

EL MEDIO LOCAL COMO ESCALA DE ANÁLISIS EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

VILARRASA, ARACELI

Institut Municipal d'Educació. Ajuntament de Barcelona
avilarrasac@mail.bcn.es

Resumen. En este artículo se presenta la metodología y los resultados de una investigación sobre el pensamiento y las prácticas de un grupo de profesores de trayectoria profesional destacada sobre el papel del medio local en la construcción del conocimiento social en las clases de educación secundaria. En los resultados se establece una tipología de distintos modelos didácticos de estudio del medio y se propone un nuevo modelo que responda a los planteamientos de la nueva geografía regional y a las nuevas necesidades de formación para una ciudadanía terrestre.

Palabras clave. Educación secundaria, espacio, medio, medio local, educación para la ciudadanía, geografía.

Summary. In this article we present the results and methodology of an investigation on thought and practices by a group of professionally distinguished teachers on the role of the local environment in the construction of social knowledge in secondary school classes. With the results obtained we established a typology of different didactic methods for environment study and we propose a new model in response to the new geography and the new educational needs for the citizenship.

Keywords. Secondary school, space, environment, local environment, citizen education, geography.

PRESENTACIÓN

La cuestión del estudio del medio es una constante que recorre la historia de la enseñanza de las ciencias sociales.

La relación entre experiencialismo y pedagogía progresista se establece desde muy temprano y, ya en el siglo XX, autores como Dewey, Cousinet, Freinet y Piaget influyen de modo decisivo en la creación de una corriente de pensamiento y una práctica didáctica que vincula el estudio del medio a la enseñanza de las ciencias sociales.

En las dos últimas décadas, empujados por los cambios en profundidad que experimentan nuestras sociedades, el pensamiento social, el pensamiento geográfico y el pensamiento pedagógico han realizado cambios de gran envergadura que inciden sobre las prácticas educativas. La intensidad y la profundidad de estos cambios hace que podamos hablar de una ruptura que altera la manera en que la escuela se relaciona con su entorno próximo, modifica las relaciones entre experiencia, espacio y aprendizaje, y replantea las necesidades de los alumnos en relación con el conocimiento de aquello que tienen físicamente más cerca.

Por otro lado, una aplicación esquemática de las teorías piagetianas sobre el estudio del medio ha creado una tradición didáctica en la que la escala a la que se estudia la realidad social es utilizada como criterio de secuenciación en un esquema de desarrollo concéntrico a partir del lugar en el que vive el alumno. Este esquema, que consagra el estudio del medio local en la educación primaria y lo olvida en la educación secundaria, ha sido fuertemente cuestionado por las últimas aportaciones de la investigación y el pensamiento didáctico (Audigier, 1991; Batllori, 2002; Nadal, 2002).

En este contexto, la investigación que se presenta¹ se interroga por el papel del medio local² como escala de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria.

Se trata, por lo tanto, de una investigación sobre didáctica de las ciencias sociales, correspondiente al ámbito de diseño y desarrollo curricular y, dentro de éste, a la línea de investigación sobre la dimensión espacial de currículo, entendiéndolo como tal el conjunto de lugares y escalas a las que se proyectan los contenidos de la enseñanza.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

DISEÑO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La investigación parte de la siguiente pregunta inicial: ¿Según un grupo de profesores de destacada trayectoria profesional, ¿cuál es el papel del medio local en la construcción del conocimiento social en educación secundaria?

Esta formulación implica una delimitación del objeto de estudio. Dado que lo que se pretende no es tanto establecer el estado de la cuestión en las prácticas docentes a nivel general, sino contribuir a clarificar las relaciones entre escala de análisis y aprendizaje social, se opta por un estudio de tipo fundamentalmente cualitativo centrado en el pensamiento y las prácticas de un grupo de profesores de reconocida solvencia profesional, que dé una mayor credibilidad a sus experiencias y reflexiones.

De la pregunta inicial se derivan otras que definen los objetivos de la investigación:

- ¿Qué concepto tienen los profesores del papel del medio local en las clases de educación secundaria?
- ¿Qué dimensión espacial (lugares y escalas) utilizan en sus unidades de programación?
- ¿Qué relaciones establecen entre las diferentes escalas de análisis que utilizan?
- ¿Cuándo, cómo y por qué utilizan la escala local?
- ¿Qué tipo de relación se establece entre la escala de análisis utilizada y los ejercicios que los alumnos realizan?
- ¿Qué topología se puede establecer en el uso didáctico del medio local?

Alrededor de estas cuestiones se establecen cuatro hipótesis de naturaleza teórico-deductiva:

- 1) En las clases de ciencias sociales de educación secundaria, la dimensión espacial de las unidades de programación ha de combinar y relacionar diferentes escalas de análisis.
- 2) En este esquema multiescalar, el estudio del medio local tiene un papel importante en la construcción del conocimiento social en educación secundaria.
- 3) La presencia del medio local en las ciencias sociales de educación secundaria supera el concepto de estudio de la localidad y se define como estudio social localizado, centrado en el aprendizaje de conceptos, hechos y problemas científicamente significativos y socialmente relevantes a escala planetaria, que se analizan en su espacialidad diferencial y se

articulan de manera científicamente rigurosa, con la vida cotidiana de la localidad.

- 4) La importancia de que este estudio social localizado implique el medio local propio se justifica básicamente por la necesidad de que el aprendizaje del conocimiento social esté al servicio de la educación para la democracia y la participación.

La verificabilidad de estas hipótesis define un campo de estudio compuesto por el pensamiento del profesor, la percepción del profesor sobre su práctica y, finalmente, las prácticas realmente realizadas en las aulas. Por medio de la consideración cruzada de estos tres campos pueden analizarse cuestiones como la intencionalidad del profesor, la justificación de su toma de decisiones respecto a la dimensión espacial, así como las coherencias y contradicciones entre su pensamiento y sus prácticas.

La selección del grupo de profesores se realizó atendiendo a factores criteriosales. Se establecieron tres criterios de inclusión:

- a) reconocimiento social;
- b) participación ciudadana;
- c) epistemológico.

Se contactaron 23 profesores, de los cuales se seleccionaron 12, que cumplen muy ampliamente los criterios referidos

Como instrumento de investigación se utilizó la entrevista semiestructurada³ y el análisis de los materiales de aula⁴.

La información obtenida se analizó según un modelo de análisis construido a partir de cuatro conceptos básicos: modelo didáctico, valoración del medio local, dimensión espacial y uso del medio local. Estos conceptos se desglosaron en dimensiones, variables y categorías⁵, teniendo en cuenta que, siempre que fuese posible, pudiesen aplicarse tanto a las entrevistas como a los materiales de aula.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El procesamiento de la información analizada permitió relacionar el marco teórico con el pensamiento de los profesores, su percepción sobre las prácticas de aula y las prácticas de aula observadas en los registros escritos por los alumnos, para interpretar la información y formular conclusiones: conclusiones que, en un estudio de estas características, siempre tienen que ser consideradas provisionales, relativas al contexto en el que se ha realizado la investigación y abiertas a posteriores constataciones con la realidad.

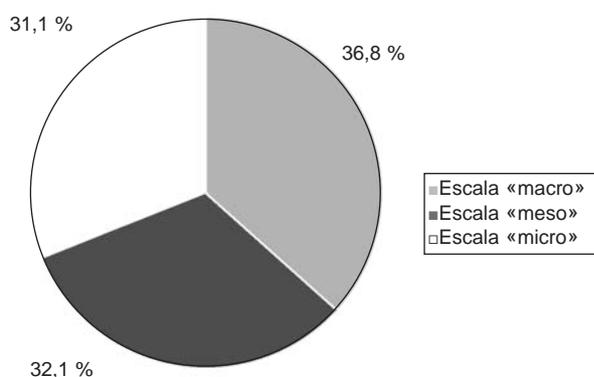
INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Conclusiones relativas a la dimensión espacial del currículo (Hipótesis 1)

1. *La dimensión espacial del currículo de ciencias sociales de secundaria es fundamentalmente multiescalar.*

Los profesores defienden y trabajan, en las ciencias sociales de educación secundaria, una dimensión espacial abierta o multiescalar en la que están presentes las escalas local, regional, nacional, supranacional y mundial de forma muy equilibrada (Fig. 1).

Figura 1
Escala de análisis de los ejercicios territoriales.



2. *Hay pocos ejemplos en los que se recurra a las relaciones entre lugares o escalas diferentes para establecer un discurso explicativo.*

La presencia de diferentes escalas en el currículo se da sobre todo porque diferentes cuestiones son estudiadas a diferentes escalas; en menos ocasiones, se estudia un mismo tema en diferentes lugares y escalas y, en menos todavía, se recurre a relaciones espaciales para comprender una cuestión.

Sólo en el 24,6% del total de los ejercicios se establecen relaciones entre lugares y escalas diferentes. Este porcentaje es más elevado para los ejercicios de historia que para los de geografía debido a la presencia en la historia de temas que suponen ineludiblemente relaciones políticas, militares o comerciales entre dos territorios.

A pesar de la insuficiencia de estos datos para aprender a comprender un mundo globalizado e interdependiente (Massey, 2002), hay que destacar que, en los ejercicios en los que se establecen relaciones espaciales, éstas son casi siempre explicativas, lo cual indica una tendencia del profesorado a introducir la comprensión de la interdependencia espacial.

3. *Se observa una tendencia al estudio de espacios propios, que es especialmente relevante en el caso de la escala local y que supone una falta de estudios sobre espacios externos, especialmente a escala local. No hay apenas estudios de ciudades diferentes a la propia.*

Esta tendencia al estudio de espacios propios, que puede atribuirse a una reminiscencia de la dimensión espacial concéntrica, es más acusada en los ejercicios cerrados, es decir, aquéllos en los que la dimensión espacial se cierra a un solo lugar y una sola escala: en los ejercicios de geografía y en los ejercicios de escala «micro»⁶.

Dada la importancia que la geografía actual atribuye al estudio del espacio del otro (Harvey, 2003), los datos dibujan una dimensión espacial excesivamente egocéntrica, especialmente por lo que se refiere a la escala local.

Conclusiones relativas al papel del medio local (Hipótesis 2)

4. *La presencia del medio local en la dimensión espacial del currículo de ciencias sociales de secundaria es muy relevante.*

Hay una gran unanimidad en la importancia que los profesores atribuyen al medio local y una gran coherencia entre esta afirmación y su práctica. El medio local participa en un 25,6% del total de ejercicios y en un 32,8% de los ejercicios territoriales. Estos datos contradicen claramente el principio concéntrico de secuenciación y demuestran el mantenimiento de la escala local propia en la educación secundaria.

Conclusiones relativas al paso del estudio de la localidad al estudio social localizado en el medio (Hipótesis 3)

5. *El uso que los profesores realizan del medio local es muy heterogéneo. Podemos distinguir entre tres tipos diferentes: el cerrado autorreferente, el abierto relacional y el abierto no relacional.*

La superación del estudio del medio tradicional a favor de un estudio social localizado en la línea de la nueva geografía regional (Massey, 1990) está poco presente en el pensamiento de los profesores y presenta no pocas contradicciones en sus prácticas consideradas globalmente.

La tendencia a una mayor presencia del medio local en estructuras cerradas y la baja relacionalidad entre ámbitos espaciales diferentes son elementos negativos que parecen indicar una permanencia del modelo

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

tradicional. Sin embargo, un análisis más detallado a partir del establecimiento de tipologías puede hacer nos descubrir una realidad más rica.

La tipología establecida toma como criterio sustantivo la estructura espacial (abierta o cerrada) y la relationalidad entre ámbitos espaciales. Del cruce de estas dos variables se derivan los tres tipos: el cerrado autorreferente, el abierto relacional y el abierto no relacional (Fig. 2).

Figura 2
Construcción tipológica.

	Con relaciones espaciales	Sin relaciones espaciales
Estructura cerrada		Cerrado autorreferente 
Estructura abierta	Abierto relacional 	Abierto no relacional 

6. A pesar de ser numéricamente predominante (67,8% de los casos), el tipo de ejercicio local cerrado autorreferente es un modelo periférico y en regresión.

Este tipo corresponde a un modelo didáctico en el que el medio local es considerado en sí mismo como objeto de estudio (Fig. 3) y se explora con técnicas de investigación (Fig. 4) en un planteamiento muy cercano al aprendizaje por descubrimiento de tipo piagetiano. Los indicios que nos muestran su situación periférica y regresiva son el hecho de estar ubicados preferentemente en la periferia curricular (Fig. 5), es decir, en los créditos variables y de síntesis (67,7% de los casos), en las manifestaciones de los profesores en el sentido de que este tipo de trabajo se realizaba más antes que ahora y, finalmente, en el desajuste que se supone que hay entre el pensamiento del profesor y su práctica.

Este modelo se corresponde con la forma de estudio de la localidad propia de la geografía regional clásica.

7. Los ejercicios locales abiertos-relacionales son el tipo menos representado numéricamente (10,9% de los casos) pero suponen un modelo central y emergente.

Estos ejercicios se caracterizan porque en ellos el medio local forma parte de una estructura espacial abierta en la que se establecen relaciones comparativas o explicativas entre diferentes lugares o escalas de análisis.

El medio local se entiende principalmente como con-

texto de aprendizaje y como presente; es decir, no representa un contenido en sí mismo sino una estrategia de aprendizaje de los contenidos nucleares de la materia. En ellos el medio se explora con técnicas de investigación histórico-geográfica y se comprende con técnicas de trabajo sociolingüísticas y de enseñanza expositiva, en un planteamiento más cercano a la construcción social del aprendizaje que al aprendizaje por descubrimiento. Se encuentran preferentemente (78,9% de los casos) en los créditos comunes y se adecuan con más coherencia a lo que los profesores dicen que hacen.

Figura 3
La función didáctica del medio local según el tipo.

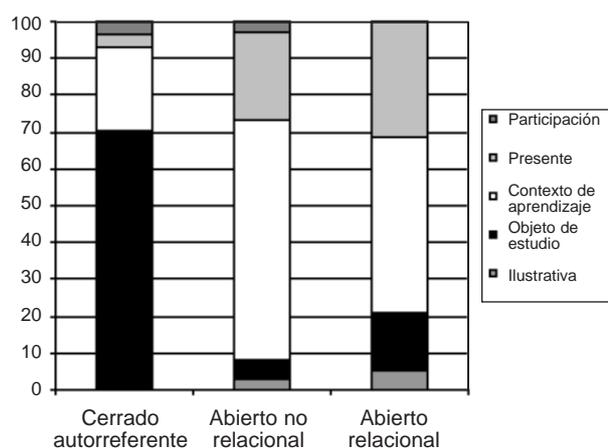
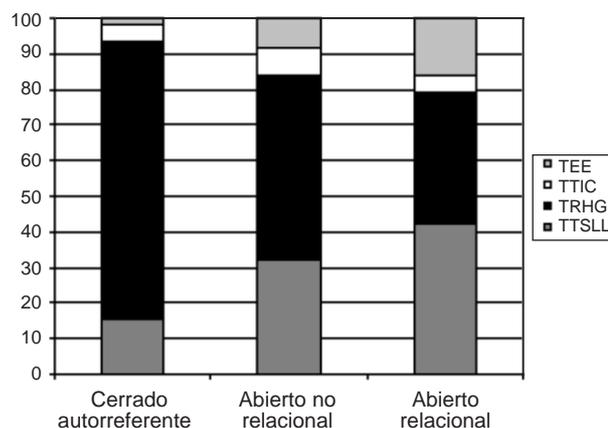


Figura 4
Técnicas didácticas en el medio local según el tipo.

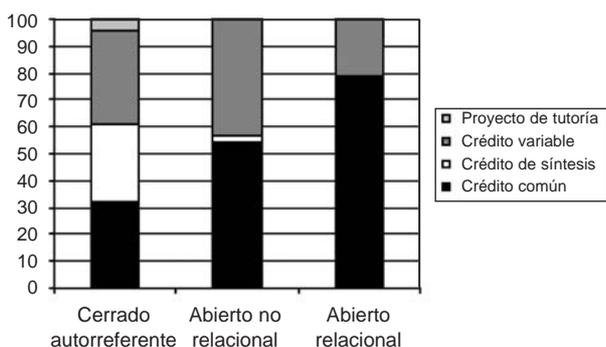


Leyenda:
TEE: Técnicas de enseñanza expositiva
TTIC: Técnicas relacionadas con las TIC
TRHG: Técnicas de investigación histórico-geográfica
TTSSL: Técnicas de trabajo sociolingüístico

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Figura 5

Tipos de crédito en el que se estudia el medio local según tipologías.



Por su apertura y relacionalidad, este modelo se corresponde con la concepción de los estudios regionales en la nueva geografía regional y puede dar respuesta a las necesidades de comprensión de las interacciones local-global, tan importante para la educación para la ciudadanía en el mundo actual.

8. *Los ejercicios de tipo abierto no relacional (21,3% de los casos) tienen un carácter intermedio y de transición.*

Esta afirmación se sustenta en el hecho de que estos ejercicios presentan valores intermedios en todas las variables estudiadas.

Conclusiones referidas a la relación entre medio local y educación para la ciudadanía (Hipótesis 4)

9. *La presencia del medio local en el currículo se justifica, en primer lugar, por su capacidad de facilitar el aprendizaje a los alumnos. Este hecho se explica tanto porque actúa como elemento de motivación como porque actúa como contexto de aprendizaje.*

Sorprendentemente, la capacidad de motivación del medio local, que parecía superada por el interés que despiertan los hechos y lugares lejanos que nos llegan a través de los medios de comunicación, es afirmada con claridad por los profesores estudiados. Los datos obtenidos nos permiten afinar mejor la argumentación alrededor de este tema.

El trabajo sobre el medio local resulta más motivador porque, tanto por los contenidos como por los métodos de trabajo que se utilizan, se ponen en juego aspectos afectivos y sentimientos de pertenencia que aumentan el interés del alumno y dan un sentido al aprendizaje más allá de su valor académico.

Este paso de la despersonalización y la abstracción a lo personal y contextual se relaciona con un modelo didáctico mucho más interactivo. La investigación

muestra que en los ejercicios locales se utilizan más los métodos interactivos (14,5 puntos por encima del porcentaje sobre el total de los ejercicios) y que los alumnos trabajan más con informaciones de primera mano (27,2 puntos por encima), con materiales elaborados por el profesor (12,5 puntos por encima) y con técnicas de investigación histórico-geográfica (26,6 puntos por encima).

Por otra parte, los profesores afirman que el medio social actúa como facilitador de los aprendizajes, ya que representa un contexto significativo que aumenta los referentes que los alumnos tienen respecto al objeto de estudio y ello les permite la reconstrucción de conceptos en interacción con la experiencia vivida.

La importancia que los profesores otorgan a las técnicas de desarrollo cognitivo-lingüísticas es un indicio de la superación del aprendizaje por descubrimiento y el paso hacia un aprendizaje entendido como producto social. Sin embargo, en este nuevo modelo sigue siendo cierto que el contacto directo entre el objeto y su representación simbólica facilita el aprendizaje y la construcción de significados.

Este conjunto de factores que hemos descrito constituye un sistema que se retroalimenta. Facilidad y motivación ven aumentados sus efectos en espiral, ya que la facilidad aumenta el éxito y éste la motivación.

Por todo ello parece que este conjunto de argumentos, que son los clásicos del experiencialismo a lo largo de la pedagogía del siglo XX, lejos de estar superados, se muestran como una corriente de fondo absolutamente vigente tanto en el pensamiento como en las prácticas de los profesores estudiados.

10. *El estudio del medio local se justifica, en segundo lugar, porque contribuye a la educación para la ciudadanía y la democracia, en el sentido de que fomenta el conocimiento y la valoración del entorno, ayudando a aumentar la capacidad de responsabilidad social.*

Los profesores estudiados piensan que el medio local puede contribuir a la ubicación social de los alumnos, a la construcción de la propia identidad, la educación en valores y la elaboración de pautas de conducta para la participación ciudadana.

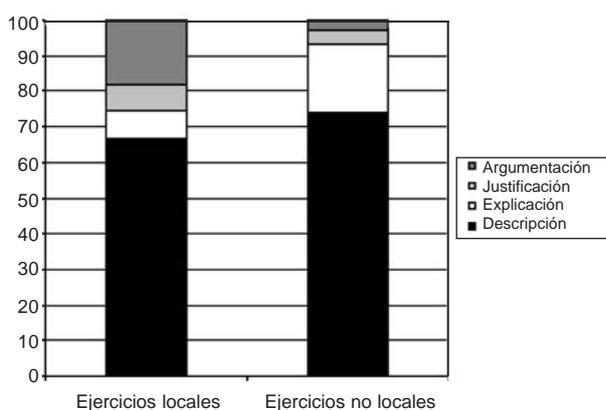
Un estudio del medio local abierto y relacional centrado en una actitud de indagación y constatación puede ser un trabajo escolar especialmente eficaz para la formación de actitudes cívicas que permita contrastar los impactos del entorno para reelaborar tópicos, estereotipos y prejuicios⁷ a la luz de los conocimientos. El medio local puede ser el crisol en el que se funde aprendizaje social y educación para la ciudadanía democrática.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

11. *Los profesores estudiados muestran una tendencia a promover más el pensamiento argumentativo en los alumnos cuando trabajan sobre el medio local.*

La relación entre la participación del medio local y el tipo de pensamiento (Fig. 6) muestra claramente una tendencia a utilizar más el pensamiento argumentativo en los ejercicios con participación del medio local y, por lo tanto, a vincular el medio local a la construcción de conocimientos, actitudes y valores que faciliten la ubicación y la participación social.

Figura 6
Medio local y tipo de pensamiento.



12. *Se detecta la necesidad de fomentar un estudio del medio que aumente las prácticas de responsabilización social vividas desde el ámbito escolar.*

Los datos obtenidos (Fig. 7) muestran que, en este campo, las prácticas de aula se alejan del pensamiento de los profesores. A pesar de la fuerza con la que los profesores afirman que el estudio del medio es útil para vincular el aprendizaje de la materia a la elaboración de pautas de conducta y al aprendizaje de la participación ciudadana, en la práctica, el aprendizaje de la participación se aborda con mucha timidez y se mantiene en el plano de la información.

Hemos encontrado muy pocos ejercicios de participación o responsabilización directa, lo cual indica que los que hay se mantienen en el plano de las actividades excepcionales.

13. *Se detecta la necesidad de fomentar un estudio del medio que aumente las capacidades de los alumnos para apropiarse de las formas de interacción local-global.*

A pesar de que, en su discurso, los profesores afirman la necesidad de que las ciencias sociales sirvan para comprender el mundo, los ejercicios muestran

que la finalidad más importante es la construcción de la propia identidad a partir del conocimiento del entorno, mientras que la finalidad definida como comprensión local-global y la finalidad de apropiarse de las formas de participación en el espacio local-global son muy escasas.

Esta contradicción se explica en parte porque en el pensamiento de los profesores no aparecen referencias explícitas al discurso geográfico y sociológico sobre la interacción local-global (Harvey, 1998; Castells, 1997) y también por la bajísima presencia de las nuevas tecnologías en los ejercicios (sólo el 0,9% de los ejercicios utiliza internet).

El uso de la telemática en un modelo de estudio del medio abierto y relacional podría servir para que los alumnos aprendan a investigar, comunicarse y participar en el espacio global.

14. *Se detecta la necesidad de fomentar un estudio del medio que aumente las prácticas de participación y responsabilización social vividas desde el ámbito escolar.*

Los profesores afirman que el conocimiento ha de servir para elaborar pautas de conducta y participación, pero en la práctica el aprendizaje de la participación social se aborda con mucha timidez y se mantiene en el plano de la información (35,1%). Las escasísimas trazas de ejercicios que impliquen experiencias de participación y responsabilización directa sobre el medio indican que éstas tienen todavía un carácter excepcional.

En síntesis, el conjunto de estas informaciones permite afirmar que, en el trabajo de los profesores estudiados, la dimensión espacial no actúa como criterio de secuenciación y que la significativa presencia del medio local se justifica por motivos relacionados con las fuentes sociológicas, psicopedagógicas y epistemológicas del currículo.

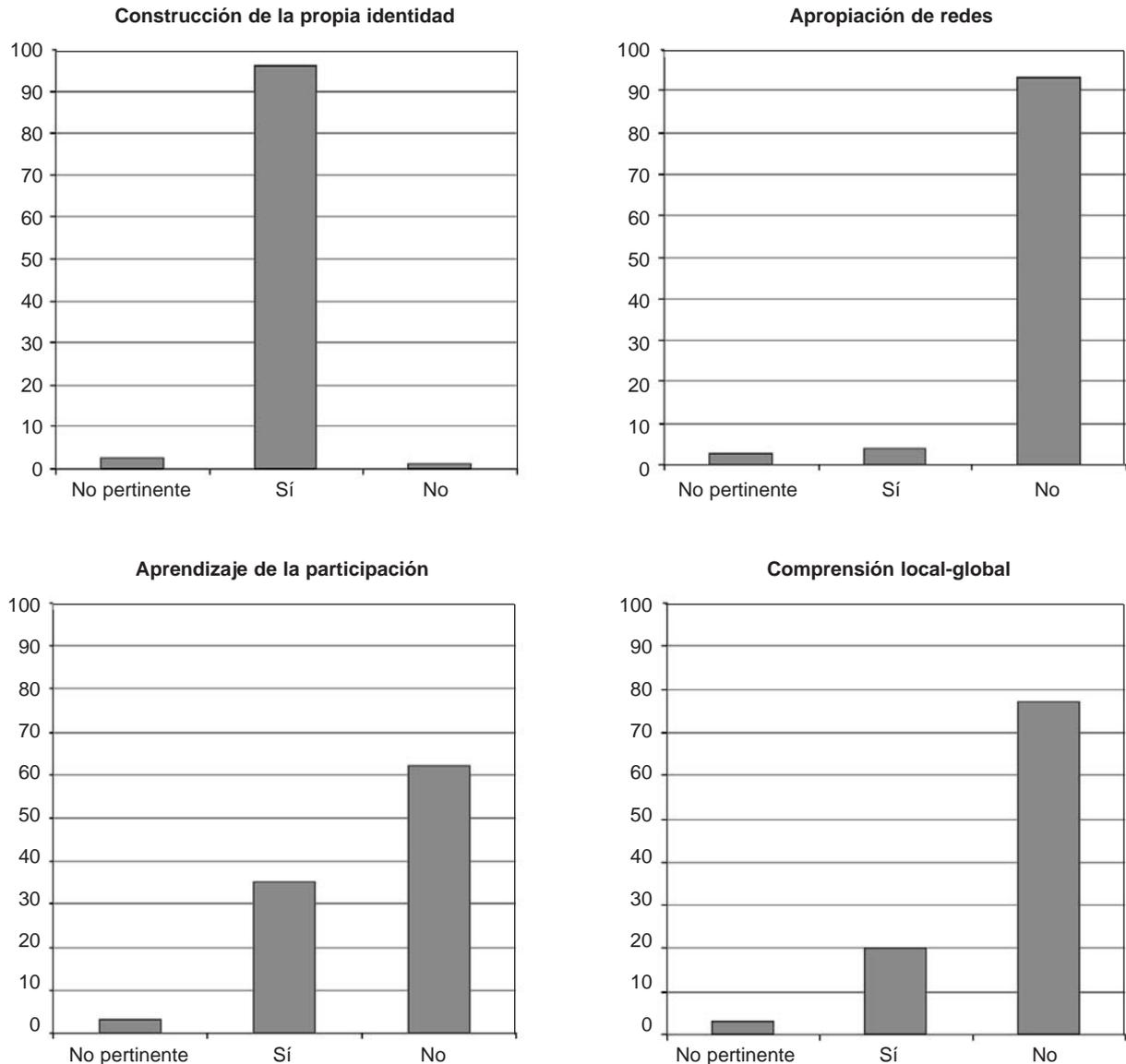
APORTACIONES Y LÍNEAS DE FUTURO

Asumiendo que el conocimiento del mundo no sirve sólo para su descripción sino que ha de servir también para su transformación, no quiero acabar este artículo sin presentar alguna de las aportaciones y líneas de trabajo que se desprenden de esta investigación y que podrían ser desarrolladas en el marco de la innovación didáctica y dar lugar a posteriores investigaciones.

Especialmente me refiero al modelo UDGL para diseñar unidades didácticas globales localizadas. Este modelo⁸ permite relacionar el medio local con otros ámbitos espaciales a partir del estudio de las relaciones que establecen los agentes sociales entre

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

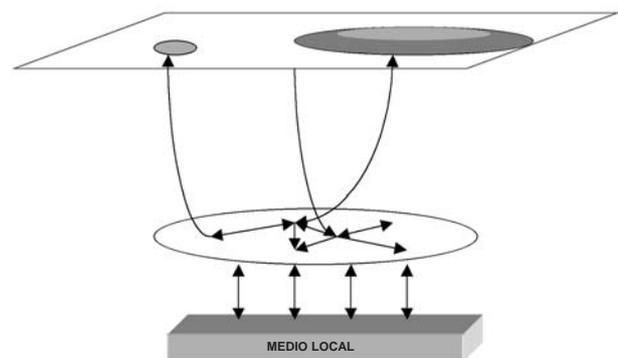
Figura 7
Finalidad didáctica y medio local.



diversos ámbitos espaciales, incluyendo el medio local.

Este modelo satisface la necesidad del geógrafo de responder a la pregunta «¿Por qué aquí?». E implica un análisis espacial multiescalar, que podría facilitar a los alumnos la comprensión de hechos y procesos que sólo pueden ser explicados por un sistema de causas multifactorial que se produce de forma multiescalar.

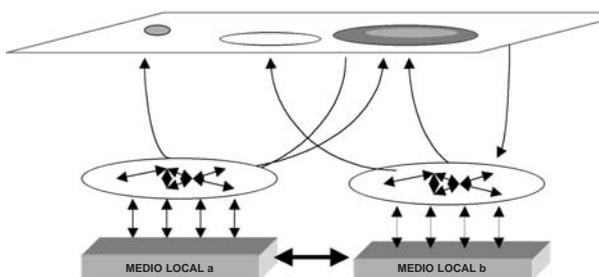
La aplicación del modelo al diseño didáctico supone establecer un esquema espacial que incluya:



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- La identificación de los hechos y agentes sociales implicados en el hecho o problema objeto de estudio.
- El análisis de las relaciones entre los agentes sociales y el medio local.
- El análisis de las relaciones entre los agentes sociales y el medio global.

En este modelo, los ámbitos espaciales y las escalas de análisis, al igual que otros elementos del medio, no son un dato *a priori*, sino que aparecen de forma contingente y relativa a su significación según las relaciones que establecen los agentes sociales en relación con el objeto de estudio, definido y priorizado en función de su significación social y epistemológica.



Compartir el estudio de un mismo problema social, desde medios locales distintos a partir del modelo UDGL podría enriquecer el contenido didáctico de las propuestas de hermanamientos escolares en la red fomentando la superación de una identidad de trinchera a favor de una identidad de proyecto (Castells, 1997) y facilitando el aprendizaje de la participación local-global.

Cuadro I
Dimensiones, variables y categorías correspondientes al concepto *dimensión espacial*.

Territorialidad	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No 	
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Abierta • Cerrada 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de análisis 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Local • Regional • Estatal • Supraestatal • Mundial
Escala de análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de análisis 2 	<ul style="list-style-type: none"> • «Micro» • «Meso» • «Macro»
	<ul style="list-style-type: none"> • Amplitud de escala 	<ul style="list-style-type: none"> • Local • Regional • Estatal • Supraestatal • Mundial
Racionalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Intraejercicios 	<ul style="list-style-type: none"> • Sin relaciones • Descriptivas • Comparativas • Explicativas
	<ul style="list-style-type: none"> • Interejercicios 	<ul style="list-style-type: none"> • Sin relaciones • Descriptivas • Comparativas • Explicativas
Externalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No 	

Estas ideas abren nuevos caminos para un estudio del medio que permita compartir el estudio del espacio propio con el espacio del otro, borrar los mapas de fronteras para dibujar mapas de redes y educar a favor de una ciudadanía terrestre, cosmopolita y enraizada al lugar, porque, como dice Morin (1999), la ética de la era planetaria requiere una mundialización de la comprensión a favor de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

NOTAS

¹ Esta investigación corresponde a la tesis doctoral presentada por la autora en marzo del 2004 en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, bajo la dirección de Pilar Benejam y Joaquín Prats.

² Entendiendo que el concepto de *medio* es muy amplio y diversificado semánticamente (Vilarrasa, A. [2002]. El medio del ciudadano del s. XXI. *Íber*, 32, pp. 41-48). En este trabajo el medio local se define operativamente como el lugar en el que habita el alumno, estudiado a la escala local, es decir, municipal y comarcal.

³ En las entrevistas se utilizó un cuestionario abierto, construido en función de los objetivos de la investigación. Se realizó un conjunto de doce entrevistas de 28 a 50 minutos de duración, que fueron registradas en audio y transcritas con un método selectivo.

⁴ Se analizaron los trabajos escritos producidos por los alumnos de siete aulas de educación secundaria a lo largo del curso 2001-2002 incluyendo los ejercicios correspondientes a los créditos comunes de ciencias sociales y también los créditos variables, de síntesis y trabajos de tutoría relacionados con la materia. El conjunto de materiales analizados corresponde a 49 uni-

dades didácticas, que fueron segmentadas en 679 ejercicios.

⁵ En el cuadro I puede observarse el desarrollo del modelo de análisis correspondientes al concepto *dimensión espacial*.

⁶ El 73,9% de los ejercicios de escala «micro» no estudian ningún ámbito externo, mientras que este porcentaje es del 61,1% para los ejercicios de escala «meso» y del 42,4% para los de escala «macro».

⁷ Este tema es de una gran importancia en la educación para la ciudadanía, como se desprende de los trabajos de Licerias, A. (2003). Tópicos, estereotipos y prejuicios, componentes de un aprendizaje formal que deforma. *Íber*, 36, pp. 89-101.

⁸ El modelo es una adaptación a la didáctica del modelo definido y utilizado por Dematteis para el análisis del desarrollo local. Dematteis, G. (1997). Pròleg, en Governa, F. (ed.). *Il milieu urbano*, p. 9. Milán: Franco Angeli, y Dematteis, G. (1990). Geografía del globale/locale. *Linguistica e letteratura XV*, 1-2, pp. 37-56, citado por Llussa, R. (2002). El desenvolupament local en l'espai en xarxa. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 41, pp. 63-82.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUDIGIER, F. (1991). La construction de l'espace géographique. Une recherche didactique en cours de réalisation. *Géographes Associés*, 13, pp. 93-110.

BATLLORI, R. (2002). La escala de análisis: un tema central en la didáctica de la geografía. *Íber*, 32, pp. 6-18.

CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad, cultura. La sociedad red*. Vol. 1. Madrid: Alianza Editorial.

CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad, cultura. El poder de la identidad*. Vol. 2. Madrid: Alianza Editorial.

HARVEY, D. (ed.) (1988). *Urban places in the «global village»: reflections on the urban condition in late twentieth century capitalism*. Milán: Electa.

HARVEY, D. (2003) *Espacios de esperanza*. Barcelona: Akal.

MASSEY, D. (2002). Geography Matters in a globalized world, en Smith, M. (ed.). *Teaching Geography in Secondary Schools*. Londres, Nueva York: Routledge/Falmer.

MASSEY, D. B. (1990). L'estudi de localitats en geografia regional. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 21, pp. 73-87.

MORIN, E. (1999). *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur. Informe per a la UNESCO*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

NADAL, I. (2002) Lo cercano y lo lejano como criterio de ordenación de los contenidos del currículo de ciencias sociales. *Íber*, 32, pp. 29-40.