera que estigui lluny del poble. (C3AI7)*

El relat anterior també el classifiquem dins de la tipologia principiant, ja que només demostra el desenvolupament de l'actitud d'alerta. Tot i que en gran part copia el fragment d'una notícia de la web del mitjà 3/24, també identifiquem elements que determinen que l'alumnat ha fet una recerca en les xarxes, i apunta que aquestes persones s'organitzaven en un grup de Facebook amb un elevat nombre de membres.

*L'Ajuntament de Vilanova i la Geltrú ha aprovat el tancament de la gossera municipal i ha decidit que a partir d'ara es traslladarà els animals a Vilafranca del Penedès. El consistori s'estabrirà així els costos de les obres de remodelació de les instal·lacions per acollir els animals abandonats, que es trobaven en males condicions. Les protectores d'animals han escridassat els membres del consistori durant el ple municipal i han anunciat que presentaran 6.000 signatures per evitar-ne el tancament. Afirmen que a la gossera de Vilafranca se sacrifiquen els animals de forma indiscriminada.*

*Nosaltres creiem que tothom podria col·laborar amb les 6000 signatures. També podríem ajudar els animals donant-los una casa i un amo. Podríem fer una loteria per guanyar diners i que puguin reformar l'establiment. (C3AI3)*

El relat principiant anterior demostra només demostra el desenvolupament de la pràctica social. Podem veure que l'argument està extret de manera literal de la pàgina web del canal "3/24", tanmateix, la proposta d'acció està ben argumentada, i els alumnes es posicionen com agents de canvi i de transformació social, a través de la col·laboració amb les accions ja establertes, el suport a la tasca del centre d'animals i a la recollida de fons a través de la creació d'una loteria.

Relat emergent:

*L'Ajuntament de Vilanova i la Geltrú ha decidit que la Gossera Municipal traslladarà tots els animals a Vilafranca del Penedès. La gossera s'ha tancat per la seguretat de les persones. La CAAD, la gossera de Vilafranca del Penedès volien sacrificar els animals que no estaven sans i que necessitaven menjar, però això, es va formar tanta polèmica i els treballadors del centre volien reunir firmes perquè no es tanqués el centre. Altarrriba, la fundació d'amics dels animals, varen tenir una entrevista molt llarga amb l'alcalde per no traslladar als animals a la gossera de Vilafranca del Penedès. Després d'un temps es va comunicar que no sacrificarien els animals però els traslladarien i els donarien de menjar i els cuidarien molt bé. Altarrriba es va oferir a ajudar a la gossera de Vilanova i a ocupar-se'n.*

*Es podria solucionar traslladant alguns animals i ampliant el centre de Vilanova.*

*Que l'associació Altarrriba ajudés a la gossera de Vilanova. (C3AI19)*

Els relats del tipus emergent són molt minoritaris, especialment en l'activitat inicial. Cal dir que cap d'aquests relats els considerem com a crítics, però sí que tenen alguns elements que ens permeten identificar un desenvolupament incipient del pensament crític en l'alumnat.

Només trobem tres relats que els podem classificar dins de la tipologia d'emergent d'entre els relats de l'activitat inicial en el Cas 3. Com podem veure, el relat anterior demostra una alerta sobre la informació



i les diferents fonts, amb uns criteris per elaborar un argument sobre el problema social. En l'argument s'incorporen les visions dels dos col·lectius, tant els interessats en el tancament del centre d'animals, com els que volien que es mantingués obert, contrastant unes fonts amb les altres.

*El govern de Vilanova i la Geltrú va decidir tancar la gossera per no haver de gastar en ampliar-la. Però altres afirmen que va ser pel maltractament dels animals. De totes maneres, la UPAG (Unió protectora d'Animals del Garraf) no vol que es traslladin tots els animals a Vilafranca del Penedès, perquè diuen que poden sacrificar animals indiscriminadament ja siguin animals sans o malalts, de raça o no.*

*No traslladar-los a Vilafranca i portar-los a Moja. O a Olèrdola, ajudant econòmicament per ampliar-la. Repartir els gossos en altres gosses. Portar-los a Vilafranca i protestar perquè no es sacrificuin els animals. (C3AI18)*

El relat anterior demostra una actitud d'alerta davant de la informació i una actitud crítica, amb una pràctica social de l'alumnat que s'identifica com a agent de transformació social. Tanmateix, el relat que reflecteix aquests dos elements no conté arguments sòlids que demostrin els valors i els coneixements sobre el problema social plantejat. Com podem veure en aquest exemple, l'alumnat ha recollit les visions de diferents agents socials en el problema, en alguns casos visions oposades, però amb aquestes visions no ha construït una explicació pròpia del problema, quines causes ha tingut i com s'ha desenvolupat. Per altra banda, la proposta d'acció social sí que inclou al propi alumnat com a agent de transformació a través de organitzar-se en una protesta a la ciutat.

*La gossera de Vilanova i la Geltrú va tancar perquè els protectors d'animals es queixaven de les condicions de la gossera i volien una millora de les instal·lacions. Però l'ajuntament de Vilanova va aprovar de tancar la gossera i així l'Ajuntament s'estalviava els costos de les reformes a la gossera. Els protectors d'animals es van posar en contra perquè deien que a la gossera de Vilafranca sacrificaven els animals sans. A causa del tancament moltes persones van manifestar-se contra el tancament de la gossera, 300 en concret. Yolanda Sánchez, diu que alguns informes tècnics assenyalen que el centre on hi havia un centenar de gossos i 200 gats.*

*Fariem una recollecció de diners per a les reformes de la gossera. Intentem que els altres adoptin més gossos. (C3AI15)*

Aquest relat combina uns criteris sobre el tema abordat, i una proposta d'acció on l'alumnat és agent de transformació social. Tanmateix, no demostra una actitud d'alerta davant de la informació que permeti elaborar un relat crític. En l'exemple anterior veiem com l'alumnat ha

comprés els elements bàsics del problema social plantejat, les causes i les conseqüències i les reivindicacions que els activistes plantejaven. També proposen accions per solucionar el problema, en la que l'alumnat és l'agent de canvi.

### 10.5. Fase d'aprofundiment: resultats de la intervenció didàctica

La intervenció didàctica, com ja es va assenyalat en l'apartat dels fonaments metodològics, es compon de quatre sessions en les quals s'aborden quatre temes: "la diferència entre els fets i les opinions", "la veracitat i la fiabilitat de les fonts", "la intencionalitat darrera de la informació" i "els silencis i els buits en la informació". Aquests quatre temes estan vertebrats pels problemes socials de la vila fictícia de "Viladubte" i conduïts pel personatge anomenat "el detectiu Iu".

The image displays a series of 12 pages from a didactic dossier, arranged in a 3x4 grid. Each page is numbered from 1 to 12. The pages are organized into four columns, each corresponding to a different topic from the fictional town of Viladubte:

- Column 1 (Pages 1, 5, 9):** 'L'estàtua del violinista' (The Violinist Statue).
- Column 2 (Pages 2, 6, 10):** 'La Torre Rodona' (The Round Tower).
- Column 3 (Pages 3, 7, 11):** 'Mega-Viladubte Centre' (Mega-Viladubte Centre).
- Column 4 (Pages 4, 8, 12):** 'El Banc Planeta' (The Planet Bank).

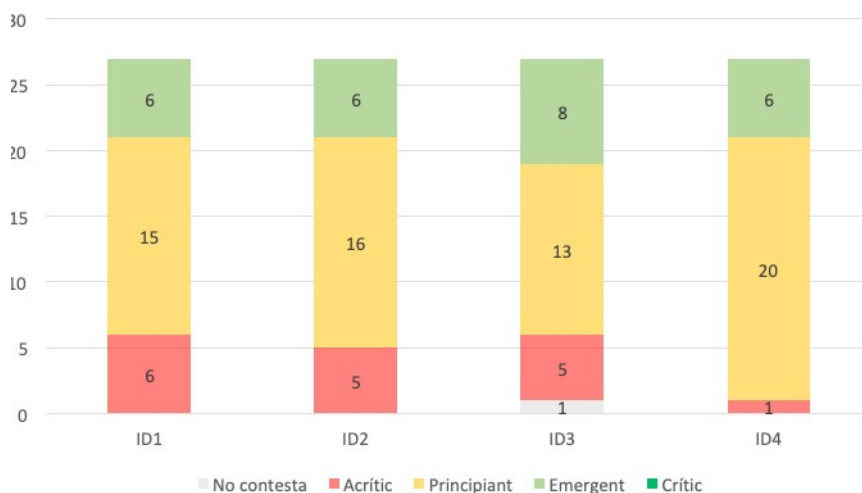
Each page contains a central text box with an illustration and a character named 'Detectiu Iu' (Detective Iu). Below each text box is a section titled 'PLUJA D'IDEES' (Rain of Ideas), which provides space for students to write their thoughts and proposals. The pages are designed to be interactive and encourage critical thinking and problem-solving skills.

Imatge 15: Dossier que vehicula la intervenció didàctica. Elaboració pròpia.

A partir del dossier d'activitats obtenim relats sobre problemes socials de Viladubte en el mateix format que en l'activitat inicial, que ja hem analitzat. Per analitzar els relats seguim la mateixa metodologia combinant la codificació i categorització i agrupació en tipologies amb l'ajuda de les rúbriques.

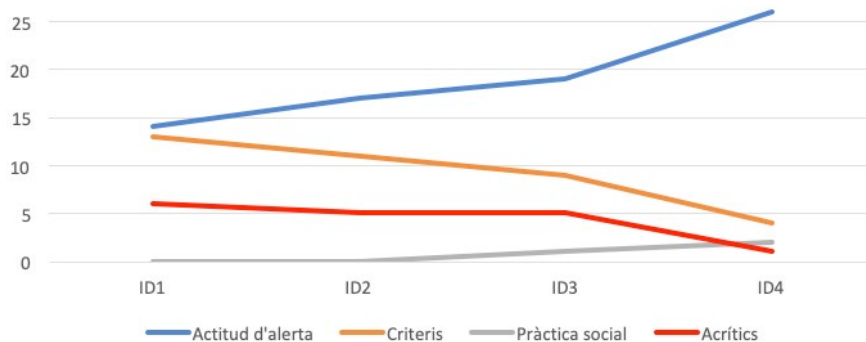
### 10.5.1. Resultats de la intervenció didàctica: Cas 1

En el següent gràfic podem veure quin és el nombre de relats de cada una de les tipologies per a cada una de les intervencions didàctiques.



Gràfic 47: Anàlisi del desenvolupament del pensament crític durant la intervenció didàctica a partir dels relats del Cas 1 segons les tipologies.

Pel que fa al nombre de relats acrítics, aquest és més reduït, respecte els 12 de l'activitat inicial. Trobem 6 relats acrítics en la primera activitat mentre que en la quarta el nombre s'ha reduït a 1. Per altra banda, també es pot veure que el nombre de relats de tipus principiant augmenta mentre que el nombre de relats emergent es manté en la majoria d'activitats.

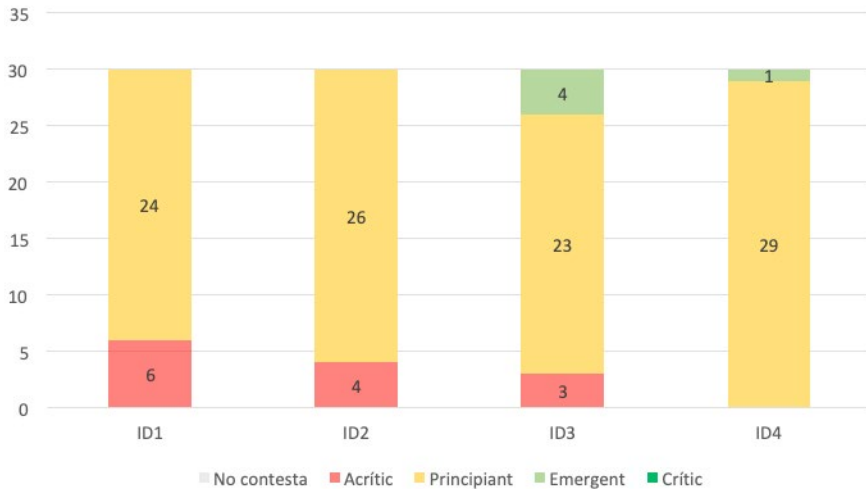


Gràfic 48: Anàlisi del desenvolupament del pensament crític durant la intervenció didàctica a partir dels relats del Cas 1 segons les dimensions del pensament crític.

l'exercici d'elaborar un relat sòlid i amb uns bons arguments. També veiem com les propostes de pràctica social augmenten durant el transcurs de la intervenció didàctica, tot i que ho fan de manera molt feble. Cal destacar que amb els resultats de la intervenció no podem classificar cap relat com a crític tot i que es pot veure el seu procés de formació a través dels relats.

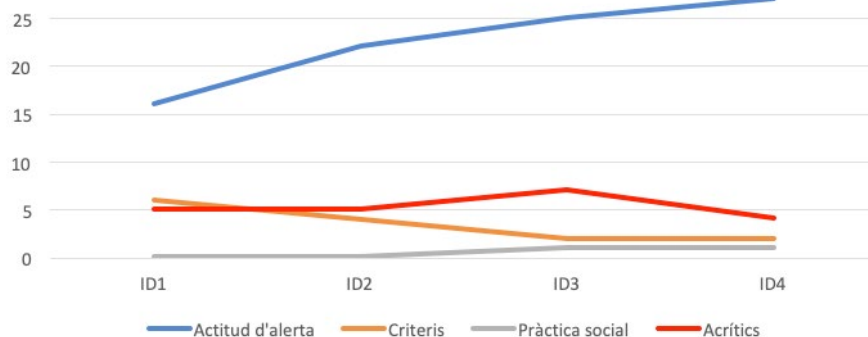
### 10.5.2. Resultats de la intervenció didàctica: Cas 2

Els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi dels relats de la intervenció en el Cas 2 tenen certes similituds amb els del Cas 1.



Gràfic 49: Anàlisi del desenvolupament del pensament crític durant la intervenció didàctica a partir dels relats del Cas 2 segons les tipologies.

Com es pot veure, el nombre de relats acrítics disminueix considerablement en cada una de les activitats fins al punt que entre els relats de la quarta activitat no trobem cap relat acrític. Aquests relats són substituïts pels de tipus principiant, que augmenten considerablement. També ho fan els de tipus emergent, que comencen a sorgir durant la tercera i la quarta intervenció.

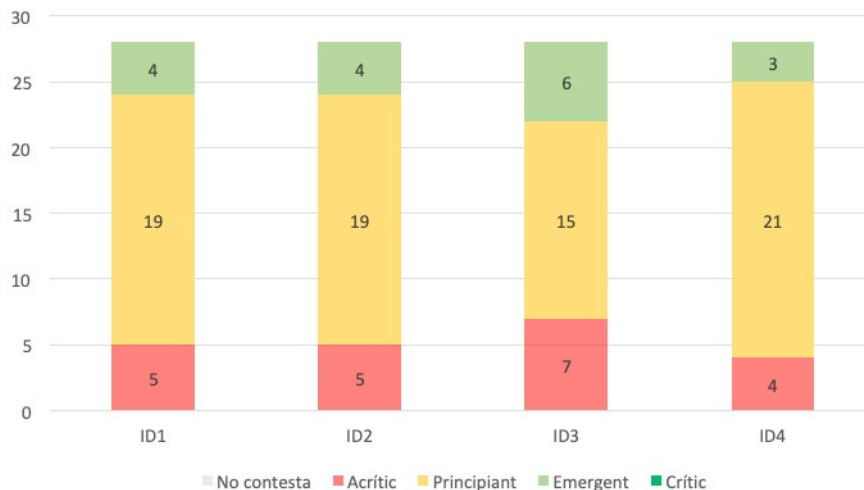


Gràfic 50: Anàlisi del desenvolupament del pensament crític durant la intervenció didàctica a partir dels relats del Cas 2 segons les dimensions del pensament crític.

Seguint la mateixa tònica, el nombre de relats que demostren un desenvolupament de la dimensió actitud d'alerta augmenten durant tota la intervenció didàctica mentre que els que demostren criteris disminueix. Al seu torn, el nombre de relats que mostren pràctica social augmenta lleugerament en les dues últimes intervencions. Si bé les tendències són les mateixes que en el Cas 1, els nombres absoluts varien. Per exemple, el nombre de relats acrítics és superior al dels que demostren criteris o pràctica social, i es manté força estable.

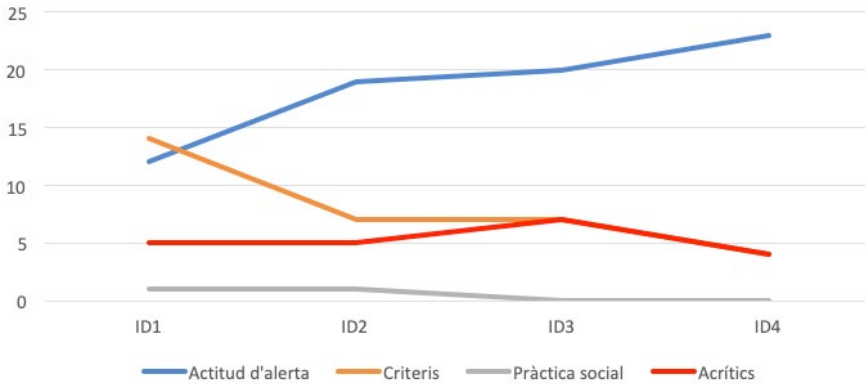
### 10.5.3. Resultats de la intervenció didàctica: Cas 3

El en el Cas 3 els resultats mostren una tendència lleugerament diferent als altres casos.



Gràfic 51: Anàlisi del desenvolupament del pensament crític durant la intervenció didàctica a partir dels relats del Cas 3.

Els relats de tipus acrític, tot i disminuir respecte els 17 de l'activitat inicial, es mantenen entre 4 i 7 durant les activitats de la intervenció didàctica. Per altra banda, sí que veiem un lleuger augment dels relats de tipus princiipiant mentre que el nombre de relats de tipus emergent es manté força estable.



Gràfic 52: Anàlisi del desenvolupament del pensament crític durant la intervenció didàctica a partir dels relats del Cas 2 segons les dimensions del pensament crític.

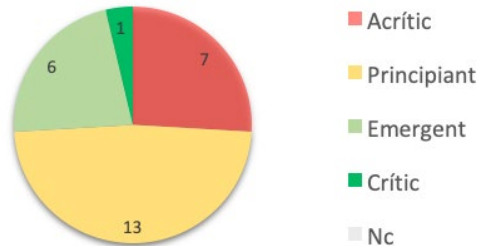
L'anàlisi per dimensions mostra uns resultats semblants als dels altres casos, tot i que en aquest cas podem veure una davallada de la pràctica social, acompanyada d'una davallada menor dels criteris, mentre que els relats acrítics es mantenen, tot i que mostren una caiguda en la darrera intervenció.

### 10.6. Fase d'aprofundiment: resultats de l'activitat final

L'activitat final té les mateixes característiques que l'activitat inicial, com ja hem explicat en l'apartat de metodologia. Els problemes socials locals plantejats en aquesta fase tenen a veure amb diferents desnonaments que han tingut lloc en la seva localitat o en localitats properes a cada centre.



### 10.6.1. Resultats de l'activitat final: Cas 1



Gràfic 53: Tipologies de relat en l'activitat final pel Cas 1.

#### Relat acrític:

*Una mobilització d'una trentena d'activistes de la PAHC ha evitat aquest dilluns matí que la Maria i el seu fill menor d'edat fossin desallotjats del pis de lloguer on estaven vivint. El d'avui, però, no ha estat el primer intent de desallotjar-los.*

*Deixar que la desallotgin. (C1AF5)*

En l'activitat final, en el Cas 1, trobem una disminució considerable dels relats classificats amb el tipus acrític. Abans de la intervenció en comptabilitzàvem 12 mentre que després de la intervenció només en trobem 7. L'exemple anterior és un d'aquests set relats classificats com acrítics. Com es pot comprovar, l'alumnat ha realitzat una còpia literal del text trobat a Internet, concretament del diari digital regio7.cat. És destacable que a partir de la intervenció, l'alumnat utilitza menys vegades aquest recurs per construir un relat i comença a utilitzar arguments propis.

#### Relat principiant:

*La Maria de Manresa amb un fill menor de 17 anys l'han volgut desnonar i alguns de la PAHC, com una trentena, l'han volgut ajudar. La Maria no pot pagar el lloguer perquè no té un sou fix i a sobre té un menor que el té de mantenir, i per això la volen desnonar, la gent no està d'acord i per això estan amb ella.*

*Que vagi a Càrites i que demani menjar, que vagi a l'ajuntament i demani un pis que hi han per la gent que no es pot mantenir, que vagi al ajuntament a demanar un treball... (C1AF1)*

El relat anterior està classificat amb la tipologia principiant, ja que si bé construeix un relat argumentant quin és el problema social, no demostra una actitud d'alerta davant de la informació ni posa en evidència els diferents punts de vista presents en les fonts. Tampoc es



mostra com a agent de canvi en la proposta de solució al problema, només diu què haurien de fer els afectats.

Els relats de tipus principiant es mantenen en 13 en el Cas 1 respecte a l'activitat inicial. Tanmateix, els relats com l'anterior, que demostrin el desenvolupament de la dimensió criteris, han disminuït. Aquesta és una tendència que ja hem vist en els relats durant les intervencions i que es reflecteix en l'activitat final.

*Regió 7 diu que una mobilització d'una trentena d'activistes de la PAHC ha evitat aquest dilluns matí que la Maria i el seu fill menor d'edat fossin desallotjats del pis de lloguer on estaven vivint. El d'avi no havia sigut el primer intent de desallotjar-los. Quinze dies abans una comitiva judicial havia visitat la Maria i li havien comunicat que procedien a fer-la fora. En aquell moment es va decidir posposar el tràmit ja que ella va negar haver rebut cap notificació prèvia. "Si no m'han enviat cap carta". Ha confirmat que l'havien notificat varies vegades i que si no les havia rebut és perquè no havia obert la porta.*

*El punt.info diu que la PAHC es va citar ahir al matí a la plaça Gispet de Manresa per aturar el desnonament de la Maria, mare soltera d'un fill de 17 anys, sense ingressos, i amb una ordre d'execució del pis on està de lloguer, el pagament del qual no pot afrontar.*

*Regió 7 diu que ell no havia rebut les cartes perquè no havia obert la porta i al punt.info no ho diu.*

*Ens fem més de Regió7.cat perquè és el diari de Catalunya i a més es crea a Manresa, cosa que és on va passar el desnonament. També perquè és el que ha visitat més gent.*

*Intentar donar treball a la mateixa Maria i el nen de 17 anys que busqui treball i que es puguin pagar la casa de lloguer. (C1AF9)*

Els relats de tipus principiant que només mostren el desenvolupament de l'actitud d'alerta han augmentat considerablement, d'1 a 5 en el Cas 1. Aquesta és una tendència que també veiem en la intervenció didàctica. L'alumnat mostra una major actitud d'alerta davant de la informació. En l'exemple anterior veiem que posen en evidència el que diu cada font i fan explícit en quina font confien més i en donen motius. Tanmateix, en aquest exercici de contrastació es perd l'argumentació sobre el problema social, i comprovem que en molts casos l'alumnat ha copiat paràgrafs sencers de les notícies que ha trobat. Si bé és un canvi respecte els resultats de l'activitat inicial, el que és desitjable és la combinació d'aquests dos elements, actitud d'alerta i criteris, juntament amb elements que determinin la pràctica social per poder classificar un relat com a crític.

Relat emergent:

*La PAFHC es va reunir a la plaça Gispert perquè no es fes el desnonament de la Maria, que no tenia diners, i no podia pagar el lloguer del pis on vivia. No era el primer cop que la intentaven treure del pis, fa quinze dies, un secretari judicial va visitar la Maria i li havien dit que la desnonaven. El dia que la treien del pis es va presentar el secretari judicial i els sis mossos d'escuadra, després van venir una quarantena de persones de pa PAFHC. Han avisat els de la PAFHC que la nova llei (mordassa) que si eviten el desnonament, que els hi pot caure una multa entre 600€ i 30000€. Ens refiem de totes les fonts que hem buscat perquè diuen gairebé el mateix.*

*Que el banc li deixi un pis fins que es recuperi o fins que el fill de la Maria trobi treball. Que la PAFHC si estan interessats que li paguin el pis. Que la PAFHC li doni treball al fill de la mare. Que paguin en petites parts. Que venguin els dos gossos i així aconseguixen diners. (C1AF17)*

Els relats emergents com l'anterior han augmentat de 2 a 6 respecte l'activitat inicial. El relat anterior uneix una anàlisi crítica de la informació amb uns arguments sòlids sobre el problema social plantejat. Tanmateix, manquen les propostes d'acció social en les que els alumnes es mostrin com a agent de canvi. Aquesta és una tònica general en els tres casos com podrem veure.

*Una senyora de Manresa que es diu Maria no va poder pagar el lloguer del pis llogat que tenia ella i el seu fill. Un bon matí, 15 dies abans del desnonament van vindre a avisar-la del problema que hi havia. Ella, en la seva defensa, va dir que almenys li haurien d'haver enviat una carta o un Gmail amb antelació. Disposat així va trucar a la PAFHC que va aconseguir evitar el desnonament de la seva casa i del seu fill. Ells no volien abandonar el seu pis, és clar, però amb 15 dies ho havien de fer. Molta gent hi han anat quan la Maria i els seu fill van abandonar el pis.*

*Li diria als nois i noies que quan té que pagar i pagar-li cada més un 5% dels diners. (C1AF21)*

Tot i l'augment, els relats emergents segueixen sent minoritaris, especialment els relats com l'anterior, que inclouen la proposta d'acció de l'alumnat on aquest és agent de canvi. Com es pot veure, elabora un argument amb criteris sobre el problema social i dona propostes d'acció on se sent part de la solució. Tanmateix, no demostren una actitud d'alerta davant de la informació obtinguda i només expliquen amb els seus arguments el que han trobat en la font d'informació.

Relat crític:

*Una dona que es deia Maria vivia a Manresa amb el seu fill i ja feia un any que no pagava el lloguer en el pis que vivia.*

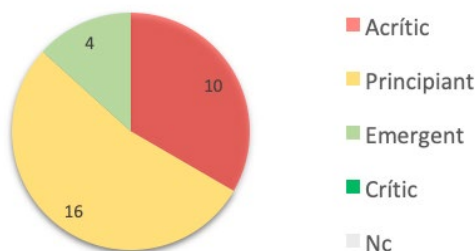
*Fins que arriba un punt en que l'ajuntament decideix fer-la fora, però la dona diu que no havia rebut cap carta dient-li que la traurien de casa.*

*Però al cap d'un temps, buscant dades per saber si era veritat, s'havia trobat*

*que la Maria no havia ni obert la porta per agafar les cartes que li arribaven. Mentre feien fora a la Maria i al seu fill s'ha fet una protesta al mig del carrer on la immobiliària hi ha estat present. Després de tot el succés s'han comptat més de 600 pisos buits a Manresa. Nosaltres li donaríem un pis més senzill i de costos més baixos, però com a mínim tindria uns espais per viure. (C1AF3)*

Que l'alumnat construeixi un relat que puguem classificar com a crític no és habitual. De fet, aquest és l'únic relat que considerem que té els elements per situar-lo en la categoria de crític. En primer lloc, hi ha una argumentació sòlida sobre el problema, per altra banda demostren que hi ha hagut la consulta de diferents fonts i una comprovació de la veracitat de la informació. Els alumnes es presenten com a agents de canvi, tot i que és destacable que la seva solució és difícil de portar a la pràctica.

#### 10.6.2. Resultats de l'activitat final: Cas 2



Gràfic 54: Tipologies de relat en l'activitat final pel Cas 2.

#### Relat acrític:

*El desnonament s'utilitza quan es procedeix a privar el lloguer de la possessió mitjançant una resolució judicial. Assessorament correctiu per les persones de pobresa, assemblea d'acollida i assessorament col·lectiu, atenció als estudiants i assemblea d'accions i coordinació. La previsió de fort vent obliga activar el pla d'emergència VENCAT per possibles incidències aquest vespre i demà.*

*Que detinguin el desallotjament que afecta a la vidua i a un fill menor. (C2AF6)*

És destacable que el nombre de relats acrítics s'ha reduït a menys de la meitat en el Cas 2. Mentre els relats acrítics eren 22 en l'activitat inicial, només en trobem 10 en l'activitat final. Com hem pogut veure anteriorment, els relats acrítics són majoritàriament còpies literals de la informació obtinguda a Internet. En aquest cas que exposem, es demostra la incomprensió sobre la informació llegida, ja que el text és confús i inclou informació meteorològica que no té cap relació amb el problema plantejat.

Relat principiant:

*Els desnonaments és la l'avis de terminació de certs contractes de tracte successiu com ara l'arrendament, així com la seva execució mitjançant el desallotjament prèvia sentència judicial. Ha passat en Sant Andreu de la Barca que va aprovar una moció on van acordar deixar d'operar amb els bancs que promoguin els desnonaments i ordenar a la policia local que no ajudi a la policia judicial.*

*Podrien fer refugi de desnonats per les persones que no tinguin casa. (C2AF7)*

Els relats de tipus principiant es tripliquen en el Cas 2, respecte als relats inicials.. Sí bé no son relats crítics, part de l'alumnat, que feia relats totalment acrítics, ha estat capaç de fer relats on argumenten a partir de la informació trobada en diverses fonts, com és el cas d'aquest exemple.

*El número de desnonaments el segon trimestre de l'any va ser de 161859, lo que suposa un descens del 8,4% respecte el mateix trimestre del 2016.*

*Sant Andreu de la Barca aprova una moció de la PAH que demana sancionar bancs amb pisos buits. L'Ajuntament de Sant Andreu de la Barca no cobra plusvàlua en dacions segons diuen, ja veurem arribat el moment!!!*

*Hay 5 propuestas por El derecho a la vivienda y contra los desahucios:*

*Dación de pago retroactiva*

*Alquiler asequible*

*Stop desahucios*

*Vivienda Social*

*Suministros básicos garantizados*

*Cientos de familias al borde del desahucio. Se basa en dar la vuelta al proceso judicial. (C2AF30)*

Els relats principiants com l'anterior, que mostren només el desenvolupament de la dimensió actitud d'alerta, son minoritaris en l'activitat final del Cas 2. Si bé aquest tipus de relats augmenten molt durant la intervenció didàctica, també disminueixen durant l'activitat final. Aquesta és una tendència que veiem en tots tres casos, i que és especialment evident en el Cas 2.

*Un desahucio és una acció legal per la que s'exigeix a les persones que acabin de tenir arrendada una casa o un terreny. La plataforma demana que es concedeixin les dacions en pagament, i es condonin els deutes, que aturin les execucions hipotecàries d'habitatge habituals, que sobretot que designin un interlocutor per negociar.*

*Nosaltres els hi donariem el que estan demanant per millorar el problema. (C2AF17)*

Els relats principiants que mostren el desenvolupament de la dimensió de pràctica social son molt minoritaris. N'identifiquem un en l'activitat inicial i dos en l'activitat final. Com podem veure en aquest exemple es caracteritzen per una primera part totalment acrítica però una segona part on proposen solucions on l'alumnat és agent de canvi. Tanmateix, és evident que aquestes solucions estan poc fonamentades, ja que no s'ha adoptat una mirada crítica respecte al problema plantejat i tampoc s'ha arribat a tenir un coneixement sobre la problemàtica.

Relat emergent:

*L'Ajuntament de Sant Andreu de la Barca va aprovar una moció que tracta sobre els desnonaments. La moció l'han acceptat totes les forces polítiques de la ciutat.*

*Això serveix per:*

*S'ordena a la Guàrdia Urbana que deixi de donar suport a les sentències judicials.*

*Van deixar certes entitats bancàries.*

*Aquesta moció també va fer que es prohibeixin els desnonaments a Sant Andreu de la Barca.*

*Les modificacions legislatives oportunes per intentar evitar els desnonaments.*

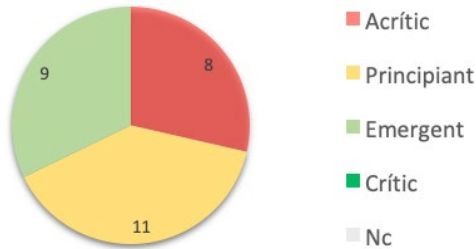
*En resum, l'ajuntament aprova una moció on acorda deixar d'operar amb els bancs que fan desnonaments i ordena la policia local que no ajudi a fer les execucions judicials.*

*Desnonaments: Desnonament és fer fora als ciutadans de la seva casa.*

*La meua idea és que s'aprovi a la ciutat la moció. La meua idea és que els donin més temps i que no hi hagi motiu per desnonar a ningú. (C2AF9)*

L'augment dels relats de tipus emergent és significatiu, ja que passem d'1 relat a 4 relats. Si bé l'augment és significatiu, en nombres absoluts els resultats segueixen sent preocupants, ja que només 4/30 relats els podem considerar emergents. Per altra banda, no podem considerar que cap relat desenvolupi les tres dimensions del pensament crític, i per tant no podem classificar cap relat dins de la tipologia de relats crítics.

### 10.6.3. Resultats de l'activitat final: Cas 3



Gràfic 55: Tipologies de relat en l'activitat final pel Cas 3.

#### Relat acrític:

*El desnonament de la Marian, va passar a Vilafranca. La Marian en rebre una multa de 90€ per haver robat en un super de Vilafrancava robar un carro ple de menjar.*

*El juez ha dado la razón a Marian Fernández de 28 años, integrantes de la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH) en Vilafranca del Penedés (Barcelona). Considera que la acción de llenar un carrito con comida y no pagarlo es un "hurto". Por ello, la condena a pagar 90 € de multa y abonar el importe de los productos que se llevó valorados en 241 €.*

*Que l'ajudin amb una mica de diners per ajudar-la. Però no la tractin com a lladre ni innocent, que la tractin mig mig. (C3AF28)*

Seguint amb la tendència dels resultats dels casos anteriors, en el Cas 3 trobem com el nombre de relats acrítics com aquest ha disminuït més de la meitat, de 17 en l'activitat inicial a la intervenció didàctica a 8 en l'activitat final. Aquesta disminució d'aproximadament del 50% coincideix amb la disminució de relats acrítics en el Cas 2. Com podem veure en l'exemple anterior, els relats acrítics, després de la intervenció, segueixen sent còpies literals de la informació trobada a Internet.

#### Relat principiant:

*Marian Fernández es va endur menjar del supermercat Dia de Vilafranca. La noia ha estat jutjada a Vilafranca. Li han posat una multa de 90 euros. Se'l va endur per alimentar a la seva família que no podia pagar la hipoteca. Es va endur dos carros de menjar sense pagar els 241 euros que havia de pagar. La jutgessa diu que el que ha fet ella és un "robatori". La Marian és mare de dues nenes i va ser a punt de ser feta fora de casa seva. Algunes persones han dit que organitzaran una recollida per aconseguir els diners que ha de pagar. La PAH ha anunciat que s'ha de donar suport i participar en les accions perquè es puguin alimentar. La PAH és una campanya contra els desnonaments.*

*Que li trobessin treball.*

*Que es fes una casa súper gran on hi poguessin viure les persones com ella. (C3AF14)*

Seguint la tendència observada en el Cas 2, els relats principiants augmenten respecte a l'activitat inicial fins al punt de passar de 8 a 11 relats. En els relats finals, els relats de tipus principiant son majoritaris, ja que superen lleugerament relats de tipus acrític i els relats de tipus emergent.

*Marian Fernández, soltera de 28 años e integrante de la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH) en Vilafranca del Penedès (Barcelona). Ha robado en un supermercado. El juez ha dado la razón al supermercado que denunció a Marian, por ello, la condenan a pagar 90 euros de multa y abonar el importe de los productos que se llevó, valorados en 241 euros. Hi ha webs que la presenten com una lladre i hi ha unes altres que la presenten com una senyora que necessita diners per viure i donar menjar als seus fills.*

*Ajudar a aquesta família que ho està passant malament.* (C3AF25)

Són pocs els relats de tipus principiant com l'anterior, que només desenvolupen la dimensió d'actitud d'alerta. Tanmateix, han augmentat lleugerament en el Cas 3 respecte a l'activitat inicial. Trobem una diferència substancial en els relats d'aquest tipus i és que, mentre que el relat previ a la intervenció aporten informació referent a la font i a detalls que no estan presents en el cos de les notícies, en aquests trobem elements de valoració reflexiva de la intencionalitat present a la informació, com podem veure en l'exemple anterior.

Relat emergent:

*La Marian ha anat al supermercat, ha agafat un carro ple i quan ha anat a pagar la botiguera li ha dit que la targeta de crèdit no li quedaven fons. I al final es va quedar sense pagar. A moltes pàgines web, com per exemple "la marea.com" la presenten com si fos una lladre.*

*Donar-li treball per pagar tots els diners del menjar que no ha pagat.* (C3AF8)

En el Cas 3 identifiquem un gran nombre de relats dins de la tipologia emergent, en comparació als resultats de l'activitat inicial i en comparació als altres casos. L'augment és d'1 a 9 relats d'aquest tipus. Aquests relats, com l'anterior, tot i que poden ser breus, es pot identificar que l'alumnat ha comprès el tema tractat, en aquest cas, el robatori d'aliments per part de la Marian. A més, són capaços d'identificar la intencionalitat darrera de la informació, ja que identifiquen que en algunes webs la presenten com si fos una lladre.





## Capítol 11. Triangulació dels resultats: anàlisi global i transversal

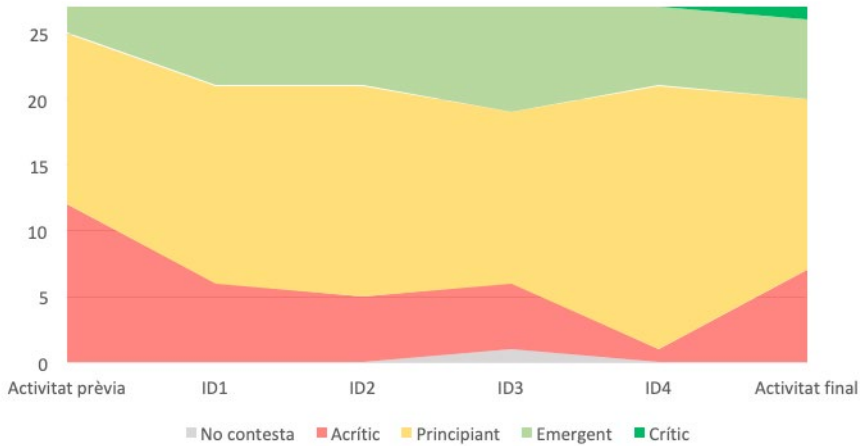
Literacy education is about the distribution of knowledge and power in contemporary society. Who gets what kinds of literate competence? Access to texts? Where and to what ends? Who can criticise? How? To what extent? These issues are significant not only for students' lives and economic destinies, but also for the overall distribution of competence and knowledge, wealth and power in a literate society.

- Allan Luke (2018:30). Critical Literacy, Schooling, and Social Justice.

Un cop analitzats els resultats de cada fase és rellevant triangular els resultats i tenir una visió global i transversal de les dades obtingudes, que ens permeti elaborar unes conclusions complexes i ben fonamentades. L'anàlisi global de les dades obtingudes en la fase d'aprofundiment, té com a objectiu oferir una perspectiva del procés de desenvolupament del pensament crític de l'alumnat dels tres casos durant tota aquesta fase. Per altra banda, l'anàlisi transversal de les dades obtingudes en les tres fases ens permetrà veure les relacions entre el context educatiu de cada centre, les metodologies i continguts de treballs de ciències socials, en comparació amb les ús de fonts i les pràctiques de recerca d'informació per part de l'alumnat, les seves representacions socials, els relats, amb el suport de les entrevistes grupals a l'alumnat per aprofundir en les dades.

### 11.1. Anàlisi global de la fase d'aprofundiment

En el següent gràfic podem veure l'evolució de les tipologies abans, durant i després de la intervenció didàctica dels relats de l'alumnat del Cas 1. El color vermell representa els relats acrítics. Com podem veure el nombre de relats acrítics descendeix progressivament per repuntar lleugerament en l'activitat final. Cal destacar que aquesta variació dels resultats en l'activitat final, segurament, es deu a la complexitat de la notícia, ja que no és el mateix analitzar un problema social de la vila de Viladubte, que analitzar un problema social real.



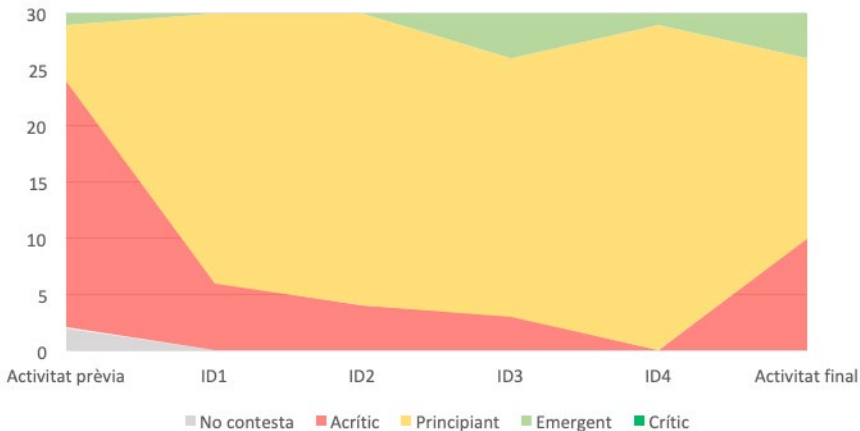
Gràfic 56: Tipologies de relats del Cas 1 abans, durant i després de la intervenció didàctica

El color groc representa aquells relats que només reflecteixen un dels elements del pensament crític, ja sigui els criteris, l'actitud d'alerta o la pràctica social. No es tracta en cap cas de relats crítics, però sí que tenen algun element que demostra un incipient desenvolupament del pensament crític. Al llarg del procés estudiat aquesta franja augmenta i es contrau lleugerament en l'activitat final.

El color verd clar representa aquells relats en els que l'alumnat ha combinat dos elements del pensament crític. Aquesta franja augmenta al llarg de tot el procés de manera considerable.

La franja verd fosc reflecteix el nombre de relats crítics. Aquest nombre és molt reduït, ja que només detectem un relat crític al final de tot el procés.

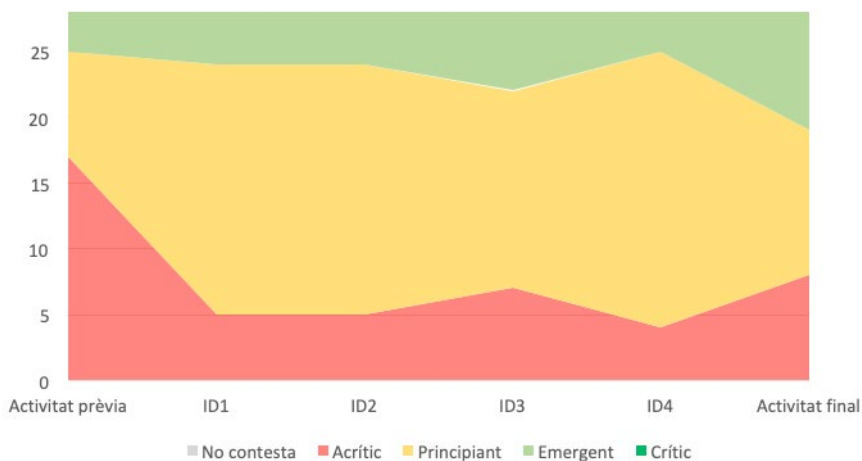
Pel que fa al Cas 2, els resultats guarden certes similituds com podem veure en el gràfic 51. El nombre de relats acrítics es redueix notablement durant el transcurs de la intervenció i repunta en l'activitat final. També augmenten les tipologies de relats de tipus principiant, que només desenvolupen una de les dimensions del pensament crític.



Gràfic 57: Tipologies de relats del Cas 2 abans, durant i després de la intervenció didàctica.

Els relats emergents, que mostren el desenvolupament de dues de les tres dimensions, són més minoritaris en el Cas 2 que en qualsevol dels altres casos, tot i això, es veu com incrementen en nombre progressivament en les diferents activitats. En el Cas 2 no hem identificat cap relat com a crític.

En tercer lloc, els resultats del Cas 3 revelen una disminució dels relats acrítics i un augment dels relats de tipus principiant i emergent, sense que arribem a identificar cap relat com a crític. Ho podem veure en el gràfic 53.



Gràfic 58: Tipologies de relats del Cas 3 abans, durant i després de la intervenció didàctica.

La forma del gràfic és semblant a les dels casos anteriors i mostra un repunt dels relats acrítics en l'activitat final, mentre que els relats de tipus emergent disminueixen.

### 11.2. Anàlisi transversal de les dades obtingudes en les tres fases

Per triangular les dades i analitzar de manera transversal la informació, hem elegit de cada cas dos grups. Un està format pels alumnes que han demostrat un major desenvolupament del pensament crític (experts) i l'altre pels alumnes que s'han mostrat majoritàriament acrítics durant tot el procés (aprenents).

En el Cas 1 hem seleccionat el grup C1G3 com a grup expert (alumnes C1A6 i C1A7) i el grup C1G7 com a principiant (alumnes C1A14 i C1A15).

En la fase de contextualització hem determinat que en el centre del Cas 1:

1. Treballen per projectes.
2. No treballen a partir de problemes socials rellevants.

GRUP	ALUMNAT	FONT INFO	FREQ. DIVER	FREQ. INFO	F. VIDA DIÀRIA	ELECCIONS	MOTIU	MANIFESTACIO	MOTIU	FIABILITAT	RS ACTIV	RS DESNO	ACTIVITAT INICIAL	ID1	ID2	ID3	ID4	ACTIVITAT FINAL
C163	C1A6	INTERNET/FAMÍ- LIA MESTRES	SOVINT	SOVINT	VIQUIPÈDIA YOUTUBE FAMILIA ENCI- CLOPEDIA	FACEBOOK	ACOSTUMAT VARADA	TV ONLINE	----	VIQUIPÈDIA	SÍ	NO	PRINCIPAL	EMERGENT	EMERGENT	EMERGENT	EMERGENT	CRÍTIC
	C1A7	INTERNET FAMÍLIA, COMPANYS	SOVINT	POC	VIQUIPÈDIA BLOGS YOUTUBE	YOUTUBE	COMPENSIBLE	FACEBOOK	ACTUALITZADA	TV ONLINE	SÍ	NO		EMERGENT	EMERGENT	EMERGENT	EMERGENT	
C167	C1A14	INTERNET FAMÍLIA ENCI- CLOPEDIA LIBRE DE TEXT	POC	POC	VIQUIPÈDIA	VIQUIPÈDIA	ACOSTUMAT FA- LIBLE VARADA	FACEBOOK TWIT- TER INSTAGRAM VIQUIPÈDIA BLOGS DIARIS DIGITALS	ACOSTUMAT FIABLE VARADA	FACEBOOK TWITTER INSTAGRAM VIQUIPÈDIA BLOGS DIARIS DIGITALS TV ONLINE	NO	NO	ACRÍTIC	ACRÍTIC	ACRÍTIC	ACRÍTIC	ACRÍTIC	ACRÍTIC
	C1A15	INTERNET FAMÍLIA ENCI- CLOPEDIA	SOVINT	----	FACEBOOK INSTAGRAM VIQUIPÈDIA YOUTUBE ALTRE	VIQUIPÈDIA	FIABLE COMPENSIBLE ACTUALITZADA	VIQUIPÈDIA	FIABLE COMPENSIBLE ACTUALITZADA	VIQUIPÈDIA	NO	NO	ACRÍTIC	ACRÍTIC	ACRÍTIC	ACRÍTIC	ACRÍTIC	ACRÍTIC

Taula 34: resultats dels grups analitzats en el Cas 1.

3. Ocasionalment treballen temes socials locals i fan reflexions diàries sobre els temes programats amb anterioritat.
4. Treballen activament amb eines digitals.
5. Treballen la recerca d'informació de manera molt pautada.
6. Pels docents entrevistats formar el pensament crític és desenvolupar uns criteris i una actitud d'alerta.

Com es pot veure en la taula 32, tant els alumnes experts com els alumnes aprenents consideren Internet i els seus pares i mares com unes des les seves principals fonts d'obtenció d'informació. És destacable que els alumnes experts afirmen que utilitzen Internet sovint per divertir-se i entre sovint i poc per buscar informació. L'alumne C1A6 especifica en l'entrevista grupal inicial, que en primer lloc sempre consulta a algun familiar:

Bueno, [primer] als pares, perquè jo crec que saben molt, o als avis. Però els avis en aquest cas no estan tant a l'actualitat, i... i a la televisió. [...] i els mestres perquè saben molt perquè han estudiat.

Per altra banda, l'alumne C1A7 especifica que Internet és la seva primera opció, seguida de consultar al pare o a la mare:

Aviam, primer vaig a Internet, després als pares i després als companys. I els companys si estem treballant lo mateix, perquè potser li demanes 'tu què has trobat d'això?' llavors... de vegades t'ho comparteixen i de vegades no. [...] Per exemple, vam fer un treball, que era individual... i no t'ho compartien.

Els alumnes aprenents també expliquen que les seves fonts d'informació preferents son Internet, els familiars i l'enciclopèdia. L'alumne C1A14 assenyala que també utilitza el llibre de text com una de les seves principals fonts d'informació. Aquest explica que utilitza poc Internet per a l'oci, i poc en el moment de cercar informació, tot i que sí que el fa servir:

Primer vaig als pares, clar, i els hi dic 'papa, mama...' [...] i vaig a dir-los 'mama, que saps aquesta pregunta?' o 'que saps algo d'això' o algo així i si em diuen que no jo els hi dic 'ah, vale, doncs res, no passa res, ho vaig a buscar al mòbil o a Internet o a l'ordinador i... molts casos també vaig a la Viquipèdia perquè és com diu la C1A13, que hi ha molta informació i pots llegir-t'ho bé i lo que et refiis més o que tu creguis que està bé doncs tu... copiar-lo al power... o tu amb les teves paraules o a un paper o com sigui.

L'alumne C1A15 utilitza com a font prioritària Internet:

[...] perquè sempre vaig a Internet, perquè després si no entenc alguna cosa que diuen a Internet li pregunto als pares i ells m'ho expliquen i després si a Internet no he trobat tota la informació que necessito li pregunto als pares i ells m'ho diuen.

Quan han de buscar informació sobre problemes socials locals, com són una manifestació o unes eleccions, veiem diferències clares, els alumnes experts del Cas 1 consulten a les xarxes socials, especialment Facebook, mentre que els aprenents segueixen recurrent a la Viquipèdia, una font poc útil per informar-se sobre un tema local d'actualitat. L'alumne C1A6 afirma que en aquests casos utilitzaria especialment Facebook:

[...] perquè allà si passa algo al poble pues te'n enteres.

Consulten aquestes fonts, ja que valoren la immediatesa del mitjà, per sobre del rigor de la informació. L'alumne C1A7 també valora Youtube com a font en aquests casos, tot i que considera que Facebook és més útil:

Bueno, Youtube costa més actualitzar però Facebook... la gent xafardera...

Els alumnes aprenents, per altra banda, utilitzen la Viquipèdia amb indiferència del tema, tot i que saben que potser en aquest cas no és la font més adequada. L'alumne C1A14 explica:

Jo aniria a la Viquipèdia perquè, bueno es que... allà no m'ho vaig pensar molt bé perquè és clar, a la Viquipèdia només fica informació d'algo així com important, per exemple un llibre o... o alguna cosa així però... és... jo com trobo moltes coses, trobo molta informació a la Viquipèdia sempre vaig, i si no entenc ninguna paraula vaig a l'enciclopèdia.

L'alumne C1A15 afirma que utilitza la Viquipèdia perquè habitualment hi troba la informació que cerca, tot i que és conscient que la informació pot no ser veraç:

Perquè la Viquipèdia... no sé... sempre es troben les coses i... hi han coses que son veritat i coses que no, i els meus pares em diuen si és veritat o no, si no estic segura.

Pel que fa a les percepcions sobre la fiabilitat de les fonts tant els alumnes aprenents com els experts tenen motius molt variats per triar una o altra font. L'alumne C1A6 confia en la informació de la Viquipèdia:

Com que ho revisen els de la mateixa Viquipèdia crec que està bé.

Mentre que l'alumne C1A7 confia en la televisió online, ja que retransmet el mateix que la televisió tradicional, en la qual confia. També afirma que no utilitza preferentment la Viquipèdia, sinó que de vegades visita abans blogs que li han recomanat:

Sí perquè home, si la televisió online és la mateixa que surt a la tele però online jo crec que ens n'hauríem de confiar, si no...

Jo, abans d'anar a la Viquipèdia, doncs a vegades... no sempre vaig primer a la Viquipèdia sinó de vegades vaig a blogs, blogs que m'han recomanat.

Per altra banda l'alumne C1A14 no té clar de quina font es refia més, però l'alumne C1A15 explica que es refia especialment de la Viquipèdia:

Perquè hi ha moltes coses que son veritat i la informació està ben redactada i ben escrita, per això.

Com es pot veure en la taula 32, els alumnes experts tenen alguna representació social sobre el primer problema social local abordat, mentre que els alumnes aprenents no tenen representacions socials sobre cap dels temes.

En l'entrevista grupal final l'alumne C1A7, del grup identificat com expert, explica que és capaç de veure la intencionalitat darrera de la informació, que està relacionada amb la ideologia de cada mitjà, ho fa amb una comparació:

És que és el que diem, que per exemple si un equip de futbol, si aquell telenotícies va amb el Madrid, explicarà tot lo dolent del Barça, però si el telenotícies d'aquí va amb el Barça explicarà tot lo dolent del Madrid llavors...

En canvi, el grup identificat com a aprenent va utilitzar més d'una font i en va extreure alguns fragments de cada una. En C1A14 ho explica:

Vam anar a buscar webs i coses d'aquestes de... bueno coses d'aquestes, el desnonament de la Maria de Manresa, i vam torbar coses, bueno, diferents, i vam dir 'això' i doncs sí, 'ho copiem' i vam copiar un trosset, per exemple això. I després, després vam mirar una altre web, vam veure més coses i vam... i després ens ho vam llegir tot i després vam fer un resum amb les nostres paraules, vam dir 'mira, això, això i això'.

Seguint la mateixa anàlisi estudiem els resultats de dos grups d'alumnes del centre del Cas 2. En la fase de contextualització vam determinar que en el centre del Cas 2:

1. Treballen a partir del llibre i amb classes expositives.
2. No treballen a partir de problemes socials rellevants.
3. Treballen ocasionalment amb eines digitals.
4. Detecten moltes dificultats entre en l'alumnat per utilitzar les eines digitals i cercar informació a la xarxa.
5. Tenen una idea poc formada de què és el pensament crític.

GRUP	ALUMNAT	FONT INFO	FREQ. DIVER	FREQ. INFO	F. VIDA DIÀRIA	ELECCIONS	MOTIU	MANIFESTACIÓ	MOTIU	FABRITAT	RS ACTIV	RS DESHO	ACT. INICIAL	IDI	ID2	ID3	IDA	ACTIVAT FINAL	
C269	C2A17	INTERNET	SOVINT	DIARIAMENT	INSTAGRAM YOUTUBE ALINE	DIARIS DIGITALS	ACTUALITZADA	FACEBOOK YOUTUBE BLOGS	+INFO	FACEBOOK	NO	SÍ	ACRÍTIC	PRINCIPANT	PRINCIPANT	EMERGENT	EMERGENT	EMERGENT	
		INTERNET EÀ- MILIA MESTRES ENCICLOPEDIA	SOVINT	SOVINT	VIQUIPEDIA	DIARIS DIGITALS	ACTUALITZADA VARIADA	VIQUIPEDIA	ACOSTUMAT +INFO	VIQUIPEDIA	SÍ	NO							ACRÍTIC
	C2B18	C2A36	FAMÍLIA	DIARIAMENT	SOVINT	INSTAGRAM YOUTUBE	YOUTUBE	ACOSTUMAT	YOUTUBE	YOUTUBE	NO	NO	ACRÍTIC	PRINCIPANT	ACRÍTIC	PRINCIPANT	PRINCIPANT	PRINCIPANT	ACRÍTIC
		C2A37	MESTRES	DIARIAMENT	---	INSTAGRAM TV ONLINE	VIQUIPEDIA	FIBLE	TV ONLINE	VIQUIPEDIA	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Taula 35: resultats dels grups analitzats en el Cas 2. Elaboració pròpia.



En el Cas 2 no trobem cap grup d'alumnes que hagi elaborat un relat crític, tanmateix, el grup que demostra un major desenvolupament és el grup C2G9 (alumnes C2A17 i C2A18), ja que els últims tres relats els hem identificat dins de la tipologia "emergent". Per altra banda, el grup C2G18 (alumnes C2A36 i C2A37) elabora relats identificats amb al tipologia "acrític" en la seva majoria.

Tant els alumnes classificats com experts, com els classificats com aprenents, utilitzen Internet pel seu oci i per la cerca d'informació sovint o diàriament. Tanmateix, només els experts utilitzen Internet com a principal font d'informació, mentre que els aprenents consulten de manera preferent als familiars, o a les mestres.

En l'entrevista grupal inicial l'alumne C2A17, dins del grup dels experts, determina que també consulta al pare i a la mare quan ha de buscar informació, no utilitza només Internet en primer lloc, depèn de la situació:

De vegades els hi pregunto als pares i de vegades a Internet.

En el mateix sentit, l'alumne C2A18 explica:

Jo a... depèn, jo a Internet i si no ho tinc clar, als pares.

Pel que fa al grup d'alumnes identificats com a aprenents, l'alumne C2A36 pregunta d'entrada al pare i a la mare, i si ha de fer una consulta a Internet sobre un tema social local ho busca a Youtube, tot i que no sap explicar per què. Pel seu company, en C2A37, les mestres son la seva font d'informació preferent, però si ha de buscar informació a Internet sobre un tema social local consulta a la Viquipèdia o mira la televisió online ja que considera:

Que saben, i que pots buscar de tot.

Els alumnes identificats com a experts si han de buscar informació sobre problemes socials locals ho fan consultant els diaris digitals, tracten els temes a casa o consulten a la Viquipèdia:

**C2A17:** Pos no sé, al periódico, [...] aquestes coses me les expliquen a casa.

**C2A18:** Normalment vaig a la Viquipèdia, i sinó als diaris digitals.

I quan han de contrastar la informació, consulten als familiars, o altres pàgines web:

**C2A17:** Busco, i si no ho entenc ho porto als pares i si coincideix amb això doncs...

**C2A18:** Jo solc mirar totes les opcions i mirar quina és la que em refio més.

Per altra banda, els membres del grup aprenent, en l'entrevista inicial,

afirmen no haver trobat mai fonts d'informació que abordin un mateix tema de maneres diferents o que ofereixin informació contradictòria sobre un mateix tema.

En l'entrevista final, el grup expert expressa que han estat capaços de veure diferències entre la informació, contradiccions. Això fa que es qüestionin la veracitat de les fonts consultades en la realització de l'activitat final:

**C2A18:** Per exemple, a Sant Andreu TV explica molt detalladament cada cosa, en canvi a... al Baix Llobregat Nord no ho explica tot. A l'Ajuntament de Sant Andreu de la Barca ho explica tot molt més detalladament.

**C2A18:** Per exemple, a Nova Victòria deia una cosa totalment contrària a la de l'Ajuntament de Sant Andreu de la Barca.

**C2A17:** Després vam veure el Baix Llobregat Nord i ho vam comparar amb l'Ajuntament de Sant Andreu de la Barca i deia diferents paraules. El que passa és que a l'Ajuntament de Sant Andreu de la Barca et deia més informació que no el Baix Llobregat Nord.

Per altra banda, el grup aprenent, en l'entrevista final, afirma no recordar si han trobat diferents intencionalitats en les fonts, però tots coincideixen en que confien en les fonts que han consultat.

Com hem vist en el Cas 1, els alumnes del grup d'experts tenen alguna representació social sobre algun dels temes tractats, mentre que en el grup d'aprenents l'alumne C2A36 no té cap representació social i l'alumne C2A37 no ha respost a la pregunta.

Analitzem dos grups del Cas 3. En primer lloc exposem els elements més destacats obtinguts en la fase de contextualització. En el centre del Cas 3:

1. Treballen amb el llibre de text, i ocasionalment amb tallers i projectes.
2. Aborden els problemes quotidians dels infants.
3. Fan reflexions diàries sobre notícies aparegudes en els mitjans.
4. Treballen amb eines digitals de manera transversal.
5. Detecten dificultats entre els alumnes en la recerca d'informació.
6. Pels docents entrevistats formar el pensament crític és desenvolupar criteris propis i una actitud d'alerta. També apunten que desenvolupar el pensament crític inclou una pràctica social.

GRUP	ALUM- NAT	FONT INFO	FREQ. DIVER	FREQ. INFO	E. VIDA DIÀRIA	ELECCIONS	MOTIU	MANIFESTACIÓ	MOTIU	FABRICAT	RS ACTIV	RS DESNO	ACTIVITAT INICIAL	ID1	ID2	ID3	ID4	ACTIVITAT FINAL
CG15	CB31	INTERNET	SOVINT	---	YOUTUBE	VIQUIPEDIA	+INFO	DIÀRIES DIGITALS	VARIADA	VIQUIPEDIA	NO	NO	EMERGENT	EMERGENT	PRINCIPANT	EMERGENT	EMERGENT	EMERGENT
	CB32	INTERNET YOUTUBE MEMBERS COMPANYS	SOVINT	---	INSTAGRAM VIQUIPEDIA BUGS TV ONLINE	VIQUIPEDIA	COMPRENSIBLE ACTUALITZADA VARIADA	VIQUIPEDIA	ACOSTUMAT FABRILE ACTUALITZADA	VIQUIPEDIA	SI	SI	EMERGENT	EMERGENT				
CG23	CB47	INTERNET	DIARIAMENT	SOVINT	TWITTER YOUTUBE	YOUTUBE	+INFO COMPRENSIBLE ACTUALITZADA	VIQUIPEDIA	ACOSTUMAT FABRILE COMPRENSIBLE ACTUALITZAT	YOUTUBE	NO	NO	ACRÍTIC	ACRÍTIC	ACRÍTIC	ACRÍTIC	ACRÍTIC	ACRÍTIC
	CB48	INTERNET	SOVINT	POC	INSTAGRAM YOUTUBE	VIQUIPEDIA	ACOSTUMAT FABRILE	VIQUIPEDIA	ACOSTUMAT +INFO	VIQUIPEDIA	SI	NO	ACRÍTIC	ACRÍTIC				

Taula 36: resultats dels grups analitzats en el Cas 3. Elaboració pròpia.

En el Cas 3 hem identificat el grup C3G15 com expert (alumnes C3A31 i C3A32), mentre que hem identificat al grup C3G23 com a aprenents (alumnes C3A47 i C3A48). Els alumnes que formen ambdós grups utilitzen Internet com una de les seves fonts prioritàries per la consulta d'informació.

Els membres del grup d'experts expliquen que prefereixen utilitzar Internet, ja que els permet contrastar la informació utilitzant més d'una font.

**C3A31:** Perquè pots buscar diferents webs i veure si posen el mateix.

En l'entrevista inicial, el grup expert afirma que tot i utilitzar Internet, pregunten primer als pares i si no en poden obtenir informació, llavors van a Internet.

**C3A32:** Als pares, però si no saben ho busques a Internet després.

Per altra banda, el grup aprenent afirma que de fet també consulta els pares i si aquests no en saben res sobre el tema que els han preguntat, llavors van a Internet. Tanmateix, sovint solen acabar anant a Internet per cercar informació, un l'alumne C3A47 és usuari habitual de Youtube, i fins hi tot té un canal on retransmet partides de jocs d'ordinador.

**C3A47:** És com un canal de vídeos de Youtube.

**Entrevistador:** Els graves tu?

**C3A47:** Sí.

**Entrevistador:** I parles de jocs d'ordinador, parles de...?

**C3A47:** No, jugo.

**Entrevistador:** I quan busques informació també busques a canals d'aquest tipus?

**C3A47:** Sí.

Tant els alumnes aprenents com els alumnes experts utilitzen habitualment Internet per l'oci i per cercar informació, excepte l'alumne principiant C3A48 que diu que Internet l'utilitza poques vegades per aquests fins.

Pel que fa a l'ús de diferents fonts digitals per informar-se sobre problemes socials locals, tant experts com aprenents confien majoritàriament en la Viquipèdia. Els experts afirmen que:

**C3A31:** Jo la Viquipèdia la utilitzo perquè hi ha moltes persones que la veuen i que vaig veure que les persones de tot el món hi poden afegir coses.

I els aprenents, al seu torn, tenen dificultats per donar explicacions sobre els motius que els porten a utilitzar la Viquipèdia en aquests casos, però al final arriben a una conclusió:

**C3A48:** Perquè allà és on posa més informació.

En l'entrevista final els alumnes experts determinen que si consulten diferents fonts d'informació veuen que tenen diferents discursos. L'alumne C3A31 especifica que se n'havia adonat abans de la intervenció didàctica:

Sí, de vegades, quan busques diferents canals, però sinó no.

En canvi, els alumnes aprenents no són capaços de reconèixer la intencionalitat en la informació. Fins-hi-tot tenen dificultats per entendre el concepte d'intencionalitat:

**C3A47:** No lo sé.

**C3A48:** No me acuerdo.

En el Cas 3 veiem com un dels alumnes experts té representacions socials sobre els dos problemes socials abordats, i els alumnes aprenents només un té representacions socials sobre un dels temes, tot i que en tots els casos en saben molt poc, i només eren capaços de dir que els hi sonaven els temes, però no sabien explicar-ne res.



# Conclusions





## Capítol 12. Conclusions, limitations and future research scope

The sophistication of modern methods of communication requires us to be able to decode and analyse the information that bombards us, the advertisements that entice us, the political spin that deceives us. Messages are conveyed in words and pictures and moving images, with or without sound or colour or gesture, via media capable of delivering multiple messages simultaneously. 'Reading' and producing meaning are increasingly complex activities for which there is no one right teaching approach. As teachers and teacher trainers, we need to work together, taking what we find suitable from different approaches to accommodate the learning styles of different students.

- Hilary Janks (2010:14). *Literacy and power*.

In this last chapter we will verify the accomplishment of research aims and we will verify the validity of research assumptions that we established initially. We will answer the research questions that we asked at the beginning of this dissertations with the support of the data and the knowledge obtained. We will also set the limitations of the research, the ones related to the size of the sample and the reduced research time, as well as the methodological limitations. Finally, we will see new theoretical approaches to critical literacy and critical digital literacy, which, along with the knowledge that this research has produced, will give us a future research scope.

### 12.1. Research conclusions

#### 12.1.1. Accomplishment of research aims

*Aim 1: To inquire in narrative building process of upper elementary school students in the use of digital information and ICTs.*

Questionnaire 1, and all tools used in contextualization and in-depth phases were intended to investigate the process of building social narratives of elementary school students. With Questionnaire 1 we obtained data that allow us to determine students' habits while using digital and analogical resources as sources of information. We mainly focus on the Internet as an environment where they can find information about social issues and, also, an environment for their leisure.

The contextualization phase allowed us to obtain data referring to the perceptions of teachers on students' narrative-building processes when using ICTs. It also shed light on how they address information research in class in digital environments.

Finally, the in-depth phase allowed us to follow critical thinking development through the narrative-building process with the use of digital information and ICTs. Group interviews for students also permitted to go deeper into these complex processes.

*Aim 2: To identify the origin of students' social representations around social issues, and the impact of the media and digital information in those representations.*

Questionnaire 2 allows to identify the origin of some of the social representations of students on certain social issues. In addition, we've been able to determine the role digital media in the generation of social representations on several social issues. This objective is also relevant to understand the construction of students' narratives, since the existence of social representations and their origin allowed us to determinate to what extent this social representation influence students' social narratives, and to what extent those narratives are conditioned by digital information.

The research also allowed us to see the possible correlation of having social representations about social issues with critical thinking development.

*Aim 3: To evaluate how students evaluate digital information and create a critical digital literacy proposal.*

Questionnaire 1 offered data to accomplish this aim. On the questionnaire, with the source evaluation section we obtained quantitative but above all qualitative data. These data allowed us establish typologies of evaluations of information and digital sources that revealed the criteria of the students to choose a source and to treat the information that those sources offer. Such information can shed light on what is the importance of source's trustworthiness, or the importance of other aspects such as the ease of access to information, the amount of information they offer or the simple habit to use the same source.

We also created an educational intervention that helped students develop some critical thinking dimensions, but not some others, especially social practice. More research is needed in creating better interventions to develop critical thinking using digital information and ICTs.

*Aim 4: Inquire in the process of critical thinking development, before, during, and after the proposal, through students' narratives.*

The in-depth phase has allowed us to study, analysing students' narratives, the process their critical thinking development, starting from the initial activity, during the didactic intervention and ending with the students' final activity. It was not intended to analyse whether the didactic intervention was effective in fostering critical thinking, but in how it conditioned its development. It was also interesting to see the starting point in each case, and to what extent critical thinking developed after the six sessions that lasted the intervention, taking into account the initial and the final activity. It allowed us to point out which elements of school and the pupil context condition critical thinking development.

This objective has been carried on thanks to the conceptualization created on the basis of theory and the data analysed that was materialised in the theoretical framework of critical thinking dimensions. That framework allowed us to create typologies that permit a systematic analysis of students' narratives. This framework has served us as in this research, but it can also be useful in future research or for narrative production assessment in school.

### **12.1.2. Research assumptions revision**

*Assumption 1: One of the main sources of information that generate social representations around social issues among elementary school students is the Internet, along with TV, their family and the school.*

Based on this research we have been able to determine the weight of the Internet information in students' social representations about social issues. The Internet is used by most of the students to find information, specially on academic topics. This is an active process, as the student seeks information when required, and usually does not receive information about social issues by chance or passively in this process. This fact handicaps information reception on social issues that could generate social representations on these topics. The active research for information around social issues requires a special interest in the topic by the student, or that it is part of school tasks, which is uncommon.

As we have seen in the contextualization phase, teachers perceive that students have little interest in social issues. This is probably due to the low promotion them, since teachers usually do not work on these issues, and even in some cases they end up cutting with social issues debates in the classroom, because they could create conflicts. Therefore, if students don't have any concerns about social issues, and school doesn't promote them as something interesting to work on, students won't do an active search on the internet on these topics. This fact also explains that most students who claim to have social representations about local problems are hardly able to structure

and explain them, as they have received this information in a passive way and have not done an active process of knowledge construction.

In conclusion, social representations, if any, come essentially from sources that allow passive information gathering, that is, students have learned about social problems, not because they are interested on them and they searched for more information on the Internet, but rather because they were watching television when someone was addressing one of this issues, or they heard their relatives talking about them.

*Assumption 2: Elementary school students' narratives are usually biased as a consequence of the large amount of information on the Internet, information that is sometimes biased, partial or fake.*

The information on the Internet may be partial, biased or false and may also be students' narratives, since they do not make a critical treatment the information. In this sense we find two levels of manipulation on information, which condition students' social narratives, we will call them the "post-truth" level and the "hegemonic" level.

The "post-truth" level is one of the main concerns regarding critical reading of digital information. Authors like Wineburg et al. (2016), Bukingham (2019), McDougall et al. (2019) among many others, address this level especially when they speak of media and digital literacy. At this point, the goal is to alert citizens and to teach students to live in a world where false information can be found on the Internet and in the media and may condition public opinion to the point of creating social alarm, influence elections or electorally propel authoritarian parties. This is the level of post-truth and is relatively easy to dismantle, even with the simple domination of certain informational skills and with certain attitudes.

The "hegemony" level is the one addressed by critical digital literacy. This one, is a much more complex analysis of the information. It advocates for identifying situations of oppression and inequality that are, in many cases, unnoticed. At this level the dichotomy of "is false" or "is true" is not addressed, but rather, it deals with situations where hegemonic power conditions information and narratives creating gender and social class oppressions, making some people and collectives invisible, and promoting monolithic stories about society and about the economic or the political system that prevents thinking about alternatives to these systems. This level is much more difficult to dismantle, since what it treats is not necessarily fake, but it offers a single hegemonic vision of reality that benefits multiple inequalities and perpetuates the system.

Both levels should be treated from school. The "post-truth" level is the

easiest to approach, and in fact we see that it is more or less addressed in some of the schools. Students, for example, are aware that Wikipedia has questionable reliability and is analysed by them in terms of wrong, or false information. However, the “hegemonic” level is much more difficult to tackle, and it is one of the pending tasks of schools. It must allow multiple sensibilities and multiple perspectives to approach social issues such as poverty, immigration, capitalism or gender inequalities.

*Assumption 3 Elementary school students demonstrate major difficulties to think critically, because they don't have opportunities to do it.*

Perceptions of the teachers in the contextualisation phase go in this direction, along with narratives' results in in-depth phase. Teachers consider that their students do not think critically, in fact, teachers of the Case 3 state that many adults do not think critically either. In addition, results of narrative's analysis reveal that only a single narrative has been tagged as critical, considering the educational level. This means that 1 out of 510 narratives has been considered critical, it is not even the 0.2%. Although the percentage of critical narratives in higher education students is higher, our results are consistent with the results obtained by Castellví et al. (2018a; 2018b), Castellví, Massip i Pagès (2019) or Wineburg et al. (2016). These papers show that, most of the time, undergraduate students are not able to think critically or to develop critical narratives. This is especially concerning when these undergraduate students are training teachers.

*Assumption 4: There is a tight relationship between the critical treatment of information, building complex narratives around social issues and social agency.*

Results show that although there is a relationship between the first two factors, there isn't a strong relationship with the third one. Social agency, the willingness of students to act in their society and transform, is minor and does not seem to be the consequence of the ability to critically analyse information and develop a critical discourse. This can be seen in the results obtained in the in-depth phase, although the “criteria” and “alertness” dimensions increase in all three cases, the “social practice” dimension does not increase significantly. Therefore, surely this dimension cannot be detached from the first two, but neither is it a direct consequence of the previous ones. In that sense, more work is required on understanding in what way we can foster social action.

*Assumption 5: Critical thinking can be taught and learnt in elementary school working with social issues.*

Students' narratives show that there is a critical thinking development process among upper elementary school students. However, critical thinking itself hasn't been largely developed, probably because the didactic intervention proposed was not long enough in terms of time. This research shows that with resources expressly designed for primary education, and with the right approach, it is possible to train critical thinking in upper elementary education, and probably it is also possible to develop it earlier, with younger students, as Vasquez states (2004; 2017).

The problem with the development of critical thinking in primary education is not identifiable in the cognitive development of students but rather in other aspects such as: resources, thinking critically and will.

As we have seen in the results of the contextualisation phase, teachers affirm that they lack resources to teach critical thinking. The lack of resources is not only material, but also it appears in their initial training. The lack of material resources is obvious, but we consider that it is not the most important. There are few materials to teach critical thinking in primary education. On the other hand, the few resources that exist (usually in English) understand critical thinking from a cognitivist perspective and only help students develop a series of applicable and measurable cognitive abilities. However, we consider that the most important thing is lack of training and lack of will.

Lack of training prevents teachers from knowing how critical thinking can be taught. And that makes them unable to create their own resources or even think about critical thinking as the backbone of education, over content learning.

On the other hand, some of those teachers, as part of the citizens, have major difficulties to think critically, as we have explained before. In this sense, the inability to think critically makes it much difficult to teach critical thinking to other people.

Finally, the lack of will is not the one of the teachers, but the one of the politics and economics powers that establish the curriculum. Although teaching critical thinking is part of the education laws in Catalonia, and at the same time teachers seem to believe that it is very important to train it, the educational system doesn't promote critical thinking with the aim to truly develop it, beyond developing some cognitive skills. This is probably because one of the main consequences of teaching critical thinking is to question the system itself, break hegemonies, and work for social transformation.

### 12.1.3. Answers to main questions

*Main question 1: How do upper elementary school students build narratives about social issues using digital information and ICTs?*

Internet is one of the favourite places where to search information for most elementary students. Approximately 87% of students in the schools studied use the Internet as their main source when they research information, and 63% do so often or daily. On the other hand, consulting relatives, mainly their parents, is one of the main options for 62.5% of students.

Internet is also their preferred place for leisure. Approximately, 80% of students say they access the internet often or daily when it comes to having fun. The websites they access most frequently are YouTube, Wikipedia and Instagram. The students of the three cases access often or daily to YouTube (57%) Wikipedia (44.9%) and Instagram (39.2%). In this aspect there are two remarkable elements, on the one hand, these three webs offer three different types of media: video, text and image, respectively. This fact shows that “[i]t is important to recognise that visuals and other forms of semiosis (meaning making) are as important as words in the construction of reality” (Janks, 2010: 63), and therefore it is pertinent that when we talk about critical digital literacy we do it from a multimodal perspective. On the other hand, another important element is that information offered by the three webpages is of a social nature, that is, it is not information created by a writing team or by a single author, but rather it is information created by the dialogue between multiple authors who collectively create, edit, comment, value and share the information, and the element that sorts this information is an algorithm. In this context, to do a critical reading of the information and have criteria to evaluate it, is especially complex.

Students’ criteria for evaluating veracity of information are very diverse, and in some cases uncritical. 56.8% of students consider that Wikipedia is the source of information on the Internet in which one can rely more, mainly for two reasons: because they usually use it, and because it offers more information and it is more diverse. Other reasons such as the quality of the information and the mechanisms of contrasting information with which the page counts are not so relevant. Therefore, it seems that the veracity given to sources like Wikipedia, is not due to the contrasting of information but due to other reasons and factors.

These data coincide with the study done by Blikstad-Balas (2015) with

Norwegian secondary school students, who claim they use Wikipedia because it is where they can find a lot of information quickly, although they are aware that this information may not be proven. We are facing a trend that goes hand in hand with post-truth and liquid modernity (Bauman, 2008). In a world where immediacy predominates, it seems that truth is not as relevant, as the “useful truth”, that is, the credible explanation that works to solve a situation as quickly as possible and with a certain efficiency, either to solve small things, like finishing homework, or like giving easy answers to complex and multifactorial global problems such as unemployment or immigration.

It is noteworthy that when students search for information this is not usually about social issues. This is reflected teachers' answers in group interviews regarding their work with social issues, which is very small or nonexistent. And in the preferences of the students to select web pages where to find information about relevant social problems. Wikipedia will again be the most widely used source to find information on these hypothetical cases even though it does not offer current information about social local issues.

Elementary students admit they know little about social issues of their locality. Their representations come from television and their relatives, mainly their parents. Therefore, the way in which they build narratives about social issues is not in an active way, based on the search of information on the Internet, but rather passive, watching television or listening to their parents' conversations. In the case of the social demand, parents are clearly the main source of their social representations. Of the 40 students who claimed to have social representations on these subjects, 26 asserted that this information has been obtained from their parents. On the other hand, in the case of evictions in their locality, those who claimed that their source of information was television are clearly the majority. Of the 35 students who claimed to know something about the subject, 24 have noticed about it watching TV.

It is possible that social issues that have a localised impact are learned from relatives because some family member, friend, acquaintance or neighbour could be involved on them. On the other hand, social issues that have a local incidence, but are global issues at the same time, appear in news programs, and students watch them on TV.

Inquiry based work that tackles social issues is still limited in schools, and this is reflected in the capacity of the students to build narratives about social issues in an active way, using the Internet. In the initial activity of the In-depth phase, allowed us to see how students build narratives before the intervention. We obtained clear results around this topic: from 85 groups of students (couples



or trios) 51 (60%) developed a completely uncritical narrative, which consisted of copying the piece of news literally (copying-pasting). And not only they didn't reflect about the social issue, but also narratives were not written by the students themselves.

Data gathered allows us to answer the first main research question and shows a very concerning picture that can be summarised in the following points:

1. Internet is the main place for leisure and source of information for students that participated on the research.
2. Students search information on the internet for academic purposes, not for learning or building knowledge. Therefore, if this search is effective to finish homework it is enough.
3. The schools of the three cases, in general, do not work inquiring about social issues.
4. Students build narratives about social issues in a passive way, based on the information they receive from their relatives or from television, and not from school.

digital information and communication technologies, they do so in an uncritical manner, mostly copying and pasting the information found. *Main question 2: How do upper elementary school students develop critical thinking working with social issues in digital environments?*

Firstly, the data obtained in this research have allowed us to make a conceptualisation of critical thinking from the perspective of critical pedagogy, critical literacy and critical digital literacy. While the models of Lewison et al., (2002), Ciardiello (2004), Fabos (2008), or Janks (2010) serve to explain how critical literacy and digital literacy work as a school practice, a model was necessary to explain the complexity of critical thinking in order to study its development.

The theoretical framework and the data obtained in the three phases of research permitted us to design a conceptual framework that divides critical thinking into three dimensions, the "alert attitude" dimension, the "criteria" dimension and the "social practice" dimension.

The alert attitude is a critical stance in front of reality and therefore in front of information. It is the magnifying glass and the binoculars that allow us to see the detail of the social reality, and also to see its

general landscape. It is not grounded in certain skills, but rather about adopting a stance, a predisposition to mobilise skills, values and knowledge. This idea is not new, other authors share the idea that critical thinking has an attitudinal component (Freire, 1989; 2012; Freire and Macedo, 2004; Janks, 2010; González et al., 2016; Pandya, 2019). All these authors agree that this dimension has nothing to do with knowledge or skills, but rather the attitude and position that it adopts, which should allow him to be alerted to seek, contrast, doubt and mobilise a list of skills. González et al. (2016) on the same line propose what they call “critical stance”, as an attribute to critical thinking. According to these authors, this critical stance includes the awareness of the usage of language and the acceptance of multiple points of view.

Sometimes this first dimension is assimilated as critical thinking in its entirety, however, thinking critically also requires having some criteria. The second dimension is called “criteria” and supposes the compass that must guide the critical reasoning. This dimension is composed of skills, knowledge, and democratic values. This dimension of critical thinking is addressed by Audigier (2018) when he says that thinking critically is also having some criteria that define what methods are, what is the goal, and for what action. González et al. (2016: 33) speaks of the personal and cultural resources that would encompass “personal experiences, social situations, popular culture and media”. In any case, it is a cultural and experiential asset that is closely linked to the development of democratic values, abilities and knowledge that should allow both critical analysis and social action to be guided.

Critical thinking is also conceptualised in a third dimension, the “social practice”. This is the main aspect that characterises the conceptualisation or crucial pedagogy and the crucial literacy or critical thinking. Several authors consider that critical thinking is a social practice, since it does not consist only of a series of isolated cognitive abilities, but rather it must be understood as a process that should lead to action and social transformation (Freire, 1989; 2012; Freire and Macedo, 2004; Gee, 2015; McLaren, 2017). These authors state that critical thinking is not a simple cognitive process, a person who is capable of making a critical analysis of reality, to be truly critical, must act to transform this reality. If they are not able to act in this reality, then they cannot be considered to be critical thinkers. However, we point out that critical thinking as a social practice can range from the re-elaboration of discourse to social transformation, as we have already argued in the theoretical framework.

The conceptualisation of critical thinking in these three dimensions allows us to study the development of the critical thinking of students during the in-depth phase. The results show that an intervention

based on internet research about social issues and the construction of narratives about these issues helps students to develop the dimensions of critical thinking but not at the same level. At first, the dimension that students have more developed a priori the criteria, since they have values and a social knowledge, which in many cases allow them to build narratives based on some arguments.

The dimension that is higher developed in an intervention of this type, as we have seen with the results of the search, is the attitude of alert, because it makes them consider the fact that they have to read beyond the lines (Gray, 1960), that is to say, information is not neutral and they must be alert to read ideology. What we do here is to disrupt the commonplace, as Lewison et al., (2002) say. Students have to rethink the process of analysing their reality in a way that increases their alertness, at least promptly. In addition, the results show that when analysing the information critically, sometimes they stop doing it with criteria, since they stop constructing well-argued narratives, to write narratives in which they pinpoint details that in some cases are not relevant, or the information is criticised in an indiscriminate way. However, given the difficulty of working with real news, such as the final activity of the in-depth phase, the results show that many students abandon this alert attitude and return to the original narrative practices grounded in some criteria that allow them to make simple and uncritical arguments.

Finally, the social practice dimension doesn't show a significant development during the in-depth phase. This dimension is the most difficult one to work with and surely has to undergo a profound transformation of the roles and hierarchies in the classroom and in the school, and the implementation of teaching methods based on the debate, the dialogue, and the empowerment of students.

Although tendencies in the development of critical thinking are similar in each of the school studied, there are some contextual factors that condition this development and that are important to emphasise. First of all, the students of the school of Case 1 demonstrate from the beginning a greater predisposition to developing critical thinking, and it is in this center where a greater number of students develop more than one dimension of critical thinking during the in-depth phase. On the other hand, the students in the school of Case 2 are those who show more difficulties in developing critical thinking and it is the center where a greater number of students build narratives in an uncritical manner. Finally, the students in the school of Case 3 show an intermediate predisposition (see section 11.1).

The elements that make the difference on the development of critical thinking are diverse. On the one hand, we see that the school of Case 1 works by projects, that of Case 3 does it occasionally, while the school of Case 2 does not. We also see that schools in cases 1 and 3 start classes with news or with a morning reflection, while the school of Case 2 doesn't do either. Finally, the usage of digital tools is usual by the students of cases 1 and 3. Those in Case 1 even have laptops in each classroom. On the other hand, students in Case 2 only have access to computers one hour every 15 days.

Regarding the valuation of information sources, the students of the three schools consider that Wikipedia is the most reliable source, however, the reasons are not the same. While in Case 2 and 3 the reasons for choosing Wikipedia are that they are accustomed to using it and that it offers a large amount and variety of information, students in Case 1 choose it as the most reliable because of the mechanisms it has for reviewing the information and the ease of access it offers.

If we analyse in detail the groups of students who have shown a better and worse predisposition to developing critical thinking in each one of the cases (experts and beginners respectively, see section 11.2) we see that, in general, expert students claim to consider more sources of information as priority sources, and in general they claim to use the Internet either for the search of information or for leisure more frequently than beginner students. Finally, groups of expert students in general claim to have social representations on some of the topics discussed, although sometimes they are not the subjects on which they elaborate more complex narratives. On the contrary, beginner students usually do not have social representations of the social issues addressed.

The conclusions about the influence of the school context and the characteristics of the student in the development of critical thinking point to the fact that the centers that make daily reflexions about social issues and promote information research activities favor the development of the critical thinking of the student. In addition, students who regularly use Internet (either for research or leisure), who consider various sources of information and who have more complex knowledge on social issues, also have a greater predisposition to developing their critical thinking.

The results that respond to the second main question of the investigation allow us to determine that:

1. Critical thinking can be conceptualised in three dimensions: the alert attitude, the criteria and the social practice.
2. The criteria dimension is the best developed in schools, although the uncritical narratives are majority.
3. The alert attitude dimension is the most developed one with an intervention like the one that has been carried out in this dissertation.
4. The social practice dimension isn't significantly developed with this type of intervention, and therefore it requires other actions in school to develop it.
5. Centers that propose reflection and information search activities, and who work more actively with ICT, favor the development of critical thinking of their students, although this is not sufficient.
6. Students who consult the most varied sources, make a more frequent use of the Internet, and have social representations about social issues, have a greater predisposition to developing critical thinking.

#### **12.1.4. Answers to secondary research questions**

*Secondary question 1: How do upper elementary school students face social issues through digital media?*

The results of the research show that, in general, students are not facing social issues actively. When these social issues touch them, they often bring them to class. Depending on the school, these issues are taken to a debate, or sometimes blocked due to their conflictive nature. Students bring these issues to class because they have watched them on television, they have heard their relative speak about them or these social issues affect them in some manner.

Therefore, students do not usually face social problems through digital media, but when they do it, they are usually uncritical. They build stories mostly without contrasting sources of information and having little criteria to evaluate the information they offer.

*Secondary question 2: What's the impact of previous knowledge in critical thinking development confronting social issues?*

Previous knowledge influences the development of critical thinking and the narrative building about social issues. It influences not only on those narratives that have to do with the previous knowledge of students, but all narratives. The results show trends that indicate that students with social representations about social issues are better predisposed to a critical treatment of any social issue.

In addition, prior knowledge about a social issue is crucial for the development of the criteria dimension, since in order to build a critical narrative on a social issue, it is necessary to build knowledge about that problem.

*Secondary question 3: How do they approach social action to solve these issues?*

The results indicate that the intervention on social issues is nonexistent. And the number of students who see themselves as social change agents is very minor. The results show that when the students do a totally uncritical treatment of information, they are not usually able to imagine solution to the problem, or the solutions are very confused. While students who have criteria regarding the social issues addressed, although they are not see themselves as agents of social change, they act as directors, telling what other people should do to solve the problem.

## **12.2. Research limitations**

### **12.2.1. Time and sample research limitations**

In this research, as in any research, we have faced time limitations. In turn, as an eminently qualitative research we are also conditioned by the reduced sample.

We believe that with a longer intervention, beyond six sessions, we could have seen more changes in the development of critical thinking. The lack of development of the dimension of social practice could also have been addressed. However, we consider that the dimensions of the research and the volume of data generated are consistent with those of a doctoral dissertation and which a single researcher can handle.

With regard to the sample, it would have been interesting to have data from more schools, some outside Catalonia, as well as data from students of different educational levels, to contrast the development of critical thinking at different ages. However, again, we consider that the sample studied is suitable for a search of these characteristics and for a single researcher, considering that it is a mainly qualitative research

structured in three case studies. It should be remembered that qualitative research does not allow extrapolation of the results to other realities but allows us to recognise trends that can help to understand the reality studied, and to give rise to new research projects in different contexts.

### **12.2.2. Limitations in methodology**

The research techniques used are based on the use of group interviews, questionnaires and content analysis of narratives, to reach the conclusions presented. While these tools are appropriate, we believe that it would have been interesting the more widespread use of group interviews, from which valuable information can be obtained, along with classroom observations, and the analysis of digital inquiry process and narrative building by monitoring the screens of students' computers.

However, we believe that the methods used have been suitable to carry out this research, and that the methods that we have just proposed will be considered in future investigations.

## **12.3. Future research scope**

### **12.3.1. Future research lines**

Critical digital literacy is a recent research line and it has been little studied, specially in social studies. It is necessary to continue investigating the processes of training and developing critical thinking dimensions of students to build didactic proposals that allow us to teach for a critical citizenship able to live in a global digital world.

In addition, new lines of research open up and they pose two major challenges, the treatment of emotions and social action.

#### *12.3.1.1. Critical digital literacy and the affective turn*

As Janks states (2010: 234) “[i]n focusing on the socio-cultural, it ignores the psychological. Because critical literacy is essentially a rationalist activity it does not sufficiently address the non-rational investments that readers bring with them to texts and tasks”. Other authors such as Anwaruddin (2016) also speak of what is known as “the affective turn” in social studies. From my point of view, we must continue to investigate to see how the rationality of critical thinking fits with the most affective part of emotions and values, that we locate within the criteria dimension. Understanding this is important because feelings and values, along with rationality, have a great influence on history teaching and learning, and citizenship decision-making processes (Castellví, Massip i Pagès, 2019).

### *12.3.1.2. Critical digital literacy and social action*

Social action is perhaps one of the branches of critical literacy that is more difficult to address. Tosar (2017) says in the conclusions of his dissertation that social action is a concerning issue, since we have not yet found neither the way to develop this dimension of critical thinking, nor what educational factors make citizens take social action.

I believe that research should be done focusing specifically on education for social action, since the challenge is that this dimension is enormous and requires all efforts. The proof is that investigations in the line of critical literacy even though they talk about social action in their theoretical framework, forget about this aspect in the practical part.

The objective of education and social studies, as we said at the beginning of this thesis, should be to teach critical citizens, which necessarily implies that they are citizens who act in society, re-elaborating discourses, doing civic actions or transforming society, but above all: acting. A critical individual cannot stay at home, sitting on the couch with the phone in their hand and the on-screen television, shouting on twitter, it is not enough, it is not critical.







# Referències bibliogràfiques

- Alam, S. L., & McLoughlin, C. (2010). Using digital tools to connect learners: Present and future scenarios for citizenship 2.0. In C.H. Steel, M. J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (eds.). *Curriculum, technology & transformation for an unknown future*. Proceedings ascilite Sydney 2010 (pp.13-24).
- Alba, N. de, García, F., & Santisteban, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada editora.
- Alliance for Service Learning in Education Reform (ASLER). (1993). *Standards of quality for school-based service-learning*. Chester, VT: Author.
- Alvermann, D., & Hagood, M. (2000). Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in “New Times”. *The Journal of Educational Research*, 93(3), 193-205. DOI: 10.1080/00220670009598707
- Alvermann, D., Moon, J. S., & Hagood, M. C. (1999). Popular culture in the classroom. *Teaching and researching critical media literacy*. Athens: University of Georgia.
- Alvermann, D., & Sanders, R. K. (2019). Adolescent Literacy in a Digital World. In R. Hobbs, & P. Mihailidis (eds.). *The International encyclopedia of media literacy* (pp. 1-6). New York: Wiley-Blackwell.
- Anderson, G., & Irvine, P. (1993). Informing critical literacy with ethnography. In C. Lankshear & P. McLaren (Eds.), *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern* (pp. 81–104). New York: State University of New York Press.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *The handbook of reading research: Vol. 1* (pp. 25–291). New York: Longman.
- Ang, I. (2002). On the politics of empirical audience research. In M. G. Durham & D. M. Kellner (Eds.) *Media and Cultural Studies:*

- key works (pp. 177-197). Malden, MA: Blackwell.
- Anwaruddin, S. M. (2016). Why critical literacy should turn to 'the affective turn': making a case for critical affective literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37:3, 381-396.
- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. London: Routledge.
- Apple, M.W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.
- Apple, M.W. (1992). *The text and cultural politics*. *Educational Researcher*, 5, 4-11.
- Apple, M.W. (1999). *Power, meaning, and identity*. New York: Peter Lang.
- Apple, M.W. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Area, M., & Pessoa, M.T. (2012). From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0. [De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0]. *Comunicar*, 38, 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Arnal, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Attar, D. (2018). A Democracy of Children's Literature Critics? The Opportunities and Risks of Paying Attention to Open Reviews and Mass Discussion. *Children's Literature in Education*, 49(4) pp. 430-446.
- Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. C. Gohier, S. Laurin (dir.). *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp. 141-192). Québec: Les Éditions Logiques.
- Audigier, F. (2018). L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins ? En M. A. Éthier, D. Lafrançois & F. Audigier. (Eds.). *Pensée critique, enseignement, de l'histoire et de la citoyenneté* (pp. 27-34). Louvain-la-Neuve : DeBoeck.
- Auerbach, E. (1997). Reading between lines. In D. Taylor (ed.) *Many families, many literacies* (pp. 71-82). Portsmouth: Heinemann.
- Ávila, J., & Pandya, J. Z. (2013). *Critical digital literacies as social praxis*. New York, NY: Peter Lang.
- Barber, B. (1992). *An aristocracy of everyone: The politics of education and the future of America*. New York: Ballantine.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barton, D. (2001). Directions for literacy research: Analysing language and social practices in a textually mediated world. *Language*

- and Education*, 15 (2 & 3), 92-104.
- Barton, K.C. & McCully, A.W. (2007). Teaching Controversial Issues.... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Iber*, 21, 5-12.
- Benejam, P., Cases, M., Llobet, C., & Oller, M. (2001). La justificación y argumentación de la enseñanza de las ciencias sociales. *Iber*, 28, 57-68.
- Benito-Ruiz, E. (2009). Infocitation 2.0. In M. Thomas (Ed.). *Handbook of Research on Web 2.0 and Second. Language Learning*. Pennsylvania: IGI-InfoSci; 60-79.
- Benkler, Y. (2006). *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Berg, W., Graeffe, L., & Holden, C. (2003). *Teaching Controversial Issues: a European Perspective*. Londres : Children's Identity & Citizenship in Europe (CICE).
- Bishop, E. (2014). Critical Literacy. Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51-63.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blikstad-Balas, M. (2015). You get what you need: A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 594-608.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bowles, S., & H. Gintis. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated*. New Haven and London: Yale University Press.
- Brown, A., Collins, J. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18, 1, 32-42.
- Brusa, A. (2011). Paisaje y patrimonio, entre búsqueda, formación y ciudadanía. *HerEmus*, 3, 80-84.
- Buckingham, D. (1993). Going critical: The limits of media literacy.

- Australian Journal of Education*, 37(2), 142-152.
- Buckingham, D. (1998). *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy*. London: University College London Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education*. Cambridge and Malden, MA: Polity Press.
- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education / La enseñanza mediática en la era de la posverdad: fake news, sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital. *Cultura y Educación*, 1-19. DOI: 10.1080/11356405.2019.1603814
- Burbules, N., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences and limits in critical theories in education. In T. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical Theories in Education* (pp. 45-65). New York: Routledge.
- Burnett, C., & Merchant, G. (2011). Is there a space for critical literacy in the context of social media? *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 41-57.
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 49-60.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Casas, M., Bosch, D., & González, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 4, 39-52.
- Cassany, D. (2006a). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Paper presented at the II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura.
- Cassany, D. (2006b). *Rere les línies: sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.
- Castells, M. (1999). Flows, Networks, and Identities: A Critical Theory of the Informational Society. En D. Macedo (ed.). *Critical education in the new Information Age*. (pp. 37-64). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Castells, M. (2010). *The Rise of Network Society*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Castellví, J., Diez, M.C., Gil, F., González Valencia, G., Jiménez, M.D., Tosar, B., Dunia, E., Yuste, M., & Santisteban, A. (2018a). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. En E. López, C. R. García, & M. Sánchez (Eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar*

- en *didáctica de las ciencias sociales* (pp. 391-401). Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Castellví, J., Diez, M.C., Gil, F., González Valencia, G., Jiménez, M.D., Tosar, B., Dunia, E., Yuste, M., & Santisteban, A. (2018b). Ante la mentira: educación en literacidad crítica y acción social. En M. A. Jara, G. Funes, F. Ertola, & M. C. Nin (Ed.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía de los contextos iberoamericanos* (pp. 645-653). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.
- Castellví, J., Massip, M., & Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *Reidics*, 5.
- Chase, Z., & Laufenberg, D. (2011). Embracing the squishiness of digital literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(7), 535-537. doi:10.1598/JAAL.54.7.7
- Check, J., & Schutt, R. (2012). *Research methods in education*. Los Angeles: SAGE.
- Ciardiello, A. (2004). Democracy's young heroes: an instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher*, 2(58), 138-147.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in Education*. London: Routledge.
- Comber, B. (2001). Negotiating critical literacies. *School Talk*, 6(3), 1-3.
- Das, R. & Pavlícková, T. (2014). Is there an author behind this text? A literary aesthetic driven approach to interactive media. *New Media & Society*, 16(3), 381-397.
- De los Ríos, C. V. (2018). Bilingual Vine making: problematizing oppressive discourses in a secondary Chicanx/Latinx studies course. *Learning, Media and Technology*, 43(4), 359-373.
- Debord, G. (2015). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Piadós.
- Dewey, J. (2009). *Democracy and Education* (1915 ed.). Delhi: Aakar.
- Díaz, M. (2015). Significados y valoraciones de la información en el contexto del ciberespacio. *Legenda*, 20, 93-121.
- Dijk, T. A. van, & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic.
- Doerr-Stevens, C. (2016). *Drawing near and pushing away: critical*

- positioning in multimodal composition*. Pedagogies: An International Journal, 11(4), 335-353.
- Edwards, A. (2011). Cultural historical activity theory. *British Educational Research Association on-line resource*.
- Elmborg, J. (2012). Critical Information Literacy: Definitions and Challenges. In C. Wetzel & C. Bruch (eds.). *Transforming Information Literacy Programs: Intersecting Frontiers of Self, Library Culture, and Campus Community* (pp. 75-95). Chicago: Association of College & Research Libraries.
- Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14 (1).
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. New Jersey: Prentice Hall.
- European Union. (2015). Regulation 2015/2120 of the European Parliament and of the Council of 25 November 2015 laying down measures concerning open internet access and amending Directive 2002/22/EC on universal service and users' rights relating to electronic communications networks and services.
- Evans, R. W., Newman, F. M., & Saxe, D. D. (1996). Defining issues-centered education. In R. W. Evans, & D. W. Saxe. (eds.). *Handbook on teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies, 2-5.
- Evans, R., & Saxe, D. (1996). *Handbook of teaching Social issues*. Washington D.C: Nacional council for social studies.
- Fabos, B. (2008). The price of information: Critical literacy, education and today's Internet. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu. (eds.). *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 839- 870). New York: Routledge.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In T. van Dijk (ed.). *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (pp. 258-284). London: Sage.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk (ed.). *El discurso como interacción social*. (pp. 367-404). Barcelona: Gedisa.
- Farrell, L. (1998). Reconstruction Sally: Narratives and counter narratives around the work, education and workplace



- restructure. Paper presented at the annual meeting of the Australian Association for Research in Education, Adelaide.
- Ferguson, P. (1991). Impacts on social and political participation. In J. P. Shaver (Ed.). *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 385–399). New York: Macmillan.
- Fiske, J. (1989). *Understanding popular culture*. New York: Routledge.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: debates and demands in cultural context. *Australian journal of TESOL*, 5, 7-16.
- Freeman, M., & Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. New York: Guilford Press.
- Freire, P. (1989). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P., & Macedo, D. (2004). *Literacy: Reading the Word and the World*. Londres: Routledge.
- Fuchs, C. (2014). *Social media*. London: SAGE.
- García, A. (2018). Ya es oficial: el fin de la neutralidad en la red en EE.UU se producirá en junio. *ADSLZone*. Recuperat el 23 de maig del 2019 de <https://www.adslzone.net/2018/05/10/fin-neutralidad-red-junio-2018/>
- Gauntlett, D. (2011). *Making is connection*. Cambridge: Polity Press.
- Gavaldà, A., & Santisteban, A. (2004). La formación de la ciudadanía. Capacidades para la argumentación. En M. I. Vera, D. Pérez (eds.). *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante / Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 529-539.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistic and literacies: Ideology in discourses*. London: Falmer.
- Gee, J. P. (1999) *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for re search in education. In W.G. Segato (Ed.). *Review of research in education* (pp. 99-125). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gee, J. P. (2005). *La Ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid : Morata.
- Gee, J. P. (2015). The new literacy studies. In J. Roswell, & K. Pahl

- (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. New York: Routledge.
- Gibbs, G. (2009). *Analyzing Qualitative Data*. California: SAGE Publications.
- Giroux, H. (1991). Beyond the ethics of flag waving: Schooling and citizenship for a critical democracy. *The Clearing House*, 64,305-308.
- Giroux, H. (1993). Literacy and the politics of difference. In C. Lankshear & P. McLaren (eds.). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern* (pp. 367-377). New York: State University of New York Press.
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Godoy, F. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria*. [Tesi doctoral]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Goel, V., Raj, S., & Ravichandran, P. (2018). How WhatsApp Leads Mobs to Murder in India. *The New York Times*. Recuperat el 8 de setembre del 2018 de <https://www.nytimes.com/interactive/2018/07/18/technology/whatsapp-india-killings.html>
- Golden, N. A. (2018). Critical digital literacies across scales and beneath the screen. *Educational Media International*, 54:4, 373-387.
- González, A., Figarella, F., & Soto, J. (2016). Aprendizaje basado en problemas para desarrollar alfabetización crítica y competencias ciudadanas en el nivel elemental. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16, 3, 1-34.
- Gouldner, A. (1979). *The Future of intellectuals and the Rise of the New Class*. New York: Seabury
- Gray, W. S. (1960). The major aspects of reading. In J. Robinson (ed.). *Sequential development of reading abilities* (pp. 8-24). Chicago: Chicago University Press.
- Green, B. (1988). Subject specific literacy and school learning. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156-179. doi:10.1177/000494418803200203
- Habermas, J. (1988). *On logic of social sciences*. Cambridge: The MIT Press.

- Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (eds.). *Culture, media, language* (pp. 128–138). London: Hutchinson.
- Hall, S. (2006). Encoding/decoding. In M. Durham, & D. Kellner (eds.). *Media and cultural studies: Keywords* (pp. 163–173). London: Blackwell Publishing.
- Halliday, M. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hammett, R. (1999). Intermediality, Hypermedia, and Critical Media Literacy. In L. M. Semali, & A. Watts (eds.). *Intermediality. The Teacher's Handbook of Critical Media Literacy* (pp. 207–221). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Hansen, S., & Jensen, J. (1979). *El libro rojo del cole*. Nuestra cultura: Madrid.
- Harshman, (2017). Developing global citizenship through critical media literacy in the social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 42, 107-117.
- Harste, J. C., Breau, A., Leland, C., Lewison, M., Ociepka, A., & Vasquez, V. (2000). Supporting critical conversations. In K. M. Pierce (ed.). *Adventuring with books* (pp. 506-554). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Hern, A. (2015). EU net neutrality laws fatally undermined by loopholes, critics say. *The Guardian*. Recuperat el 23 de Maig del 2019 de <https://www.theguardian.com/technology/2015/oct/27/eu-net-neutrality-laws-fatally-undermined-by-loopholes-critics-say>
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: merging theory with practice*. New York: Guilford Press.
- Hessel, S. (2011). *¡Indignaos!*. Barcelona: Destino.
- Hilton, M. (1996). *Potent fictions: Children's literacy and the challenge of popular culture*. New York: Routledge.
- Hinrichsen, J. & Coombs, A. (2013). The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, 21.
- Hitchinson, L. & Novotny, M. (2018). Teaching a Critical Digital Literacy of Wearables: A Feminist Surveillance as Care Pedagogy. *Computers and Composition*, 50, 105-120.
- Hoggart, R. (2006). *The uses of literacy*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Höijer, B. (2011). Social Representations Theory A New Theory for Media Research. *Nordicom Review*, 32, 3-16.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.

- Jenkins, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Macarthur Foundation White Paper. Cambridge, MA and London: The MIT Press.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London: Routledge.
- Jones, R. H., & Hafner, C. A. (2012). *Understanding digital literacies*. London and New York: Routledge.
- Keefe, E. B., & Copeland, S. R. (2011). What is literacy? The power of a definition. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3/4), 92–99.
- Kellner, D. (1995). *Media culture*. London: Routledge.
- Kellner, D. (2001). New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67–81. doi:10.1023/A:1011270402858
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organisation and policy. *Discourse*, 3, 369–386.
- Kendall, A. & McDougall, J. (2012). Critical Media Literacy after the Media. [Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad]. *Comunicar*, 38, 21-29. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-02>
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy primer*. New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2007). Critical pedagogy in the twenty-first century: Evolution for survival. In P. McLaren & J. L. Kincheloe (eds.). *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* (pp. 9-42). New York: Peter Lang Publishing.
- Knoblauch, C. H., & Brannon, L. (1993). *Critical Teaching and the Idea of Literacy*. Portsmouth: Heinemann.
- Kukendall, A. J. (2010). *Paulo Freire and the cold war politics of literacy*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. London: Sage.
- Lankshear, C., & McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencias.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, Mathematics, and culture in*

- everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Layzer, C., & Sharkey, J. (1999). Critical Media Literacy as an English Language Content Course in Japan. In L. M. Semali, & A. Watts (eds.). *Intermediality. The Teacher's Handbook of Critical Media Literacy* (pp. 155-182). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Legardez, A., Simonneaux, L. (2006). *L'ècole a l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris: ESF editeur.
- Leistyna, P., Woodrum, A., & Sherblom, S. (1996). *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Lessig, L. (2002). *The future of ideas: The fate of the commons in a connected world*. New York: Vintage.
- Lewison, M., Flint, A., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, (79), 382-292.
- Lewison, M., Leland, C., & Harste, J. (2000). Not in my classroom! The case for using multiview social issues books with children. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 23(1), 8-20.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Lovink, G., & Rossiter, N. (2005). Dawn of the organised networks. *Fibreculture Journal* (5). Recuperat de <http://five.fibreculturejournal.org/fcj-029-dawn-of-the-organised-networks/>
- Luke, A. (1994). *The Social construction of Literacy in the Primary School*. Melbourne: Macmillan Education Australia.
- Luke, A. (1997). Texts and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. In M. Apple (ed.). *Review of research in education* (pp. 3-48). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Luke, A. (2004). Notes on the future of critical discourse studies. *Critical Discourse Studies*, 38(1), 132-141.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: foundational notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4-11.
- Luke, A. (2018). *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice*. New York and London: Routledge.
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Haping the social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (eds.). *Constructing Social Literacies: Teaching and Learning Textual Practice* (pp.

- 185-225). Sydney, Australia: Allen & Unwin.
- Luke, C. (1994). Feminist pedagogy and critical media literacy. *Journal of Communication Inquiry*, 18(2), 30-47.
- Luke, C. (1997). Media literacy and cultural studies. In S. Mus pratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.). *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 19-49). Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Luke, C. (1998). Pedagogy and authority: Lessons from feminist and cultural studies, postmodernism and feminist pedagogy. In D. Buckingham (ed.). *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy* (pp. 18-41). London: University College London Press.
- Luke, C. (2000). Cyber-schooling and technological change. Utiliteracies for new times. In B. Cope, & M. Kalantzis, (eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. (9<sup>a</sup> edición). Harlow: Pearson.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2016). *Designing Qualitative Research (6th ed.)*. Los Angeles: SAGE.
- Masterman, L. (1994). A Rationale for Media Education. In R. Kubey (ed.). *Media Literacy in the information Age*. London: Transaction Publishers.
- McChesney, R. (1999). *Rich media, poor democracy: Communication politics in dubious times*. Urbana: University of Illinois Press.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *Reading Teacher*.
- McDougall, J., Brites, M.J., Couto, M. J. & Lucas, C. (2019) Digital literacy, fake news and education / Alfabetización digital, fake news y educación. *Cultura y Educación*, 31:2, 203-212, DOI: 10.1080/11356405.2019.1603632
- McLaren, P. (2017). *Life in schools*. London and New York: Routledge.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy*. Toronto: University of Toronto press.
- McNicol, S. (2016). Responding to Concerns About Online Radicalization in U.K. Schools Through a Radicalization Critical Digital Literacy Approach. *Computers in the Schools*, 33:4, 227-238.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. Oxford, England: Martin Robertson.
- McRobbie, A. (1992). Post-marxism and cultural studies. In L. Grossberg, C. Nelson, & P. Treichler (eds.). *Cultural studies*

- (pp. 719–730). NewYork, NY: Routledge.
- Merchant, G. (2007). Writing the future in the digital age. *Writing the future in the digital age*. 118-128.
- Meyers, E. M., Erickson, I., & Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355–367. doi:10.1080/17439884.2013.783597
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. (3ª edición). California: SAGE Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. (2ª edición). California: SAGE Publication.
- Mills, K. A. (2010) A review of the digital turn in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80 (2), 246–271.
- Mills, K. A. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age. Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Bristol, Bufalo & Toronto: Multilingual Matters.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge, UK: Polity Press.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard educational Review*, 66, 60-92.
- O'Quinn, E. J. (2005). Critical literacy in democratic education: Responding to sociopolitical tensions in U.S. schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(4), 260–267.
- Oliveira, M. M. & Giacomazzo, G. F. (2017). Education and Citizenship: perspective of critical digital literacy. [Educação e cidadania: perspectivas da literacia digital crítica]. *Eccos*, 43, 153-174.
- Olson, D. R. (1996). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orlowski, P. (2006). Educating in an Era of Orwellian Spin: Critical Media Literacy in the Classroom. *Canadian Journal of Education*, 29, 1, 176-198.
- Ortega-Sánchez, D. (2019). Avances, necesidades y retos de investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales [powerpoint]. No publicat.
- Ortega-Sánchez, D., Escribano, C., Marolla, J., & Castellví, J. (2019). *Fundamentos metodológicos de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Manuscrito en preparación.

- Pagès, J. (1997). Las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam, P., Pagès, J. (Eds.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, segunda época, nº 9, 205-214.
- Pagès, J. (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. APEHUN, agosto, 4160.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pandya, J. Z. (2019). In the weeds: Critical literacy conversations with Allan Luke. *Curriculum Inquiry*, 49:2, 191-202.
- Pandya, J. Z., & Pagdilao, K. C. (2015). 'It's complicated': Children learning about other people's lives through a critical digital literacies project. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38, 1, 38-45.
- Pangraccio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37:2, 163-174.
- Pascarella, J. (2008). Confronting the Challenges of Critical Digital Literacy: An Essay Review Critical Constructivism: A Primer. *Educational studies*, 43:3, 246-255.
- Paul, R. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, 42(1), 4-14.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pohl, B., & Beaudry, C. (2015). Critical Literacy in the Social Studies Classroom: a case study for the 21st Century. *Journal of Family Strengths*, 15(2), 1-13.
- Popkewitz, T. S. (1991). A Political Sociology of Educational Reform: Power/ Knowledge in Teaching. *Teacher Education, and Research*. New York: Teachers College Press.
- Porcino, M. C. & Finardi, K. R. (2016). Construção de cidadania por meio do ensino de língua estrangeira e do letramento digital: uma proposta de WebQuest. *Antares*, 8, 15, 144-166.
- Powell, R. Cantrell, S. C., & Adams, S. (2001). Saving Black Mountain: The promise of critical literacy in a multicultural democracy. *The Reading Teacher*, 54, 8, 772-781.



- Presseisen, B. Z. (1986). Critical Thinking and Thinking Skills: State of the Art Definitions and Practice in Public Schools. Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2007). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.
- Remtulla, K. A. (2010). 'Media Mediators': Advocating an Alternate Paradigm for Critical Adult Education ICT Policy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 7, 3, 300-324.
- Riley, K. (2015). Enacting critical literacy in English classrooms: How a teacher learning community supported critical inquiry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(5), 417-425.
- Rodríguez, G. Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Archidona Málaga: Aljibe.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Ross, E. W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. In J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban, & Á. Cascarejo Garcés (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 19-43). Alcalá de Henares : Universidad de Alcalá.
- Ross, E. W. (2014). *The Social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities* (4th ed.). Albany: State University of New York Press.
- Ross, E. W., & Vinson, K. D. (2013). *Resisting Neoliberal Education Reform: Insurrectionist Pedagogies and the Pursuit of Dangerous Citizenship*, 17- 45.
- San-Millán, N., & Mazzucchelli, P. C. (2016). De la reflexión a la acción. Relato de la experiencia RoadsMOOC, como viaje educativo de transformación personal y social. *Mediterránea de Comunicación*, 7(2), 81-97.
- Sant, E. (2010). *Què entenen els joves per participació democràtica?* Treball de Recerca no publicat, Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les ciències socials. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sant, E. (2013). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació. Com es pot ensenyar i aprendre a participar críticament en el context de les Audiències Públiques als nois i noies de Barcelona?* [Tesi doctoral]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de s capacidades ara pensar la sociedad. En A. Santisteban, & J. Pagès (eds.). *Didáctica del conocimiento*

*del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp.85-103). Madrid: Síntesis.

- Santisteban, A. (2017). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16.
- Santisteban, A., & González Valencia, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico?. En J. J. Díaz A. Santisteban, & Á, Cascajero (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A., Tosar, B, Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, N., & Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En C. R. García, A. Arroyo, & B. Andreu (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas / AUPDCS.
- Schuler, D., & Day, P. (2004). *Shaping the network society: The new role of civil society in cyberspace*. Boston: The MIT Press.
- Scollon, R. (2003). Acción y texto: para una comprensión conjunta del lugar del texto la (inter)acción social, el análisis mediato del discurso y el problema la acción social. En R. Wodak, & M. Meyer (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 205-266). Barcelona: Gedisa.
- Searle, C. (1998). *None but our words: critical literacy in classroom and community*. Philadelphia: Open University Press.
- Sefton-Green, J. (1998). *Digital diversions*. London: UCL Press.
- Selwyn, N. (2014). *Distrusting educational technology*. New York, NY: Routledge.
- Shannon, P. (1989). *Broken promises: Reading instruction in 20th century America*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Sholle, D., & Denski, S. (1995). Critical media literacy: Reading, remapping, rewriting. In P. McLaren, R. Hammer, D. Sholle, & S. S. Reilly (eds.). *Rethinking media literacy: A critical pedagogy of representation* (pp. 7-31). New York: Peter Lang.
- Shor, I. (1987). Education the educators: A Freirean approach to the crisis in teacher education. In I Shor (ed.). *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching* (pp. 7-32). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? In I. Shor, & C. Pari (eds.). *Critical Literacy in Action. Writing words, changing worlds* (pp. 1–30). Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 4(2), 2–9.
- Snyder, I. (1999) Using information technology in language and literacy education: An introduction. In J. Hancock (ed.). *Teaching Literacy Using Information Technology* (pp. 1–10). Carlton South, Australia: Australian Literacy Education Association
- Soares, L. B., & Wood, K. (2010). A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies. *Reading Teacher*, 63(6), 486–494.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stanley, W. B. (1992). *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*. Albany: SUNY Press.
- Stoddard, J., & Marcus, A. (2010). Morethan “Showing what happened”: Exploring the potential of teaching history with film. *The High School Journal*, (93)2, 83–90.
- Storey, J. (1996). *Cultural studies and the study of popular culture: Theories and methods*. Athens: University of Georgia Press.
- Street, B. (1997). The implications of the new literacy studies for literacy education. *English in Education*, 31 (3), 45–59.
- Street, B. (1999). The meaning of literacy. In D. Wagner, R. Venezky and B. Street (eds.). *Literacy: An International Handbook* (pp. 34–40). Boulder, CO: Westview Press.
- Street, B. V. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sulzer, M. A. (2018) (Re)conceptualizing digital literacies before and after the election of Trump. *English Teaching: Practice & Critique*.
- Talib, S. (2018). Social media pedagogy: Applying an interdisciplinary approach to teach multimodal critical digital literacy. *E-Learning and Digital Media*, 1-12.
- Thorne, S. L. (2013). Digital literacies. In M. R. Hawkins (ed.). *Framing languages and literacies* (pp. 192–218). New York and London: Routledge.
- Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món: literacitat crítica en els estudis*

- socials a l'educació primària*. [Tesi doctoral]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? En J. Pagès & A. Santisteban (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-39). Bellaterra: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vaidhyathan, S. (2006) Afterword: critical information studies. *Cultural Studies*, 20, 2-3, 292-315.
- Valdez, P. N. (2013). Critical Literacy and Critical Discourse Analysis. In C. A. Chapelle (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, 24 (primavera), 18-24.
- Van Dijk, T. A. (1999). *Discurso y Poder*. Barcelona: Gedisa.
- Vang, K. J. (2013). Ethics of Google's Knowledge Graph: some considerations. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 11, 4, 245 - 260.
- Vasquez, V. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Vasquez, V. (2017). *Critical Literacy across the K-6 curriculum*. New York & London: Routledge.
- Verd, J. M., & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vie, S. (2008). Digital divide 2.0: "Generation M" and Online Social Networking Sites in the Composition Classroom. *Computers and composition*, 25, 1, 9-23.
- Vinson, K. D., & Ross, E. W. (2013). The Society of the Spectacle Revisited: Separation, Schooling, and the Pursuit of Dangerous Citizenship. *International Journal of Society, Culture and Language*, 1-14.
- Vygotsky, L. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Wade, R.C. (2008). Service-Learning. In L. S. Levstik, & C. A. Tyson (eds.). *Handbook of research in social studies education*. New York; London: Routledge.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. London: Palgrave Macmillan.

- Wallowitz, L. (2018). *Critical literacy as resistance : teaching for social justice across the secondary curriculum*. New York : Peter Lang.
- Waring, S. M. (2010). The social studies methods course: What do teacher candidates know and want to know about teaching social studies? *Educational Research and Evaluation*, 16(5), 437-449.
- Watt, D. (2019). Video Production in Elementary Teacher Education as a Critical Digital Literacy Practice. *Media and Communication*, 7, 2, 82-99.
- Watulak, S. L. (2016). Reflection in action: using inquiry groups to explore critical digital literacy with pre-service teachers. *Educational Action Research*, 24, 4, 503-518.
- Weber, B., & Heinen, H. (2010). *Bertolt Brecht: Political theory and literary practice*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Willinsky, J. (1990). *The new literacy*. London: Routledge.
- Willis, A. I. (2008). *Reading comprehension research and testing in the U.S.: Undercurrents of race, class and power in the struggle for meaning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning. Stanford Digital Repository.
- Wink, J. (2005). *Critical pedagogy: Notes from the real world*. New York, NY: Pearson.
- Wodak, R. (2003). De qué trata en análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak, & M. Meyer (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34). Barcelona: Gedisa.
- Wolk, S. (2003). Teaching for Critical Literacy in Social Studies. *The Social Studies*, 94, 101-106.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yuste, M. (2016). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas*.



# Índex de figures

[Tesi doctoral]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

## TAULES

Taula 1.	Dimensions de la literacitat crítica de Lewison, Seely i Van Sluys (2002).	52
Taula 2.	Dimensions de la literacitat crítica de Ciardiello (2004).	54
Taula 3.	Model conceptual de literacitat crítica de Fabos (2008).	56
Taula 4.	Habilitats de pensament crític de Blake (2015).	58
Taula 5.	Elements de l'anàlisi crítica del discurs de Fairclough i Wodak (2000).	60
Taula 6.	Conceptes claus de la Literacitat Crítica mediàtica del Center of Media Literacy.	73
Taula 7.	Aproximacions de la LCM a la cultura popular d'Alverman, Moon i Hagood (1999).	76
Taula 8.	Publicacions que defineixen el camp d'investigació de la LCD.	91
Taula 9.	Publicacions sobre disseny i avaluació de propostes de LCD.	92
Taula 10.	Publicacions que aborden la creació de significats i la LCD.	93
Taula 11.	publicacions que aposten per centrar LCD en el disseny digital.	94
Taula 12.	Publicacions que centren LCD en el desenvolupament d'una actitud d'alerta.	95
Taula 13.	Publicacions que tracten la LCD i el seu impacte en el desenvolupament del pensament crític.	96
Taula 14.	Altres articles que aborden la LCD.	98
Taula 15.	Publicacions que aborden l'aprenentatge de l'argumentació en els estudis socials.	99
Taula 16.	Publicacions que aborden les literacitat crítiques en els estudis socials.	101
Taula 17.	Tesis doctorals que aborden les literacitats crítiques en els estudis socials.	103
Taula 18.	Projectes d'investigació portats a terme per grups de recerca, que aborden la literacitat crítica i la literacitat crítica digital en els estudis socials.	104

Taula 19.	Els tres estudis de cas, localització i mostra.	113
Taula 20.	Fases de la recerca, temporització, descripció i mostra.	124
Taula 21.	Fonts online per la realització de la intervenció didàctica.	125
Taula 22.	Característiques del centre del Cas 1.	138
Taula 23.	Característiques del centre del Cas 2.	143
Taula 24.	Característiques del centre del Cas 3.	147
Taula 25.	Tipologies per la classificació de la valoració de la fiabilitat de les fonts.	176
Taula 26.	Respostes de l'alumnat del Cas 1 pel que fa a la justificació de l'elecció de la Viquipèdia com la font més fiable.	177
Taula 27.	Respostes de l'alumnat del Cas 1 pel que fa a la justificació de l'elecció de la Tv Online com la font més fiable.	179
Taula 28.	Respostes de l'alumnat del Cas 2 pel que fa a la justificació de l'elecció de la Viquipèdia com la font més fiable.	181
Taula 29.	Respostes de l'alumnat del Cas 3 pel que fa a la justificació de l'elecció de la Viquipèdia com la font més fiable.	184
Taula 30.	Codis relacionats amb la dimensió "actitud d'alerta".	194
Taula 31.	Codis relacionats amb la dimensió "criteris".	195
Taula 32.	Codis relacionats amb la dimensió "pràctica social".	196
Taula 33.	Tipologies de relats i característiques.	196
Taula 34.	Resultats dels grups analitzats en el Cas 1.	226
Taula 35.	Resultats dels grups analitzats en el Cas 2.	230
Taula 36.	Resultats dels grups analitzats en el Cas 3.	233

## GRÀFICS

Gràfic 1.	Font d'informació consultada amb més freqüència per l'alumnat del Cas 1.	166
Gràfic 2.	Font d'informació consultada amb més freqüència per l'alumnat del Cas 2.	166
Gràfic 3.	Font d'informació consultada amb més freqüència per l'alumnat del Cas 3.	166
Gràfic 4.	Freqüència d'ús d'Internet per l'oci de l'alumnat del Cas 1.	167
Gràfic 5.	Freqüència d'ús d'Internet per l'oci de l'alumnat del Cas 2.	167
Gràfic 6.	Freqüència d'ús d'Internet per l'oci de l'alumnat del Cas 3.	167
Gràfic 7.	Freqüència de recerca d'informació a Internet de l'alumnat del Cas 1.	167
Gràfic 8.	Freqüència de recerca d'informació a Internet de l'alumnat del Cas 2.	167
Gràfic 9.	Freqüència de recerca d'informació a Internet de l'alumnat del Cas 3.	167
Gràfic 10.	Pàgines visitades de manera freqüent o diària per part de l'alumnat del Cas 1.	168
Gràfic 11.	Pàgines visitades de manera freqüent o diària per part de l'alumnat del Cas 2.	169



Gràfic 12.3.	Pàgines visitades de manera freqüent o diària per part de l'alumnat del Cas 3.	170
Gràfic 13.	Font d'informació utilitzada en primer lloc per part de l'alumnat del Cas 1 davant del primer supòsit.	171
Gràfic 14.	Motivació de la tria de la font d'informació prioritària de l'alumnat del Cas 1 davant del primer supòsit.	171
Gràfic 15.	Font d'informació utilitzada en primer lloc per part de l'alumnat del Cas 1 davant del segon supòsit.	172
Gràfic 16.	Motivació de la tria de la font d'informació prioritària de l'alumnat del Cas 1 davant del segon supòsit.	172
Gràfic 17.	Font d'informació utilitzada en primer lloc per part de l'alumnat del Cas 2 davant del primer supòsit.	173
Gràfic 18.	Motivació de la tria de la font d'informació prioritària de l'alumnat del Cas 2 davant del primer supòsit.	173
Gràfic 19.	Font d'informació utilitzada en primer lloc per part de l'alumnat del Cas 2 davant del segon supòsit.	173
Gràfic 20.	Motivació de la tria de la font d'informació prioritària de l'alumnat del Cas 2 davant del segon supòsit.	173
Gràfic 21.	Font d'informació utilitzada en primer lloc per part de l'alumnat del Cas 3 davant del primer supòsit.	174
Gràfic 22.	Motivació de la tria de la font d'informació prioritària de l'alumnat del Cas 3 davant del primer supòsit.	174
Gràfic 23.	Font d'informació utilitzada en primer lloc per part de l'alumnat del Cas 3 davant del segon supòsit.	174
Gràfic 24.	Motivació de la tria de la font d'informació prioritària de l'alumnat del Cas 3 davant del segon supòsit.	174
Gràfic 25.	Fonts d'informació d'Internet valorades segons la seva fiabilitat per l'alumnat del Cas 1.	175
Gràfic 26.	Respostes de l'alumnat del Cas 1 pel que fa a la justificació de l'elecció de la Viquipèdia com la font més fiable analitzades per tipologies.	178
Gràfic 27.	Respostes de l'alumnat del Cas 1 pel que fa a la justificació de l'elecció de la TV Online com la font més fiable analitzades per tipologies.	179
Gràfic 28.	Fonts d'informació d'Internet valorades segons la seva fiabilitat per l'alumnat del Cas 2.	180
Gràfic 29.	Respostes de l'alumnat del Cas 2 pel que fa a la justificació de l'elecció de la Viquipèdia com la font més fiable analitzades per tipologies.	182
Gràfic 30.	Fonts d'informació d'Internet valorades segons la seva fiabilitat per l'alumnat del Cas 3.	182

Gràfic 31.	Respostes de l'alumnat del Cas 3 pel que fa a la justificació de l'elecció de la Viquipèdia com la font més fiable analitzades per tipologies.	185
Gràfic 32.	Existència de representacions socials de l'alumnat del Cas 1 sobre les manifestacions locals per la reivindicació dels drets laborals dels treballadors d'una empresa.	186
Gràfic 33.	Origen de les representacions socials sobre les manifestacions locals per la reivindicació dels drets laborals dels treballadors d'una empresa, per part de l'alumnat del Cas 1.	186
Gràfic 34.	Existència de representacions socials de l'alumnat del Cas 1 sobre els desnonaments en la localitat.	187
Gràfic 35.	Origen de les representacions socials sobre els desnonaments en la localitat, per part de l'alumnat del Cas 1.	187
Gràfic 36.	Existència de representacions socials de l'alumnat del Cas 2 sobre les manifestacions locals per la reivindicació dels drets laborals dels aturats.	188
Gràfic 37.	Origen de les representacions socials sobre les manifestacions locals per la reivindicació dels drets laborals dels aturats, per part de l'alumnat del Cas 2.	188
Gràfic 38.	Existència de representacions socials de l'alumnat del Cas 2 sobre els desnonaments en la localitat.	189
Gràfic 39.	Origen de les representacions socials sobre els desnonaments en la localitat, per part de l'alumnat del Cas 2.	189
Gràfic 40.	Existència de representacions socials de l'alumnat del Cas 3 sobre les manifestacions locals per la reivindicació dels drets dels animals.	190
Gràfic 41.	Origen de les representacions socials sobre les manifestacions locals per la reivindicació dels drets dels animals, per part de l'alumnat del Cas 3.	190
Gràfic 42.	Existència de representacions socials de l'alumnat del Cas 3 sobre els desnonaments en la localitat.	191
Gràfic 43.	Origen de les representacions socials sobre els desnonaments en la localitat, per part de l'alumnat del Cas 3.	191
Gràfic 44.	Tipologies de relat en l'activitat inicial pel Cas 1.	199
Gràfic 45.	Tipologies de relat en l'activitat inicial pel Cas 2.	202
Gràfic 46.	Tipologies de relat en l'activitat inicial pel Cas 3.	204
Gràfic 47.	Anàlisi del desenvolupament del pensament crític durant la intervenció didàctica a partir dels relats del Cas 1 segons les tipologies.	209

Gràfic 48.	Anàlisi del desenvolupament del pensament crític durant la intervenció didàctica a partir dels relats del Cas 1 segons les dimensions del pensament crític.	209
Gràfic 49.	Anàlisi del desenvolupament del pensament crític durant la intervenció didàctica a partir dels relats del Cas 2 segons les tipologies.	210
Gràfic 50.	Anàlisi del desenvolupament del pensament crític durant la intervenció didàctica a partir dels relats del Cas 2 segons les dimensions del pensament crític.	211
Gràfic 51.	Anàlisi del desenvolupament del pensament crític durant la intervenció didàctica a partir dels relats del Cas 3.	211
Gràfic 52.	Anàlisi del desenvolupament del pensament crític durant la intervenció didàctica a partir dels relats del Cas 2 segons les dimensions del pensament crític.	212
Gràfic 53.	Tipologies de relat en l'activitat final pel Cas 1.	214
Gràfic 54.	Tipologies de relat en l'activitat final pel Cas 2.	217
Gràfic 55.	Tipologies de relat en l'activitat final pel Cas 3.	220
Gràfic 56.	Tipologies de relats del Cas 1 abans, durant i després de la intervenció didàctica.	224
Gràfic 57.	Tipologies de relats del Cas 2 abans, durant i després de la intervenció didàctica.	224
Gràfic 58.	Tipologies de relats del Cas 3 abans, durant i després de la intervenció didàctica.	225

## **IMATGES**

Imatge 1.	Esquema dels elements de la literacitat crítica de GREDICS.	58
Imatge 2.	Primer apartat del Qüestionari 1.	115
Imatge 3.	Fragment del segon apartat del Qüestionari 1 (1).	116
Imatge 4.	Fragment del segon apartat del Qüestionari 1 (2).	116
Imatge 5.	Fragment del segon apartat del Qüestionari 1 (3).	116
Imatge 6.	Fragment del segon apartat del Qüestionari 1 (4).	117
Imatge 7.	Fragment del segon apartat del Qüestionari 1 (5).	118
Imatge 8.	Fragment del segon apartat del Qüestionari 1 (6).	119
Imatge 9.	Qüestionari 2.	120

Imatge 10.	Pàgines 1 i 2 del quadern “Els problemes socials de Viladubte”.	126
Imatge 11.	Pàgines 3 i 4 del quadern “Els problemes socials de Viladubte”.	127
Imatge 12.	Pàgines 5 i 6 del quadern “Els problemes socials de Viladubte”.	128
Imatge 13.	Pàgines 7 i 8 del quadern “Els problemes socials de Viladubte”.	129
Imatge 14.	Activitat inicial de construcció d’un relat de cada un dels casos.	199
Imatge 15.	Dossier que vehicula la intervenció didàctica.	208
Imatge 16.	Activitat final de construcció d’un relat de cada un dels casos.	213



2019

**UAB**

**Universitat Autònoma  
de Barcelona**