

ANÀLISI DEL PATRIMONI PROPER COM A RECURS EN LA DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS

TREBALL DE FINAL DE GRAU DE MESTRE/A D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Ester Anfrons i Pascual

4t curs.

Tutor: Jacint Torrents Buxó

Grau en Mestre/a d'Educació Primària

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

17 de maig de 2013

Agraïments

Aquest treball no s'hagués pogut realitzar sense la col·laboració d'altres persones.

En primer lloc, vull donar les gràcies al meu tutor, Jacint Torrents, per orientar-me al llarg de la investigació i ajudar-me a concretar la recerca.

També vull agrair, a l'escola l'Avet Roig, la seva col·laboració. Per autoritzar-me a aplicar la proposta didàctica amb els nens i nenes de sisè. A més a més, vull donar les gràcies als nens i nenes per voler participar en projecte. Especialment, vull agrair a la Núria Roura, la tutora d'aquest grup, la seva predisposició a ajudar-me en tot moment, a implicar-se i col·laborar en la investigació.

Per últim, aquest treball tampoc hagués estat possible sense la col·laboració del Col·legi Cor de Maria, el Col·legi la Salle, l'Escola l'Avet Roig i l'Escola Josep Pallerola i Roca; de Sant Celoni i els respectius mestres que van voler participar en la recerca.

Resum

La pregunta inicial d'aquesta investigació rau en si el patrimoni proper és un recurs que facilita l'aprenentatge de les ciències socials als nens i nenes. Per tal de donar resposta a aquesta qüestió, s'ha estudiat la relació entre el patrimoni local i l'interès que genera. Per realitzar-ho, es van concretar uns ítems que han estat analitzats a partir d'un estudi de casos. Els participants d'aquesta investigació han estat un grup d'alumnes d'Educació Primària, els quals van realitzar una proposta didàctica on s'utilitzava el patrimoni proper com a eix vertebrador. També, han participat en aquesta investigació mestres d'escoles de Sant Celoni, els quals han expressat les vivències viscudes amb els seus alumnes en activitats que impliquen el patrimoni local. Finalment, s'ha analitzat la informació aportada per tots els participants i s'ha arribat a unes conclusions.

Paraules clau

Didàctica, ciències socials, educació patrimonial, patrimoni proper o local, interès.

Abstract

The initial question of this research is whether local heritage is a resource that facilitates children's learning of social sciences. In order to give an answer to this query, the connection between local heritage and the interest this generates has been studied. To carry it out, some items were specified, which have been analyzed from a case study. The participants of this investigation were a group of elementary school students, who made a didactic proposal using the local heritage as the central axis. In this research have also participated Sant Celoni's school teachers, who expressed their experiences together with their students doing activities involving the local heritage. Finally, the information gathered by all participants has been analyzed and some conclusions which describe the link between local heritage and its interest have been made, and why the latter is generated.

Key words

Didactic, social sciences, patrimonial education, local heritage, interest.

Índex:

	PÀG.
1. Introducció.....	4
2. Fonamentació teòrica.....	6
2.1 La didàctica de les ciències socials.....	6
2.2 L'ús de les fonts en la didàctica de les ciències socials.....	7
2.3 L'educació patrimonial.....	9
2.4 La motivació i l'interès.....	19
3. Aplicació pràctica.....	25
3.1 Metodologia.....	25
3.1.1 Paradigma.....	25
3.1.2 Orientació metodològica.....	25
3.1.3 Dimensions o aspectes concrets d'estudi.....	26
3.1.4 Instruments.....	27
3.1.5 Procediment.....	34
3.2 Resultats de la investigació.....	35
3.2.1 Anàlisi de les observacions.....	35
3.2.2 Anàlisi dels qüestionaris.....	36
3.2.3 Anàlisi de l'entrevista amb la tutora.....	39
3.2.4 Anàlisi de les entrevistes als mestres.....	40
4. Conclusions.....	43
5. Bibliografia.....	46
6. Annex.....	48

1. Introducció

Aquest treball d'investigació, com el seu títol indica, consisteix en una anàlisi del patrimoni proper com a recurs didàctic en l'ensenyament de les ciències socials.

Quan em vaig començar a plantejar quin seria el meu objecte de recerca, vaig considerar que hauria de ser quelcom relacionat amb l'àrea de coneixement del medi perquè, degut a que n'estic fent un itinerari, és de l'àrea del currículum de la qual tinc més coneixements. Un cop decidit això, havia de decantar-me per les ciències experimentals o les ciències socials. Em vaig decantar per les socials. El motiu és simplement que el meu interès personal per aquestes és major. Més tard, després de llegir uns articles que ens van passar els professors de la Universitat de Vic que imparteixen la didàctica de les ciències socials; vaig decidir que volia investigar quelcom vinculat al patrimoni. La raó és que em va semblar que el patrimoni tenia molt potencial com a recurs en la didàctica de les ciències socials.

El primer que vaig fer va ser fer una revisió teòrica del patrimoni com a recurs educatiu. Tal i com podeu veure reflectit en el marc teòric, actualment es considera que el patrimoni és la relació que estableixen les persones amb el seu entorn. El patrimoni és un conjunt, és l'ambient. Roser Juanola et al. (2006:18) i Fontal (2004:19) concreten que en la vida d'una persona hi són presents múltiples patrimonis: el personal i col·lectiu i dins del col·lectiu: el familiar, el local, el comarcal, el nacional... Fins a arribar al patrimoni oficial d'una societat i al mundial.

En conseqüència, el patrimoni és un contingut específic present en diverses àrees del currículum d'Educació Primària i en tots els cicles. A l'escola i, concretament, en la didàctica de les ciències socials, en general, es pren com a referent el patrimoni oficial de la societat i el mundial i, en canvi, el patrimoni personal i més proper són sovint poc utilitzats o gairebé ni esmentats. Tenint en compte aquesta situació i les possibilitats que ofereix el patrimoni proper, em vaig plantejar si el lloc que ocupa el patrimoni local com a recurs, a les escoles, és just o no. Personalment, em va semblar que si el patrimoni proper agilitzava l'aprenentatge de les ciències socials, geografia i història; en general caldria atorgar-li un paper més important a les aules. És a dir, basant-me en les múltiples dimensions i realitats que engloba el patrimoni proper, la pregunta inicial de la investigació era: la utilització del patrimoni proper facilita, als nens i nenes, l'aprenentatge dels continguts vinculats a les ciències socials?

Per donar resposta a aquesta pregunta, aquest treball volia saber, volia entendre, volia explicar...Tenia la intenció d'aprofundir en quines aportacions pot fer l'educació del patrimoni local al desenvolupament integral dels infants en continguts de tipus conceptual, procedimental

i actitudinal. És a dir, quines són les potencialitats i febleses de l'entorn proper com a eina en didàctica, principalment, en l'ensenyament de les ciències socials. Per tant, aquest treball d'investigació posa en relació el patrimoni proper i la didàctica de les ciències socials.

Partint de la pregunta inicial plantejada, l'objectiu principal d'aquesta investigació era comprovar si el patrimoni proper és un recurs didàctic útil i facilitador de l'aprenentatge. Els objectius específics, eren els següents: en primer lloc, identificar els coneixements, habilitats i les estratègies que aporta la didàctica del patrimoni proper en el desenvolupament integral dels alumnes; en segon lloc, analitzar les concepcions, vivències amb els alumnes i punts de vista d'un conjunt de docents sobre el patrimoni proper com a recurs educatiu; i, per últim, analitzar les vivències de tots els agents implicats en l'aplicació d'una proposta didàctica on s'utilitza el patrimoni proper com a recurs i eix vertebrador.

En relació a aquests objectius i a la pregunta inicial plantejada, em vaig plantejar una hipòtesi. Vaig partir de la idea d'hipòtesi tot considerant-la una possible resposta a la pregunta inicial, una resposta provisional (Quivy i Campenhoudt, 2007:109). La hipòtesi d'aquest treball era: l'estudi del patrimoni proper és un bon recurs en la didàctica de les ciències socials degut a que és un contingut que genera interès als nens i nenes per la seva proximitat.

Aquesta hipòtesi va ser el fil conductor de la investigació. Gaston Bachelard citat per Quivy i Campenhoudt (2012:22) resumeix en aquesta frase el procés d'investigació científica: <<El fet científic cal conquerir-lo, construir-lo i constatar-lo: conquerir-lo enfront dels prejudicis; construir-lo, mitjançant la raó; constatar-lo a partir dels fets>>. Per això, a partir de la hipòtesi vaig dissenyar el mètode de treball, la recollida i l'anàlisi de dades. L'objectiu era arribar a unes conclusions per poder comprovar la hipòtesi i/o corregir-la al final del procés.

2. Fonamentació teòrica

Aquest marc teòric concreta els conceptes fonamentals de la recerca i les seves relacions. Es desenvolupa a partir d'aquests punts: la didàctica de les ciències socials, l'ús de fonts en la didàctica de les ciències socials, l'educació patrimonial i l'interès i la motivació.

2.1 La didàctica de les ciències socials

Durant molt de temps, l'ensenyament de la història (de les ciències socials) es va fonamentar en la memorització, amb l'acumulació de dades i idees. És a dir, l'objectiu principal de l'ensenyament de les ciències socials era reproduir els coneixements (Bardavio i González, 2003:16).

Hernández (2002:9) defineix que l'ensenyament – aprenentatge de les ciències socials s'hauria de basar en sistemes científico-instructius que permetin el treball i el desenvolupament de sabers conceptuals, procedimentals i d'actituds, valors i normes. Hernández defensa aquesta idea considerant que si, en l'ensenyament – aprenentatge de les ciències socials, es posen en primer terme els aspectes metodològics, els aprenentatges desenvolupats serviran als alumnes per superar les dificultats del present, partint d'un pensament crític i assumint un paper actiu en la comunitat.

Actualment, la majoria de propostes curriculars es basen en les teories d'aprenentatge constructivistes. Hernández (2002:33) recorda la importància, en aquesta concepció de l'aprenentatge, dels coneixements previs i, també la idea de zona de desenvolupament proper de Vigotski¹. Bardavio i González (2003:18) situen les idees prèvies dels infants com a un dels factors que dificulten més l'aprenentatge de les ciències socials i, específicament la història. Cinten a Licerias (1997:3)² i exposen les tres dificultats que condicionen l'aprenentatge dels nens i nenes: la quantitat i la pertinença dels coneixements previs, les capacitats cognitives dels infants i la necessitat de tenir un coneixement específic disciplinar amb el qual incorporar els nous aprenentatges.

¹ Zona de desenvolupament proper: relacions entre el desenvolupament, l'aprenentatge i el marc sociocultural.

² LICERIAS, A. (1997) *Las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Pel que fa a les capacitats cognitives dels infants, avui es parteix dels estadis evolutius de Piaget³. En els cursos superiors de l'Educació Primària, els conceptes de les ciències socials es dirigeixen cap a abstraccions. En relació a aquests, Hernández (2002:35) recorda que davant d'uns continguts massa abstractes, els nens i nenes optaran per la memorització no significativa; en conseqüència, reivindica la importància d'una selecció encertada dels continguts conceptuals i les metodologies.

Per tal que els alumnes es desenvolupin cognitivament i de manera integral com a persones cal proporcionar-los experiències. Aquestes només seran interioritzades si els nois i noies hi tenen una participació activa i estan estimulats (Bardavio i González, 2003:21; i Hernández, 2002:38). En conseqüència, Hernández (2002:46), proposa el següent: treballar i analitzar els recursos (premsa, televisió, Internet, etc.) per a comprendre la societat actual; crear espais de diàleg, discussió i debat per ser crítics; i la utilització de tècniques de treball de camp i de fonts per captar i comprendre la realitat, iniciar-se en tècniques d'investigació i desenvolupar estratègies pel tractament de la informació.

2.2 L'ús de fonts en la didàctica de les ciències socials

Feliu i Hernández (2011:45) defensen que és a partir de les fonts d'informació que coneixem el passat. De fet, Hernández (2002:105) assenyala que és a partir de l'anàlisi de diferents tipologies de fonts d'informació que s'estableixen els coneixements i sabers de les ciències socials. També, ressalta que cal que els alumnes coneguin fonts d'informació, perquè aquestes són l'evidència; el recolzament necessari per entendre determinats coneixements i interpretacions. Per aquest motiu, Hernández (2002:105) i Bardavio i González (2003:12) consideren que l'anàlisi de fonts d'informació, en clau científica, ha d'assumir un rol essencial en la didàctica de les ciències socials.

A més a més, Hernández (2002:16) defensa que el treball amb fonts situa als infants en la tasca de l'investigador (historiador, geògraf, antropòleg, etc.). Hernández (2002:107) i Bardavio i González (2003:20) consideren que s'hauria de seguir un mètode d'investigació que seguis els passos següents: en primer lloc, partir d'un problema; seguidament, fer hipòtesis tenint en compte les possibles causes; a continuació, recopilar informació i organitzar, ordenar i traduir-la gràficament; i, per últim, posar en relació la informació i comprovar la hipòtesi.

Com ja he assenyalat anteriorment, Feliu i Hernández (2011:14) consideren que les persones coneixem el passat a partir de les fonts. Aquestes són significatives d'un moment històric i es poden classificar segons diferents criteris:

³ En l'Educació Primària predomina el pensament concret.

- Classificació segons el contingut del qual tracten: social, econòmic, de la vida quotidiana, etc. (Feliu i Hernández, 2011:51)

- Classificació segons el moment en que s'han elaborat (Feliu i Hernández, 2011:51):
 - Fonts primàries: són sincròniques d'un període, d'un fet o d'un moment del passat. Són evidències directes.
 - Fonts secundàries: són posteriors als fets, situacions o períodes determinats. Poden incloure informació ja elaborada sobre el passat i reflexions.

- Classificació segons la naturalesa de les fonts:
 - Fonts escrites: n'hi ha moltes representacions. Segons, Hernández (2002:115) tota informació transmesa per mitjà d'un codi d'escriptura és pot considerar un document. Hernández proposa fer-ne anàlisis.
 - Fonts orals: consisteixen en entrevistes i qüestionaris. Hernández (2002:115) proposa utilitzar-les per estudiar la història recent.
 - Fonts iconogràfiques: són molt diverses: fotografies, quadres... Hernández (2002:113) considera que són útils per a fer observacions i analitzar-les.
 - Fonts materials: d'una banda, tenim els objectes i, de l'altra, les manifestacions patrimonials. Pel que fa als objectes, Hernández (2002:110) defineix que tenen valor estètic i que són representatius de les formes de vida dels éssers humans en altres temps. I, en relació a les manifestacions patrimonials (excursions geogràfiques, estudis de paisatge, coneixement de monuments, etc.) aquest considera que possibiliten l'observació directa, el treball de camp, el contacte directe.

En relació a les fonts materials, Hernández (2004: 41) defensa que, per elaborar estratègies didàctiques, les fonts primàries patrimonials són una bona eina per a l'aprenentatge de les ciències socials ja que ofereixen el contacte directe, experiències. Hernández exposa que la didàctica de les ciències socials i la interpretació del patrimoni comparteixen forces fites d'estudi; per tant, ja una intersecció entre ambdues.

Hernández (2004:46) concreta que quan es treballen amb els nois i noies casos concrets de patrimoni, l'ensenyament – aprenentatge de les ciències socials, no s'hauria de limitar a la comprensió d'un fenomen determinat, sinó que el què és interessant, en relació a la didàctica de les ciències socials, és que els i les alumnes descobreixin la relació amb altres fets, fenòmens o contextos més particulars i/o generals. Aquest és el fi de l'educació patrimonial.

2.3 L'educació patrimonial

Història de l'educació patrimonial

Al llarg de la història diversos pedagogs, mestres, estudiosos... S'han interessat pel rol que pot assumir el patrimoni en l'educació.

Vilanou (2004:29) situa com a antecedents de l'educació patrimonial: Winckelmann i Schiller. Ambdós són representatius de la pedagogia estètica i consideraven que l'educació havia d'ensenyar als i les alumnes estratègies per a captar la bellesa.

Vilanou també fa referència a un canvi de perspectiva que es va produir anys més tard. Els màxims representats d'aquesta són Rousseau, Pestalozzi i Froebel. Aquesta nova perspectiva es definia per atorgar, des de la visió patrimonial, a la naturalesa i el paisatge el protagonisme; i per considerar l'art i la naturalesa com a fonaments del patrimoni històric i natural.

Per aquest motiu, Hernández (2004:42) recorda que l'educació i la interpretació del patrimoni s'han desenvolupat i generat en l'àmbit de les ciències naturals. I que en conseqüència, les experiències d'interpretació dels espais naturals són les que s'han pres com a referència per a l'aplicació en contextos patrimonials. Segons Hernández, aquesta doble via històric – artística i natural és la que va propiciar les noves perspectives pedagògiques a partir de la segona meitat del segle XX fins als anys vuitanta.

A partir dels anys vuitanta, l'educació patrimonial va anar ampliant i aprofundint les seves característiques gràcies a les experiències anglosaxones. Així es va començar a considerar com a disciplina amb els seus propis objectius, la seva metodologia i la seva funció social.

El concepte d'educació patrimonial actualment

Tal i com ha quedat reflectit en el subapartat anterior, la definició dels conceptes de patrimoni i d'educació, junts i per separat, i els valors i components que hi estan vinculats han anat canviant al llarg del temps. Joanola et al. (2006:11) especifiquen que actualment l'educació patrimonial està considerada com essencial pels dos termes que la integren.

Per a definir l'educació patrimonial, es poden prendre múltiples referències. Per exemple Hernández (2004:37) apel·la a una citació de Morales (2001:33)⁴ sobre el concepte d'educació patrimonial de Bob Peart: «un procés de comunicació dissenyat per a revelar al públic significats i interrelacions del nostre patrimoni natural i cultural, a través de la seva participació en experiències de primera mà amb un objecte, artefacte, paisatge o lloc». Per Hernández, aquesta definició revela que existeix la necessitat de relació directa amb "símbols" del contingut

⁴ MORALES, J. (2001) *Guía Práctica para la Interpretación del Patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*. Sevilla: Tragsa, Junta de Andalucía.

que es treballa, independentment de la seva naturalesa, i que, per aquest motiu, és fa necessari el treball de camp en les ciències socials. I l'educació patrimonial, és essencial justament en la didàctica de les ciències socials precisament perquè implica el treball de camp.

Un altre exemple de definició de l'educació patrimonial és la proposada per Bardavio i González (2003:147), els quals citen a Pagès i Pons (1986:109)⁵: <<intentar que els alumnes coneguin, respectin i defensin el patrimoni cultural i històric del seu país a partir del descobriment dels vestigis materials que es conserven, fent-los reflexionar sobre les accions més adequades per preservar-los pel futur>>. Bardavio i González consideren que pot ser molt útil per facilitar, als i les alumnes, l'estudi de la història.

Joanola et al. (2006:24) qualifiquen l'educació patrimonial com a crítica, multicultural i ecològica. Consideren que ha de tenir un rol destacable en l'educació perquè entenen que està vinculada al desenvolupament de les persones i de les cultures; ha d'ajudar a millorar-ne la vida. Fontal (2004:17) també la considera essencial i en tots els àmbits educatius: formal, no formal i informal. Fontal exposa que en funció de com es treballin i es presentin els elements del patrimoni en els entorns en que es desenvolupen els nois i noies i el tractament que en facin els mitjans de comunicació, se'n derivaran els comportaments, actituds i valors dels nous ciutadans.

Per tant, a partir d'aquesta afirmació de Fontal, es dedueix que l'educació patrimonial està fortament vinculada a l'educació amb valors. De fet, Joanola et al. (2006:34) entenen l'educació patrimonial com un compromís, com una manera de mostrar i treballar valors inclusivament educatius i socials. Per tant, vinculen l'educació patrimonial amb la sensibilitat moral i estètica.

Tenint en compte aquestes referències generals sobre l'educació patrimonial, les quals desenvoluparé més endavant, queda desvirtuada la imatge d'educació patrimonial únicament entesa com l'escolta d'una explicació llarga sobre un monument com a element aïllat.

De fet, Bardavio i González (2003:147) precisament defensen que cal superar aquesta imatge del patrimoni com a element aïllat. Bardavio i González exposen que un dels objectius de l'educació patrimonial és que els nois i noies arribin a considerar el patrimoni un referent de la seva identitat individual i col·lectiva. Per això, proposen que l'educació patrimonial es plantegi de manera que els nens i nenes considerin com a font de coneixement pròpia el patrimoni i el tinguin present, el respectin i el protegeixin.

A més, Joanola et al. (2006:68 - 69) exposen que a través de l'educació patrimonial es desenvolupa en els nois i noies el sentit de lloc. És a dir, l'educació patrimonial és útil per entendre les relacions de les persones amb el seu entorn, la seva interacció i com, influenciats

⁵ PAGÈS, J.; PONS, M. (1986). *El passat que tenim present: Solsona i el Solsonès*. En AA.VV., *Ciències Socials al Cicle Superior*. Jornades d'Experiències Didàctiques. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona: 109 – 123.

l'un per l'altre, es van modificant. D'aquesta manera, l'educació patrimonial també propicia un millor coneixement i comprensió d'un mateix i dels altres.

En relació a aquesta darrera consideració, Fontal (2004:98) hi està d'acord i defensa, prenent com a referent a Rodrigo (1992:42)⁶, que l'educació formal determina la manera com les persones d'un determinat àmbit van definint la seva identitat individual i col·lectiva.

Fontal, a més, afegeix que els contextos no formals (un museu, una aula de cultura, un esplai, etc.) també tenen la seva basant educativa i poden contribuir a la transmissió cultural. Per últim, Fontal partint de les idees de Ballart, Sarramona i Vázquez (1988)⁷ també considera que l'educació informal implica la transmissió cultural no intencionada; per exemple, ho podria ser Internet, els mitjans de comunicació, espais de la vida quotidiana, etc. No obstant, Hernández (2004:38) defineix que les tradicions anglosexones consideren que l'ensenyament formal i no formal implica usuaris diferents i que, en conseqüència, en funció del tipus d'ensenyament, no es desenvolupen les mateixes estratègies.

El concepte de patrimoni

En els apartats desenvolupats fins ara, ha aparegut diverses vegades el terme patrimoni i no sempre els autors escollits s'hi han referit de la mateixa manera. El concepte de patrimoni és polisèmic: té diverses definicions (Hernández, 2000:111; Joanola et al., 2006:14). A més, Fontal (2004:81) afirma que a aquest concepte el componen moltes realitats, per aquest motiu hi ha molts adjectius que s'hi poden vincular (ambiental, cultural, humanitat, natural...) i, també, una infinitat d'elements molt heterogenis: costum, festa, edificació, etc.

El concepte de patrimoni actual prové de la paraula anglesa *heritage* que significa llegat del passat i dels present (Joanola et al., 2006:14). Bardavio i González (2003:46) en fan una definició similar, consideren que el patrimoni és el conjunt de béns que es transmeten per herència.

Fontal (2004: 82) fa una crítica a la concepció social general sobre el patrimoni. Fontal considera que habitualment és relaciona el patrimoni únicament amb el passat i des d'un punt de vista històric i legislatiu. Fontal i Joanola et al. (2006:22) reivindiquen que hi ha patrimoni que no depèn de la seva antiguitat. Defineixen el patrimoni com un lloc de trobada dels éssers humans amb l'espai i el temps; l'entenen com una unió del passat amb el present i el futur.

⁶ RODRIGO, M. (1999) *Comunicación Intercultural* Barcelona: Anthropos.

⁷ BALLART, J.; SARRAMONA; i VÁZQUEZ, G. (1998) *Educación no formal*, Barcelona: Ariel.

Existeixen diversos patrimonis (Fontal, 2004:19). De fet, segons Joanola et al. (2006:18) és essencial que les persones diferenciem els diversos patrimonis que formen part de la nostra vida. Tant Joanola et al. com Fontal diferencien entre:

- Patrimoni personal: escollim tot allò que és significatiu per a nosaltres, que ens va influenciar a l'hora de construir el propi jo i que volem conservar.
- Patrimoni col·lectiu: quelcom que diferencia i fa únic al grup; i el fa comparable als altres. Hi ha diversos col·lectius: la família, l'entorn proper, la comunitat, el país, etc.

D'altra banda, tradicionalment, el patrimoni s'ha categoritzat segons diverses tipologies. Joanola et al. (2006:20) i Fontal (2004:83) diferencien tres dimensions tradicionals del patrimoni:

- Patrimoni tangible o material: és una realitat que podem tocar (Edificis, objectes, literatura, etc.).
- Patrimoni intangible o immaterial: la cuina, el gust, la dansa, la llengua, cançó de bressol, etc.
- Patrimoni espiritual: l'integren els valors d'una comunitat, la seva fe i el seu coneixement.

Tot i aquesta classificació, Joanola et al. (2006:20) afegixen que cal interrelacionar aquestes tres dimensions del patrimoni per una millor interpretació i contextualització. Consideren que la classificació únicament limita i simplifica el concepte de patrimoni.

Molts entesos en el camp de l'educació patrimonial defensen que cal una concepció més amplia del patrimoni. Molts consideren el patrimoni com a quelcom ambiental. Defensen que el patrimoni està format per elements naturals, socials i culturals; els quals s'han determinat els uns als altres i integren un mateix llegat (Fontal, 2004:17; Ordeix i Santacana, 1993:5; Hernández, 2004:35; Joanola et al., 2006:18).

Fontal (2004:17) Considera que tot pot ser patrimoni, però únicament ho aconsegueixen ser aquells elements que han passat pel procés de patrimonització. És un procés d'adhesió o d'apropiació simbòlica que consisteix en que les persones escollim quina part de la cultura, la natura o l'ambient s'ha de convertir en patrimoni. Els éssers humans prenem aquesta decisió quan atribuïm a un element significació, valor simbòlic i excepcionalitat (Feliu i Hernández, 2011:46).

Per aquest motiu, Fontal (2012:13) defensa que el concepte que el patrimoni no només és un conjunt de costums o objectes. Fontal (2004:83) considera que el patrimoni implica la dimensió humana. Per tant, entén que el patrimoni és la relació i el vincle entre els éssers humans i la naturalesa, la cultura i el medi. A partir d'aquesta definició es desprèn la idea que les persones som les qui seleccionem, valorem, decidim conservar, transmetem... És a dir, el concepte de

patrimoni està associat a la identitat i la pertinença. Fontal (2004:82) cita a Ballart (1997:51)⁸ el qual defensa que som les persones que atribuïm valor al patrimoni i, per tant, aquest valor varia en funció del temps i dels contextos socials. És a dir, som els éssers humans els que prenem les decisions vers el patrimoni – indicador de llenguatges socials- i, en conseqüència la seva continuïtat, en transmetre's de generació en generació, és canviant (Feliu i Hernández, 2011:46; Fontal: 2004:83).

Partint d'aquest concepte de patrimoni, els patrimoni entès com ambient pot esdevenir un context adequat per emmarcar tota mena de continguts (espai interdisciplinar, planteja la unitat de la realitat) i per un millor apropament a les formes de vida i a la manera d'entendre el món actual i d'altres temps; com també pot ser útil per a conèixer els nostres fonaments culturals (Ordeix i Santacana, 1993:7). Feliu i Hernández (2011:46) també defensen la seva utilitat com a recurs facilitador, com un objecte i/o subjecte, del diàleg, la comprensió i l'estudi de les ciències socials. Fontal (2004:96) també defensa aquest visió i cita a Romero Moragas (1988:14)⁹: <<El recurs del patrimoni pot ser transformat en un producte educatiu, de cohesió comunitària, important pel desenvolupament social d'una població>>.

L'educació patrimonial dins de l'educació ambiental i artística

Joanola et al. (2006:57) justifiquen que l'educació patrimonial s'ha de basar en una perspectiva ambiental o incloure-la dins de l'educació ambiental.¹⁰ Els motius que exposen són: en primer lloc, que el patrimoni depèn i es fonamenta en un entorn biofísic i sociocultural; segonament, que el patrimoni està integrat en el medi; i, per últim, que el patrimoni relaciona quelcom local amb tot allò de les persones, la humanitat i, per tant, pot afavorir el desenvolupament del sentit de lloc. Conclouen que l'educació del patrimoni només es pot ubicar en l'educació ambiental si té com a objectiu el desenvolupar en els nois i noies la seva identitat i pertinença, és a dir, el sentit de lloc.

Per aquest motiu, Joanola et al. (2006:55) consideren que l'educació del patrimoni hauria de partir d'aquest propòsits, d'una banda, relacionar el patrimoni amb les necessitats d'avui i la interrelació persones – medi des de la sostenibilitat i l'ecologia; de l'altra, desenvolupar en els

⁸ BALLART, J. (1997) *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*, Barcelona: Ariel

⁹ ROMERO, C. (1998) <<La ciudad histórica y las estrategias de comunicación>> a Lozano BARTOLOZZI (coord.) <<Vivir las ciudades históricas>> a Actas del Seminario de Turismo, Conservación y rehabilitación del patrimonio arquitectónico y artístico, Cáceres, 16-18 de octubre de 1997, Cáceres: Universidad de Extremadura/Fundación la Caixa, pp. 13-30.

¹⁰ Joanola et al. (2006:57) citen a Caduto (1993): << l'educació ambiental és una educació en valors i està enfocada a transformar críticament actituds que sostenen les relacions entre la humanitat i la natura, entre cultural i naturals, relacions que precisament es manifesten com a conseqüència de percepcions o actituds etico-culturals del món>>. CADUTO, Michael J. (1993) *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. Bilbao: Los Libros de la Catarata,

nois i noies el sentiment de pertinença en la seva doble dimensió (jo pertanyo a un lloc i el lloc em pertany a mi).

Feliu i Hernández (2011:86) també defensen que l'educació patrimonial és competencial si s'entén com l'anàlisi de l'entorn i la identificació i diferenciació dels elements patrimonials que en formen part i la relació que s'estableix entre aquests.

L'educació patrimonial entesa des de la vessant ambiental pot fer relativitzar als nois i noies que és el patrimoni ja que el que per uns ho serà, per altres, procedents d'una cultura diferent, probablement no serà valuós (Joanola et al., 2006:44). A través de l'art doncs es poden treballar les diferents cultures i pot ajudar a una millor comprensió d'un mateix i dels altres. Per tant, Joanola et al. i també Ordeix i Santacana (2012:15) afirmen que a través de l'educació patrimonial es pot abordar la multiculturalitat i el sentit crític.

Tot i aquest plantejament de l'educació patrimonial com a ambiental no s'ha d'oblidar l'important paper del patrimoni en l'educació artística. Joanola et al. (2006:56) recorden que patrimoni i art són termes gairebé sinònims perquè generalment totes les manifestacions artístiques acaben formant part del patrimoni. També, esmenten que l'art és cultura i la cultura és la base del patrimoni. De fet, els mitjans artístics són els principals agents de difusió i coneixement del patrimoni.

Les manifestacions del patrimoni són molt diverses i, en conseqüència, implica moltes àrees i/o disciplines: didàctica de la literatura, la història de la música, els jocs tradicionals en l'educació física, la dansa, etc.

Les dimensions de l'educació patrimonial

Dels documents consultats, la majoria d'investigadors del camp de les ciències socials i l'educació patrimonial diferencien tres dimensions:

- Conèixer sobre el patrimoni: aquesta dimensió està vinculada als continguts conceptuals (Hernández, 2002:112; Fontal, 2004:102). S'hi poden relacionar verbs com treballar amb dades, estils i l'acció de contextualitzar pel que fa al lloc i la cultura (Joanola et al., 2006:29). Fontal ubica en aquesta dimensió els diversos continguts vinculats a la idea de patrimoni, de cultura, al coneixement sobre elements concrets del patrimoni i els valors culturals que hi estan relacionats. Conèixer sobre el patrimoni implica contextualitzar-se amb l'entorn natural i veure representades característiques sociològiques, geogràfiques, històriques i estètiques d'una o de diverses comunitats (Ordeix i Santacana, 1003:7). Per tant, aquesta dimensió consisteix en prendre un

element patrimonial per aproximar-se a un contingut curricular (Hernández, 2002:112).

- Conèixer a través del patrimoni: Ordeix i Santacana (1993:7) i Hernández (2002:112) consideren que l'educació patrimonial és un marc adequat per duu a terme i practicar amb els i les alumnes tècniques i procediments de mediació, observació directa, descripció, valoració, anàlisi, treball de camp, etc. Aquesta dimensió està vinculada als continguts procedimentals.
- Conèixer per al patrimoni: aquesta dimensió es vincula amb les competències ètiques. L'acció de desenvolupar valors i actituds de respecte, de conservació, de compromís, crítica i comprensió de les cultures i del patrimoni a diferents escales (Joanola et al., 2006:20; Hernández, 2012:112; Ordeix i Santacana, 1933:7). Fontal (2004:102) hi afegeix el procés d'apropiació simbòlica del patrimoni, el sentit crític, de pertinença i d'identitat.

Vallès i Pérez (2012: 14 -16) consideren que si es planteja l'educació patrimonial partint d'aquestes tres dimensions els nens i nenes podran formar la seva personalitat de manera crítica i comprensiva i, alhora, disposaran de les estratègies necessàries per comprendre el món on vivim i podran trobar el seu lloc. També, defineixen l'educació patrimonial com un marc que dóna lloc a l'intercanvi idees, al diàleg i al debat.

Els objectius de l'educació patrimonial

Fontal (2004:100) i Joanola et al. (2006:22) entén l'educació patrimonial com un model integral.

Joanola et al. (2006:15) defineixen les finalitats últimes de l'educació patrimonial: interrelacionar i conservar per interpretar i interpretar per conservar i saber treure profit del patrimoni. És a dir, aconseguir que els nois i noies siguin els agents de difusió del patrimoni, el considerin part de la seva identitat i sentin que els pertany (Fontal, 2004:19).

Joanola et al. (2006:89) exposen els objectius de l'educació ambiental partint de l'educació artística. Distingeixen quatre àmbits: potenciar el sentit de lloc, explorar i/o recuperar altres maneres de conèixer, treballar el contingut estètic com a contingut ètic i indagar en la comprensió i la crítica del patrimoni.

Tenint en compte les propostes dels diferents autors consultats, els principals objectius de l'educació patrimonial són:

- Potenciar el sentit de lloc
 - Promoure mitjançant l'estudi del patrimoni la relació amb el lloc, l'entorn o l'ambient (Joanola et al., 2006:89).
 - Estudiar la impressió que les persones tenen d'un entorn o un element del patrimonial concret (Joanola et al., 2006:89). És a dir, afavorir el coneixement del patrimoni (Fontal, 2004:100).
 - Desenvolupar el coneixement i modificar la percepció d'un entorn o ambient concret a partir de la implicació en activitats (Joanola et al., 2006:89).
 - Ser conscients que els col·lectius construeixen i influeixen històricament el seu ambient o context, a través de cada generació, o amb la conservació d'un determinat element o expressió patrimonial (Joanola et al., 2006:89; i Fontal, 2004:101).
 - Potenciar accions i pràctiques que promoguin actituds de valoració, respecte i conservació ambiental del patrimoni (Joanola et al., 2006:89; i Fontal, 2004:101).

- Explorar i/o recuperar altres maneres de conèixer
 - Accentuar i retrobar els aspectes sensorials, perceptius, emocionals i expressius de les expressions artístiques i, en general, del patrimoni (Joanola et al., 2006:89).
 - Potenciar l'apropament al patrimoni a través del joc (Joanola et al., 2006:89).
 - Estudiar de manera interdisciplinària continguts ambientals: el patrimoni, el paisatge, etc (Joanola et al., 2006:89).
 - Treballar en projectes que permetin la participació i transformació de l'entorn i la comunitat (Joanola et al., 2006:89).
 - Prendre consciència del concepte patrimoni, fent conscient a l'alumne dels diversos contextos i de la dimensió personal a la col·lectiva (Fontal, 2004:100).

- Treballar el contingut estètic (patrimonial) com a contingut ètic
 - Aprofundir en la relació i la unitat entre elements patrimonials de diferents temps (Joanola et al., 2006:89).
 - Estudiar el patrimoni com a representació de possibles concepcions conservacionistes, ecològiques, culturistes i socioecològiques (Joanola et al., 2006:89; i Fontal, 2004:101).

- Promoure, mitjançant l'educació patrimonial, la integració cultural. A partir del patrimoni, apropar-se a les altres cultures (Fontal, 2004:100).
- Indagar en la comprensió i la crítica del patrimoni des de la perspectiva ambiental
 - Desenvolupar estratègies i criteris per a interpretar el significat ecosocial dels elements patrimonials (Joanola et al., 2006:89).
 - Potenciar i fer ús del pensament estètic i crític (Joanola et al., 2006:89).
 - Considerar el patrimoni com a activitat d'una comunitat que està integrada i forma part d'una cultura, una època i un espai (Joanola et al., 2006:89).

Si es planteja als alumnes l'educació patrimonial partint d'aquests objectius, es potencia que els infants esdevinguin agents multiplicadors que transmeten i fan explícites les seves idees, experiències i emocions a les persones del seu entorn (Vallès i Pérez, 2012:17).

L'educació patrimonial mitjançant els elements patrimonials locals

El patrimoni col·lectiu comprèn diverses escales: local, nacional, internacional i mundial. Els i les alumnes han de conèixer i treballar aquestes escales de concreció (Bardavio i Gonzalez, 2003:22; Hernández, 2002:48; Odeix i Santacana, 1993:7). De fet, Hernández (2002:48) defensa que a part de conèixer aquestes escales cal tractar amb els nens i nenes la dialèctica entre aquestes; considera que ja temes a partir dels quals es poden treballar i relacionar diverses escales. Hernández (2002:49) basa aquesta afirmació partint dels següents arguments:

- Considera que cal treballar amb els infants el que és propi de la seva comunitat, la seva nació...Poden comprovar les seves característiques geogràfiques, socials i històriques i la seva vinculació amb altres ambients més amplis o més reduïts.
- Defensa que els nens i nenes tenen el dret i el deure de conèixer el seu ambient o context cultural i territorial més proper perquè en un futur ells seran les persones que prendran decisions sobre aquest.
- Un altre argument és que segons Hernández, l'anàlisi del col·lectiu i l'ambient que considerem com a propis afavoreix un millor comprensió dels continguts i contribueix a que els continguts siguin més significatius.

La dialèctica de les escales afavoreix el tractament del patrimoni local, sovint oblidat o poc treballat als centres educatius. Bardavio i González (2004:149) citen a Hernández (1992)¹¹ que defensa que cal l'apropament a totes les escales, tant a nivell local com a nivell general, perquè, del contrari, es potencia <<una peculiar forma d'ignorància>>.

Bardavio i González (2004:148) defensen que qualsevol espai local està constituït per elements patrimonials que permeten treballar de manera interdisciplinària. Entenen que avui tot espai geogràfic, qualsevol lloc, és pot interpretar. Consideren que tots els elements patrimonials es poden considerar recursos didàctics aptes pel treball de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals.

No obstant, Hernández (2002:48) considera que els continguts conceptuals que pot aportar el treball del patrimoni local són bàsicament anecdòtics o no fonamentals perquè són massa particulars. En contrapartida, posa en primer terme els mètodes i procediments que requereix i/o que implica el seu treball. Però, el mateix Hernández (1990:44-45), pel que fa als continguts conceptuals, reivindica que el patrimoni local és útil per exemplificar o ajudar a cercar les relacions amb continguts conceptuals més amplis. Bardavio i González (2003:23) en relació a aquesta darrera afirmació, citen a Levi (1993)¹² el qual afirma que l'educació del patrimoni proper permet observar i analitzar factors que són difícils d'estudiar i identificar en àmbits més amplis.

Hernández (2002:52; 1990:45) considera que a nivell procedimental l'educació del patrimoni proper permet o facilita introduir a les sessions de ciències socials el mètode científic –hipotètic – deductiu, és a dir, l'aprenentatge per descobriment. Per tant, permet que els infants participin activament i es posin a la pell d'un historiador, un geògraf o un investigador social: plantejar hipòtesis, analitzar i observar, utilitzar fonts de tota mena sobretot directes, utilitzar instruments i tècniques per ordenar dades, etc. (Bardavio i González, 2003:23; Fontal, 2012:13).

A més a més, Hernández (2002:52), Bardavio i González (2003:146), Vallès i Pérez (2012:15) i Fontal (2012:13) valoren el patrimoni local com un facilitador de l'aprenentatge perquè és directament observable i els nens i nenes hi poden accedir. Per aquest motiu, consideren que és un bon recurs per treballar la identitat individual i col·lectiva; i també, el sentit de pertinença. També, entenen que el patrimoni és el marc idoni per comprovar com s'ha anat configurant l'entorn al llarg del temps. Per exemple, en el cas de la història poden comprovar que aquesta està representada directament en els espais on es mouen quotidianament (Bardavio i González 2003:24) i com s'han relacionat les persones s'han relacionat amb l'entorn i han configurat l'ambient actual.

¹¹ Bardavio i González (2004:149) no citen la referència bibliogràfica d'Hernández (1992)

¹² LEVI, G. 1993 Sobre microhistoria. Taller d'Història 1: 3 -12.

Hernández (2002:112; 1990:45) també destaca que el treball del patrimoni proper és útil per la reflexió actitudinal, per exemple en la valoració de la conservació dels elements patrimonials. En la defensa d'aquest punt de vista, Bardavio i González (2003:146) defensen que el fet que considerin que el patrimoni és quelcom que els és propi afavoreix actituds i valors més compromesos i cívics vers els problemes i necessitats dels elements patrimonials i, també, de la comunitat, en general.

Resumidament, es podria dir que l'educació del patrimoni proper és útil pels alumnes per: descobrir, conèixer i reconèixer-se (Vallès i Pérez 2012:15; i Fontal, 2012:15).

Tanmateix, el treball del patrimoni local també implica *perills* (Hernández, 2002:35; i Bardavio i González, 2003:22). Liceras (1997:157)¹³ citat per Bardavio i González (2003:22) considera que el principal error que es pot cometre amb el treball del patrimoni proper és limitar-se o centrar-se exclusivament en quelcom anecdòtic. És a dir, cal anar més enllà de l'horitzó local. D'altra banda, Hernández (2002:35) assenyala que <<[...] Que un contingut sigui assequible no depèn del seu kilometratge>>. De fet, defensa que actualment, amb Internet i els mitjans de comunicació, és difícil distingir entre el què és proper i el què és llunyà; i que el veritable valor de l'educació del patrimoni proper rau en les possibilitats de presentació i representació que ofereix del continguts.

2.4 La motivació i l'interès

El concepte de motivació

L'aprenentatge i el rendiment acadèmic estan condicionats per molts factors. La motivació és un dels condicionants més influents. González (2005:15) cita a Garrido (2000)¹⁴ per considerar que actualment la paraula motivació es vincula a fenòmens molt diversos: expectatives, interessos, impulsos, finalitats, etc.

A partir de Ryan, Connel i Grolnick (1992)¹⁵, González (2005:18) defineix que hi ha dues perspectives des de les quals es pot platejar la investigació sobre la motivació acadèmica:

- Perspectiva externa: de l'educador. S'estudia com crear contextos que afavoreixin l'aprenentatge i quines estratègies utilitzar per guiar i recolzar a l'alumne en el procés

¹³ LICERAS, A. (1997) *Las dificultades en el aprendizaje de la Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

¹⁴ GARRIDO, I. (2000). *La motivación: mecanismos de regulación de la acción*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción 5-6 (3). Disponible en: <<<http://reme.uji.es>>>

¹⁵ RYAN, R. M.; CONNELL, J. P.; I GROLNICK, W. S. (1992) *When achievement is not intrinsically motivated: a theory of internalization and self-regulation in school*. A A. K. Boggiano i T. S. Pittman (eds), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge: CU Press.

d'integració dels aprenentatges. Per realitzar-ho, cal comprendre la perspectiva interna.

- Perspectiva interna: de l'estudiant. Ell és qui explica quins són els motius que el fan interessar-se per un tema, concentrar-s'hi i com integra els nous coneixements sobre aquest.

En conseqüència, González (2005:19) defensa que <<Una adequada comprensió dels mecanismes de motivació personals ens permet dissenyar estratègies d'actuació per incidir des d'ells de manera externa: l'anàlisi dels efectes obtinguts pels programes d'intervenció poden ajudar-nos a descobrir processos de motivació personal>>.

González (2005:17) exposa que moltes personalitats quan han fet estudis sobre la motivació dels i les alumnes, han considerat que consideren que aquesta depèn de la interacció entre factors personals i socials.

Ryan i Deci (2000a,b)¹⁶, segons González (2005:24) diferencien tres tipologies de motivació:

- Desmotivació: manca d'intent o propòsit per actuar. Algunes de les causes poden ser: que l'alumne/a considera que li falta capacitat per a realitzar l'activitat, que la tasca no li és útil per assolir els objectius que ell s'ha plantejat, etc. La conseqüència és que l'alumne/a mostra poca regulació de la conducta i no participa en les tasques escolars (Ryan i Deci 2000a,b, 2002;¹⁷ i Vallerand, 1997)¹⁸.
- Motivació extrínseca: accions que es realitzen per obtenir una recompensació o premi, un càstig o per assolir uns objectius que van més enllà de l'activitat.
- Motivació intrínseca: segons González (2005:27), Ryan i Deci (2000b:70) la defineixen com <<una tendència innata a buscar la novetat i els reptes, a ampliar i exercitar les pròpies capacitats, a explorar i a aprendre>>. Vallerand (1997) distingeix tres tipus de motivació intrínseca: motivació per a conèixer (participar pel plaer que es viu aprenent); motivació d'assoliment (participar per superar un repte o superar-se a un mateix); i motivació per experimentar estimulació (participar per viure sensacions agradables).

Alguns autors que han estudiat sobre la motivació acadèmica coincideixen a l'hora de considerar que l'interès està molt vinculat o gairebé es un concepte que es confon amb el de

¹⁶ RYAN, R. M. i DECI E. L. (2000a). *Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology.

RYAN, R. M. i DECI E. L. (2000b). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. American Psychologist, 55(1), 68-78.

¹⁷ RYAN, R. M. I DECI E. L. (2002). *An overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective*. A E. L. Deci i R. M. Ryan (eds.), Handbook of self-determination research. Rochester: The University of Rochester Press.

¹⁸ VALLERAND R. J. (1997) *Toward a hierarchical model of intrinsic motivation*. A M. P. Zanna (ed.) Advances in experimental social psychology (vol. 29). Nova York: Academic Press.

motivació intrínseca. González (2005: 36), a partir de les aportacions de Hidi (2000)¹⁹, Deci i Ryan (2004)²⁰; defineix que l'interès està implícit en la motivació intrínseca: l'interès és una de les múltiples raons per les quals una tasca és intrínsecament motivadora. De fet, el mateix autor (2005:36) cita a Deci i Ryan (2004) que consideren que per a avaluar la motivació intrínseca la mesura més idònia és la subescala d'interès/gaudir.

Els indicadors per avaluar la motivació intrínseca, a partir d'aspectes de la conducta, són: l'elecció de l'activitat, la persistència en ella, el grau d'esforç i la intensitat d'implicació González (2005:36). El mateix autor es preval de Skinner i Belmont (1993)²¹ per indicar els comportaments que demostren un al grau de motivació intrínseca: comencen l'activitat tant aviat com tenen oportunitat i s'esforcen i es concentren intensament durant la realització de la tasca. En general, es percep més compromís i més implicació.

L'interès personal i situacional

L'interès es defineix com una mena de predilecció per un objecte, una activitat o tema. Segons González (2005:89), Dewey considerava que l'interès pot repercutir en els processos i els resultats de l'aprenentatge. El mateix autor parteix de Krapp, Hidi i Renninger (2002)²² per afirmar que l'interès és un sentiment que sorgeix de la interacció de la persona amb el medi. Existeixen dos tipologies d'interès (González, 2005:90); també hi ha autors que a partir d'aquestes dues dimensions defineixen l'interès com un estat psicològic.

- Interès personal o individual: preferència personal basada en el coneixement, valoració i els sentiments relacionats amb determinats temes, tasques o àrees de coneixement. Aquesta predilecció provoca a l'alumne l'afany d'implicar-se. Els components d'aquest tipus d'interès són: gaudir, activació, implicació i emoció, autonomia i competència. En aquest cas, com que l'objecte d'interès està inserit en les aspiracions de l'alumne/a, aquest no necessita al·licients externs.
- Interès contextual o situacional: el condicionen les característiques ambientals que són les peculiaritats de les tasques, dels continguts, els estímuls, etc (González, 2005:91).

¹⁹ HIDI, S. (2000) *An interest researcher's perspective: the effects perspective: the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation orientation competence, affect and motivational orientation within the classroom: processes and patterns of change*. A c. Sansone i J. M. Harakiewicz (eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. London: Academic Press.

²⁰ DECI, E. L.; RYAN, R. M. (2004). *Intrinsic Motivation Inventory (IMI)*. Disponible on line a <http://www.psych.rochester.edu/STD/measures> (maig, 2004).

²¹ SKINNER, E. A.; BELMONT, M. J. 1993 *Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*, *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.

²² KRAPP, A.; HIDI, S. i RENNINGER, K. A. 1992 *Interest, learning and development*. A K. A. Renninger, S. Hidi i A. Krapp (eds.), *The role of interest in learning development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Únicament l'interès contextual pot ser modificat pels i les mestres.

- Interès com estat psicològic o l'interès persona - objecte: D'acord amb Krapp et al. (1992; 2002a,b²³), González (2005:92) considera que l'interès també es pot definir com un estat psicològic, la vivència d'unes experiències que són conseqüència de l'interès personal i l'interès contextual.

L'interès té efectes en la conducta²⁴ dels i les alumnes. Segons aquest, actuen d'una determinada manera i persisteixen més o menys en la realització d'una tasca. Els indicadors del grau d'interès per una activitat es poden vincular a aquestes accions:

- La preferència: l'anhel de la persona per a realitzar la tasca, el temps que hi dedica i l'elecció per davant d'unes altres (Schiefele, 1991, 1992²⁵; Krapp, 2002a; citats per González (2005: 100). González, partint de Deci (1992)²⁶ cita els factors que determinen la preferència: la competència percebuda sobre els continguts, que els temes estiguin vinculats amb l'ambient on es desenvolupa l'alumne i que l'activitat li és útil per satisfer les seves necessitats psicològiques.
- La persistència i l'esforç: si els alumnes estan interessats en un determinat contingut o activitat s'implicaran més i tindran el desig d'avançar en el seu procés d'aprenentatge. González (2005: 100) exposa partint de Prenzel (1992)²⁷ que l'interès es pot avaluar a partir de la duració i la freqüència de les activitats.
- L'elecció: si el contingut li ha resultat interessant a l'alumne, en el futur o en properes ocasions escollirà temes o activitats relacionades amb aquest.

Un cop acabada una activitat, els nois i noies avaluen la seva vivència. En aquesta avaluació hi influeixen factors motivacionals, emocionals i cognitius que alhora poden ser condicionants individuals i contextuals (González, 2005:95; a partir de les aportacions de: Bergin, 1999,²⁸ Deci, 1992; Hidi i Anderson, 1992;²⁹ Krapp, 2002a; Lewalter i Kapp, 2004;³⁰ Renninger,

²³ KRAPP, A. (2002a) *An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT*. A E. L. Deci i R. M. Ryan (eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.

KRAPP, A. (2002b) *Structural and dynamic development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective*. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.

²⁴ A part dels efectes conductuals, l'interès també implica efectes cognitius i motivacionals que es citen més endavant.

²⁵ SCHIEFELE, U. (1992) *Topic Interest, text representation and quality of experience*. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 3-18.

²⁶ DECI, E. L. (1992) *The relation of interest to the motivation of behavior: self-determination perspective*. A K. A. Renninger, S. Hidi i A. Krapp (eds.) *The role of interest in learning and development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

²⁷ PRENZEL, M. (1992) *The selective persistence of interest*. En K. A. Renninger, S. Hidi i A. Krapp (eds.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

²⁸ BERGIN, D. A. (1999) *Influences on classroom interest*, *Educational Psychology*, 34(2), 87-98.

²⁹ HIDI, S.; ANDERSON, V. (1992). *Situational interest and its impact on reading and expository writing*. A K. A. Renninger, S. Hidi i A. Krapp (eds.). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

³⁰ LEWALTER, D. i KRAPP, A. 2004 *The role of contextual conditions of vocational educational i motivational orientations and emotional experiences*. *European Psychologist*, 9(4), 210 – 221.

2000;³¹Walker et al.,2004³²). Els factors que augmenten la possibilitat que una tasca sigui interessant són:

- Condicionants personals
 - La pertinença: l'alumne/a s'interessa per temes que són culturalment valorats i que el poden ajudar a integrar-se en un grup o en la societat.
 - El coneixement previ: si els nens i nenes tenen més coneixements previs poden organitzar més fàcilment la nova informació i formular-se nous interrogants. Aquest és un efecte motivacional.
 - Les emocions: si els i les alumnes viuen experiències i experimenten sentiments positius en la realització d'una activitat, si esforcen més i tenen més ganes de repetir-la (Hidi i Anderson, 1992; citats per González, 2005:98). Aquest és un efecte emocional.
 - La competència: si l'alumne creu que pot assolir els continguts del tema, té la confiança que si s'esforça superarà el repte (Alonso, 1995:45, 29).
 - La utilitat: el discent té més interès en un tema si aquest li pot ser útil per a aconseguir determinats objectius. A més a més, González (2005:99) parteix de Renninger (2000) per defensar que quan algú està interessat per un contingut segurament estarà més concentrat, assimilarà millor la nova informació sobre aquest i la recordarà millor. Iran – Nejad i Cecil (1992)³³ citats per González (2005:99), afirmen que les persones, en funció del seu interès personal, dirigeixen la seva atenció cap a certs continguts i no cap a altres. Aquest és un efecte cognitiu.
- Components contextuals (González, 2005:91; a partir de les aportacions de Mitchell,1993³⁴; Alonso, 1995: 45,29;i Gilbert, 2005:112,167):
 - Despertar interès: treballar continguts que els alumnes consideren interessants, situar el tema, fer preguntes, utilitzar diversos tipus de materials. Prèviament, el mestre/a ha de tenir present la distància entre els preconceptes dels nens i les idees de la ciència, que aquests puguin assolir el repte que els planteja i ha de partir de la concepció que els nens i nenes tenen interès pel tema i que volen assumir un rol actiu en l'aprenentatge.

³¹ RENNINGER, K. A.; (2000) *Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation*. A C. Sansone i J. M. Harackiewicz (eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. Londres: Academic Press.

³² WALKER, R. A.; PRESSICK-KILBORN, K.; ARNOLD, L; I SAINSBURY, E. (2004) *Investigating motivation in context: developing sociocultural perspectives*. *European Psychology*, 90 (2), 224-235.

³³ IRAN-NEJAD, A.; i CECIL, C. (1992) *Interest and learning: a biofunctional perspective*. En K. A. Renninger, S. Hidi i A. Krapp (eds.) *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

³⁴ MITCHELL, M. (1993) *Situational interest: its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom*. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-436.

- **Mantenir l'interès:** concretar la relació del tema amb objectius i necessitats dels alumnes, evidenciar l'aplicació d'aquest en contextos reals, afavorir la participació activa dels nens i nenes en el seu procés d'aprenentatge, realitzar activitats variades i desafiantes, proporcionar estímuls nous (sense abusar-ne).
- **Manifestar interès:** els alumnes mostren més interès per les activitats que són més valorades pels seus referents, entre els quals hi ha el o la mestre/a. Aquest/a ha de mostrar que considera l'aprenentatge com una experiència plaent, que el tema a tractar és rellevant i que està vinculat a la vida actual i futura.

González (2005:108) cita a Krapp i Lewalter (2001) i Krapp (2002b) per defensar que l'interès generat pel context pot activar en els infants un procés d'internalització que pot aconseguir que l'interès situacional es converteixi en interès personal.

Per últim, afegir que existeixen diversos mètodes per avaluar l'interès, però el més utilitzat és l'autoinforme (Renninger, 1992; citat per González, 2005:13).

3. Aplicació pràctica

3.1 Metodologia

3.1.1 Paradigma

Aquest treball s'acull al paradigma interpretatiu ja que la investigació es va desenvolupar partint del propòsit d'interpretar si el patrimoni proper és un element facilitador de l'aprenentatge des de la perspectiva dels propis agents implicats. Per tant, la investigació es va situar dins del paradigma interpretatiu ja que l'objectiu principal era comprendre i interpretar tot penetrant en el món personal dels subjectes .

Com a investigadora el meu objectiu era realitzar una immersió en tot allò que genera en les persones, agents implicats, el patrimoni proper com a recurs educatiu. Entendre les vivències, percepcions, sentiments, significats...des de la perspectiva dels propis actors, els infants. Posteriorment, els resultats es van analitzar tenint en compte que es tractava d'un context determinat.

3.1.2 Orientació metodològica

Per tal de poder comprovar la hipòtesi, la qual havia de donar resposta a la pregunta inicial (La utilització del patrimoni proper facilita als nens i nenes l'aprenentatge dels continguts vinculats a les ciències socials?) es va realitzar un estudi de cas. El que em vaig plantejar va ser dissenyar i aplicar un proposta didàctica que impliqués el patrimoni proper; i, posteriorment, fer una anàlisi i valoració de l'experiència viscuda en relació a l'aprenentatge des de la perspectiva de tots els agents implicats. És a dir, em vaig proposar fer un examen comprensiu i en profunditat a partir de l'observació d'una situació única. En resum, estudiar el cas amb intensitat en un període de temps curt, per tal de poder realitzar una descripció a fons, construir-ne explicacions i fer un judici sobre si el patrimoni proper estimula l'interès dels alumnes, i en conseqüència, facilita l'aprenentatge dels nens i nenes.

Per tal que la recerca no es limités a un context tant reduït, vaig realitzar un altre estudi de casos. Vaig fer entrevistes als docents d'un àmbit territorial concret amb la intenció de conèixer les seves experiències, el que experimenten i interpreten a les aules en relació al patrimoni proper i l'interès que genera.

3.1.3 Dimensions o aspectes concrets de l'estudi

Per tal de poder confirmar i matissar la hipòtesi, cal seleccionar amb rigor quins dades seran d'utilitat (Quivy i Campenhoutd, 2007:118). Per poder-les determinar vaig definir, a partir del marc teòric, les dimensions i indicadors de l'interès. Els ítems són els aspectes determinats que he estudiat i analitzat.

Objecte d'estudi	Dimensions	Indicadors	Ítems
L'interès (Factor que determina la motivació)	Personal	La pertinença	L'alumne s'interessa pel patrimoni local perquè el pot ajudar a integrar-se en la comunitat, a formar part d'un grup?
		El coneixement previ	L'alumne s'interessa pel patrimoni proper perquè té més coneixements previs que li permeten organitzar millor la nova informació i formular-se noves preguntes?
		Les emocions	Els i les alumnes experimenten sentiments positius en la realització d'activitats vinculades al patrimoni proper i per això s'esforcen més i tenen ganes de repetir-la?
		La utilitat	El discent té interès pel patrimoni local perquè considera que aquest li pot ser útil per a aconseguir determinats objectius?
	Situacional o contextual	Despertar interès	L'alumne té més interès pel patrimoni proper perquè forma part del seu entorn?
		Mantenir l'interès	Els alumnes estan interessats en el patrimoni local perquè consideren que els aprenentatges els poden aplicar en contextos reals?
			L'interès augmenta perquè els nens i nenes participen, a partir de l'educació del patrimoni proper, activament en el seu procés d'aprenentatge?
			El patrimoni local els interessa perquè els planteja estímuls nous?
		Manifestar interès	Els alumnes mostren interès pel patrimoni local perquè la mestra mostra la seva aplicació en contextos reals i el valora?

3.1.4 Instruments

A partir dels ítems, vaig definir què calia observar, qui havia de ser observat i com s'havia d'observar. En l'estudi de camp d'aquesta investigació, per tal de respondre a la pregunta inicial (La utilització del patrimoni proper facilita l'aprenentatge del nens i nenes d'Educació Primària?) es van utilitzar tres instruments.

Instrument 1: L'observació

En primer lloc, vaig utilitzar l'observació directa. Vaig dissenyar i aplicar una proposta didàctica amb els nens i nenes de sisè de primària de l'escola l'Avet roig.³⁵

Prèviament, pel que fa a la mostra, el grup classe de sisè de primària de l'escola l'Avet Roig (Sant Celoni) està format per vint-i-sis alumnes. Se'ls va escollit com a mostra perquè l'Avet Roig és l'escola on vaig realitzar les Pràctiques III, fora d'aquests contracte hagués estat complicat poder aplicar la proposta didàctica amb un grup d'alumnes. L'escola no em va posar cap dificultat. El motiu d'escollir com a mostra els alumnes de sisè és que els continguts de la proposta didàctica de patrimoni proper estaven vinculats amb els continguts d'història del temari del curs.

Vaig escollir l'observació visual perquè aquesta permet estudiar els comportaments al mateix temps en que succeeixen. No hi ha intermediaris. Quivy i Campenhoudt (2007:191) defensen que aquesta mena d'observació permet analitzar l'aparició o transformació d'uns conjunt conductes i codis de comportament, efectes que provoquen i el context on es produeix.

Per poder realitzar aquesta observació, com que jo era la persona que dirigia les activitats amb els alumnes i no podia estar pendent de l'observació i el grup classe a l'hora; vaig decidir enregistrar les sessions. Un cop acabada la posada en pràctica de la proposta didàctica, vaig utilitzar com a instrument d'anàlisi, una pauta d'observació.

³⁵ Podeu trobar la proposta detallada a l'apartat de l'annex 1. Proposta Didàctica: El Sant Celoni Medieval.

Figura 3.1.4.1 Pauta d'observació utilitzada

Escola L'Avet Roig		Curs: 6é	
Data:	Lloc:	Persones que intervenen:	
Hora:		<ul style="list-style-type: none"> • Grup – classe. • Observadora: tutora • Directora de l'activitat: Jo. 	
Descripció de la situació: sessió			
Fet observat		Interpretació	
Registre de control			
Els alumnes estan concentrats en les tasques que estan fent		Sí/No	
Participació	Preguntes	Sí/No	
	Comentaris	Sí/No	
Temps dedicat	Presentació: min		
	Posada en comú: min		
Altres qüestions a destacar:			

Per a realitzar l'anàlisi de cada sessió sempre es va utilitzar la mateixa pauta d'observació. Es van escollit aquests ítems de registre de control perquè González (2005:) defineix que l'interès es pot avaluar a partir de la duració de les activitats i la concentració i la participació dels infants.

Instrument 2: el qüestionari

Tal i com ja he esmentat, vaig dissenyar i aplicar una proposta didàctica amb els nens i nenes de sisè de l'escola l'Avet Roig. En la darrera sessió els vaig demanar que contestin a un qüestionari per avaluar quin interès els havia generat la proposta.

La mostra continua sent la mateixa, però només vint-i-tres dels vint-i-sis alumnes van respondre al qüestionari. Els tres alumnes que no van respondre al qüestionari no van assistir aquell dia a classe.

El qüestionari és un instrument d'observació indirecta. Quivy i Campenhoudt (2007:185) consideren que és el més adequat per tal d'analitzar els comportaments, els valors i opinions

d'un grup de persones. He escollit el qüestionari perquè és l'instrument més utilitzat per avaluar l'interès.

Per elaborar el qüestionari em vaig basar en els indicadors que he definit en els apartats anteriors i en Schraw, Bruning i Svoboda (1995).³⁶

Abans de contestar al qüestionari, es va recordar als alumnes que no hi havia unes respostes més correctes que altres, sinó que l'objectiu del qüestionari era conèixer quin interès els havia despertat la proposta i no passava res si la seva opinió era negativa. A més a més, se'ls va recordar que el qüestionari era anònim.

Figura 3.1.4.2 Plantilla del qüestionari.

Ítems vinculats a l'interès personal								
Valors								
1 – No hi estic gens d'acord.								
3 - Coincideix una mica amb el que penso.								
5 - Coincideix força o bastant amb el que penso.								
7 - Es correspon exactament amb el que penso.								
1.	Penso que el que aprenc en aquesta classe és interessant.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Penso que el que aprenc en aquestes classes ho podré utilitzar en altres assignatures.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Recomanaré aquesta activitat als companys de cinquè.	1	2	3	4	5	6	7
4.	M'ho passo bé en aquestes classes. Són divertides.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Penso que aquest tema és interessant.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Aquestes classes han estat una pèrdua de temps.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Aquestes classes són avorrides.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Crec que els continguts d'aquesta assignatura són útils per a mi.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Penso que fer aquesta activitat és útil perquè							
10.	Penso que aquesta activitat pot ajudar-me a							
11.	Aquestes classes sembla que no s'acaben mai.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Aquestes classes no m'agraden gaire.	1	2	3	4	5	6	7
13.	M'agrada el professor d'aquesta assignatura.	1	2	3	4	5	6	7

³⁶ Schraw, Bruning i Svoboda (1995) *Sources of situation interest* Journal of Literacy Research. [Consulta: 10 de març de 2013] Disponible a <<http://jlr.sagepub.com/content/27/1/1.full.pdf>>

A. Ítems vinculats a l'interès personal

Valors

- 1 – No hi estic gens d'acord.
- 3 - Coincideix una mica amb el que penso.
- 5 - Coincideix força o bastant amb el que penso.
- 7 - Es correspon exactament amb el que penso.

14.	Penso que el que aprenc en aquesta classe és interessant.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Penso que el que aprenc en aquestes classes ho podré utilitzar en altres assignatures.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Recomanaré aquesta activitat als companys de cinquè.	1	2	3	4	5	6	7
17.	M'ho passo bé en aquestes classes. Són divertides.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Penso que aquest tema és interessant.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Aquestes classes han estat una pèrdua de temps.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Aquestes classes són avorrides.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Crec que els continguts d'aquesta assignatura són útils per a mi.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Penso que fer aquesta activitat és útil perquè							
23.	Penso que aquesta activitat pot ajudar-me a							
24.	Aquestes classes sembla que no s'acaben mai.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Aquestes classes no m'agraden gaire.	1	2	3	4	5	6	7
26.	M'agrada el professor d'aquesta assignatura.	1	2	3	4	5	6	7

B. Ítems vinculats a l'interès situacional

Valors

- 1 – No hi estic gens d'acord.
- 3 - Coincideix força o bastant amb el que penso.
- 5 - Es correspon exactament amb el que penso.

1.	Vull explicar i comentar amb altres persones el que he après en aquestes classes.	1	2	3	4	5
2.	M'agradaria repetir aquestes classes.	1	2	3	4	5
3.	Les classes se'm fan molt curtes.	1	2	3	4	5
4.	Aquest tema m'està agradant molt.	1	2	3	4	5
5.	Crec que altres persones consideren interessant aquest tema.	1	2	3	4	5
6.	Més endavant, m'agradaria conèixer més coses sobre el tema.	1	2	3	4	5
7.	Aquest tema m'ha cridat molt l'atenció.	1	2	3	4	5

Tot i que es van separar els ítems d'interès personal dels d'interès situacional, realment, segons González (2005) tant els indicadors com aquestes afirmacions, en funció del context, es poden vincular a ambdós tipus d'interès ja que aquests estan influenciats l'un per l'altre.

Instrument 3 Entrevistes.

Entrevista a la tutora del grup classe

Per acabar de realitzar un anàlisi complet, vaig decidir realitzar una entrevista amb la tutora dels nens i nenes un mes després d'acabar la realització de la proposta didàctica. El motiu és que ella va estar present durant les sessions i, fins i tot, en algunes ocasions va voler participar en les activitats. Per aquesta raó, vaig considerar que les seves impressions i percepcions podrien ser útils de cara a la investigació ja que aportarien un altre punt de vista de la mateixa situació. De la mateixa manera, aquesta entrevista em va permetre saber com havien utilitzat els alumnes els coneixements apresos posteriorment. L'entrevista es va enregistrar en vídeo i, posteriorment, es va transcriure.

Figura 3.1.4.3 Model d'entrevista realitzada a la tutora

<p>Preguntes relacionades amb l'actitud dels alumnes.</p> <ol style="list-style-type: none">1. En general, que destacaries de la conducta dels alumnes durant aquelles sessions? Estaven més implicats en la tasca que habitualment? (Més participació, més preguntes, més dedicació a l'hora de realitzar les tasques, més atents...)2. Quin creus que en podria ser el motiu o les raons? (Ja tenien un mínim coneixement dels continguts, més intervenció, estímul nou, experiències viscudes - el consideren – disposició perquè forma part del seu entorn?) <p>Preguntes valoració de la utilitat del projecte.</p> <ol style="list-style-type: none">3. Consideres que les activitats que es van realitzar han estat útils pels nois i noies? En quin sentit? Repetiries la proposta amb un altre grup?4. Heu continuat amb el bloc dels temes d'història. Realitzar aquelles activitats, ha fet despertar a la majoria d'alumnes més curiositat vers la història? <p>Preguntes en relació a els lligams que han construït els alumnes</p> <ol style="list-style-type: none">5. Els alumnes han realitzat altres activitats sobre el patrimoni local posteriorment? I han relacionat el que van aprendre en la proposta del Sant Celoni medieval?6. Heu continuat amb el bloc dels temes d'història. Han fet preguntes sobre el Sant Celoni de les altres èpoques? <p>Moltes gràcies</p>

Entrevista a altres docents de les escoles de Sant Celoni

També, per acabar de respondre a la pregunta inicial, vaig realitzar entrevistes als docents d'un àmbit territorial concret, sobre les seves experiències i vivències amb els nens i nenes en relació al patrimoni proper com a recurs educatiu.

La mostra es va limitar a les escoles de Sant Celoni. Són un total de sis escoles: tres concertades i tres públiques. El motiu era que la recerca s'havia de limitar i vaig considerar que aquest àmbit ja era suficient per tal que la investigació no només es centrés en el context d'un grup classe determinat. No obstant, dues de les escoles públiques no han volgut participar en l'estudi.

Vaig escollir l'entrevista, perquè ha través d'aquesta l'interlocutor exterioritza percepcions d'una situació, interpretacions o experiències (Quivy i Campenhoudt, 2007:188).

Vaig realitzar entrevistes semidirigides a quatre docents. Les preguntes eren orientatives i semiobertes. Les entrevistes es van enregistrar en vídeo i, posteriorment, es va transcriure.

Figura 3.1.4 Model d'entrevista realitzat als docents

Les preguntes de l'entrevista estan relacionades amb quin enfocament dóna l'escola a l'ensenyament de les ciències socials, quin rol atribueix a l'educació patrimonial i si realitza activitats relacionades amb el patrimoni local.

1. Si et sembla bé, comencem amb les preguntes generals sobre la didàctica de les ciències socials. Què és el que considereu més important que els alumnes aprenguin de les ciències socials durant l'etapa d'Ed. Primària? Quin és l'objectiu prioritari per vosaltres?
2. Pots descriure el desenvolupament d'una sessió de ciències socials (geografia o història) amb els teus alumnes? És a dir, els deu primers minuts a què els dediqueu...Després fem...
3. Quins recursos utilitzeu habitualment a la classe de les ciències socials? (Llibre de text, webs, vídeos, fotos, documents....) En quines tasques els utilitzeu?

El patrimoni és un recurs més que es pot utilitzar en la didàctica de les ciències socials. Ja molts elements que es poden considerar patrimoni: un edifici, la cuina, les festes populars, el Montseny, etc. Entenent el patrimoni com la relació de les persones amb la natura, la cultura i el medi social.

4. Realitzeu activitats vinculades amb el patrimoni? Exemples (Escala local, comarcal, regional...) En què consisteixen? (Excursions, sortides...)

Podem distingir diverses escales dins del patrimoni col·lectiu. L'esglaió del patrimoni local és el més proper.

5. Has realitzat, durant aquest curs, amb els teus alumnes, activitats que impliquen el patrimoni local? En què han consistit? Les organitzeu vosaltres o altres entitats o organitzacions?
6. Quins són els objectius que us proposeu amb aquestes activitats?
7. Abans de realitzar l'activitat, va fer un treball previ dels continguts?
8. En realitzar l'activitat, els alumnes s'esforçaven més que habitualment a l'aula? Estaven més atents o no que en una classe ordinària? S'implicaven més (participació – més preguntes)? Van començar de seguida a fer l'activitat/afany?
9. Per quins motius creus que va succeir això?
10. Vau fer una valoració amb els alumnes sobre què els havia semblat l'activitat? Quins comentaris van sorgir? (En general: divertir-se – van descobrir quelcom que desconeixien – interessant / o no)
11. Els alumnes han demanat fer més activitats com aquesta? Volen saber més coses del patrimoni proper?
12. Heu continuat amb el bloc de geografia o història (En funció dels continguts de l'activitat que es va realitzar). Els alumnes han fet preguntes relacionades amb Sant Celoni o l'entorn més proper?

Moltes gràcies

L'obtenció i l'anàlisi de dades:

Un cop escollits els instruments que utilitzaria durant la investigació, vaig concretar de quina manera recolliria i aplegaria les informacions procedents de d'observació i les que em van proporcionar les persones. Ho vaig fer, tenint en compte els objectius i la hipòtesi de treball.

En primer lloc, pel que fa a les observacions, a partir de les graelles, vaig englobar temes i en vaig extreure la propensió general dels i les alumnes.

Pel que fa, al qüestionari, vaig crear una matriu de dades, la vaig depurar i, a partir d'aquesta, vaig fer una anàlisi visual de les dades a través de taules i representacions gràfiques³⁷. Després, vaig fer una anàlisi descriptiva de les dades quantitatives identificant la tendència central.

En relació a les entrevistes, tant la realitzada a la tutora com als docents de les escoles de Sant Celoni, a partir de la transcripció d'aquestes vaig analitzar la informació obtinguda: la vaig englobar per temes i vaig fer un contrast entre les diferents opinions i amb la realitat aconseguida a partir dels ítems mencionats anteriorment.

3.1.5 Procediment de la investigació

Fase	Període	Descripció de les tasques
1	Setembre- Desembre	Planificació de la investigació Elaboració del marc teòric Disseny de la proposta didàctica vinculada al patrimoni
2	Gener – Març	Aplicació P. D. vinculada al patrimoni Realització qüestionaris als alumnes
3	Abril	Anàlisi de les observacions obtingudes Realització de l'entrevista breu a la tutora Realització de les entrevistes a docents de Sant Celoni
4	Maig	Anàlisi de les entrevistes realitzades Anàlisi dels qüestionaris Redacció de l'informe escrit i entrega
5	Maig - Juny	Preparació de l'exposició oral i defensa del TFG.

³⁷ Consulteu a l'apartat 4. Anàlisi dels resultat del qüestionari de l'annex

3.2 Resultats de la investigació

3.2.1 Anàlisi de les observacions

Per tal d'analitzar les observacions, vaig fer una síntesi dels fets observats a partir de les graelles d'informació³⁸.

Per començar, durant les sessions de la posada en pràctica, més enllà del referent al patrimoni proper, els i les alumnes van plantejar qüestions i van fer comentaris implicant la generalització del tema de l'edat mitjana o implicant altres camps de coneixement. Per exemple, els alumnes van començar a fer preguntes sobre la lepra, tant a l'edat mitjana com en l'actualitat. També, parlant dels edificis de l'edat mitjana, els nens i nenes es van fer preguntes sobre la manera de viure de les persones a l'edat mitjana. A més, també cal dir que durant la segona sessió, els alumnes van fer preguntes sobre la gestió i conservació del patrimoni.

En visualitzar l'enregistrament de les sessions, em vaig adonar que els nens i nenes desenvolupaven un seguit d'estratègies. Al llarg de les quatre sessions van justificar les seves respostes amb arguments dels coneixements que havien treballat en el tema de l'edat mitjana. O sigui, per respondre intenten trobar en els elements reals els continguts generals. Per tant, els nens i nenes construeixen ponts entre els àmbits de la història local i global. Un dels arguments que van utilitzar és el tipus material de construcció. També, van establir relacions entre els estils artístics i els edificis concrets, això imagino que els va permetre situar-los en el temps. En resum, van aplicar al patrimoni local els coneixements generals.

A part d'utilitzar els continguts més conceptuals, quelcom que em va sorprendre és que un alumne es va valdre de la seva experiència en una sortida anterior per imaginar-se un canvi. A més a més, un alumne va identificar el nomenclàtor com un factor indicador de la continuïtat.

Com que es tractava d'una proposta de patrimoni proper, veure i tocar els edificis era quelcom essencial. Durant la sortida, la majoria d'alumnes van treure molt profit de l'observació. Alguns s'adonen, a partir dels estils artístics, del pas del temps, de la configuració del paisatge.

El comportament dels nois i noies és un indicador de l'interès. En general, en totes les sessions hi ha va haver un clima generalitzat de dispersió, tant en les activitats de treball en grup com en la sortida o a l'hora de posar en comú la informació. No hi ha hagut un ambient caracteritzar, en general, per la concentració. Aquesta dispersió pot estar vinculada a: que les activitats se'ls feien llargues; que ja sabien prou dels coneixements que es van treballar; que no estan habituats a treballar amb grup; que no sabien quin era l'objectiu de les tasques, etc. Aquesta dispersió està vinculada tan a factors de l'interès personal com de l'interès contextual.

³⁸ Trobareu els vídeos corresponents a les sessions a l'apartat 2. Enregistrament de les sessions; i les graelles a l'apartat 3. Graelles d'observació de les sessions enregistrades l'annex.

Tot i aquesta dispersió, hi va haver una alta participació. La participació també és un indicador de l'interès. Afirmo que hi va haver molta participació perquè els alumnes, durant aquelles sessions, van fer moltes preguntes i comentaris. Alumnes que habitualment no participen a classe voluntàriament, durant aquells dies ho van fer.

Les qüestions que van plantejar tractaven sobre el patrimoni proper, sobre la societat feudal, eren preguntes que implicaven el passat i el present i la progressió de la humanitat i la conservació del patrimoni. D'altra banda, pel que fa als comentaris, també en van fer molts i estaven vinculats a les seves vivències, anècdotes familiars en relació al patrimoni local i als coneixements apresos en la unitat didàctica de l'Edat Mitjana.³⁹ Aquesta alta participació es pot deure a que durant la realització de les activitats van viure sentiments positius i que tenen coneixements previs vinculats a experiències directes.

De fet, alguns alumnes em van voler mostrar fora de la sessió de coneixement del medi la informació que havien trobat i em van comentar algunes curiositats o quelcom que els havia semblat sorprenent. També, cal destacar que alguns alumnes van buscar més informació de la que jo els havia demanat.

L'interès també es pot avaluar a partir de la duració de les activitats. En general, les activitats van durar el temps que s'havia estipulat inicialment o es van allargar. Aquest fet es va generar perquè algunes vegades els nens i nenes van volgut participar molt. Per exemple, a l'hora d'iniciar la posada en comú de la informació cercada i a l'hora de fer el repàs gairebé tots els nens i nenes del grup classe van aixecar la mà. No obstant, també cal dir que aquest fet també ha estat generat perquè alguns grups es van gronxar a l'hora de realitzar les tasques.

3.2.2 Anàlisi dels qüestionaris

Per a realitzar l'anàlisi quantitativa dels resultats dels qüestionaris vaig crear una matriu de dades i les he representat en gràfics.⁴⁰

En primer lloc, pel que fa a l'ítem de si l'alumne s'interessa pel patrimoni local perquè el pot ajudar a integrar-se en la comunitat o a formar part d'un grup; els alumnes van valorar si volien explicar o comentar amb altres persones el que havien après. Les respostes, amb valors de 1-5, van ser molt heterogènies. Els màxims i els mínims només es diferenciaven per una resposta. El promig va equivaldre al 2.87. També en relació a aquest indicador els nens i nenes havien de dir si pensen que altres persones troben interessant aquest tema. Gairebé totes les respostes es van situar al voltant dels valors 3 - 4 -5. El promig és 4. En conclusió, en general

³⁹ Participació que alguns cops m'he vist obligada a obviar per manca de temps.

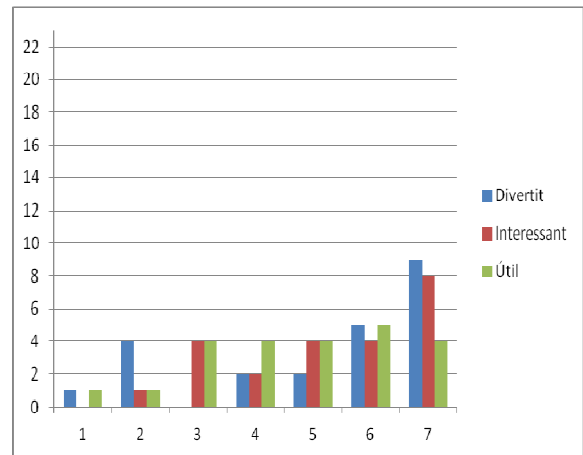
⁴⁰ Consulteu a l'apartat 4. Anàlisi dels resultat del qüestionari de l'annex.

pensen que el coneixement del patrimoni proper els pot ser força o bastant útil per relacionar-se amb altres persones.

Segonament, em vaig plantejar si pels alumnes l'experiència havia estat gratificant. Directament, els vaig demanar que consideressin amb valors de l'1 al 7 si s'ho van passar bé en aquelles classes. Més de la meitat dels alumnes (14/23) van valorar l'afirmació amb els valors 6 i 7. La mitjana es situa en 5.22. També, al qüestionari els nens i nenes havien d'avaluar (valors 1-5) l'afirmació: m'agradaria repetir aquestes classes. En aquest cas el màxim es va situar en el valor 5 (8 respostes) i els mínims en el 1 i el 2 (2 respostes). La majoria (19/23) van valorat aquesta afirmació amb els valors 3 – 4 – 5. El promig es situa 3.61. És a dir, que en general, els agradaria força o molt repetir aquestes classes i un dels motius seria que durant la seva realització van viure força sentiments positius.

Gràfic 3.2.2.1 Valoració dels alumnes

Per contra, em va semblar essencial que avaluessin si l'experiència havia estat negativa. Per això els vaig fer avaluar les adveracions: aquestes classes són avorrides; i aquestes classes no m'agraden gaire. Els resultats a aquestes preguntes van ser força semblants. En els dos casos, més de la meitat dels alumnes van considerar que no estaven gens d'acord amb ambdues afirmacions. En el primer cas, vint dels vint-i-tres alumnes van valorar l'adveració amb els



valors 1 i 2 (sobre 7). I, en el segon, únicament dues persones van utilitzar els valors 6 i 7. És a dir, que els nens i nenes, en general, estan en desacord o només una mica d'acord amb aquestes oracions.

També, em va semblar que possiblement si l'experiència havia estat positiva recomanarien aquesta proposta didàctica als companys de cinquè. Per això els vaig demanar que valoressin de l'1 al 7 si els hi recomanarien. Les respostes van ser divergents. Tot i que els màxims es van situar en el 6 i 7, cal destacar que quatre alumnes van valorar que no recomanarien la proposta als companys de cinquè.

Un dels ítems a contestar era si el discent té interès pel patrimoni local perquè considera que aquest li pot ser útil per a aconseguir determinats objectius. Dues de les afirmacions del qüestionari vinculades a aquest eren: penso que el que aprenc en aquestes classes ho podré utilitzar en altres àrees i crec que els continguts conceptuals de la proposta són útils per mi. Les dues adveracions s'havien de valorar sobre 7. En els dos casos, les respostes dels nens i nenes van ser bastant heterogènies. En el primer cas, la mitjana es va situa en el 4.04; i, en el

segon, en el 4.74. És a dir, en general consideren que aquestes dues oracions coincideixen una mica o força amb la seva opinió.

Per a contrarestar aquesta afirmació, els vaig fer avaluar amb quin valor, de l'1 al 7, consideraven que les classes havien estat una pèrdua de temps. La majoria (18/23) estan en tota desacord amb aquesta afirmació perquè van utilitzar el valor 1. No obstant, dos alumnes van valorar l'afirmació amb un 6.

També els vaig fer avaluar si consideraven que és interessant el que van estar treballant durant aquells dies. Vaig fer-los valorar l'adveració: penso que el que aprenc en aquesta classe és interessant.⁴¹ En relació, a l'afirmació, quasi tres quartes parts dels alumnes la van valorar amb els valors 5 – 6 – 7. O sigui, que l'afirmació s'ajusta bastant amb l'opinió dels nens i nenes.

A més, els nois i noies també havien de valorar si els continguts conceptuals els havien semblat interessants. Cap alumne va utilitzar el valor 1, per tant, cap d'ells considera que els continguts conceptuals treballats són banals. De fet, quasi tres quartes parts dels enquestats van valorar l'adveració amb els valors 5 -6 - 7. En conseqüència, es pot afirmar que consideren que el patrimoni proper és força o molt interessant.⁴² També, els infants havien de valorar l'afirmació: aquest tema m'ha cridat l'atenció. L'opinió en aquest cas va estar força repartida. El promig és de 3.57 sobre 5.

Aquest darrer ítem analitzat es pot relacionar amb el següent: Els alumnes estan interessats en el patrimoni proper perquè en realitzar les activitats comproven que està relacionat amb els seus objectius i necessitats. La majoria d'alumnes van valorar que la proposta didàctica els ha estat útil perquè segons la majoria ara coneixen millor el seu poble, poden comprendre millor el seu present i, també, destaquen la seva utilitat perquè van descobrir el passat d'aquest. La proposta els va servir per comprendre millor la configuració del paisatge. Un nombre més reduït d'alumnes van expressar que la proposta els va servir per entendre millor l'edat mitjana i la història, alguns en van fer esment per separat i d'altres conjuntament.

També vaig preguntar als alumnes en que els podia ajudar el que havien treballat. També, en aquest cas els alumnes van esmentar diverses escales de concreció i molts van respondre el mateix que a la pregunta de perquè era útil. No obstant, en aquest cas alguns van esmentar que els podia ajudar de cada a l'Educació Secundària. Només una de les persones enquestades va fer un pas més enllà que la resta i va fer el següent comentari: <<m'ha ajudat a

⁴¹ Jo em volia referit a tota mena de continguts: conceptuals, procedimentals i actitudinals, però probablement els nens i nenes només hagin tingut en compte els conceptuals.

⁴² Aquestes afirmacions m'han permès comprovar que els alumnes ocsideren força interessant el patrimoni proper, però no si el motiu és perquè consideren que els aprenentatges els poden aplicar o relacionar amb contextos reals.

fer-me pensar i ajudar a protegir espais o monuments que hi havia des de fa temps>>. També, cal destacar que un dels enquestats va respondre <<res>>.

L'ítem: l'interès augmenta perquè els nens i nenes participen, a partir de l'educació del patrimoni proper, activament en el seu procés d'aprenentatge; depèn la mena d'activitats que es van realitzar i de la manera com es van desenvolupar les sessions. Per avaluar aquest ítem els vaig demanar que valoressin les següents afirmacions: aquestes classes sembla que no s'acaben mai i aquestes classes se'n fan molt curtes. En els dos casos la valoració dels nens i nenes va ser força divergent. Pel que fa a la primera, gairebé tres quartes parts dels enquestats van valorar l'afirmació amb els valors 1 – 2- 3; La mitjana és 3 (sobre 7). És a dir, que l'afirmació s'apropa una mica al que pensen. En el segon cas, la mitjana es situa en el 2.87, més a prop del terme mig (sobre 5).

Per últim, un altre dels ítems ha analitzar era si els nens i nenes mostren més interès pel patrimoni local perquè la mestra mostra la seva aplicació en contextos reals i el valora. Aquest ítem l'he avaluat a l'afirmació: M'agrada el mestre d'aquesta assignatura. Els alumnes l'havien de valorar sobre 7. Gairebé, tres quartes parts dels alumnes (16/23) han valorat l'afirmació amb els valors 6 i 7. El promig es situa en el 5.69.⁴³

3.2.3 Anàlisi de l'entrevista amb la tutora

Aquesta anàlisi l'he realitzant vinculant les preguntes de l'entrevista amb els ítems de la investigació.

En primer lloc, quelcom que va destacar la tutora és que els i les alumnes durant aquella proposta didàctica van estar molt motivats. Explica que una de les raons és que la persona que dirigia les classes no era la seva tutora. També, va atribuir aquesta motivació, al fet que els nens i nenes, segons ella, estaven a l'expectativa de com es desenvoluparien les sessions.

Com ja he esmentat anteriorment, la participació és un factor vinculat a l'interès. Li vaig preguntar, en general, si els alumnes havien fet més preguntes i comentaris que habitualment. Ella va respondre que els que van participar voluntàriament eren els que ja ho fan normalment i, que en canvi, els altres participaven perquè jo els al·ludia directament.⁴⁴

L'entrevista es va realitzar un mes després de la posada en pràctica perquè els nens i nenes seguissin avançant en el bloc d'història. L'entrevista es va realitzar en aquell moment per poder

⁴³ Si els alumnes valoren positivament la mestra és perquè consideren que la seva actuació ha estat correcta. No obstant, no puc jutjar si aquesta valoració es deu concretament a que vaig relacionar els continguts amb contextos reals i per el respecte que vaig mostrar pel tema.

⁴⁴ L'entrevista es va realitzar un mes després de la posada en pràctica. No estic d'acord amb ella en aquest punt.

valorar com els i les alumnes estaven aprofitant els coneixements apresos d'aquella proposta didàctica. En aquest sentit cal destacar de l'entrevista que la mestra valora que estan més interessats en la història universal.

També, afegeix que els nois i noies han demanat de fer activitats com les de la proposta. Durant aquells dies, els nois i noies van treballar en equip, van fer una sortida, van fer tasques de cerca d'informació i van analitzar informació procedent de fonts documentals. En contraposició, a aquestes activitats, hi ha la seva rutina a l'aula que es limita al llibre de text, a l'explicació de la mestra i a les activitats que el llibre de text proposa. Per tant, es pot afirmar que és cert que pel que fa a les activitats els nens i nenes van viure experiències positives durant l'aplicació de la proposta de patrimoni proper.

A més a més, aquesta demanda per part dels alumnes atorga sentit a l'ítem: l'interès augmenta perquè els nens i nenes participen, a partir de l'educació del patrimoni proper, activament en el seu procés d'aprenentatge. De fet la mateixa mestra ho reconeix: <<Ha ells el que els interessaria més, seria fer més activitats i no tant treballar i escoltar>>.

No obstant, de l'entrevista amb la tutora dels nois i noies també cal dir que els i les alumnes en les altres unitats d'història no han fet preguntes ni comentaris que vinculin la història general amb Sant Celoni.

La mestra també va explicar que en l'activitat que havien fet posteriorment sobre el Sant Celoni Barroc, alguns alumnes van explicar idees sense connexió. Aquesta activitat, organitzada per l'Ajuntament de Sant Celoni, va consistir en un passeig guiat pel centre antic de Sant Celoni. La seva durada va ser de dues hores.

3.2.4 Anàlisi de les entrevistes als mestres

Aquesta anàlisi ha estat realitzada a partir de la transcripció de les entrevistes amb els mestres de les escoles de Sant Celoni. Vaig englobar la informació per temes i vaig contrastar les diferents opinions dels docents. Un cop fet això, ho vaig relacionar amb els ítems que havia definit. Podeu consultar les entrevistes a l'apartat 6. Transcripció de les entrevistes de l'annex.

Prèviament, dir que tots els mestres entrevistats van coincidir en que consideren el treball del patrimoni proper com un treball complementari als continguts generals marcats pel currículum. Alguns exemples de les activitats que realitzen són: visites a exposicions que organitza la Rectoria Vella, recorreguts pel poble, sortides de natura a l'entorn, etc. Tots els mestres van dir que algunes activitats les organitzaven ells i d'altres, la majoria, l'ajuntament o altres organitzacions.

Per començar, un dels ítems al que intentava donar resposta consistia en si l'alumne s'interessa pel patrimoni proper perquè té més coneixements previs que li permeten organitzar millor la nova informació i formular-se noves preguntes. Una de les mestres entrevistades va explicar que quan es realitzen activitats de patrimoni proper els nens i nenes són molt participatius. Va afegir que mentre les realitzen els infants acostumen a fer molts comentaris relacionats amb les seves vivències, amb la relació que tenen amb el lloc, l'ús que en fan. També, va exposar que quan fan la valoració posterior a l'activitat els nens acostumen a manifestar que moltes coses que s'expliquen els hi sonen. És a dir, que no tot el que escolten o aprenen els bé totalment de nou.

Segonament, un factor que condiciona l'interès és la utilitat que atribueixen els alumnes ha un contingut. Habitualment, els i les alumnes avaluen la utilitat de quelcom posant-lo en relació amb els seus objectius i necessitats. En relació a aquesta idea, una mestra va respondre que, en les activitats que impliquen el patrimoni proper, els nens i nenes estan molt atents quan a ells els interessa preguntar quelcom, volen obtenir una determinada informació. No obstant, quan tenen la resposta, la mestra va afirmar que la majoria desconnecten.

Un dels motius pels quals els nens i nenes poden trobar útil el patrimoni local és perquè els permet aplicar o relacionar els aprenentatges amb contextos reals. Un dels mestres precisament va reivindicar que en l'àrea de coneixement del medi sempre ho has de justificar i el patrimoni proper et permet fer-ho possible. També, va especificar que com més realista siguis, com més els introdueixis els continguts tal com ells els viuen a la vida real, més enganxats a les ciències socials tindràs als nens i nenes. Tres dels mestres entrevistats van defensar que generalment, en aquestes sortides, els i les alumnes acostumen a estar més atents perquè el fet de tenir-ho in situ facilita l'aprenentatge, interpreten que tot es fa menys carregós. El fet, que sigui més amè segons un d'ells garanteix que la interiorització dels aprenentatges arribi en molt bon estat. A més a més, una de les mestres va explicar que realitzen aquestes activitats per consolidar els continguts, per tal que els infants tinguin les idees el màxim de clares possibles.

En tercer lloc, un altre dels ítems que em vaig proposar era comprovar si el patrimoni local interessa als alumnes perquè els planteja estímuls nous. Tres del quatre mestres entrevistats van comentar que els nens i nenes viuen diferent aquesta mena d'activitats. Un d'ells va comentar que quan treballen el patrimoni proper, a part dels que participen sempre a classe, a algun més se li desvetlla l'interès i comença a fer preguntes o aportacions. No obstant, una mestra va insistir en que un cop passats els primers minuts, l'interès, en general, va decaient.

L'actitud del mestre i el valor que dóna als continguts que es treballen i com els relaciona amb els contextos reals dels nens i nenes també influeix en l'aprenentatge i en l'interès. Un dels mestres entrevistats va fer esment a aquest aspecte. Va expressar que en general en l'àrea de coneixement del medi i, per tant, també en l'ensenyament del patrimoni proper, el mestre ha de

ser un transmissor, però també engrescador. Va considerar que el mestre ha d'aconseguir que tots els continguts siguin grats i que ha de demostrar als nens i nenes que el que ha explicat ho poden veure, ho poden tocar. En conseqüència, el patrimoni local és un bon recurs per fer-ho possible .

Per últim, un dels ítems que em vaig proposar comprovar és si els i les alumnes experimenten sentiments positius en la realització d'activitats vinculades al patrimoni proper i per això s'esforcen més i tenen ganes de repetir-les. Els quatre mestres entrevistats van expressar que quan fan la valoració amb els nens i nenes de les activitats vinculades amb el patrimoni proper les opinions són majoritàriament més positives que negatives. Quan els vaig preguntar si els infants demanaven fer més activitats sobre patrimoni local, un d'ells em va contestar: <<Sempre demanen fer-ne més. Si a tu et donem un caramellet o un bombo i t'agrada molt...Ni que sigui el dia següent diràs: n'hi ha un altre d'aquells?>> No obstant, tots quatre van coincidir en que si els nens i nenes no demanen fer més activitats com aquestes o no fan més preguntes sobre el patrimoni un cop acabada l'activitat és perquè aquests ja ho veuen com una cosa programada.⁴⁵

Al llarg de les entrevistes també van sortir altres comentaris a favor de l'educació de patrimoni proper que paga la pena esmentar: un mestre va considerar que el patrimoni proper propicia el treball interdisciplinari; un altra va insistir en què no són hores de classe perdudes, sinó que el què si aprèn és valuós per un altre costat; i la mateixa mestra va reivindicar que són activitats que poden fer tots els alumnes perquè no tenen cap cos econòmic.

No obstant, per contra, tot i reivindicar la utilitat de les sortides, dos dels quatre mestres entrevistats van explicar que fer sortides avui és complicat.

⁴⁵ A partir de l'entrevista no puc donar una afirmació o negació a l'ítem: l'interès augmenta perquè els nens i nenes participen, a partir de l'educació del patrimoni proper, activament en el seu procés d'aprenentatge? El motiu és que cada escola o cada activitat està plantejada d'una determinada manera i algunes vegades el rol dels alumnes és més actiu i d'altres no tant.

4. Conclusions

La pregunta inicial d'aquesta investigació es referia a si la utilització del patrimoni proper facilita, en general, als nens i nenes, l'aprenentatge dels continguts vinculats a les ciències socials. A partir d'aquesta qüestió, vaig plantejar una hipòtesi segons la qual l'estudi del patrimoni proper és un bon recurs en la didàctica de les ciències socials degut a que és un contingut que genera interès als nens i nenes per la seva proximitat. Aquesta possible resposta planteja una relació lògica entre el patrimoni proper i l'interès. Per tal de poder contrastar la hipòtesi vaig realitzar un estudi de casos dins del paradigma interpretatiu.

Aquest estudi va consistir en l'anàlisi de l'aplicació d'una proposta didàctica amb un grup de nens i nenes d'Educació Primària, la qual vaig estudiar a partir d'unes observacions, un qüestionari d'avaluació que van respondre els i les alumnes i una entrevista amb la tutora dels nens i nenes. D'altra banda, per tal que la investigació no és limités ha un àmbit tant reduït, vaig realitzar entrevistes amb docents sobre les seves experiències amb infants en la realització d'activitats vinculades al patrimoni local.

De la immersió en la situació es denota que els alumnes, en general, consideren que el patrimoni proper els és útil per aplicar els coneixements que aprenen en contextos reals, per comprendre millor períodes concrets de la història i també per entendre la millor, per comprendre millor el lloc on viuen i com s'ha configurat el paisatge. A més, ls docents entrevistats consideren el patrimoni proper un marc idoni per a fer explícits els coneixements treballats. Tots van destacar que és quelcom representatiu que facilita la interiorització dels aprenentatges. Aquesta informació obtinguda coincideix amb una idea que Ordeix i Santacana (1993:88) expressen: <<De vegades, la història (o les ciències socials) es planteja com un coneixement aïllat de la realitat i això és perillós. Certament que alguns aspectes de la història poden aprendre's en llibres. Però no és suficient conèixer la història en paper, cal aprendre a estimar-la, cal viure-la en directe... i això només es pot fer amb el cor i les cames>>.

En la realització de la posada en pràctica de la proposta didàctica, tot i el clima de dispersió general, els nens i nenes van fer moltes preguntes i comentaris vinculats a les seves vivències i a diferents escales de concreció del patrimoni i la història.⁴⁶ Els mestres també coincideixen en l'alta participació en les activitats vinculades al patrimoni proper, almenys inicialment, i també coincideixen que els nens i nenes, durant la realització d'aquestes fan explícits els seus coneixements previs, sobretot vinculats a experiències directes. Per tot això i el que he expressat en el paràgraf anterior es pot afirmar que el fet que tinguin interès en el patrimoni local és deu a que en tenen referents fermes, les seves pròpies experiències.

⁴⁶ L'anàlisi de patrimoni proper s'ha vinculat bàsicament amb la història perquè és la opció que em van donar a l'escola de pràctiques.

La majoria d'alumnes que van participar en la proposta didàctica van considerar, que el que havien après durant aquells dies els havia semblat interessant, que havia estat una experiència positiva i que estarien disposats a repetir-la o ha estudiar més coses sobre el tema. No obstant, el motiu no és exactament perquè pensen que els pot ajudar a formar part d'un grup o comunitat.

Pel que fa a l'ítem que l'interès augmenta perquè els nens i nenes participen, a partir de l'educació del patrimoni proper, activament en el seu procés d'aprenentatge. Això depèn de la mena d'activitats que es realitzen, el valor que li dona el mestre i la manera com es desenvolupen les sessions. No obstant, en la proposta realitzada es van treballar els continguts a partir de la investigació i la tutora va esmentar que els seus alumnes li han demanat per fer més activitats com aquells dies quan es dedicaven a investigar.

També, segons els mestres entrevistats, el patrimoni proper és un estímul. Però, es podria dir que, en funció de com es planteja la didàctica, té data de caducitat perquè els nens i nenes ho veuen com una cosa ja preprogramada, no hi ha una aplicació a continguts més generals si el mestre no fa explícita la seva relació.

Per tant, després de totes aquestes interpretacions a partir dels resultats, puc confirmar que aquesta recerca a permès una immersió profunda pel que fa al patrimoni proper com a recurs educatiu en la didàctica de les ciències socials. Quelcom nou que he descobert són les relacions entre el patrimoni i l'interès en un context determinat; que és l'objectiu que em vaig plantejar inicialment. Al llarg d'aquest treball es van identificant alguns d'aquest vincles i quina és la seva fonamentació. És clar que, d'altra banda, s'ha de tenir en compte l'abast de la investigació que s'ha limitat ha una experiència molt concreta.

Per contra, penso que hi ha ítems que no ha quedat prou ben analitzats o que la seva interpretació ha estat una mica difusa. Com és el tema de l'esforç, no he pogut constatar si s'esforcen més o no perquè el contingut és el patrimoni local.

Tanmateix, després d'analitzar tota la informació recollida sobre el patrimoni proper i l'interès que genera puc afirmar que la hipòtesi inicialment plantejada: l'estudi del patrimoni proper és un bon recurs en la didàctica de les ciències socials degut a que és un contingut que genera interès als nens i nenes per la seva proximitat; és verídica. Al llarg del treball, es reflecteix que un dels motius pels quals els infants consideren que és útil, interessant i els agrada és perquè es tracta dels seus contextos quotidians. Fins hi tot, un nen ho va afirmar al qüestionari: << penso que fer aquesta activitat és útil per conèixer on visc, això ho ha fet molt divertit>>. Aquesta idea també es va fer present en les entrevistes amb els docents.

No obstant, tot i que la tutora dels i les alumnes que van participar en la proposta didàctica sí que va afirmar que després de realitzar-la els nens i nenes estan més interessats en la història universal; M'he adonat que la hipòtesi que em vaig plantejar només respon a una part de la pregunta inicial. Aquesta que plantejava si la utilització del patrimoni proper facilita, en general, als nens i nenes, l'aprenentatge dels continguts vinculats a les ciències socials? En contra partida, destacar que en les observacions realitzades i en les entrevistes amb els mestres i, en les seves consegüents anàlisis, hi són presents algunes afirmacions i constàncies del fet que el patrimoni és realment un element facilitador de l'aprenentatge. Per exemple, en l'anàlisi de les observacions, podeu trobar pinzellades d'algunes estratègies que van utilitzar els nens i nenes vinculant el patrimoni proper amb continguts més generals i a l'inversa. Però, aquesta investigació no ha abastat per analitzar-les en profunditat.

Penso que analitzar les estratègies emprades pels nens i nenes per relacionar el patrimoni local amb el general, o a la inversa, podria ser un tema interessant per a una nova investigació. També, una nova investigació seria fer una recerca semblant, però que es centrés en la geografia.

Aquest treball considero que és útil per la tasca docent, que aporta una visió analítica del patrimoni proper com a recurs i que pot servir per reflexionar sobre com s'hauria d'enfocar l'ensenyament de les ciències socials.

4. Bibliografia

- Alonso Tapia, Jesús (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Bardavio Novi, Antoni; González Marcén, Paloma (2003). *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de la ciencias sociales* Barcelona: Editorial Horsori.
- Feliu Torruella, Maria; Hernández Cardona, F. Xavier (2011) *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Fontal, Olaia (2004) "Introducción". Dins Roser Calaf Masachs; Olaia Fontal Merillas [coords.] *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos i ejemplos*. Gijón: Ediciones Trea, p. 17-20.
- Fontal, Olaia (2004) "La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación." Dins Roser Calaf Masachs; Olaia Fontal Merillas [coords.] *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos i ejemplos*. Gijón: Ediciones Trea, p. 81 – 103.
- Fontal, Olaia. "Si som sensibles al patrimoni, en tindrem cura. Si en tenim cura, l'altra gent en podrà gaudir" *Guix*, 2012, 381, p.12-16.
- Gilbert, Ian (2005). *Motivar para aprender en el aula*. Barcelona: Paidós Educador.
- González Fernández, Antonio (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación* Madrid: Ediciones Pirámide.
- Hernández Cardona, F. Xavier(1999) *Ensenyar història de Catalunya*. Barcelona: Graó.
- Hernández Cardona, F. Xavier (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Hernández Cardona, F. Xavier (2004) "Didáctica y interpretación del patrimonio". Dins Roser Calaf Masachs; Olaia Fontal Merillas [coords.] *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos i ejemplos*. Gijón: Ediciones Trea, p. 35 -47.
- Juanola i Terradellas, Roser; Calbó i Angrill, Muntsa; Vallès i Vilanueva; Joan (2006). *Educació del patrimoni. Visions interdisciplinàries. Arts, cultures, ambient* Girona: Documenta Universitària.
- Ordeix, Laura; Santacana, Joan (1993). *El patrimoni artístic i cultural*. Barcelona: Editorial Graó.

Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (2007). *Manual de recerca en ciències socials*. Herder Editorial: Barcelona.

Vallès, Joan; Pérez, Sara. "¡Oye, el patrimonio es nuestro!" *Aula de innovación educativa*, 2012, 208, p. 14-17.

Vilanou, Conrad (2004) ."El viaje al mundi antiguo: Winckelmann y la recuperación del patrimonio". Dins Roser Calaf Masachs; Olaia Fontal Merillas [coords.] *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos i ejemplos*. Gijón: Ediciones Trea, p. 28 – 34.

