UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Fors Baranguer, Marina. *Les oportunitats que ofereix una escola del Barcelonès per formar el pensament crític de l'alumnat de cicle superior*. Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Educació Primària). 62 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336865

under the terms of the BY-SA license.

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Les oportunitats que ofereix una escola del Barcelonès per formar el pensament crític de l'alumnat de cicle superior

Treball de Fi de Grau

Autora: Marina Fors Baranguer

Tutor: Jordi Castellví Mata

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i Ciències Socials

Grau en Educació Primària

1 de juny de 2026

RESUM

La formació del pensament crític constitueix un dels principals reptes de l'educació actual, ja que permet a l'alumnat interpretar la realitat de manera reflexiva, argumentar les seves opinions i participar activament en la vida democràtica. Més enllà de l'adquisició de coneixements, l'escola té la responsabilitat de promoure capacitats que ajudin els i les infants a comprendre la complexitat dels problemes socials, qüestionar discursos i posicionar-se de manera fonamentada davant les situacions que afecten el seu entorn. En aquest marc, el treball analitza quines oportunitats ofereix una escola del Barcelonès per afavorir la formació del pensament crític de l'alumnat de cicle superior d'Educació Primària. És a dir, identifica les metodologies, estratègies, recursos i continguts que promouen la formació del pensament crític, així com els factors que la faciliten o la dificulten. Els resultats mostren que es requereix una acció educativa intencionada, sostinguda i vinculada a la participació democràtica i la justícia social. Així mateix, es constata la importància de generar espais de diàleg, confiança i reflexió que permetin als nens i nenes actuar de manera compromesa davant dels reptes del seu entorn.

RESUMEN

La formación del pensamiento crítico constituye uno de los principales retos de la educación actual, ya que permite al alumnado interpretar la realidad de manera reflexiva, argumentar sus opiniones y participar activamente en la vida democrática. Más allá de la adquisición de conocimientos, la escuela tiene la responsabilidad de promover capacidades que ayuden a los niños y niñas a comprender la complejidad de los problemas sociales, cuestionar discursos y posicionarse de manera fundamentada ante las situaciones que afectan a su entorno. En este marco, el trabajo analiza qué oportunidades ofrece una escuela del Barcelonés para favorecer la formación del pensamiento crítico del alumnado de ciclo superior de Educación Primaria. Es decir, identifica las metodologías, estrategias, recursos y contenidos que promueven la formación del pensamiento crítico, así como los factores que la facilitan o la dificultan. Los resultados muestran que se requiere una acción educativa intencionada, sostenida y vinculada a la participación democrática y la justicia social. Asimismo, se constata la importancia de generar espacios de diálogo, confianza y reflexión que permitan a los niños y niñas actuar de manera comprometida ante los retos de su entorno.

ABSTRACT

Teaching critical thinking is one of the main challenges facing contemporary education, as it enables students to interpret reality reflectively, justify their opinions, and participate actively in democratic life. Beyond the acquisition of knowledge, schools have the responsibility to encourage capacities that help children understand the complexity of social issues, question dominant discourses, and take well-reasoned positions on situations that affect their surroundings. Within this framework, this study analyses the opportunities offered by a school in the Barcelonès to promote critical thinking among upper primary school students. Specifically, it identifies the methodologies, strategies, resources, and contents that foster critical thinking, as well as the factors that facilitate or hinder its development. The findings show that critical thinking requires intentional and sustained educational action linked to democratic participation and social justice. Furthermore, the study highlights the importance of creating spaces for dialogue, trust, and reflection that enable children to question reality, understand the complexity of social issues, and act with commitment in response to the challenges of their environment.

AGRAÏMENTS

Vull expressar el meu agraïment sincer a totes les persones i institucions que han fet possible la realització d'aquest Treball de Final de Grau.

En primer lloc, agraeixo al meu tutor el seu acompanyament constant, les orientacions acadèmiques i el seguiment rigorós al llarg de tot el procés. Les seves aportacions han estat fonamentals per estructurar la recerca, millorar la qualitat de l'anàlisi i orientar la reflexió final del treball.

També, vull donar les gràcies al centre educatiu on s'ha dut a terme la recerca empírica, per haver-me obert les portes i haver-me permès observar la realitat educativa amb confiança i respecte. La seva disponibilitat i acollida han estat essencials per poder desenvolupar el treball de camp.

De manera especial, agraeixo a la tutora de cinquè de primària, amb qui he compartit la major part del temps dedicat a fer les observacions. La seva predisposició, proximitat i professionalitat han facilitat enormement la comprensió de la dinàmica d'aula i han enriquit molt la meva mirada educativa.

Altrament, m'agradaria donar les gràcies a tots els i les infants de cinquè i sisè de primària, que han estat una part essencial d'aquest treball. Sense ells i elles, no hauria pogut apropar-me de manera real i significativa a la pràctica educativa quotidiana.

Finalment, vull expressar un agraïment profund a la meva família pel suport incondicional, la paciència i l'ànim constant durant tot el procés d'elaboració del TFG.

ÍNDEX

1. PROBLEMA I TEMA D'INVESTIGACIÓ.....1

2. OBJECTIUS I PREGUNTES DE LA RECERCA.....2
2.1. Preguntes de la recerca.....2
2.2. Objectius de la recerca.....2

3. FONAMENTACIÓ TEÒRICA.....3
3.1. Aportacions teòriques sobre el concepte de pensament crític.....3
3.2. Importància del pensament crític en la societat actual.....4
3.3. Formar el pensament crític de l'alumnat.....9

4. CONTEXTUALITZACIÓ.....11

5. DISSENY METODOLÒGIC.....12

6. RESULTATS.....15
6.1. Concepció de pensament crític.....15
6.2. Disrupció del comú.....15
6.3. Interrogar múltiples perspectives.....16
6.4. Centrar-se en qüestions sociopolítiques.....17
6.5. Prendre acció i promoure la justícia social.....18
6.6. Avaluació del pensament crític.....19
6.7. Factors que dificulten i faciliten la formació del pensament crític.....20
6.8. Comparació general entre les entrevistes i les observacions.....21

7. DISCUSSIÓ DE RESULTATS.....22
7.1. Concepció de pensament crític.....22
7.2. Disrupció del comú.....23
7.3. Interrogar múltiples perspectives.....23
7.4. Centrar-se en qüestions sociopolítiques.....24
7.5. Prendre acció i promoure la justícia social.....25
7.6. Avaluació del pensament crític.....26
7.7. Factors que dificulten la formació del pensament crític.....27

8. CONCLUSIONS.....29

9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....31

ANNEXOS.....33
1.1. Disseny dels instruments per a la recollida de dades.....33
1.2. Transcripció de les entrevistes a professionals.....37
1.3. Observacions recollides en la graella d'observació.....50

1. PROBLEMA I TEMA D'INVESTIGACIÓ

Vivim en una societat caracteritzada per una gran disponibilitat d'informació, la proliferació de discursos simplificadors i la presència creixent de missatges que poden contribuir a la desinformació, la polarització o la reproducció de desigualtats. En aquest context, l'escola té un paper fonamental en la formació d'una ciutadania capaç d'analitzar la realitat de manera reflexiva, argumentar les pròpies opinions i participar activament en la construcció d'una societat més democràtica i justa.

Aquesta necessitat esdevé especialment rellevant en un moment en què els valors democràtics s'enfronten a diversos reptes socials i polítics. La presència de discursos d'odi, la difusió de notícies falses i l'augment de posicionaments que qüestionen drets socials consolidats evidencien la importància de formar persones capaces d'interpretar críticament la realitat i posicionar-s'hi de manera argumentada. Així doncs, l'educació té la responsabilitat de generar espais on l'alumnat pugui aprendre a dialogar, contrastar perspectives, participar en la presa de decisions i comprendre les causes dels problemes socials que afecten el seu entorn.

Amb tot això, Castellví (2024) defensa la necessitat de formar un pensament crític orientat a la justícia social que permeti a l'alumnat interpretar els problemes socials rellevants, qüestionar discursos discriminatoris i participar en la defensa dels valors democràtics. En aquest sentit, des de la pedagogia crítica, McLaren (2015) defensa una educació orientada a la reflexió sobre les pròpies interpretacions, el qüestionament de la naturalesa ideològica dels successos i al descobriment d'interconnexions dins la societat. Així mateix, Hooks (2010) remarca la importància de formar el pensament crític per fomentar la participació democràtica i la justícia social, ja que sovint es dona per fet que no s'ha de treballar per garantir la democràcia. De manera complementària, Westheimer i Kahne (2004) assenyalen que l'educació democràtica hauria d'anar més enllà de la responsabilitat individual per tal de promoure una ciutadania capaç d'analitzar críticament les estructures socials i actuar per transformar-les.

Malgrat aquest consens teòric sobre la importància del pensament crític, la seva concreció en les pràctiques educatives continua sent un repte. Sovint existeix una distància entre els plantejaments pedagògics que promouen el qüestionament, la problematització i la transformació social i les pràctiques que realment es desenvolupen a les escoles. Per aquest motiu, es pretén analitzar com es forma el pensament crític en contextos educatius concrets i identificar quines metodologies, estratègies, recursos i continguts contribueixen al seu desenvolupament.

Davant d'aquesta realitat, el present treball es planteja la següent qüestió de recerca: Quines oportunitats ofereix una escola del Barcelonès per formar el pensament crític a les aules de cicle superior d'Educació Primària?

2. OBJECTIUS I PREGUNTES DE LA RECERCA

2.1. Preguntes de la recerca

2.1.1 Pregunta general de la recerca

Aquest Treball de Fi de Grau busca respondre a la següent pregunta:

Quines oportunitats ofereix una escola del Barcelonès per formar el pensament crític a les aules de cicle superior d'Educació Primària?

2.1.2 Preguntes específiques de la recerca

Vinculada a aquesta pregunta general, neixen les següents preguntes específiques:

a. Quines metodologies, estratègies, recursos i continguts es promouen per formar el pensament crític de l'alumnat de cinquè i sisè d'una escola del Barcelonès?

b. Quins factors dificulten la formació del pensament crític a les aules de cicle superior d'una escola del Barcelonès?

c. Quins factors faciliten la formació del pensament crític a les aules de cicle superior d'una escola del Barcelonès?

2.2. Objectius de la recerca

2.2.1 Objectiu general de la recerca

L'objectiu general pretén donar resposta a la pregunta general, i és el següent:

Analitzar quines oportunitats ofereix una escola del Barcelonès per formar el pensament crític a les aules de cicle superior d'Educació Primària.

2.2.2 Objectius específics de la recerca

Vinculat a aquest objectiu general, i a les preguntes específiques de recerca, apareixen diversos objectius específics:

a. Analitzar quines metodologies, estratègies, recursos i continguts es promouen per formar el pensament crític de l'alumnat de cinquè i sisè d'una escola del Barcelonès.

b. Identificar factors que dificulten la formació del pensament crític a les aules de cicle superior d'una escola del Barcelonès.

c. Identificar factors que faciliten la formació del pensament crític a les aules de cicle superior d'una escola del Barcelonès.

3. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

3.1. Aportacions teòriques sobre el concepte de *pensament crític*

Ja fa dècades, que el concepte de pensament crític és objecte d'estudi pels teòrics. Tanmateix, aquest és abordat des de diverses dimensions, fet que ha donat lloc a una gran varietat de definicions que, tot i compartir alguns elements, posen el focus en punts molt diferents segons la perspectiva de la qual parteix. A continuació s'exposen les dues més destacades.

D'una banda, autors com Ennis (1996) defineixen el pensament crític com un pensament reflexiu basat a decidir què hem de creure o què hem de fer. De fet, el percep com un procés cognitiu complex que requereix disposicions i habilitats concretes. L'autor, també afirma que es tracta d'una eina fonamental que esdevé una salvaguarda per fer front a la informació falsa o enganyosa que rebem de forma continuada.

En aquesta mateixa línia, Paul i Elder (2003) exposen que el pensament crític "suposa sotmetre's a rigorosos estàndards d'excel·lència i domini conscient del seu ús. Implica comunicació efectiva i habilitats de solució de problemes i un compromís de superar l'egocentrisme i sociocentrisme natural de l'ésser humà" (p.4). Per tant, es tracta d'integrar, de forma individual, un conjunt d'habilitats cognitives relacionades amb el domini del contingut i de l'aprenentatge.

D'altra banda, Castellví (2024) explica que aquestes definicions s'inscriuen dins de l'enfocament clàssic del pensament crític, i es caracteritza per basar-lo en el desenvolupament d'habilitats de pensament, és a dir, habilitats purament cognitives. "Aquesta definició enfoca el pensament crític com la capacitat per identificar raonaments esbiaixats, generalitzacions inadequades, afirmacions sense evidències i informació incorrecta" (p. 111).

Tanmateix, aquesta priorització ha estat objecte de crítica per part de teòrics com Giroux (1997), que qüestionen la coherència interna de l'enfocament clàssic, ja que consideren que presenta una visió parcial del coneixement. L'autor afirma que "les escoles no es limiten simplement a transmetre de manera objectiva un conjunt comú de valors i coneixements . . . les escoles són llocs que representen formes de coneixement, usos lingüístics, relacions socials i valors que impliquen . . . partir de la cultura general" (p.7). Així doncs, el coneixement no pot transmetre's independentment dels interessos, normes i valors humans, és clau incloure les dimensions socials, ètiques i polítiques.

A partir d'aquestes aportacions, emergeix una concepció alternativa: el pensament crític orientat a la justícia social. Segons Castellví (2024), "es pot definir com el procés d'analitzar i abordar les maneres en què les suposicions individuals i socials limiten les possibles accions i l'accés a recursos per a individus i grups socials" (p.111). Aquesta definició amplia el focus del pensament crític més enllà de l'anàlisi cognitiva, incorporant la reflexió sobre com les pròpies creences afecten les nostres accions.

A més, el pensament crític orientat a la justícia social es vincula estretament amb la ciutadania democràtica, ja que a partir de l'anàlisi crítica i l'abordatge a les aules de qüestions socials i injustícies, s'ofereix oportunitats per analitzar i entendre la interacció de les forces socials, econòmiques i polítiques i d'aquesta manera emfatitzar el canvi social.

Val a dir que en aquest treball es pren com a referència l'últim enfocament, atès que es considera el pensament crític com una pràctica que va més enllà de les habilitats cognitives individuals. Aquesta perspectiva permet analitzar el coneixement en relació amb el context social, polític i cultural, i promou que l'alumnat desenvolupi una mirada reflexiva i compromesa davant les problemàtiques socials, amb capacitat per qüestionar-les i contribuir a la seva transformació.

3.2. Importància del pensament crític en la societat actual

3.2.1. Pensament crític i ciutadania democràtica

En la societat contemporània, marcada per la complexitat, la sobreinformació i l'auge de discursos polaritzadors, el desenvolupament del pensament crític esdevé una necessitat fonamental per a la preservació i el reforç dels sistemes democràtics. De fet, el pensament crític permet a la ciutadania analitzar de manera reflexiva la informació que rep, detectar possibles manipulacions i participar de forma activa, responsable i informada en la vida social i política.

En aquest sentit, l'educació adquireix un paper central. Santisteban (2004) anuncia que "l'educació, juntament amb el pensament crític són interdependents per a les societats democràtiques" (p.378). La democràcia no es pot sostenir sense ciutadans formats per pensar de manera autònoma, reflexiva i argumentada. Per això, "l'ensenyament per a la democràcia precisa aprendre els seus procediments. L'escola és l'espai ideal, on germinen els elements cognitius del pensament crític" (Trejos, 2023, p.13).

Tot i això, Hooks (2010) afirma que "avui dia, la majoria dels estudiants simplement assumeixen que viure en una societat democràtica és el seu dret de naixement; no creuen que hagin de treballar per mantenir la democràcia" (p.14). Per tant, és vital fer-los comprendre que aquesta no pot donar-se per garantida, sinó que requereix una ciutadania capaç d'analitzar, qüestionar i posicionar-se críticament davant dels discursos que circulen.

3.2.2. Tipus de ciutadania

Abans de parlar de com l'educació ha de prendre el repte de formar a l'alumnat en pensament crític, cal diferenciar entre els tres tipus de ciutadà que ens plantegen Westheimer i Kahne (2004) i saber quin volem potenciar des de les aules.

Els autors exposen una idea fonamental: no existeix una única manera d'entendre què significa ser un "bon ciutadà", sinó que aquesta noció varia segons les concepcions educatives i polítiques que la sustenten. Westheimer i Kahne identifiquen tres models principals de ciutadania: la personalment responsable, la participativa i l'orientada a la justícia.

En primer lloc, el ciutadà personalment responsable es basa en el compliment de normes socials i en la responsabilitat individual. Els autors expliquen que "els programes que busquen desenvolupar ciutadans personalment responsables esperen construir el caràcter i la responsabilitat personal posant èmfasi en l'honestedat, la integritat, l'autodisciplina i el treball dur" (Westheimer i Kahne, 2004, p.3). Un ciutadà personalment responsable podria ser aquell qui, per exemple, fa donacions o voluntariat.

Val a dir que, encara que aquestes pràctiques són socialment valorades, aquest tipus de ciutadania pot resultar limitat, ja que no qüestiona les estructures que generen les desigualtats. En aquest sentit, formar ciutadans només responsables pot implicar una visió reduïda de la democràcia. De fet, Westheimer i Kahne (2004) assenyalen que "l'èmfasi en aquests trets de caràcter resta valor a altres prioritats democràtiques importants, en realitat poden dificultar, en lloc de fer possible, la participació i el canvi democràtics" (p.6). És a dir, aquest ciutadà pretén desenvolupar actituds, com l'obediència, que esdevenen barreres per a la democràcia, atès que van en contra de la reflexió crítica.

En segon lloc, la ciutadania participativa posa l'èmfasi en la implicació activa en la vida col·lectiva. Aquest model promou la participació en organitzacions i projectes comunitaris. Els ciutadans participatius no només compleixen normes, sinó que "participen activament en els afers cívics i en la vida social de la comunitat a nivell local, estatal i nacional" (Westheimer i Kahne, 2004, p.4). Això implica desenvolupar habilitats com el treball en equip, el lideratge o la presa de decisions col·lectives. Tanmateix, aquest model tampoc garanteix necessàriament una mirada crítica sobre les injustícies, perquè es pot participar activament en sistemes sense qüestionar-ne les bases.

Finalment, la ciutadania orientada a la justícia representa el nivell més crític i transformador. Aquest model no només promou la participació, sinó també l'anàlisi de les causes estructurals de les desigualtats socials. Segons Westheimer i Kahne (2004), aquests programes educatius "busquen preparar els estudiants per millorar la societat mitjançant l'anàlisi crítica i l'abordatge dels problemes i les injustícies socials" (p.4). Això implica formar pensament crític, la consciència social i el compromís amb la transformació democràtica. A diferència dels altres models, la ciutadania es concep com una pràctica política activa orientada al canvi social i a la construcció d'una societat més justa.

Aquesta classificació posa de manifest que, escollir quin tipus de ciutadania es fomenta a l'escola, significa també definir quin model de democràcia es vol construir. Des d'una perspectiva crítica, és evident la necessitat d'anar més enllà dels models més tradicionals i promoure una ciutadania orientada a la justícia, capaç d'analitzar la realitat i actuar per transformar-la.

3.2.3. El pensament crític en l'educació

En el context educatiu actual, el pensament crític s'ha consolidat com una competència essencial per a la formació integral de l'alumnat, però, tot i que el seu valor és àmpliament reconegut, "el repte de l'ensenyament del pensament crític no rau a convèncer del seu valor, sinó en desenvolupar un model sobre què ensenyar i com fer-ho" (Felton, 2007, p.184).

Un dels problemes recurrents en la incorporació del pensament crític a l'escola és la manca d'un enfocament sistemàtic i coherent. Com assenyala Felton (2007), sovint es veu el pensament crític com temes aïllats i poc efectius. "El problema d'aquest sistema d'ensenyar el pensament crític és que es basa en lliçons que són poc més que afegits al currículum" (p.184).

Per superar aquesta limitació, cal concebre el pensament crític com un element que ha d'estar integrat de manera transversal en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Tal com recull Brown (1997), cal inserir el pensament crític al currículum, vinculant-lo amb continguts diversos i plantejant un conjunt d'objectius d'aprenentatge. Això implica abandonar una visió fragmentada i apostar per un desenvolupament progressiu i sostingut d'aquesta competència al llarg de totes les etapes educatives.

A més, no n'hi ha prou amb integrar el pensament crític de forma transversal en l'educació, sinó que és necessari que els sistemes educatius "s'adaptin i reforcin els seus compromisos amb la formació d'un pensament crític orientat a la justícia social, compromès amb els valors democràtics i amb la dignitat humana" (Castellví, 2024, p.117). És vital que les escoles es comprometin per avançar cap a la formació d'una ciutadania orientada a la justícia, és a dir, han de vetllar per promoure la capacitat d'analitzar críticament les desigualtats i actuar per transformar-les.

3.2.3.1. Relació entre el pensament crític i el currículum d'educació primària

La relació entre el pensament crític i el currículum d'educació primària és clau per entendre fins a quin punt l'escola contribueix a la formació d'una ciutadania activa, reflexiva i compromesa amb la realitat social. Tot i que els currículums oficials incorporen certes referències, sovint aquestes nocions es presenten de manera descontextualitzada i poc problematitzadora. Castellví (2024), exposa que "el currículum espanyol . . . es recolza massa sovint en una retòrica pedagògica políticament correcta que evita la controvèrsia, despolititzant conceptes com el respecte per la diversitat, l'entesa mútua, el diàleg, i els valors democràtics" (p.106). Aquesta despolitització limita les oportunitats perquè l'alumnat desenvolupi un pensament crític real sobre els conflictes i dilemes presents en la societat.

Per formar el pensament crític a les aules de primària, és fonamental replantejar l'organització del currículum i els continguts que s'hi treballen. Diversos autors destaquen la necessitat d'incorporar problemàtiques socials rellevants com a eix vertebrador de l'aprenentatge. De fet, Castellví (2024)

indica que és molt “important treballar a partir de problemes socials rellevants i avançar cap a una integració interdisciplinària que permeti situar aquests problemes dins del context escolar, en lloc de mantenir-los en l’ombra de disciplines aïllades” (p.106).

A més, la incorporació del pensament crític al currículum no només té un impacte educatiu, sinó també social i democràtic. Segons aquest mateix autor, “aquesta aproximació no només serveix per preparar millor els estudiants per afrontar els reptes del món actual, sinó que també contribueix a mitigar l’atractiu de les ideologies extremistes, promovent un pensament crític i una ciutadania activa i informada” (Castellví, 2024, p.106).

Tanmateix, el desenvolupament del pensament crític es veu dificultat per determinades orientacions del currículum vigent. D’una banda, “els valors del currículum escolar tendeixen a reforçar una visió compartimentada del coneixement, on les àrees instrumentals són prioritzades com a eines d’alfabetització funcional, limitant l’enfocament crític” (Castellví i González, 2025, p. 54).

D’altra banda, Castellví i González (2025) mencionen que “el model educatiu . . . deixa poc espai per a iniciatives que promoguin la reflexió crítica i la participació activa de l’alumnat” (p.58). És a dir, que generalment es prioritza la reproducció de coneixements abans que l’exercici d’una ciutadania activa i crítica.

Així mateix, si concretem dins l’àrea de Ciències Socials, podem observar que “la democràcia de l'espectador es promou . . . a través d’un currículum tancat i d’uns patrons tradicionals i institucionalitzats” (Wayne i Vinson, 2012, p.78). Per tant, dins la pròpia àrea d’aprenentatge, es dificulta la formació d’una ciutadania orientada a la justícia, que requereix capacitat d’interpretar la realitat social, identificar desigualtats i implicar-se en la seva transformació.

3.2.3.2. El rol del/la docent en la formació del pensament crític

El paper del/la docent en la formació del pensament crític és fonamental, ja que l’aula no és un espai neutre, sinó un lloc on sorgeixen relacions de poder, discursos i pràctiques que condicionen la manera com els i les alumnes interpreten el món. En aquest sentit, Hooks (2010) assenyala que sovint l’alumnat percep que “l’aula pertany al professor i ella o ell és l’únic factor que determina el què hi passa” (p.117). Aquesta concepció dificulta la construcció d’espais democràtics i participatius, atès que situa el professorat com a únic posseïdor del coneixement i relega l’alumnat a un paper passiu.

Davant d’aquesta realitat, la pedagogia crítica defensa la necessitat de transformar les relacions de poder dins l’aula. McLaren (2015) afirma que els/les mestres “haurien d’emprar l’estratègia de desapropiació; és a dir, haurien de desfer-se deliberadament de l’autoritat com a parlants per tal que els estudiants puguin reclamar certa autoritat pròpia. D’aquesta manera, el docent ja no és . . . qui els

diu qui són" (p.185). Així doncs, cal entendre l'educació com un procés dialògic en què l'alumnat participa activament en la construcció del coneixement i en la interpretació crítica de la realitat.

Ara bé, aquesta transformació educativa exigeix també una revisió constant de les pràctiques pedagògiques. McLaren (2015) adverteix que els educadors/es "han de tenir cura de no silenciar els estudiants sense voler a través de biaixos ocults arrelats en les seves pròpies pràctiques pedagògiques" (p.179). Això suposa reconèixer que les seves accions i discursos poden reproduir desigualtats o exclusions de manera inconscient, motiu pel qual és necessària una actitud reflexiva capaç de qüestionar les pròpies creences.

En aquesta mateixa línia, "el repte per als professors és reconèixer i intentar transformar aquelles característiques antidemocràtiques i opressores del control hegemònic que sovint estructuren l'existència quotidiana a l'aula" (McLaren, 2015, p.142). Tanmateix, aquestes pràctiques acostumen a passar per desapercebut, perquè la ideologia dominant es percep com a natural i incontestable.

McLauren (2015) indica que per fer front a aquestes dinàmiques, el mestre/a ha d'intentar comprendre "la naturalesa sovint contradictòria de la subjectivitat, i les raons per les quals els estudiants adopten algunes posicions ideològiques per sobre d'altres, tant dins com fora de les escoles" (p.184). Per tant, és vital entendre que les opinions i actituds de l'alumnat no es construeixen de manera individual i aïllada, sinó en relació amb el context social, cultural i polític en què viuen.

Des de la pedagogia crítica, aquesta comprensió s'articula a partir d'una mirada dialèctica de la realitat. McLaren (2015) explica que "l'educador crític dona suport a teories que . . . reconeixen que els problemes de la societat són més que simples esdeveniments aïllats d'individus o deficiències en l'estructura social" (p.131). D'aquesta manera, el coneixement escolar no es considera neutral, sinó una construcció cultural i política que no depèn únicament de la seva veracitat objectiva, sinó també dels efectes socials que produeix.

Amb tot això, es podria afirmar que l'objectiu general del mestre/a que vetlla per la formació del pensament crític és "permetre als estudiants investigar les forces que hi ha darrere de les seves pròpies interpretacions, qüestionar la naturalesa ideològica de les seves experiències i ajudar-los a descobrir les interconnexions entre la comunitat, la cultura i les relacions socials" (McLaren, 2015, p.185). El/la docent crític assumeix el compromís de convertir l'educació en una pràctica orientada a la justícia social i a la transformació democràtica de la societat.

3.3. Formar el pensament crític de l'alumnat

Formar el pensament crític de l'alumnat és una tasca complexa, ja que pot semblar una mica abstracte i ambigu. Tanmateix, Lewison et. al. (2002) proposen quatre dimensions, totes relacionades entre elles, a partir de les quals formar-lo a l'aula. En primer lloc, la disrupció del comú. Aquesta dimensió tracta de "veure el quotidià a través de noves lents" (p.383). Consisteix a reconèixer els modes de percepció implícits i considerar noves posicions des de les quals entendre el món. En aquest sentit, Lewison et. al. (2002) fan un llistat d'actuacions com qüestionar totes les matèries d'estudi; qüestionar textos fent preguntes sobre l'objectiu i posicionament d'aquests; incloure la cultura popular i els medis com a part del currículum; desenvolupar el llenguatge de la crítica i l'esperança; i, analitzar com el llenguatge construeix la identitat i discursos culturals concrets.

Segons els autors, aquesta dimensió xoca amb la concepció tradicional del professorat com a transmissor de coneixements, encara que a mesura que els i les mestres van utilitzant el llenguatge de la crítica, neix la possibilitat de desenvolupar una perspectiva activista cap als seus rols i responsabilitats.

En segon lloc, interrogar múltiples perspectives. Aquesta dimensió es basa en "posar-nos en la pell dels altres, que entenem l'experiència i els textos des de les nostres pròpies perspectives i els punts de vista dels altres i que considerem aquestes diverses perspectives simultàniament" (Lewison et. al., 2002, p.383). Algunes accions relacionades són reflexionar sobre perspectives múltiples i contradictòries; interrogar textos per analitzar quines veus són escoltades i quines no; cercar les veus d'aquells col·lectius o persones que han estat silenciades o marginades; estudiar narratives concurrents i escriure contranarratives als discursos dominants; i visibilitzar la diferència.

Aquesta dimensió, segons Lewison et. al. (2002) també es contradiu amb el paper tradicional del o la docent que busca preguntes i respostes correctes, ja que aquest s'oposa directament a l'anàlisi de perspectives contradictòries. Des d'aquesta mirada més transmissiva, el coneixement es presenta com una veritat única i tancada, fet que limita la possibilitat que l'alumnat qüestioni discursos dominants, interpreti la realitat des de diferents punts de vista o construeixi posicionaments propis fonamentats.

En tercer lloc, centrar-se en qüestions sociopolítiques. "L'ensenyament no és una forma neutral de pràctica social" (Lewison et. al., 2002, p.383) Els autors exposen que l'objectiu d'aquesta dimensió és sortir del personal per qüestionar com els sistemes sociopolítics i les relacions de poder configuren les percepcions, les respostes i les accions. Així doncs, s'han de comprendre els sistemes sociopolítics en què vivim; desafiar les relacions de poder desiguals; participar en la política de la vida quotidiana; i, augmentar les oportunitats dels grups subordinats per participar en la societat.

Tanmateix, Lewison et. al. (2002) expliquen que “sovint és difícil per als professors d'educació primària animar els estudiants a anar més enllà de les respostes personals o psicològiques als textos i les experiències” (p.383). És a dir, les interpretacions de l’alumnat acostumen a centrar-se en les seves vivències individuals, deixant en segon pla l’anàlisi de les estructures socials, les relacions de poder o les desigualtats que travessen els discursos i les situacions quotidianes. Per aquest motiu, promoure una lectura crítica implica acompanyar els i les per connectar les experiències personals amb dimensions socials, polítiques i culturals més àmplies.

En quart lloc, prendre acció i promoure la justícia social. Segons Lewison et. al. (2002) aquesta acostuma a ser percebuda com la definició de pensament crític, però “no es pot prendre mesures informades contra l'opressió ni promoure la justícia social sense una comprensió i una perspectiva ampliada obtinguda de les altres tres dimensions” (p.384). Algunes actuacions d’aquesta dimensió són reflexionar i participar en el món per transformar-lo; qüestionar les situacions de privilegi i injustícia; analitzar l’ús del llenguatge pel que fa a la dominació i els grups no dominants; i desafiar i redefinir les fronteres culturals.

Per tant, formar el pensament crític de l’alumnat implica entendre l’educació com una pràctica orientada a qüestionar la realitat, interpretar-la des de perspectives diverses i actuar per transformar-la. Això requereix generar espais d’aprenentatge on els i les alumnes puguin problematitzar allò que sovint es dona per evident, analitzar les relacions de poder presents en els discursos i les experiències quotidianes, i construir posicionaments propis fonamentats. Al mateix temps, suposa superar models transmissius d’ensenyament per avançar cap a pràctiques educatives més dialògiques, participatives i compromeses amb la justícia social. D’aquesta manera, l’escola esdevé un espai clau per formar una ciutadania crítica, activa i capaç d’implicar-se en la construcció d’una societat més democràtica.

4. CONTEXTUALITZACIÓ

L'anàlisi que es durà a terme en aquest treball de fi de grau es desenvoluparà en un centre educatiu de la província de Barcelona. Aquest es defineix, a nivell institucional, com una escola catalana, democràtica, inclusiva, plural i laica. Els documents de centre posen de manifest la voluntat de formar ciutadans i ciutadanes que respectin els Drets Humans i desenvolupin un judici crític envers la societat. En aquest sentit, l'escola entén la seva funció no només com a transmissora de coneixements, sinó com a agent socialitzador clau que contribueix al desenvolupament integral de l'alumnat.

A més, també es destaca la voluntat de potenciar activitats en què es fomenti el pensament crític. Aquesta orientació apunta cap a una pràctica educativa que supera models d'ensenyament passius i afavoreix processos d'aprenentatge més actius i significatius, en què l'alumnat esdevingui el protagonista.

En relació amb l'organització curricular, hi ha l'àrea de coneixement del medi natural, social i cultural, per tant, les ciències socials s'estructuren conjuntament amb els continguts de medi natural. De fet, treballen de manera alternada unitats didàctiques d'un bloc (medi social), i de l'altre (medi natural).

Si concretem en les ciències socials, a cicle superior s'hi engloben principalment els blocs de geografia i història. Pel que fa a la metodologia d'aquesta àrea, el treball dels continguts es desenvolupa a partir d'explicacions per part de la docent, seguides d'activitats relacionades amb els conceptes tractats. Aquestes activitats inclouen exercicis escrits, lectura de materials i resolució de preguntes.

Quant a l'alumnat, l'estudi se centra en dos grups de cicle superior (5è i 6è) d'Educació Primària de l'escola esmentada. En el cas del grup de cinquè, els i les infants participen sovint en les propostes educatives, fan intervencions espontànies, es formulen preguntes relacionades amb els continguts treballats i duen a terme interaccions entre iguals.

En relació amb el grup de sisè, durant les sessions mostra una participació més irregular. En determinats moments, part de l'alumnat no intervé de manera activa en les activitats proposades. També, es requereixen recordatoris per mantenir l'atenció en les tasques. Les intervencions orals són menys freqüents en comparació amb el grup de cinquè, i es concentren principalment en respostes a preguntes directes de la docent.

5. DISSENY METODOLÒGIC

La present investigació s'emmarca dins d'una metodologia qualitativa, atès que no es basa principalment en dades numèriques, sinó en la comprensió profunda dels significats, experiències i contextos educatius. Així ho exposen Castellví et. al. (2023), quan afirmen que "les investigacions de caire qualitatiu s'interessen per la forma en què s'interpreta el món, pels contextos i pels processos, per la perspectiva dels participants, els seus comportaments i experiències, així com el coneixement que tenen sobre el tema investigat" (p.12).

Aquest tipus d'enfocament se centra a analitzar com les persones donen sentit al seu entorn, així com en els processos socials i educatius que es desenvolupen en contextos concrets. En aquest sentit, es posa especial atenció a les interaccions, les experiències i els significats que construeixen els i les participants. La investigació qualitativa resulta especialment adequada per a l'estudi de fenòmens educatius complexos, caracteritzats per una realitat dinàmica, canviant, múltiple i contextual.

Des de l'àmbit de la Didàctica de les Ciències Socials, aquest enfocament té com a finalitat comprendre la realitat educativa per tal de contribuir a la seva millora. En coherència amb això, s'empra la metodologia qualitativa orientada a la interpretació, que està "basada en els principis del constructivisme, s'orienta cap a la comprensió de les accions dels subjectes amb relació a la praxi . . . entenent que la realitat és dinàmica, múltiple i holística" (Castellví et. al., 2023, p.15). Així doncs, aquesta investigació busca entendre el significat de les accions dels/les participants en un context concret i prioritza l'anàlisi del cas particular.

Metodològicament, es planteja un estudi de cas. Aquest, "segueix un enfocament ideogràfic, ja que s'estudia un cas en profunditat, ressaltant les singularitats pròpies del context i del problema que s'investiga" (Castellví et. al., 2023, p.17). És a dir, és entès com una estratègia d'investigació qualitativa orientada a analitzar en profunditat una realitat concreta en el seu context natural.

Concretament, es tracta d'un estudi de cas interpretatiu, que es caracteritza per entregar "descripcions denses i complexes amb l'objectiu de generar interpretacions i teories sobre el cas que s'investiga . . . , i en ella s'implementa un model d'anàlisi inductiu" (Castellví et. al., 2023, p.18). Per tant, la investigació pren un caràcter descriptiu, heurístic i inductiu, que permet generar interpretacions sobre els fenòmens estudiats i dialogar amb el marc teòric a partir de la triangulació de dades.

Pel que fa a la mostra, aquesta està formada per l'alumnat i el professorat de cicle superior d'una escola del Barcelonès. La selecció respon a un criteri d'accessibilitat, ja que la presència continuada al centre facilita la recollida de dades i possibilita una anàlisi aprofundida. A més, la vinculació directa amb el context educatiu permet observar les dinàmiques quotidianes i comprendre amb més profunditat les pràctiques i discursos que es generen dins l'aula.

Val a dir, tot i recollir dades d'una escola del Barcelonès, aquesta investigació és de caràcter no extractivista, entenent que el procés de recerca no ha de limitar-se únicament a obtenir informació del centre educatiu, sinó que també ha de generar un retorn útil i significatiu per a la comunitat participant. Per aquest motiu, un cop finalitzat l'estudi, es preveu compartir amb el centre les conclusions obtingudes, així com recursos i propostes pedagògiques que puguin contribuir a la reflexió i a la pràctica educativa.

Quant a les tècniques de recollida de dades, s'utilitzen dos instruments principals. D'una banda, l'entrevista, que és una de les més emprades dins la investigació qualitativa, especialment en l'àmbit de la Didàctica de les Ciències Socials. Això es deu al fet que "no només entreguen opcions per a recol·lectar informació, sinó que són un reflex de les pròpies percepcions/concepcions dels participants" (Castellví, et. al, 2023, p.62).

L'entrevista "permet endinsar-se en aspectes com el coneixement o la informació, els valors, les preferències, les actituds i les creences sobre un problema i fenomen determinat" (Castellví, et. al, 2023, p.63). A més, a diferència d'altres instruments més tancats, aquesta eina facilita un espai de diàleg i intercanvi que possibilita aprofundir en els significats que les persones atribueixen a les seves experiències i pràctiques. Així mateix, afavoreix la recollida de dades riques i contextualitzades, aportant una comprensió més profunda de la realitat investigada.

Dins dels diferents tipus d'entrevista, en aquest treball s'ha optat per l'entrevista semiestructurada. Aquesta parteix d'un guió de preguntes prèviament establert, però mantenint alhora una certa flexibilitat durant la conversa. Això significa que, tot i existir unes preguntes vinculades als objectius de la investigació, l'entrevistador pot reformular-les, modificar-ne l'ordre o incorporar noves preguntes en funció de les respostes dels participants. Així doncs, es poden modificar preguntes a mesura que avança l'entrevista, aclarir respostes ambigües i aprofundir en temes que emergeixen.

En aquest cas, l'ús de l'entrevista semiestructurada respon a la necessitat d'obtenir informació profunda i detallada sobre les percepcions, opinions i interpretacions del professorat i l'equip directiu en relació amb la formació del pensament crític al centre i al cicle. Per tant, es du a terme una entrevista semiestructurada a la directora de l'escola, així com a les dues mestres tutores de cicle superior (vegeu l'apartat *Annex 1.1.1. Disseny d'entrevistes semiestructurades*). Cal mencionar que, en la transcripció d'aquestes s'utilitza una inicial com a pseudònim per mantenir l'anonimat de les professionals (vegeu l'apartat *Annex 1.2. Transcripció de les entrevistes a professionals*).

D'altra banda, l'observació també és emprada en aquest treball com a eina principal de recollida de dades. Així com l'entrevista, l'observació és una tècnica molt rellevant dins la investigació qualitativa i l'àmbit educatiu, ja que permet analitzar les interaccions, comportaments, dinàmiques i pràctiques que es produeixen dins del context natural on tenen lloc els fenòmens estudiats.

A més, facilita accedir a accions, actituds i relacions que sovint no es verbalitzen, però que són fonamentals per comprendre la realitat educativa. En aquest sentit, Castellví et. al. (2023) indiquen que "la qualitat de la informació que es pot recaptar amb l'observació aporta tanta riquesa, que amb l'ús d'altres mètodes es podrien passar per alt diversos aspectes fonamentals per a la comprensió del problema d'estudi" (p.71).

En aquest treball es fa una observació estructurada. Aquesta es caracteritza per "tenir clar el que es persegueix, presentant les categories per observar amb antelació al procés" (Castellví et. al., 2023, p.71). El motiu pel qual es fa una observació d'aquest tipus és que la seva finalitat és comparar el que les professionals entrevistades, entre elles la directora i les mestres, exposen quant a la formació del pensament crític a l'escola amb el que succeeix a l'aula. És a dir, s'utilitza com a eina que "permet contrastar el que diuen les persones, amb el que realment fan" (Castellví et. al., 2023, p.71).

Cal explicar que els ítems que s'estudien en la present investigació estan delimitats en una graella d'observació que s'aplica a les dues aules del cicle superior del centre, és a dir, tant a cinquè com a sisè de Primària (vegeu l'apartat *Annex 1.1.2. Disseny graella d'observació*).

Pel que fa a les formes d'observació i implicació, en aquest treball es pren en rol de participant com a observador, ja que "l'investigador . . . pot adquirir algunes funcions en les activitats del grup en observació. No obstant això, no s'involucra de manera total en les activitats i dinàmiques del grup" (Castellví et. al., 2023, p.73). El motiu és que es fa observacions de grups que tenen a l'investigador com a segona figura de referència a l'aula, de manera que és inevitable desvincular-se com a participant en l'observació.

6. RESULTATS

6.1. Concepció de pensament crític

Pel que fa a la concepció de pensament crític, les entrevistes realitzades coincideixen amb una visió compartida centrada en la capacitat de qüestionar la informació, contrastar fonts, escoltar opinions diverses i construir una opinió pròpia argumentada. De fet, la *K*, mestra de 5è, defineix el pensament crític com la capacitat de "preguntar-se coses, de tenir curiositat, de voler entendre per què passen les coses i si allò que els arriba és cert o no . . . implica escoltar diferents punts de vista i construir-te la teva pròpia opinió" (vegeu l'apartat *Annex 1.2.2. Transcripció entrevista mestra tutora de 5è*).

A més, tant les mestres com la directora consideren que la formació del pensament crític és un aspecte fonamental i prioritari dins l'etapa d'Educació Primària. Concretament, les mestres assenyalen que a cicle superior s'hi posa un èmfasi especial, ja que l'alumnat presenta un grau més elevat de maduresa i més capacitat per participar en debats, argumentar idees i reflexionar sobre diferents situacions.

Tanmateix, les observacions d'aula mostren certa distància entre el discurs recollit a les entrevistes i algunes de les pràctiques analitzades. Tot i que es promou la participació argumentada i es dona importància al fet que l'alumnat justifiqui les seves opinions, no s'han observat situacions en què es reconsiderin aspectes socialment establerts. Tampoc s'ha detectat un treball sistemàtic per abordar els continguts des de múltiples perspectives, ni treballar a partir de qüestions sociopolítiques. Malgrat això, sí que s'han identificat algunes pràctiques vinculades a la formació del pensament crític, sobretot orientades a l'acció i la justícia social.

6.2. Disrupció del comú

Les dades recollides indiquen que des del centre s'intenta relacionar els aprenentatges amb la realitat i les experiències de l'alumnat. Tant les entrevistes com les observacions evidencien una voluntat de promoure pràctiques que afavoreixin la reflexió i la participació activa dels i les infants, tot i que també apareixen certes contradiccions entre el discurs pedagògic i les dinàmiques a l'aula.

En relació amb les entrevistes, les professionals exposen que donen una gran importància a aquelles estratègies que permeten als i les alumnes pensar, expressar opinions i construir els seus propis aprenentatges. En aquest sentit, la mestra de 6è, la *N*, defensa una concepció del/la docent com a guia del procés d'aprenentatge més que no pas com a transmissor de coneixements, afirmant que "cal donar-los les eines perquè ells mateixos siguin els qui busquin i construeixin" (vegeu l'apartat *Annex 1.2.1. Transcripció entrevista mestra tutora de 6è*). Així doncs, les entrevistes mostren una mirada que situa l'alumnat en un paper actiu dins del procés educatiu i que aposta per metodologies més participatives i reflexives.

Les observacions d'aula expliciten algunes pràctiques coherents amb aquesta idea. Per exemple, es va observar que les mestres acostumen a fer moltes preguntes, escoltar les aportacions de l'alumnat i acompanyar els processos de reflexió. Aquestes dinàmiques afavoreixen que els nens i nenes puguin expressar-se i participar durant les sessions, especialment en moments de conversa col·lectiva o de resolució conjunta d'activitats.

No obstant això, les observacions evidencien certes diferències respecte al discurs expressat per les tutores. Malgrat la voluntat de promoure un paper més actiu de l'alumnat, gran part dels coneixements continuen transmetent-se principalment a través de les explicacions de les docents. De fet, continua predominant el temps destinat a les exposicions de la mestra per sobre de la participació dels i les infants, fet que topa amb la idea que el o la docent sigui una figura d'acompanyament en l'aprenentatge, en comptes de transmissora de coneixements.

A més, tot i que es promouen espais de participació i reflexió, les observacions assenyalen que no es qüestionen de manera explícita idees o situacions socialment establertes. Les preguntes i converses acostumen a orientar-se cap a la comprensió dels continguts o a la participació de l'alumnat, però sense aprofundir en el qüestionament crític de determinades normes, discursos o problemàtiques socials. Per tant, encara que es detecten algunes oportunitats per afavorir processos reflexius, aquestes pràctiques presenten límits per qüestionar el comú i la realitat social.

6.3. Interrogar múltiples perspectives

Les observacions realitzades demostren que no es presenten explícitament múltiples perspectives sobre un mateix tema o problemàtica. Tot i que es generen espais de participació i diàleg, no s'ha detectat un treball específic orientat a analitzar diferents visions socials, culturals o ideològiques sobre una mateixa realitat. Així doncs, les pràctiques observades presenten certes limitacions quant a l'exploració crítica de perspectives diverses.

Tanmateix, tant les entrevistes com les observacions evidencien la importància que es dona al diàleg, a l'escolta i a la participació de l'alumnat dins les dinàmiques d'aula. Les professionals destaquen especialment la formulació de preguntes obertes, el foment del diàleg, el contrast d'informacions, l'escolta de diferents opinions i la reflexió abans de donar una resposta. Per tant, les entrevistes reflecteixen una voluntat de promoure espais on l'alumnat pugui compartir punts de vista diversos i construir opinions pròpies a partir de la interacció amb els i les altres.

No obstant això, les observacions exposen una aplicació parcial d'algunes de les estratègies destacades a les entrevistes. Amb relació a les preguntes obertes, s'ha detectat que en alguns casos les mestres orientaven les respostes cap a uns conceptes concrets esperats, limitant la possibilitat

d'explorar perspectives més diverses. De la mateixa manera, quant al contrast d'informació, s'han recollit diferències entre cursos: mentre que a cinquè no s'ha vivenciat aquesta pràctica, a sisè sí que es promou durant activitats de cerca d'informació.

Altrament, 'ha pogut observar que a les dues aules es fomenta l'escolta de diferents opinions, així com el dubte i la revisió d'idees. Les mestres accepten respostes diverses i animen l'alumnat a reconsiderar posicionaments o justificar les seves aportacions. A més, el diàleg esdevé una eina central de reflexió i argumentació, sobretot durant els espais d'assemblea, on els i les alumnes tenen oportunitats per expressar-se i escoltar els companys i companyes.

Així mateix, a les dues aules observades s'ha reflectit el treball cooperatiu com una estratègia per facilitar el fet de compartir idees, argumentar i negociar opinions amb els/les altres. Aquest tipus de dinàmiques afavoreixen la participació de l'alumnat i generen espais d'interacció entre iguals que poden contribuir a ampliar perspectives i construir aprenentatges de manera compartida.

També cal destacar que les mestres vetllen per generar un entorn segur que afavoreixi la participació de l'alumnat deixant enrere la por d'equivocar-se. Tot i això, en una de les classes apareixen algunes burles entre infants quan un/a comet errors o fa aportacions que no coincideixen amb les idees compartides del grup. Encara que aquestes situacions no són predominants, evidencien algunes dificultats a l'hora de garantir que totes les opinions siguin escoltades i respectades.

6.4. Centrar-se en qüestions sociopolítiques

Tant les entrevistes com les observacions mostren que la formació del pensament crític no es vincula als continguts treballats, sinó a la manera en com aquests es plantegen a l'aula. Les mestres expressen que l'element més important no és el contingut en si mateix, sinó la metodologia utilitzada. Així ho indica la *N*, quan assenyala que "en sí un contingut no crec que sigui la part important . . . és més com tu planteges el treball d'aquest contingut" (vegeu l'apartat *Annex 1.2.1. Transcripció entrevista mestra tutora de 6è*). Per tant, les entrevistes posen un èmfasi especial en la reflexió, el diàleg i la participació de l'alumnat, defensant que qualsevol contingut pot esdevenir una oportunitat per formar el pensament crític si es treballa d'aquesta manera.

Aquest plantejament és coherent parcialment amb les observacions dutes a terme, ja que s'ha evidenciat que els continguts treballats, generalment, no es vinculen directament amb la formació del pensament crític ni amb l'abordatge explícit de problemàtiques socials reals, rellevants i d'actualitat. Tot i que a les aules es generen espais de reflexió i participació, aquests acostumen a centrar-se principalment en aspectes relacionats amb la convivència, les dinàmiques del grup o situacions properes a l'alumnat, més que no pas en l'anàlisi crítica de qüestions sociopolítiques més àmplies.

En aquest sentit, les observacions indiquen que es treballa la responsabilitat col·lectiva, especialment durant els espais d'assemblea, on sovint es parla del paper del grup i de la convivència dins l'aula. Tanmateix, aquestes reflexions no acostumen a ampliar-se cap a qüestions relacionades amb la comunitat o amb problemàtiques socials externes al context immediat de l'alumnat.

Malgrat això, també s'han observat pràctiques que generen oportunitats per treballar la justícia social i la convivència. A sisè, per exemple, aquelles temàtiques tractades durant les assemblees sí que es relacionen indirectament amb conceptes com la justícia, el respecte o la convivència, encara que no se'n faci una referència explícita. Així mateix, a cinquè s'ha dut a terme una proposta de l'àrea de ciències socials orientada a aspectes vinculats a la justícia social i la convivència, fet que afavoreix espais de debat i reflexió entre l'alumnat. Concretament, en aquesta aula s'ha treballat l'organització social i política de Catalunya i s'han tractat temes com els drets o la democràcia.

Per tant, tot i que les observacions concorden amb una presència limitada de qüestions sociopolítiques treballades de manera crítica, també evidencien algunes pràctiques que permeten abordar reflexions relacionades amb la convivència, la democràcia o la justícia social.

6.5. Prendre acció i promoure la justícia social

Pel que fa al pensament crític orientat a l'acció, les entrevistes exposen que el centre ofereix alguns espais perquè l'alumnat pugui participar i prendre decisions, especialment en relació amb aspectes de la vida escolar. La *N* explica que "la presa de decisions . . . està molt present a l'hora d'organitzar certes activitats que proposem des de l'escola, en què se'ls dona l'espai perquè siguin ells els qui decideixin què fer i com fer-ho" (vegeu l'apartat *Annex 1.2.1. Transcripció entrevista mestra tutora de 6è*). Tot i això, també reconeix que aquestes oportunitats són parcials, ja que sovint és el/la docent qui marca el procés d'aprenentatge. Dins l'aula "no crec que tinguin un munt de moments de presa de decisions, perquè tu com a mestra marques una mica el camí" (vegeu l'apartat *Annex 1.2.1. Transcripció entrevista mestra tutora de 6è*). Malgrat això, destaca que l'alumnat pot expressar opinions i fer propostes que, en alguns casos, poden arribar a tirar-se endavant.

Aquest discurs concorda amb les observacions d'aula. Les dades recollides mostren que la metodologia afavoreix parcialment la participació de l'alumnat, ja que, tot i destinar una estona de cada sessió a la participació dels/les infants, les explicacions de la mestra continuen tenint un gran pes dins les dinàmiques d'aula. Així doncs, els espais de decisió i participació existeixen, però es desenvolupen dins uns límits marcats pel professorat i per l'organització habitual de les sessions.

Tanmateix, les graelles d'observació expliciten una participació espontània força elevada per part dels nens/es, especialment en un dels grups, cinquè. En aquesta línia, les mestres generen espais de

conversa a totes les àrees, tot i que destaquen especialment durant les estones d'assemblea. És precisament en aquests espais on l'alumnat pot proposar alternatives i solucions col·lectives davant conflictes o aspectes que vol millorar de l'escola. Així, els i les infants relacionen pensament i acció, ja que són conscients que han d'argumentar les seves propostes i plantejar possibles canvis concrets.

En aquest sentit, tant a les entrevistes com a les observacions destaca el projecte de delegats/es, en què dos infants de cada curs participen en un consell destinat a recollir inquietuds i propostes de l'alumnat. Aquest espai és una oportunitat de participació i presa de decisions a nivell de centre i afavoreix que els/les infants puguin sentir-se escoltats i implicats en alguns aspectes de la vida escolar.

Tot i això, és molt poc freqüent que es treballin problemàtiques socials més àmplies o accions vinculades a la transformació social i la implicació comunitària, les reflexions i propostes de l'alumnat acostumen a centrar-se en el funcionament del grup classe o de l'escola. Així doncs, es fomenta parcialment el compromís democràtic, ja que es posa èmfasi en la participació, el respecte i la convivència, però la dimensió social i transformadora del pensament crític queda menys present.

6.6. Avaluació del pensament crític

En relació amb l'avaluació, les tres professionals coincideixen a afirmar que es tracta d'un aspecte abstracte i difícil d'avaluar de manera objectiva i sistemàtica. Totes tres assenyalen que existeix una càrrega de subjectivitat a l'hora de valorar la formació del pensament crític de l'alumnat, motiu pel qual no disposen d'eines específiques compartides per fer-ne una avaluació formal.

Les principals estratègies que s'utilitzen són l'observació directa, l'escolta de converses i les autoavaluacions de l'alumnat. La *K* destaca que fan "bastants autoavaluacions i reflexions, i allà sí que es veu com ells mateixos pensen sobre el seu procés i el que han après" (vegeu l'apartat *Annex 1.2.2. Transcripció entrevista mestra tutora de 5è*). La *N*, informa que ella no avalua el pensament crític "de manera explícita, com amb una graella, sinó que és a partir de l'observació directa i d'escoltar els infants" (vegeu l'apartat *Annex 1.2.1. Transcripció entrevista mestra tutora de 6è*). La directora, l'*A*, reforça aquesta idea afirmant "els mestres i les mestres coneixen als seus alumnes, veuen els seus progressos" (vegeu l'apartat *Annex 1.2.3. Transcripció entrevista directora*).

Les observacions d'aula confirmen aquesta manca d'eines específiques per avaluar el pensament crític. Tot i això, les mestres sí que recullen evidències vinculades a l'argumentació de l'alumnat, encara que acostumen a vincular-ho a l'àrea de català o castellà.

És important explicar que les docents ofereixen feedback immediat i espontani a partir de l'observació directa, especialment sobre la capacitat d'argumentar, reflexionar i revisar idees pròpies. Malgrat la inexistència de criteris establerts, el pensament crític s'avalua continuadament en diferents àrees.

6.7. Factors que dificulten i faciliten la formació del pensament crític

Quant als factors que dificulten la formació del pensament crític, tant les entrevistes com les observacions presenten diversos elements que condicionen la seva implementació a l'aula. Una de les dificultats més destacades pel professorat és la manca de temps i la sobrecàrrega curricular. La *K* exposa el següent: "sempre tenim la sensació que hi ha moltes coses a fer, molts continguts, moltes activitats, i costa trobar moments per parar i dedicar estona a conversar o debatre" (vegeu l'apartat *Annex 1.2.2. Transcripció entrevista mestra tutora 5è*). La *N* també explica que "hem d'afrontar tantes coses, i . . . se'ns demana que treballem tantes coses, que tens la sensació que no arribes mai on tu creus que hauries d'arribar" (vegeu l'apartat *Annex 1.2.1. Transcripció entrevista mestra tutora 6è*). Aquest fet limita les possibilitats d'aprofundir en reflexions o debats. En la mateixa línia, remarca que "el pensament crític, requereix temps. Temps per pensar, per conversar, per donar opinions, per tenir un debat" (vegeu l'apartat *Annex 1.2.1. Transcripció entrevista mestra tutora 6è*).

També apareixen dificultats relacionades amb la participació desigual de l'alumnat. Tanta la *K*, com l'*A*, la directora, posen èmfasi en aquest aspecte. De fet, la directora assenyala que hi ha infants amb més capacitat o autonomia que tendeixen a "monopolitzar algunes activitats" (vegeu l'apartat *Annex 1.2.3. Transcripció entrevista directora*). Així ho indica també la *K*: "el pensament crític l'acostumem a treballar a partir de les converses que tenim a l'aula, i a vegades costa que depèn de quins infants participin, que expressin la seva opinió, que perdin les vergonyes aquestes que tenen" (vegeu l'apartat *Annex 1.2.2. Transcripció entrevista mestra tutora 5è*). Aquest fet obliga el professorat a buscar estratègies perquè tothom pugui participar i aportar opinions o propostes. Altrament, l'*A* destaca la complexitat de treballar determinats temes socials delicats, ja que sovint existeix la preocupació que "ningú s'ho prengui malament" (vegeu l'apartat *Annex 1.2.3. Transcripció entrevista directora*).

Les observacions reforcen aquestes dificultats, però també en detecten d'altres. En general, no es fa un treball explícit de les injustícies socials. Tampoc es treballen de manera habitual problemes socials rellevants d'actualitat, i l'anàlisi crítica de les fonts d'informació és limitada. A més, els espais de presa de decisions dins l'aula són reduïts i, durant gran part de la jornada escolar, predomina un model en què el/la docent actuant principalment com a transmissor de coneixements. Finalment, també destaca la manca d'una avaluació sistemàtica i explícita, amb criteris clars compartits pel centre.

Malgrat aquestes dificultats, també hi ha diversos factors que faciliten la formació del pensament crític. La *K*, destaca especialment "tot el que impliqui conversa, participació i reflexió. Els debats, les assemblees, els treballs cooperatius, les preguntes obertes…" (vegeu l'apartat *Annex 1.2.2. Transcripció entrevista mestra tutora de 5è*). L'*A* també assenyala la importància de "les famoses situacions d'aprenentatge" (vegeu l'apartat *Annex 1.2.3. Transcripció entrevista directora*), ja que permeten establir objectius clars vinculats a necessitats detectades, així com del consell de delegats i delegades, que afavoreix la participació de l'alumnat en aspectes de la vida escolar.

Les observacions mostren un clima d'aula que afavoreix l'expressió d'opinions, l'acceptació de perspectives diverses i l'argumentació d'idees. A més, les assemblees destaquen com a espais de reflexió col·lectiva. També, les activitats relacionades amb la justícia social i la convivència.

6.8. Comparació general entre les entrevistes i les observacions

	Entrevistes	Observacions
Concepció de pensament crític	- Qüestionar, contrastar i construir una opinió pròpia argumentada. - Aspecte prioritari, especialment a cicle superior.	- Es promou la participació argumentada i que l'alumnat justifiqui les seves opinions. - No es reconsideren múltiples perspectives, aspectes establerts o qüestions sociopolítiques.
Disrupció del comú	- Metodologies participatives que situen l'alumnat en un paper actiu. - Docent com una guia que acompanya el procés d'aprenentatge i ajuda l'alumnat a construir els seus propis coneixements.	- Les mestres fan preguntes, escolten les aportacions de l'alumnat i generen espais de participació i reflexió. - Predominen les explicacions docents i no es qüestionen explícitament normes o situacions socialment establertes.
Interrogar múltiples perspectives	- Importància a les preguntes obertes, el diàleg i la participació activa. - Generar espais on l'alumnat pugui compartir punts de vista diversos i construir opinions pròpies.	- Manca treball específic de múltiples perspectives socials, culturals o ideològiques. - Es promou l'escolta de diferents opinions i revisió d'idees, especialment durant assemblees i treballs cooperatius.
Centrar-se en qüestions sociopolítiques	- El pensament crític depèn més de la metodologia que dels continguts. - Qualsevol contingut pot fomentar reflexió, diàleg i participació si es treballa adequadament.	- Els continguts no s'aborden des d'una perspectiva crítica o vinculada a problemàtiques socials rellevants i d'actualitat. - Algunes pràctiques relacionades amb justícia social, democràcia i convivència.
Prendre acció i promoure la justícia social	- El centre ofereix espais de participació i presa de decisions vinculats a aspectes de la vida escolar. - Projecte delegats/es com a oportunitat per fer propostes (alumnat).	- L'alumnat participa especialment durant les assemblees, proposant alternatives i solucions davant conflictes o aspectes a millorar. - Els espais de decisió existeixen, però estan limitats pel paper central de la docent.
Avaluació del pensament crític	- És difícil d'avaluar de manera objectiva i sistemàtica. - Observació directa, converses d'aula i les autoavaluacions.	- Manquen eines específiques i criteris per avaluar el pensament crític. - Feedback immediat sobre la capacitat d'argumentar i reflexionar.
Factors que dificulten	- Sobrecàrrega curricular, manca temps. - Participació desigual de l'alumnat. - Tractament de temes delicats.	- Model força transmissiu i amb pocs espais de presa de decisions reals. - Manquen problemàtiques socials rellevants.
Factors que faciliten	- Debats, preguntes obertes, assemblees i treball cooperatiu. - Projecte de delegats/des. - Situacions d'aprenentatge.	- Clima segur i respectuós que afavoreix la participació. - Assemblees com a espais de reflexió col·lectiva i argumentació.

Taula 1. *Resum dels resultats.* **Font:** elaboració pròpia

7. DISCUSSIÓ DE RESULTATS

Els resultats obtinguts permeten analitzar com es concep i es treballa el pensament crític dins d'un centre educatiu del Barcelonès, així com identificar les oportunitats i limitacions existents per desenvolupar una mirada crítica orientada a la justícia social. En general, les dades mostren una clara valoració positiva del pensament crític per part de les professionals entrevistades i una voluntat de promoure metodologies participatives, reflexives i dialogades. No obstant això, les observacions evidencien certes contradiccions entre el discurs pedagògic i les pràctiques desenvolupades a l'aula.

7.1. Concepció de pensament crític

Un cop analitzades les dades recollides en els resultats, es pot afirmar que el centre se situa dins de l'enfocament clàssic del pensament crític, ja que les seves concepcions i actuacions concorden amb les d'Ennis (1996) i Paul i Elder (2003). Aquests autors el defineixen com un conjunt d'habilitats cognitives que permeten fer front a la informació falsa o enganyosa. Així mateix, ho assenyalen les professionals entrevistades en considerar que el pensament crític es basa en el qüestionament de la informació, el contrast de fonts, la construcció d'opinions pròpies i l'argumentació.

Així ho reforcen les pràctiques observades a l'aula, en què hi ha una manca de qüestionament i compromís de transformació d'estructures socials, relacions de poder i injustícies socials. És a dir, l'escola deixa en segon pla l'enfocament de pensament crític orientat a la justícia social exposat per autors com Castellví (2024) i Giroux (1997), que mencionen que la necessitat incorporar dimensions culturals, ètiques i polítiques a fi de desenvolupar una mirada basada en el qüestionament davant de problemàtiques socials per transformar-les.

Altrament, quant al tipus de ciutadania que es pretén formar des del centre, tot i que en les entrevistes no s'ha comentat de forma directa, les observacions mostren que les docents vetllen per formar una ciutadania participativa. Aquesta, com indiquen Westheimer i Kahne (2004), a part de crear ciutadans responsables amb les normes socials, posa èmfasi en la implicació activa en organitzacions i projectes comunitaris. Un clar exemple presenciat al llarg de la investigació és el projecte de delegats i delegades, en què es pretén implicar a tot l'alumnat en un projecte compartit per a millorar l'escola. També s'ha detectat la importància que dona el professorat a la participació dels i les infants a l'aula.

Tanmateix, no s'ha observat un interès per part de l'equip docent per formar una ciutadania orientada a la justícia que, com admeten Westheimer i Kahne (2004), és el nivell més crític i transformador, atès que promou l'anàlisi de problemes i injustícies socials per tal de comprometre's amb una transformació democràtica. De fet, en més d'una ocasió, les mestres han manifestat que consideren que els continguts treballats, per si sols, no poden afavorir la formació del pensament crític, passant per alt la necessitat de treballar a partir de situacions socialment problematitzades.

7.2. Disrupció del comú

En relació amb la primera dimensió per a la formació del pensament crític, tant les mestres com la directora afirmen fer ús de metodologies participatives que atorguen un paper de protagonista a l'alumnat. A més, posen l'accent en la figura del o la docent com un acompanyament en el procés d'aprenentatge de l'alumnat per construir els seus propis coneixements.

Per contra, les observacions no demostren el mateix, és cert que les mestres fan preguntes als nens i nenes, escolten les seves aportacions i generen espais de participació i reflexió, però hi predominen les explicacions per part de les docents. Això ens recorda al que exposa Hooks (2010), els i les infants senten que qui disposa del coneixement és el professorat, fet que redueix l'alumnat a un rol passiu dificultant la construcció d'espais democràtics i participatius.

Així doncs, es detecta clarament que des de l'equip directiu i docent existeix la voluntat de treballar amb pedagogies crítiques, però les estructures escolars tradicionals continuen molt presents a la quotidianitat de l'aula.

Altrament, les actuacions que proposen Lewison et. al. (2002) se centren principalment a qüestionar allò que es treballa a l'aula i el que socialment es dona per establert, així com incloure la cultura popular i analitzar el llenguatge a partir del qual es creen els discursos socials. En les observacions no han quedat gaire reflectides aquestes accions, per tant, es podria afirmar que l'alumnat de cicle superior d'aquesta escola no promou la disrupció del comú. En aquests casos, McLaren (2015), assenyala que un dels grans reptes per als/les docents és ser conscient d'aquestes situacions antidemocràtiques que es produeixen dins les aules per intentar canviar-les.

7.3. Interrogar múltiples perspectives

Pel que fa a la dimensió d'interrogar múltiples perspectives, tant les entrevistes com les observacions mostren que el centre educatiu dona gran importància al diàleg i a la participació de l'alumnat. De fet, les mestres promouen l'escolta de diferents opinions i la revisió d'idees, especialment durant les assemblees. Aquestes pràctiques coincideixen parcialment amb el que defensa McLaren (2015), qui menciona que el professorat ha d'intentar comprendre les raons per les quals els i les infants adopten posicions ideològiques per sobre d'altres. Ara bé, aquesta coincidència no és total perquè, en el cas del centre analitzat, l'intercanvi d'opinions s'articula principalment des d'un enfocament deliberatiu, però no s'arriba a una anàlisi explícita dels condicionants socials, culturals i de poder que poden estar a la base d'aquestes posicions. És a dir, es fomenta el diàleg i l'expressió de diferents punts de vista, però no la problematització crítica de les idees ni la seva vinculació amb estructures de desigualtat, aspecte central en la proposta de McLaren dins la pedagogia crítica.

Altrament, Lewison et. al. (2002) exposen que, per treballar aquesta dimensió cal reflexionar sobre perspectives múltiples i contradictòries, analitzar quines veus són escoltades i quines silenciades, escriure contranarratives als discursos dominants, entre d'altres. Si això es traspassa al context investigat en aquest treball, veiem que les professionals entrevistades afirmen generar espais on els i les infants poden compartir punts de vista diversos i construir opinions pròpies, però les observacions detecten una manca de múltiples perspectives socials, culturals o ideològiques.

Així mateix, les docents expliquen que fan cerques guiades, i les observacions ho confirmen. Tanmateix, en aquestes propostes l'alumnat analitza la informació i en alguns casos la contrasten, però no verifiquen la fiabilitat de les fonts o la procedència de la informació. És a dir, no fan una anàlisi profunda de la informació a nivell social, tenint en compte les veus dominants i les silenciades.

Aquests fets ens porten a admetre que les cerques d'informació diversa, el diàleg o les opinions poc argumentades no garanteixen la formació del pensament crític, ja que parlar no implica problematitzar, i escoltar opinions no sempre suposa qüestionar discursos dominants.

7.4. Centrar-se en qüestions sociopolítiques

Quant a la dimensió de centrar-se en qüestions sociopolítiques, les entrevistes mostren que les mestres entenen que el pensament crític no depèn dels continguts treballats, sinó de la manera com aquests es plantegen a l'aula. Les professionals consideren que qualsevol tema pot afavorir la reflexió, el diàleg i la participació si es treballa a partir de metodologies obertes i participatives.

Tanmateix, aquesta mirada xoca amb el que exposa Castellví (2024), que defensa la necessitat d'incorporar problemes socials rellevants com a eix vertebrador de l'aprenentatge per tal d'afavorir una comprensió crítica de la realitat. L'autor assenyala que aquestes qüestions haurien d'integrar-se dins el context escolar i no quedar relegades a espais puntuals o disciplines concretes. No obstant això, durant les observacions no s'ha detectat un treball sistemàtic de desigualtats socials, conflictes d'actualitat o relacions de poder, fet que evidencia que el pensament crític es continua abordant des d'una perspectiva força descontextualitzada socialment.

Autors com Lewison et. al. (2002) remarquen que aquesta dimensió implica comprendre els sistemes sociopolítics, desafiar les relacions de poder desiguals i augmentar les oportunitats de participació dels grups subordinats dins la societat. En aquest aspecte apareixen distàncies entre el marc teòric i les pràctiques observades al centre. Encara que a les aules es generen espais de conversa i reflexió, aquests acostumen a centrar-se en la convivència, les relacions entre iguals o el funcionament del grup classe, sense aprofundir en l'anàlisi de problemàtiques socials més àmplies o estructurals.

Malgrat això, sí que s'han presenciat algunes pràctiques que s'aproximen parcialment a aquesta dimensió. A cinquè, per exemple, es treballen continguts vinculats a la democràcia i l'organització política, mentre que a sisè les assemblees afavoreixen reflexions relacionades amb la justícia, el respecte o la responsabilitat col·lectiva. Tot i això, aquestes situacions acostumen a mantenir-se en un pla proper i quotidià, sense connectar-se amb una anàlisi crítica més profunda de les estructures socials. Per tant, es podria afirmar que el centre tendeix parcialment a despolititzar el pensament crític, ja que prioritza metodologies participatives i reflexives, però sense incorporar de manera clara l'anàlisi crítica de problemàtiques socials i polítiques rellevants.

7.5. Prendre acció i promoure la justícia social

Respecte a la dimensió de prendre acció i promoure la justícia social, les entrevistes i les observacions indiquen que el centre ofereix oportunitats perquè l'alumnat participi en la vida escolar i pugui intervenir en algunes decisions que afecten el seu dia a dia. Espais com les assemblees o el projecte de delegats i delegades permeten que els i les infants expressin opinions, plantegin propostes i busquin solucions a determinades situacions de l'escola. Aquestes pràctiques coincideixen parcialment amb la proposta de Lewison et. al. (2002), que entenen el pensament crític com una eina que ha de conduir a la participació activa i a la intervenció sobre la realitat.

No obstant això, els autors especifiquen que aquesta dimensió va més enllà de participar, implica actuar per transformar situacions d'injustícia, qüestionar privilegis i desafiar relacions de dominació presents a la societat. Des d'aquesta perspectiva, la participació només esdevé una pràctica crítica quan va acompanyada d'una anàlisi de les causes socials dels problemes i d'una voluntat explícita de transformació. En aquest sentit, les observacions mostren certes limitacions, ja que les propostes i decisions de l'alumnat acostumen a centrar-se en aspectes vinculats al funcionament del grup classe o de l'escola, sense abordar problemàtiques socials més àmplies ni plantejar accions orientades al canvi social.

Aquesta realitat també es pot interpretar a partir de les aportacions de Hooks (2010), que adverteix que la democràcia no s'hauria d'entendre com una realitat garantida, sinó com una construcció col·lectiva que requereix implicació i compromís constant per part de la ciutadania. Així doncs, els espais de participació observats al centre constitueixen una oportunitat valuosa perquè l'alumnat practiqui processos democràtics, aprengui a argumentar les seves idees i experimenti que les seves opinions poden tenir incidència en la vida col·lectiva.

Tanmateix, un cop analitzades les dades recollides es veu que, tot i existir espais de decisió, aquests continuen condicionats pel paper central de la docent, que acostuma a marcar els límits de la participació i les possibilitats d'acció de l'alumnat. Així doncs, com s'ha comentat prèviament, el

centre fomenta una ciutadania participativa tenint en compte les aportacions de Westheimer i Kahne (2004), ja que ofereix oportunitats perquè els i les infants s'impliquin en la vida escolar, però presenta dificultats per avançar cap a una ciutadania orientada a la justícia social, en què la participació es vinculi a l'anàlisi crítica i a la transformació de les desigualtats presents en la societat.

7.6. Avaluació del pensament crític

En relació amb l'avaluació del pensament crític, a les entrevistes dutes a terme queden molt clares les dificultats que comporta valorar aquesta competència de manera objectiva i sistemàtica. Les mestres i la directora coincideixen a assenyalar que es tracta d'un aspecte complex i sovint subjectiu, fet que explica l'absència d'eines específiques o criteris compartits a nivell de centre per avaluar-ne el desenvolupament. En conseqüència, la valoració del pensament crític es basa principalment en l'observació directa en les diferents àrees d'aprenentatge, les converses mantingudes a l'aula i els processos d'autoavaluació de l'alumnat.

Aquest plantejament és correcte, ja que les aportacions de Brown (1997) defensen la necessitat d'integrar el pensament crític de manera transversal en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, el pensament crític no s'hauria de concebre com un contingut aïllat ni com una competència que es treballa puntualment, sinó com una capacitat que es desenvolupa progressivament a través de diferents àrees i situacions educatives. Precisament, el fet que les mestres observin i valorin aspectes vinculats al pensament crític en moments diversos de la vida escolar indica que aquesta competència està present de manera transversal dins les pràctiques educatives del centre.

Tanmateix, Brown (1997) també assenyala la necessitat de vincular el pensament crític a objectius d'aprenentatge concrets que permetin afavorir-ne un desenvolupament progressiu i sostingut. En aquest sentit, les observacions realitzades mostren una certa distància respecte a aquesta proposta teòrica. Tot i que les docents proporcionen feedback immediat sobre la capacitat de l'alumnat per argumentar, justificar opinions o reflexionar sobre determinades situacions, no s'han identificat instruments específics ni criteris clarament definits que permetin fer un seguiment sistemàtic de l'evolució d'aquesta competència.

Per tant, es podria afirmar que el centre reconeix la importància del pensament crític i intenta valorar-lo de manera continuada a través de l'observació quotidiana i de les interaccions amb l'alumnat. No obstant això, la manca d'eines compartides i d'objectius específics dificulta que aquesta avaluació esdevingui un procés sistemàtic i coherent. Això provoca que el pensament crític sigui present en la pràctica educativa, però que la seva avaluació depengui en gran mesura dels criteris personals i de la interpretació de cada docent.

7.7. Factors que dificulten la formació del pensament crític

D'una banda, quant als factors que dificulten la formació del pensament crític, les mestres i la directora coincideixen amb alguns dels obstacles que presenten els referents teòrics consultats en aquest treball. Un dels més destacats a les entrevistes és la manca de temps i la sobrecàrrega curricular, aspectes que les docents consideren que limiten les oportunitats de generar espais de reflexió, debat i aprofundiment. Aquesta percepció connecta directament amb les aportacions de Castellví i González (2025), que afirmen que el model educatiu actual deixa poc marge per desenvolupar iniciatives orientades a la reflexió crítica i a la participació activa de l'alumnat. En aquest sentit, les observacions reforcen aquesta idea, ja que mostren una presència important d'explicacions magistrals i una participació de l'alumnat condicionada pels ritmes i les exigències de la programació escolar.

Aquesta situació també es relaciona amb el que planteja Felton (2007), qui adverteix que sovint el pensament crític es treballa de manera poc sistemàtica i desconnectada del conjunt del currículum. De fet, les dades recollides evidencien que les pràctiques vinculades al pensament crític acostumen a aparèixer en moments puntuals, especialment durant les assemblees o algunes activitats concretes, però no s'han identificat estratègies o acords estables orientats a desenvolupar-lo de manera coherent al llarg de les diferents àrees d'aprenentatge.

Altrament, la dificultat expressada per la directora a l'hora d'abordar temes delicats també poden interpretar-se a partir de les aportacions de Castellví (2024). L'autor sosté que els currículums tendeixen a evitar la controvèrsia i a presentar conceptes com la democràcia, la diversitat o el respecte des d'una perspectiva despolititzada. Aquesta tendència es reflecteix en les observacions, on les qüestions relacionades amb la convivència o la participació són presents, però rarament es vinculen a debats socials més amplis o a l'anàlisi de conflictes i desigualtats existents a la societat.

Finalment, la manca de treball a partir de problemàtiques socials rellevants i el predomini d'un model encara força transmissiu també coincideixen amb les crítiques formulades per Wayne i Vinson (2012), que assenyalen que els currículums tradicionals afavoreixen una ciutadania passiva més orientada a observar la democràcia que no pas a exercir-la críticament. Així mateix, Castellví i González (2025) alerten que la priorització de les àrees instrumentals tendeix a fragmentar el coneixement i a limitar les oportunitats per desenvolupar enfocaments crítics. Per tant, els obstacles identificats en aquesta investigació no semblen derivar únicament de les pràctiques del centre, sinó que també responen a condicionants estructurals presents en el sistema educatiu actual, que dificulten avançar cap a una formació del pensament crític orientada a la justícia social.

D'altra banda, pel que fa als factors que faciliten la formació del pensament crític, tal com s'ha anat argumentant al llarg dels apartats anteriors, la literatura especialitzada destaca la importància del

qüestionament crític, la diversitat de perspectives i l'acció transformadora per a la justícia social com a elements clau. Però a més, les entrevistes i les observacions també han permès identificar diversos factors presents al centre que afavoreixen la formació del pensament crític.

Aquests han estat mencionats i explicats a l'apartat *6.7. Factors que dificulten i faciliten la formació del pensament crític*, però són les assemblees com a espais d'argumentació i reflexió col·lectiva, el treball cooperatiu per obrir les portes a la diversitat de perspectives, el projecte de delegats/des com a eina de l'alumnat de presa de decisions i el clima segur i respectuós generat a l'aula que afavoreix la participació.

8. CONCLUSIONS

A partir dels objectius marcats a l'inici del Treball de Fi de Grau, s'ha fet una profunda lectura de la literatura, així com una recerca empírica amb un estudi de cas. Gràcies als referents teòrics i a la recollida i anàlisi de dades, s'ha extret tres conclusions.

En primer lloc, fent referència a l'objectiu d'analitzar quines metodologies, estratègies, recursos i continguts es promouen per formar el pensament crític de l'alumnat de cinquè i sisè d'una escola del Barcelonès, s'ha arribat a la conclusió que no parlem de metodologies, estratègies, recursos o continguts, sinó de dimensions que promouen la formació del pensament crític. Aquestes són la disrupció del comú, interrogar múltiples perspectives, centrar-se en qüestions sociopolítiques, i prendre acció i promoure la justícia social.

Així doncs, tenint en compte aquestes dimensions, podem afirmar quines són les accions que duen a terme des del centre per formar el pensament crític. Entre elles, generar espais de participació, argumentació i reflexió individual i col·lectiva, acompanyar als i les infants en processos de reconsideració de les pròpies idees, fer visibles diferents opinions i establir espais per a la presa de decisions de l'alumnat.

En segon lloc, quant a l'objectiu d'identificar factors que dificulten la formació del pensament crític a les aules de cicle superior d'una escola del Barcelonès, es conclou que n'hi ha cinc de principals. La concepció de pensament crític de la pròpia escola esdevé una barrera per a la formació d'aquest, atès que la seva visió està més alineada amb l'enfocament clàssic. Això suposa no dur a terme moltes de les actuacions clau per formar el pensament crític orientat a la justícia social. També, la manca d'eines i criteris compartits per avaluar sistemàticament el pensament crític implica que cada mestre/a l'avaluï des de la subjectivitat i no es tingui una mateixa línia de centre pel que fa a aquest. Altrament, la sobrecàrrega curricular exigida al professorat, perquè en haver de treballar tants continguts, hi ha una manca de temps molt significativa per dedicar sessions perquè l'alumnat qüestioni, reflexioni i decideixi, de manera que s'opta per una metodologia tradicional en què el o la docent transmet coneixements als/les alumnes. Així mateix, la participació desigual de l'alumnat, ja que és habitual que sempre participin, expressin, qüestionin i decideixin els mateixos i mateixes alumnes. La por de treballar "temes sensibles" també és una limitació, atès que així s'evita el treball de problemes socials rellevants, molt vinculats a una de les dimensions.

En tercer lloc, pel que fa a l'objectiu d'identificar factors que faciliten la formació del pensament crític a les aules de cicle superior d'una escola del Barcelonès, s'han detectat els següents. Les assemblees, ja que aquestes permeten als i les infants argumenten les seves opinions i reflexionen col·lectivament; el treball cooperatiu per tal que els nens i nenes es posin en contacte amb diverses perspectives i hagin de dialogar, argumentar, arribar a acords i decidir; el projecte de delegats/des, atès

que és un espai on l'alumnat pot compartir les seves demandes, argumentar-les, presentar alternatives, cercar solucions, i sobretot, prendre decisions; i, un bon clima d'aula, perquè els i les alumnes se sentin segures i per participar lliurement, sense por de les reaccions dels companys/es.

Amb tot això, cal comentar l'objectiu general del treball: analitzar quines oportunitats ofereix una escola del Barcelonès per formar el pensament crític a les aules de cicle superior d'Educació Primària. Sí que ha estat assolit, ja que amb l'anàlisi profunda de la recerca bibliogràfica i de les dades recollides, s'han pogut extreure uns resultats, i posteriorment, unes conclusions sobre les oportunitats que ofereix el centre educatiu estudiat.

Pel que fa a les limitacions d'aquesta recerca, n'hi ha dues. Una d'elles és que es tracta d'un estudi de cas centrat en una única escola del Barcelonès, fet que no permet generalitzar les conclusions a altres contextos educatius. Tot i que aquesta metodologia ha possibilitat una anàlisi profunda i contextualitzada de la realitat estudiada, les oportunitats identificades poden respondre a característiques específiques del centre. L'altra, ha estat el fet que la recerca s'ha basat principalment en entrevistes a professionals i observacions d'aula, de manera que no s'ha incorporat la veu de l'alumnat, una perspectiva que haurien pogut enriquir la comprensió del fenomen.

D'aquestes limitacions neixen una línia d'investigació futura i una proposta de millora. D'una banda, la línia d'investigació futura fa referència a continuar investigant la formació del pensament crític en altres centres educatius amb característiques diverses per contrastar i ampliar les conclusions d'aquest estudi. D'altra banda, quant a la proposta de millora, si es tornés a dur a terme aquest estudi de cas en una altra escola, seria interessant incorporar la perspectiva de l'alumnat sobre com interpreta els espais de participació i presa de decisions que se li ofereixen. Un exemple seria analitzar fins a quin punt els/les infants perceben que les seves opinions són escoltades i tenen una incidència real en la vida de l'aula i del centre. Aquesta mirada permetria contrastar la perspectiva del professorat amb la dels mateixos/es alumnes i obtenir una comprensió més completa.

Finalment, m'agradaria exposar que aquest Treball de Fi de Grau m'ha permès desenvolupar competències relacionades amb la recerca educativa, com la cerca i anàlisi crítica de literatura, el disseny d'instruments de recollida de dades, l'observació sistemàtica i la interpretació de resultats. També, he aprofundit en la capacitat de relacionar teoria i pràctica educativa, adoptant una mirada més reflexiva sobre la realitat escolar.

A nivell professional, aquesta experiència ha reforçat el meu interès per promoure una educació democràtica que formi el pensament crític de l'alumnat. Alhora, m'ha fet prendre consciència de la necessitat de continuar formant-me en aquest àmbit per poder generar, en la meva futura pràctica docent, espais que permetin als nens i nenes qüestionar, reflexionar, proposar, argumentar i transformar la realitat que l'envolta.

9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Brown, A. L. (1997) Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist, 52*(4), pp. 399-413.

Castellví, J., i González, M. (2025). Una mirada a l'aprenentatge de la participació i la transformació social a l'escola des de la teoria de l'estructuració. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 23*(1), 47-61.

Castellví, J., Marolla, J., Escribano, C. (2023) La investigación cualitativa. En D. Ortega (Ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales?: Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (11-120). Octaedro.

Castellví, J. (2024). Formar el pensament crític orientat a la justícia social per fer front al feixisme. *Comunicació Educativa: Revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya, 37*, 103-122.

Ennis, R. H. (1996) *Critical thinking*. Prentice-Hall.

Felton, M. (2007). La discussió deliberativa: usar el discurs de classe per promoure el pensament crític. *Temps d'Educació, 33*, 183-201.

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* (177-178). Paidós.

Hooks, B. (2010). Democratic Education. *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom* (13-18). Routledge.

Lewison, M., Flint, A. S., i Van Sluys, K. (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts, 79*(5), 382-392.

Paul, R. i Elder, L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico: Conceptos y herramientas. *Foundation for Critical Thinking.*

Ross, E.W. i Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales*, *11*, 73-86.

Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. I. Vera i D. Pérez (Coords), *La formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (377-388). AUPDCS.

Trejos, C. F. (2023). Enseñar democracia, educar el pensamiento crítico, retos y estrategias en la didáctica disciplinar. *Ciencia y educación 4*(12), 6-18.

Westheimer, J. i Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal 41*(2), 1-26.

ANNEXOS

1.1. Disseny dels instruments per a la recollida de dades

1.1.1. Disseny d'entrevistes semiestructurades

Mestres tutores:

Bon dia! En primer lloc, moltes gràcies per accedir a respondre a les següents preguntes. Estic segura que serà de gran ajuda pel meu TFG.

1. Què entens per "pensament crític" des de la teva pràctica docent?

2. Consideres que és una prioritat a cicle superior? Per què?

3. Quines habilitats o capacitats associes al pensament crític en alumnes de cicle superior?

4. Creus que l'alumnat de cicle superior té oportunitats reals per formar el pensament crític? Quines són aquestes oportunitats?

5. Consideres que les metodologies amb què treballeu a cicle superior promouen la formació del pensament crític?

6. Penses que els continguts treballats a cicle superior permeten formar el pensament crític?

7. L'alumnat de cicle superior té espai per reflexionar, qüestionar, participar i prendre decisions? Em podries posar exemples de cada una de les accions?

8. Avalueu d'alguna manera el pensament crític de l'alumnat de cicle superior?

9. Quines dificultats trobes per fomentar el pensament crític a cicle superior?

10. Quins elements consideres que ho afavoreixen?

11. Vols afegir algun aspecte que consideris rellevant i que no hàgim comentat?

Finalment, m'agradaria agrair el temps que has dedicat a contestar aquestes preguntes. Moltes gràcies!

Directora:

Bon dia! En primer lloc, moltes gràcies per dedicar part del teu temps a respondre a les següents preguntes. Estic segura que serà de gran ajuda pel meu TFG.

1. Què enteneu per "pensament crític" des del centre?

2. Com definiries el projecte educatiu del centre en relació amb la formació de l'alumnat com a ciutadania crítica?

3. Consideres que és una prioritat al centre? Per què?

4. Quines habilitats o capacitats associeu com a centre al pensament crític?

5. Hi ha algun acord (no cal que sigui acord formal) de centre sobre com es brinda oportunitats (metodologies, estratègies, continguts…) per formar el pensament crític a l'alumnat de cicle superior? Quines són aquestes oportunitats?

6. Hi ha algun acord de centre sobre com avaluar el pensament crític de l'alumnat de cicle superior?

7. Quines dificultats creus que hi ha per fomentar el pensament crític a l'escola?

8. Quins elements del centre consideres que ho afavoreixen?

9. Vols afegir algun aspecte que consideris rellevant i que no hàgim comentat?

Finalment, m'agradaria agrair el temps que has dedicat a contestar aquestes preguntes. Moltes gràcies!

1.1.2. Disseny graella d'observació

Dimensió	Ítem	Sí	Parcial	No	Indicador
Disrupció del comú	Es qüestionen idees o situacions socialment establertes.				
	L'alumnat és convidat a pensar causes i conseqüències.				
	Es connecta el contingut escolar amb la realitat de l'alumnat.				
	El/la docent actua com a guia més que com a transmissor únic.				
	Es dona valor a les experiències de l'alumnat.				
Interrogar múltiples perspectives	El/la docent promou preguntes obertes.				
	Es fomenta el dubte i la revisió d'idees.				
	Es treballa la interpretació crítica de missatges o discursos.				
	Es respecten opinions diverses.				
	Les opinions es fonamenten amb arguments.				
	El/la docent promou l'autonomia de pensament.				
	El/la docent genera un clima d'aula que permet expressar-se amb seguretat.				
	Es presenten diferents perspectives sobre un mateix tema.				
	Es treballa l'anàlisi crítica dels mitjans i la informació.				
Centrar-se en qüestions sociopolítiques	Es treballen problemàtiques socials reals, rellevants i actuals.				
	Es busquen les causes estructurals dels problemes.				
	Es fomenta una mirada crítica davant les injustícies.				
	Es treballa la responsabilitat col·lectiva.				
	Es resolen conflictes mitjançant el diàleg.				
	Els continguts promouen la reflexió sobre justícia social i convivència.				

Prendre acció i promoure la justícia social	Es fomenta el compromís democràtic.				
	L'alumnat participa activament en converses i debats.				
	El/la docent genera espais de conversa.				
	L'alumnat proposa solucions o alternatives.				
	Es promou la participació activa per a la millora d'aspectes concrets.				
	L'alumnat relaciona pensament i acció.				
	La metodologia afavoreix la participació.				
	L'alumnat participa en la presa de decisions de l'aula.				
Observacions					

1.2. Transcripció de les entrevistes a professionals

1.2.1. Transcripció entrevista mestra tutora de 6è

Marina: Bon dia! En primer lloc, moltes gràcies per accedir a respondre a les següents preguntes. Estic segura que serà de gran ajuda pel meu TFG.

N: Cap problema, és molt enriquidor això.

Marina: Gràcies. Doncs, si et sembla bé comencem. La primera pregunta és què entens per pensament crític des de la teva pràctica docent?

N: Jo, personalment, quan penso en pensament crític m'imagino aquesta part més de qüestionar-se, de fer-se preguntes, d'analitzar certes informacions, de fer recerca, escoltar diferents opinions. No sé, no quedar-se amb una primera idea com a vàlida i única i bona, sinó ser capaços de fer un passet més i dir: "D'acord, jo he rebut una informació, però vaig a contrastar, vaig a veure què en penso, vaig a mirar si és certa". Una mica aquesta idea de qüestionar-se, no? Potser seria la paraula. Qüestionar aquella informació que rebo o fins i tot aquelles opinions que tinc, contrastant-les i comparant-les amb altres infants. Per tant, jo ho enfocaria cap a aquesta via. El fet de qüestionar-se certes informacions.

Marina: D'acord! I consideres que és una prioritat a cicle superior?

N: Molt... jo ho considero com a prioritat segurament sempre, no? Perquè al final, aquest treball el pots fer en molts moments. Moments de conversa, moments de parlar de certes coses... El pensament crític pot aparèixer en tots moments. Però és cert que a cicle superior ja tens la sensació que tenen un grau de maduresa ja una miqueta més alt. Comencen a fer un canvi, són capaços d'entendre més coses, pots fer debats molt enriquidors, tenen ja molts més coneixements, no? Per tant, ho considero important sempre, però és cert que el superior, a nivell de l'etapa de primària, és una molt bona oportunitat per treballar-lo.

Marina: D'acord! Doncs la següent pregunta és sobre les habilitats o capacitats que associes al pensament crític en alumnes de cicle superior.

N: Bé, molt relacionat potser amb el que deia a la primera pregunta, no? El fer-se preguntes, el qüestionar-se coses, el posar en dubte, voler analitzar allò que rebo... Seria una mica això, ser capaç de fer cerca d'informació en fonts fiables, ser capaç d'escoltar les opinions dels altres, respectar-les i estar obert al que poden pensar altres persones. Per mi seria aquest tipus d'habilitats. Sobretot enfocades a aquesta idea de "jo penso tal cosa, o he rebut tal cosa, però m'he obert a altres opcions i a veure quina idea em construeixo finalment".

Marina: Molt interessant això que dius! Creus que l'alumnat de cicle superior té oportunitats reals per formar el pensament crític?

N: Jo penso que sí. Tot i que a vegades, penses en pensament crític i és com: "uau, pensament crític!", no? On el col·loco, com el treballo… Però sento que si ens ho parem a pensar, al final, si la idea que tenim és aquesta de qüestionar-se idees, contrastar, escoltar opinions… Una assemblea mateix, en què ells mateixos de vegades exposen situacions que els hi són conflictives o algun dubte que tenen o algun problema que hi ha hagut o alguna cosa que ha passat al món. Una assemblea em sembla que pot ser una molt bona oportunitat per treballar això. Perquè al final estàs donant un espai perquè ells s'expressin. I allà sorgeixen moments en què tu estàs construint pensament crític sense ser-ne conscient segurament. Per descomptat a partir d'aquí doncs no sé, fer debats... Aquest any per exemple nosaltres hem fet un parell de debats en què els infants tenien diferents rols, també em semblaria una opció molt bona. Quan fas un treball en grup, que has de fer cerca d'informació, que hi ha diferents opinions, que has de contrastar... Tot aquest tipus d'activitats penso que sense ser-ne conscients, estem treballant aquest tipus de pensament. Aleshores, sí, jo penso que sí que hi ha molts moments en què es treballa i es fomenta aquest tipus d'habilitats.

Marina: D'acord! La següent pregunta és: consideres que les metodologies amb què treballeu a cicle superior promouen la formació del pensament crític?

N: Sí, jo crec que sobretot el tipus d'activitat. Per exemple, plantejar activitats que no tinguin una única resposta o una única solució, sinó que ells hagin de buscar la seva o hagin d'arribar a una conclusió després d'haver investigat o d'haver parlat. També el fet de fer preguntes obertes, de no donar la resposta, sinó de: "I tu què en penses? I per què creus que passa això? I on podríem buscar aquesta informació?"... Cal donar-los les eines perquè ells mateixos siguin els qui busquin i construeixin. I també, el treball cooperatiu, que em sembla bàsic, perquè el fet d'haver de posar-se d'acord amb altres persones ja t'obliga a haver d'escoltar altres opinions, a qüestionar la teva, a haver de cedir o haver de defensar la teva idea amb arguments.

Marina: Molt bé. I utilitzeu materials o recursos concrets que us ajudin a formar el pensament crític?

N: Doncs des de notícies de premsa, articles, vídeos, documentals… També fem servir internet, guiat per les mestres, per veure com es presenta una mateixa informació en diferents llocs, i poder comparar. I després, evidentment, el recurs humà, que són ells mateixos i les seves experiències.

Marina: I en relació amb els continguts que es treballen a cicle superior, creus que permeten formar el pensament crític de l'alumnat?

N: Un contingut per si sol doncs no. Jo crec que va més enfocat en com tu plantegis el treball d'aquest contingut. Si al final és un contingut que tu traspasses la informació directament a l'infant de manera unidireccional sense més, doncs no. Bé, sí, els enriqueixes a nivell de coneixements i a nivell cultural, és informació que ja disposen, però en si un contingut no crec que sigui la part important. Potser és

més com tu planteges el treball d'aquest contingut, no? O el tipus d'activitat que tu proposes per treballar-lo. Aleshores el contingut en si, potser se'm quedaria curt. Jo pensaria més en quina activitat plantejo o quina sessió faig per treballar aquell contingut que sí que ho permeti. No és el mateix parlar de les energies, com hem fet aquest curs, en què jo senzillament els expliqui els tipus d'energies, que fer un treball de recerca en diferents grups, després ho exposem, parlem què en pensem... I el contingut és el mateix, però la manera de plantejar l'activitat penso que una és més potent a l'hora de fomentar el pensament crític. Aleshores jo diria que el contingut en si es queda curt.

Marina: D'acord. Doncs la següent pregunta és si penses que l'alumnat de cicle superior té espai per reflexionar, qüestionar, participar i prendre decisions.

N: Sí, jo penso que sí. És el que et deia abans, penso que l'assemblea setmanal que tenim ja és un espai per fer-ho, més enllà de qualsevol tutoria que sigui necessària algun dia per alguna situació concreta. I també, a partir dels treballs en grup, els debats que fem… Fins i tot quan estàs parlant d'algun contingut específic, quan ells es qüestionen, es fan preguntes, donen la seva opinió, expliquen experiències que han tingut… Crec que tot això ho permet. Aleshores sí que, tot i no al cent per cent del dia, sí que es donen aquests espais.

Marina: I tota la part de presa de decisions, també està tan present com el qüestionament i la reflexió?

N: La presa de decisions penso que està molt present a l'hora d'organitzar certes activitats que proposem des de l'escola, en què se'ls dona l'espai perquè siguin ells els qui decideixin què fer i com fer-ho. Però més en el que és el dia a dia de les coses que passen durant el curs, que ens hem d'organitzar, tenen molts espais per fer-ho. A l'hora de fer algunes activitats, potser no hi ha tant d'espai a la presa de decisions, perquè ja estan una mica marcades, però sí que tenen llibertat quan en fan d'altres. Vull dir, tu al final pots fer una guia o una proposta perquè t'interessa que arribin on sigui, però tenen espai per fer les seves propostes també, i per donar opinions i per valorar amb tu si tenen sentit o no tenen sentit. Llavors, sí que penso que hi és.

No crec que tinguin un munt de moments de presa de decisions, perquè tu com a mestra marques una mica el camí, però sí que penso que hi ha determinats moments en què, si més no, ells poden donar la seva opinió o fer propostes que després tiraran endavant o no, però l'opció la tenen. Aleshores, potser a nivell de reflexió hi ha més espais, però també penso que la presa de decisions hi és present, tot i que al final tu estàs allà i acabes guiant més segons el que vegis, perquè de vegades encaixa i de vegades no. Però sí que penso que hi és present, i que hi ha molts moments que els afecten a ells directament.

Al meu curs, per exemple, que es fan moltes activitats en què sí que són ells els que participen molt a l'hora d'organitzar certes coses. Per exemple, no tant en les hores lectives, però s'estan organitzant per

guanyar diners per al viatge de final de curs. Doncs aquí tenen una part molt activa i disposen de molts moments per decidir què fer i com fer-ho.

Marina: Sí, això és important. D'altra banda, teniu alguna manera d'avaluar el pensament crític de l'alumnat de cicle superior?

N: és veritat que quan em vas passar les preguntes em va fer reflexionar, perquè tinc la sensació —potser també perquè ens imaginem el pensament crític com una cosa molt important i molt grossa— que de vegades es fa difícil avaluar-ho, jo com a mestra ho sento així. Perquè tens la sensació que hi ha un punt de subjectivitat fins i tot, no? Vull dir, clar, al final és com molt difícil ser conscients del procés, que és molt abstracte, que està fent un infant en aquest sentit. Segurament està fent un camí, una evolució, però no el veus com pots veure una expressió escrita, que veus que ha millorat en determinats aspectes, no? És com més abstracte. I llavors, sí que tinc la sensació que avaluar-lo se'm fa molt més difícil i que hi ha un punt de subjectivitat en aquest cas.

Llavors, explícitament avaluar-lo, doncs no. Bé, per exemple, no t'ho he comentat abans, però també em semblen activitats molt importants en aquest sentit, quan es fan autoavaluacions. Això sí que ho tenim molt integrat a l'escola, que ells es facin autoavaluacions, reflexions al final de tot un treball que s'ha fet… Aquí sí que penso que ho fem més explícitament. I al final no deixa de ser també, doncs, un treball d'autocrítica que fan ells mateixos, de com estan evolucionant.

Altres tipus de situacions com més de qüestionar-se coses i opinions, jo no ho faig de manera explícita, com amb una graella, sinó que és a partir de l'observació directa i d'escoltar els infants. I a partir d'aquí ho avaluo.

Marina: Al final no deixa de ser una avaluació també.

N: Clar, és una avaluació. Però tens la sensació que no tens una eina que em permeti saber exactament... perquè és molt abstracte i a vegades et qüestiones si com a mestra ho estàs fent bé. Però la meva manera de fer-ho és aquesta, estant molt atenta al que comenten, el que diuen i fer una observació directa a l'aula, a les seves converses, en el dia a dia.

Marina: D'acord. I en relació amb les limitacions, quines dificultats et trobes a l'hora de treballar el pensament crític a l'aula?

N: Com amb tot, absolutament amb tot, jo parlaria del temps, perquè la meva sensació és que hem d'afrontar tantes coses, i que se'ns demana que treballem tantes coses, que tens la sensació que no arribes mai on tu creus que hauries d'arribar. Segurament, tu et marques uns objectius, que són irreals, i el primer problema ets tu com a mestra que tens la sensació que hauries d'arribar fins allà. I no pot ser, de vegades no pot ser. Llavors, clar, el pensament crític, requereix temps. Temps per pensar, per

conversar, per donar opinions, per tenir un debat… Clar, si tu estàs pensant, "és que he de fer el treball d'expressió escrita per Sant Jordi, les mates d'aquest tema que l'he de tancar ja perquè sinó no em donarà temps de fer l'altre, i a més, a nivell digital estem fent tal cosa, i a més…". Doncs clar, a vegades no trobes el moment de dedicar una hora a fer un debat. I s'ha de fer, però a vegades és impossible. Aquesta manca de temps, la sensació que tens tants fronts oberts que es fa difícil. Però sí, s'ha de fer, i jo ho intento fer.

Marina: D'acord. I ja per acabar, per contra, quins elements consideres que ho afavoreixen?

N: Aniria enfocat al que hem anat comentant, als espais de conversa, als espais de poder donar opinió, a ajudar els infants a fer cerques guiades per corroborar certes informacions, comentar notícies… Treballs en grup, debats, fer partícips als infants d'organitzar algunes activitats i que, per tant, prenguin decisions… Tot el que hem anat dient.

Marina: Perfecte! Doncs les preguntes ja s'han acabat, si hi ha algun aspecte que consideris rellevant sobre el tema que no haguem parlat, i vulguis afegir, endavant!

N: No, no. Jo penso que amb tot el que hem parlat, ja tot correcte. Crec que és un aspecte súper important en tota l'escolarització en general, tot i que a vegades se'ns fa difícil col·locar-lo i tenir-lo en compte, és a dir, fer-lo més explícitament. I també doncs això, tenir la seguretat com a mestra que ho estàs treballant. Però penso que ho fem molt més del que ens sembla, i hem de confiar que estem fent bona feina.

Marina: Sí. Moltíssimes gràcies. Ha estat molt interessant, i tota aquesta informació m'ajudarà molt per al meu treball!

N: De res, Marina. Un plaer i espero que et vagi molt bé el treball, i si necessites qualsevol cosa més, no dubtis en preguntar-m'ho!

Marina: Gràcies!

1.2.2. Transcripció entrevista mestra tutora de 5è

Marina: Bon dia! Primer de tot, moltes gràcies per dedicar-me aquest temps i per participar en aquesta entrevista. Em serà molt útil pel TFG.

K: Bon dia! No pateixis, encantada d'ajudar-te.

Marina: Perfecte. Doncs si et sembla bé, començarem. La primera pregunta és què entens per pensament crític des de la teva pràctica docent?

K: Doncs jo entenc el pensament crític com la capacitat de no quedar-se amb el primer que sents o veus. És a dir, que els infants siguin capaços de preguntar-se coses, de tenir curiositat, de voler entendre per què passen les coses i si allò que els arriba és cert o no. També crec que implica escoltar diferents punts de vista i construir-te la teva pròpia opinió. Al final, és això de no acceptar qualsevol informació sense haver-la pensat abans. Per mi, el més important és que aprenguin a reflexionar i a qüestionar-se el que tenen al davant.

Marina: D'acord! I consideres que és una prioritat a cicle superior?

K: Sí, totalment. De fet, penso que és important en qualsevol etapa, però a cicle superior encara més perquè ja tenen una maduresa diferent. Comencen a entendre millor moltes situacions, tant de l'escola com del món que els envolta, i això fa que puguis tenir converses molt més profundes amb ells. També és una edat en què ja tenen opinions pròpies i crec que és important ajudar-los a argumentar-les i a escoltar les dels altres, perquè a vegades es tanquen només en el que ells veuen. Per això penso que és un moment molt adequat per potenciar aquest tipus de pensament.

Marina: I quines habilitats o capacitats relaciones amb el pensament crític en alumnes de cicle superior?

K: Doncs sobretot el fet de saber-se fer preguntes, de dubtar una mica de les coses i no donar-les sempre per bones. També la capacitat de buscar informació i saber si aquella informació és fiable o no. Crec que és important que aprenguin a escoltar els companys, a respectar altres opinions encara que no coincideixin amb la seva i també a justificar el que pensen amb arguments. Sí… per mi, totes aquestes habilitats van molt lligades al pensament crític.

Marina: D'acord. Doncs la següent pregunta és si creus que l'alumnat de cicle superior té oportunitats reals per formar el pensament crític?

K: Jo crec que sí. A vegades sembla que parlar de pensament crític sigui una cosa molt complicada o molt teòrica, però en realitat apareix en molts moments del dia a dia. Per exemple, en una conversa a

l'aula, en una assemblea o quan surt algun tema que els preocupa. Moltes vegades, sense adonar-nos-en gaire, estem treballant això. Quan fan debats, quan han de defensar una idea o quan treballen en grup i han d'arribar a acords, allà també hi ha pensament crític.

Marina: Em podries posar algun exemple d'alguna activitat o moment?

K: I tant, per exemple, aquest curs hem fet diverses activitats on havien d'investigar informació i comparar diferents opinions.

Marina: D'acord. I consideres que les metodologies amb què treballeu a cicle superior promouen la formació del pensament crític?

K: Sí, jo penso que sí. Sobretot quan proposes activitats obertes, en què no hi ha una única resposta correcta. Quan els dones espai perquè pensin, investiguin o busquin solucions diferents, estàs fomentant aquest tipus de pensament. També crec que és molt important la manera com els mestres fem les preguntes. Si en lloc de donar-los directament la resposta els fas reflexionar amb preguntes com "tu què en penses?" o "com ho podríem saber?", els estàs ajudant a construir el coneixement. I després, evidentment, el treball cooperatiu ajuda moltíssim perquè implica escoltar, negociar i argumentar.

Marina: I feu servir recursos o materials específics per treballar-lo?

K: Sí, bastant. Utilitzem notícies, vídeos, articles o situacions que passen actualment. També algun cop hem comparat informacions de diferents llocs per veure com una mateixa notícia pot explicar-se de maneres diferents. Internet és un recurs molt útil, sempre intentant guiar-los perquè aprenguin a buscar bé.

Marina: I pel que fa als continguts que treballeu a cicle superior, creus que afavoreixen la formació del pensament crític?

K: Jo diria que depèn més de com es treballen que no pas del contingut en si. És a dir, qualsevol tema pot servir per fomentar el pensament crític si el planteges d'una manera participativa i reflexiva. Si simplement expliques una informació i l'alumnat l'ha de memoritzar, probablement no. Però si aquell mateix contingut el treballen investigant, fent preguntes, debatent o exposant idees, llavors sí.

Marina: Ja, entenc el que dius. I creus que l'alumnat té espais per reflexionar, qüestionar, participar i prendre decisions?

K: Sí, jo et diria que sí. Les assemblees de classe, per exemple, són un espai molt clar on poden expressar el que pensen i parlar de coses que els preocupen. També en els treballs en grup o en

algunes activitats on han de decidir com organitzar-se. Quan fan preguntes, expliquen experiències o opinen sobre algun tema, també estan participant activament.

Marina: I la presa de decisions, creus que també hi és present?

K: Sí, encara que potser no tant com la reflexió o el debat. Al final, com a mestres, nosaltres marquem bastant l'organització i els objectius, però sí que intentem que tinguin espais per decidir coses. Per exemple, quan preparem activitats, projectes o alguna proposta de classe, moltes vegades poden aportar idees o decidir com fer algunes parts. També en activitats més puntuals, com organitzar alguna cosa per l'escola o preparar activitats conjuntes. Potser no tenen una llibertat absoluta, però sí que tenen espais on la seva opinió compta i poden participar en les decisions.

Marina: D'acord. I teniu alguna manera d'avaluar el pensament crític a cicle superior?

K: Aquesta és complicada, perquè penso que és una cosa difícil d'avaluar de manera objectiva. Tens la sensació que és un procés molt intern i que costa veure'l clarament. Jo crec que sobretot ho valorem a través de l'observació: veure com argumenten, les preguntes que fan, com participen en converses o debats… També fem bastants autoavaluacions i reflexions, i allà sí que es veu com ells mateixos pensen sobre el seu procés i el que han après.

Marina: Clar, l'observació i les autoavaluacions són una forma d'avaluació.

K: Sí. Tot això també és avaluar. El que passa és que no és una avaluació tan concreta o tan fàcil de mesurar. Però sí que a partir de l'observació diària pots veure evolucions, actituds o maneres de pensar que et donen informació.

Marina: I quines dificultats et trobes a l'hora de treballar el pensament crític a l'aula?

K: Suposo que la *N* ja t'ho va comentar quan li vas fer l'entrevista a ella, però sobretot el temps. Sempre tenim la sensació que hi ha moltes coses a fer, molts continguts, moltes activitats, i costa trobar moments per parar i dedicar estona a conversar o debatre. A vegades tens ganes de dedicar més estona a aquestes activitats, però entre tot el que has d'anar fent durant el curs es fa complicat. Jo crec que aquesta és la dificultat principal.

També et diria que el pensament crític l'acostumem a treballar a partir de les converses que tenim a l'aula, i a vegades costa que depèn de quins infants participin, que expressin la seva opinió, que perdin les vergonyes aquestes que tenen. Clar, això fa que infants el desenvolupin molt, perquè estan tota l'estona qüestionant, investigant, preguntant, expressant… i altres nens que es quedin una mica més en l'ombra. Que això no vol dir que no es qüestionin coses, però si més no, com a mestra no ho veus.

Marina: Clar, és complicat. I, l'última pregunta és: quins elements consideres que afavoreixen la formació del pensament crític?

K: Doncs tot el que impliqui conversa, participació i reflexió. Els debats, les assemblees, els treballs cooperatius, les preguntes obertes… També treballar amb situacions reals o notícies que els afectin d'alguna manera. I sobretot donar-los espais perquè puguin expressar-se i sentir que la seva opinió és important. Crec que quan els infants se senten escoltats, participen molt més i això afavoreix aquest tipus de pensament.

Marina: Perfecte! Doncs ja estaria. Si vols afegir algun altre aspecte que consideris important, endavant.

K: Simplement, dir que crec que el pensament crític és molt important avui dia, perquè reben molta informació constantment i necessiten eines per saber interpretar-la.

Marina: Moltíssimes gràcies! M'ha anat molt bé i segur que m'ajudarà molt pel treball.

K: De res! Qualsevol cosa que necessitis, ja ho saps.

Marina: Gràcies!

1.2.3. Transcripció entrevista directora

Marina: Bon dia! En primer lloc, moltes gràcies per accedir a respondre a les següents preguntes. Sé que en aquestes dates esteu molt enfeinades, i treure uns minuts per al meu treball, s'agraeix!

A: No pateixis! Això forma part de la professió.

Marina: Ja, però agrair-ho no està de més. Si et sembla bé comencem. La primera pregunta és què enteneu per pensament crític des del centre?

A: Doncs mira, per a mi el pensament crític és la capacitat per analitzar una informació, no donar-la per vàlida a la primera, sinó que siguin capaços de qüestionar-se el perquè de les coses. Que tinguin aquesta ment oberta per escoltar altres opinions, per contrastar dades i, sobretot, canviar d'opinió si s'escau, és a dir, formar-se una opinió pròpia basada en arguments, no només en el que senten o en el que els hi diuen.

Marina: D'acord. Després, com definiries el Projecte Educatiu de Centre en relació amb la formació de l'alumnat com a ciutadania crítica?

A: En el PEC queda explicat que tenim els moments d'assemblea perquè els infants puguin aportar les seves opinions, presentar propostes, argumentar i explicar correctament els seus neguits… I a partir d'aquí es fa un treball de respecte cap a les diverses opinions: què n'opina tothom, si hem de fer una proposta, l'hem de fer consensuada, i si l'hem de fer consensuada, què vol dir: ens ho hem d'explicar? No ens ho hem d'explicar? Hem de votar? No hem de votar? Hem d'estar tots d'acord? Per tant, això inclou un treball d'estratègies diverses per incloure els debats. Debatre, no és una cosa fàcil, s'ha d'ensenyar. Si no s'ensenya a debatre, no es pot debatre.

Tornant a la pregunta del Projecte Educatiu, també tenim el projecte dels delegats i delegades. Són dos nens/nenes de cada curs que normalment es trien a partir de votació al principi de curs, i, per altra banda, s'intenta que no es repeteixin, no per res, perquè podríem dir que si és democràcia i està ben argumentat, hauria de ser el que fos, però estem a primària i s'intenta que tothom pugui passar per aquest moment i aprendre'n, no? Aquest consell de delegats i delegades es troben amb una mestra que ho coordina tot, i a partir d'aquí entomen neguits o propostes que tinguin, que les deriven després cap a l'aula, les expliquen a la seva aula, recullen què han dit l'alumnat a l'aula, ho tornen a portar al consell de delegats i delegades. Per exemple, *Quin pati volem*, va ser una iniciativa que van fer, sobre repensar alguns espais, decidir què fem amb el material que hem comprat…

Marina: Que interessant! I, des del centre, considereu la formació del pensament crític com una prioritat?

A: I tant, és fonamental. A més, els de cicle superior estan en una edat on comencen a rebre molts impactes de fora: xarxes socials, la televisió, els amics... i molts no tenen les eines per filtrar el que els arriba. També és important el que passa a casa, perquè molts construeixen els seus algorismes entorn el que els agrada, i sense adonar-se que tot és política. A vegades hi ha infants que em diuen "això ho sé perquè o ha dit aquell", i jo els pregunto que qui és "aquell", i com estem segurs que el que diu és cert o no. Aleshores, sí que tot això s'ha de treballar també fora de l'escola, però és important que aquí els hi donem una base.

I tot això no és nou, això es treballa des que vosaltres sou petits. Quan als d'Infantil diuen "és que aquest ha dit…" se'ls hi pregunta en quin context ho ha dit, com ho ha dit, per què ho ha dit… i després decidim si és cert o no el que ha dit. I això extrapolat a la vida, s'ha de plantejar.

A més, per exemple, quan a cicle superior es treballa història, es diu, "d'acord, tot això per què va passar? Què pot ser que torni a passar? Quines conseqüències pot tenir el que pot tornar a passar i el que no?". I si no et vols posar en el tema història i política, que és on acabes, el canvi climàtic: "Què ha passat? Què ha estat passant?" Això s'ha de poder entendre a partir del que nosaltres treballem.

Marina: Ja. La següent pregunta és: quines habilitats o capacitats associeu al centre com a pensament crític?

A: Saber argumentar, cercar informació, saber analitzar-la, buscar diverses fonts, contrastar i tenir flexibilitat cognitiva, que és això de dir "d'acord, amb tota aquesta informació, canvio l'opinió que tenia inicialment? O la puc discutir i convèncer a una altra persona?". Perquè si no tenim flexibilitat cognitiva, pot ser molt greu.

Marina: D'acord. I hi ha algun acord de centre sobre com avaluar el pensament crític de l'alumnat de cicle superior? No cal que sigui un acord formal, pot ser una tendència que seguiu com a centre.

A: Jo crec que és una mirada conjunta. Jo crec que tot el claustre està d'acord amb això que estem parlant, que està d'acord que abans de proposar qualsevol activitat, hi ha d'haver un plantejament sobre el perquè del que s'està fent. Crec que sí que hi ha una mirada d'aturar-nos, de donar valor a les assemblees… És veritat que després al dia a dia, no sempre es pot parar i fer l'assemblea com toca i com voldríem. Però, jo crec que sí que es potencia el treball en petits grups, després posar-ho en comú… Tot això es fa en totes les aules.

Avaluar-ho com a tal és molt difícil, jo crec que avaluar el pensament crític és molt abstracte i molt difícil perquè de vegades no saps quan un infant sap fer-ho per ell mateix. Tot i això, jo crec que sí que es pot veure una avaluació en els infants. És més fàcil avaluar-ho en el sentit d'un mateix, perquè sí que hi ha més reflexió, i a més, cada vegada posem més eines d'autoavaluació, i aquí sí que ho pots

veure. Però el que és un pensament crític de dir “vaig a donar una opinió sobre això”, per mi, mira, quan ens facis aquest retorn ens anirà bé, perquè sí que és una part que, avaluar-ho com a tal, és difícil.

Sí que els mestres i les mestres coneixen als seus alumnes, veuen els seus progressos… Hi ha una avaluació a partir de l’observació directa a l’infant, però una així més literal i sistemàtica, és més complicada.

Tot i que sí que és veritat que si planteges uns bons objectius, es forma el pensament crític. Perquè ja ve implícit. Per exemple, si tu fas una unitat de medi i un dels objectius és “Argumentar les propostes que planteges davant de canvis que faries en l’Edat Mitjana”, tu hauràs d’avaluar si és capaç d’argumentar les seves opinions, independentment que les seves opinions siguin certes o no.

Marina: Clar. I tema limitacions, quines dificultats creus que hi ha per fomentar el pensament crític a l’escola?

A: Jo penso que, d’una banda, hi ha una dificultat que és que hi ha infants que tenen aquesta capacitat i autonomia per fer això, i a vegades monopolitzen algunes activitats. Per exemple, si fessis un debat a la teva aula, segur que t’hi has fixat, però serien com dos o tres focus que tirarien del debat, o si demanessis propostes i opinions, en tindries unes quantes molt potents, i uns quants que són allà.

Per a mi això és una dificultat que el mestre ha de tenir present. Tu has de poder buscar estratègies perquè tothom pugui tenir la manera d’aportar la seva opinió, la seva proposta, poder contrastar informació…

I després, si hem de qüestionar coses, potser aquí el que seria molt important, i amb el que insistim molt, és que hi ha d’haver una cerca guiada. No els podem llençar al món i dir “Què n’opines d’això? Busca informació”. No, jo et dono aquestes tres eines digitals, per exemple, o aquests quatre llibres, i aquí, busca informació i et pregunto sobre aquesta.

I també, tal com està la societat, tenim temes que són difícils de treballar. I aleshores algunes vegades et planteges "D’acord, vaig a treballar tal tema" i penses "bé, a veure, un moment, com l'enfoco, com no l'enfoco, com pot ser rebut, com no pot ser rebut…". No perquè ningú s'ho hagi de prendre malament, però és veritat que hi ha tantes opinions de tot, tanta informació de tot, que camines sobre un camí una miqueta perillós.

Marina: És cert! I, per contra, quins elements del centre consideres que afavoreixen la formació del pensament crític?

A: Mira, jo crec que ho afavoreix el que t'he dit abans. El fet de lligar-ho i treballar-ho a partir del que vaig a treballar. És a dir, jo crec que les famoses situacions d'aprenentatge, que no cal que siguin performances ni coses súper interessants, sinó senzillament aquesta mirada de tothom de dir "anem a treballar això, i anem a treballar això perquè necessitem donar resposta a això, o pensar sobre això, o aprendre això", perquè al final ja predisposes l'alumnat d'una manera diferent.

A banda d'això, el consell d'alumnes. El fet que en un moment donat s'hagi de trobar perquè se'ls hi demana determinada cosa i ho passin a l'aula... tot això jo crec que ja ho afavoreix.

Però si som més concretes, jo penso que a part del treball sistemàtic que s'ha de fer, també és important que abans de començar "X" situació, "X" tema —és igual digues-li com vulguis— llançar una pregunta, que es preguntin alguna cosa sobre allò. Per exemple, jo que estic a tercer, fem la Badalona romana. Si fem la Badalona romana, vinga, comencem, anem al museu, anem aquí, anem allà... En canvi, si llancem preguntes, si ens preguntem què hi ha a Badalona de la Badalona romana, què no hi ha, com és que hi és, com és que no hi és, què s'ha conservat, què no... Tot això els remou d'una manera diferent. Jo crec que això sí que beneficia.

Marina: Ja! Doncs en principi les preguntes ja estan. Si hi ha qualsevol cosa que vulguis afegir sobre el tema, que no haguem comentat i consideris interessant, endavant!

A: Mira, m'agradaria fer referència al currículum. Perquè hi ha una part del currículum que diu "s'ha de formar infants crítics…", però aquesta frase s'hauria de desgranar, és certa, però no vol dir que els infants que tenim han d'arreglar el món ara. Però sí que han de sentir que poden fer propostes per arreglar el món, o "m'haurien de deixar fer propostes". Aquí està el tema. Jo crec que hem de fer infants que tinguin clar que ells poden aportar propostes.

Marina: Clar, és molt important això! Doncs moltes gràcies pel teu temps! Tota aquesta informació em serà molt útil per al meu treball!

A: M'alegro que et pugui haver ajudat. I si necessites qualsevol altra cosa, ja saps on és el meu despatx!

Marina: Moltes gràcies!

1.3. Observacions recollides en la graella d'observació

1.3.1. Dades recollides a l'aula de 5è

Dimensió	Ítem	Sí	Parcial	No	Indicador
Disrupció del comú	Es qüestionen idees o situacions socialment establertes.			X	A l'aula, no s'acostuma a qüestionar aquelles situacions que són socialment establertes.
	L'alumnat és convidat a pensar causes i conseqüències.	X			Sobretot en l'àrea de coneixement del medi natural, social i cultural, es relacionen els continguts amb factors socials i polítics.
	Es connecta el contingut escolar amb la realitat de l'alumnat.	X			La mestra relaciona els continguts que es treballen amb experiències properes a l'alumnat.
	El/la docent actua com a guia més que com a transmissor únic.		X		La mestra fa preguntes, acompanya i escolta a l'alumnat, encara que gran part dels coneixements adquirits provenen de les explicacions de la docent.
	Es dona valor a les experiències de l'alumnat.		X		La docent s'interessa per les opinions i vivències de l'alumnat, però no sol tenir-les en compte en les programacions d'aula.
Interrogar múltiples perspectives	El/la docent promou preguntes obertes.		X		Formula preguntes que conviden al pensament i l'argumentació, tot i que a vegades busca una resposta concreta.
	Es fomenta el dubte i la revisió d'idees.	X			La mestra accepta respostes diverses i anima a reconsiderar posicionaments.
	Es treballa la interpretació crítica de missatges o discursos.		X		Fan cerques guiades a internet i analitzen la informació, tot i que no acostumen a contrastar-la.
	Es respecten opinions diverses.	X			La mestra accepta desacords i pluralitat de perspectives.
	Les opinions es fonamenten amb arguments.		X		Els/les alumnes expliquen el "per què" del que pensen, tot i que hi ha moments en què el temps no ho permet.
	El/la docent promou l'autonomia de pensament.	X			La mestra fomenta el pensament individual i col·lectiu com a font de reflexió i argumentació, sobretot quan es fa assemblea.

	El/la docent genera un clima d'aula que permet expressar-se amb seguretat.	X			La mestra ha generat un entorn segur, on els i les alumnes participen sense por d'equivocar-se.
	Es presenten diferents perspectives sobre un mateix tema.			X	Les explicacions de la mestra no acostumen a mostrar perspectives diferents.
	Es treballa l'anàlisi crítica dels mitjans i la informació.		X		L'alumnat fa cerques a internet a partir de les fonts que ofereix la mestra, i analitza la informació. Però no acostumen a contrastar-la, ni a analitzar la font.
Centrar-se en qüestions sociopolítiques	Es treballen problemàtiques socials reals, rellevants i actuals.			X	No es tracten temes com discriminació, desigualtat, pobresa… Només quan sorgeix algun conflicte entre l'alumnat.
	Es busquen les causes estructurals dels problemes.		X		Quan hi ha conflictes entre l'alumnat, no només es parla de conductes individuals sinó d'on sorgeixen aquestes.
	Es fomenta una mirada crítica davant les injustícies.		X		En l'àrea de ciències socials, a vegades l'alumnat identifica situacions injustes i expressa el seu posicionament. Tanmateix, es tracta d'un fet espontani sorgit per les aportacions de l'alumnat.
	Es treballa la responsabilitat col·lectiva.		X		Quan es fa assemblea, es parla del paper del grup, però no de la comunitat.
	Es resolen conflictes mitjançant el diàleg.	X			Quan hi ha conflictes, els i les alumnes participen en la cerca de solucions i consensos, sobretot en les estones d'assemblea.
	Els continguts promouen la reflexió sobre justícia social i convivència.	X			A l'àrea de ciències socials es treballa l'organització social i política de Catalunya, i a l'aula es tracten temes som els drets, el respecte, la democràcia o la responsabilitat col·lectiva.
Prendre acció i promoure la justícia social	Es fomenta el compromís democràtic.		X		La mestra valora la participació i el respecte, però es deixa una mica de banda la implicació social.
	L'alumnat participa activament en converses i debats.		X		No es generen gaires debats, però gran part dels i les alumnes intervenen espontàniament.
	El/la docent genera espais de conversa.	X			A qualsevol àrea es generen espais de conversa, tot i que destaca l'estona d'assemblea.

	L'alumnat proposa solucions o alternatives.		X		Quan es fa assemblea, l'alumnat proposa alternatives, accions o solucions col·lectives per als conflictes que es generen a l'aula. Però no a nivell social.
	Es promou la participació activa per a la millora d'aspectes concrets.		X		Quan es fa assemblea, l'alumnat exposa allò que vol millorar de l'escola, i proposa com fer-ho. Però no a nivell social.
	L'alumnat relaciona pensament i acció.	X			Els i les infants saben que han d'argumentar les propostes per transformar aspectes concrets.
	La metodologia afavoreix la participació.		X		La programació d'aula compta amb un temps per a les intervencions espontànies de l'alumnat. A més, es fan projectes i treballs cooperatius. Tot i això, es destina més temps a les explicacions de la mestra, que a la participació dels i les infants.
	L'alumnat participa en la presa de decisions de l'aula.		X		Dins l'aula hi ha pocs espais d'elecció, però a nivell escolar, hi ha una xarxa de delegats/es a partir de la qual l'alumnat pot prendre decisions a nivell d'escola.
Observacions	- La mestra no recull evidències per a avaluar el pensament crític com a tal, però sí per avaluar l'argumentació de l'alumnat. Manca l'avaluació de la participació, la presa de decisions, la reflexió, el contrast d'informació… - La mestra dona feedback basat en l'observació directa a l'aula. És un retorn immediat i espontani. Sobretot se centra en aspectes com l'argumentació i la reflexió. Ofereix oportunitats perquè els nens i nenes canviïn les seves idees. - Tot i no tenir uns criteris establerts per avaluar el pensament crític, aquest és avaluat de forma continuada a totes les àrees de coneixement a partir de l'observació directa i el feedback espontani. - A l'àrea de coneixement del medi, els i les alumnes han relacionat una notícia treballada a classe amb situacions del seu barri i experiències familiars. - En una activitat de cerca d'informació a internet, alguns nens i nenes han llegit diferents pàgines web, i altres n'han utilitzat només una per donar resposta a l'activitat proposada. En cap dels dos casos, l'alumnat ha qüestionat la veracitat de la informació. - Durant l'assemblea, diversos infants han proposat idees per millorar la convivència a l'aula, com canviar la distribució dels grups i establir torns de paraula. - La mestra ha acceptat respostes diferents davant una mateixa pregunta (*El Síndic de Greuges és necessari?*) i ha demanat als/les alumnes que ho argumentin. - En alguns moments, les converses de reflexió a partir de les aportacions espontànies de l'alumnat, han hagut de ser tancades ràpidament per continuar amb la programació prevista. - A l'assemblea setmanal, les intervencions estan totalment relacionades amb problemes quotidians de l'aula i l'escola, però mai es parla de problemàtiques socials més				

	globals. - En els treballs cooperatius, els i les alumnes es reparteixen les tasques entre ells/es sense necessitat que la mestra decideixi els rols. - La mestra acostumava a fer preguntes obertes un cop s'ha explicat el contingut, però sovint, tot i que no hi hagi una resposta correcta, cerca un concepte clau en l'aportació de l'alumnat. - Quan hi ha conflictes entre companys, es busca entendre les causes del problema i no només identificar qui ha actuat malament. De fet, la mestra intenta que les dues parts comprenguin les accions de l'altre. - En una conversa sobre normes de classe, els i les alumnes han votat conjuntament quines propostes consideren més adequades. - Quan un alumne/a s'equivoca en intervenir, ni la mestra ni els companys/es fan comentaris despectius o ridiculitzants. De fet, moltes vegades tornen a intentar-ho. - Durant una conversa d'aula, la mestra ha demanat als i les alumnes què pensaven sobre una activitat, però posteriorment la planificació prevista no s'ha modificat a partir de les seves aportacions. - En una sessió de ciències socials, els continguts sobre institucions i organització política s'han relacionat amb exemples propers de l'entorn de l'alumnat. - Durant una explicació sobre democràcia i drets, la major part de la informació provenia de l'explicació de la docent i no s'han presentat perspectives alternatives. - En parlar sobre responsabilitat col·lectiva, a nivell d'organització social i política de Catalunya, alguns/es alumnes ho han relacionat amb actituds de respecte i convivència dins l'escola. - A l'aula s'han tractat conceptes com els drets i la democràcia, però sense aprofundir en conflictes socials actuals o desigualtats estructurals. - Durant les converses d'aula, la mestra observa les intervencions dels alumnes i intervé quan considera que cal aprofundir o justificar millor una idea. - En algunes situacions, la docent convida els/les alumnes a reformular la seva opinió després d'escoltar altres punts de vista.

1.3.1. Dades recollides a l'aula de 6è

Dimensió	Ítem	Sí	Parcial	No	Indicador
Disrupció del comú	Es qüestionen idees o situacions socialment establertes.			X	A l'aula, no s'acostuma a qüestionar aquelles situacions que són socialment establertes.
	L'alumnat és convidat a pensar causes i conseqüències.		X		Alguns temes treballats a ciències socials es tracten les causes i les conseqüències de certs fets, però habitualment no.
	Es connecta el contingut escolar amb la realitat de l'alumnat.	X			La mestra relaciona els continguts que es treballen amb experiències properes a l'alumnat.
	El/la docent actua com a guia més que com a transmissor únic.		X		La mestra fa preguntes, acompanya i escolta a l'alumnat, encara que gran part dels coneixements adquirits provenen de les explicacions de la docent.
	Es dona valor a les experiències de l'alumnat.	X			La docent s'interessa per les opinions i vivències de l'alumnat, i les té en compte per modificar les programacions d'aula.
Interrogar múltiples perspectives	El/la docent promou preguntes obertes.	X			La mestra formula preguntes que requereixen ser argumentades. En fa abans de començar un tema, durant, i després.
	Es fomenta el dubte i la revisió d'idees.	X			La mestra accepta respostes diverses i anima a reconsiderar posicionaments.
	Es treballa la interpretació crítica de missatges o discursos.	X			Fan cerques guiades a internet, analitzen la informació, i la mestra els proposa que la contrastin. Tanmateix, no analitzen les fonts.
	Es respecten opinions diverses.	X			La mestra accepta desacords i pluralitat de perspectives.
	Les opinions es fonamenten amb arguments.	X			Els/les alumnes expliquen el "per què" del que pensen.
	El/la docent promou l'autonomia de pensament.	X			La mestra fomenta el pensament individual i col·lectiu com a font de reflexió i argumentació, sobretot quan es fa assemblea.
	El/la docent genera un clima d'aula que permet expressar-se amb seguretat.		X		Tot i que la mestra intenta generar un entorn segur, a vegades els/les companys/es es burlen quan algú s'equivoca.

	Es presenten diferents perspectives sobre un mateix tema.			X	Les explicacions de la mestra no acostumen a mostrar perspectives diferents.
	Es treballa l'anàlisi crítica dels mitjans i la informació.		X		L'alumnat fa cerques a internet a partir de les fonts que ofereix la mestra, analitza la informació i a vegades la contrasta, però no acostumen a analitzar les fonts.
Centrar-se en qüestions sociopolítiques	Es treballen problemàtiques socials reals, rellevants i actuals.			X	No es tracten temes com discriminació, desigualtat, pobresa… Només quan sorgeix algun conflicte entre l'alumnat.
	Es busquen les causes estructurals dels problemes.		X		Quan hi ha conflictes entre l'alumnat, no només es parla de conductes individuals sinó d'on sorgeixen aquestes.
	Es fomenta una mirada crítica davant les injustícies.		X		A l'assemblea sorgeixen converses les quals el diàleg gira entorn d'injustícies, però no es treballa el concepte d'injustícia com a tal.
	Es treballa la responsabilitat col·lectiva.		X		Quan es fa assemblea, es parla del paper del grup, però no de la comunitat.
	Es resolen conflictes mitjançant el diàleg.	X			Quan hi ha conflictes, els i les alumnes participen en la cerca de solucions i consensos, sobretot en les estones d'assemblea.
	Els continguts promouen la reflexió sobre justícia social i convivència.		X		Aquelles temàtiques tractades a l'assemblea sí que es vinculen amb la justícia i la convivència, però no es fa referència directa a aquests conceptes.
Prendre acció i promoure la justícia social	Es fomenta el compromís democràtic.		X		La mestra valora la participació i el respecte, però es deixa una mica de banda la implicació social.
	L'alumnat participa activament en converses i debats.		X		No es fan gaires debats, tot i que l'alumnat participa força en converses que es generen a l'aula.
	El/la docent genera espais de conversa.	X			A qualsevol àrea es generen espais de conversa, tot i que destaca l'estona d'assemblea (45 minuts a la setmana).
	L'alumnat proposa solucions o alternatives.		X		Quan es fa assemblea, l'alumnat proposa alternatives o solucions col·lectives per als conflictes que sorgeixen a l'aula. Però poques vegades es fa a nivell social.

	Es promou la participació activa per a la millora d'aspectes concrets.		X		Quan es fa assemblea, l'alumnat exposa allò que vol millorar de l'escola, i proposa com fer-ho. Però no a nivell social.
	L'alumnat relaciona pensament i acció.	X			Els i les alumnes saben que han d'argumentar les propostes per transformar aspectes concrets.
	La metodologia afavoreix la participació.		X		Encara que la programació d'aula compta amb temps per a les intervencions de l'alumnat, sovint no participen. A més, es destina més temps a les explicacions de la mestra, que a la participació oral o experimental dels i les infants. Es duen a terme diversos treballs cooperatius.
	L'alumnat participa en la presa de decisions de l'aula.		X		Dins l'aula hi ha pocs espais d'elecció, però a nivell escolar, hi ha una xarxa de delegats/es a partir de la qual l'alumnat pot prendre decisions a nivell d'escola.

<u>Observacions</u>

- La mestra no recull evidències per a avaluar el pensament crític com a tal, però sí per avaluar l'argumentació de l'alumnat. Manca l'avaluació de la participació, la presa de decisions, la reflexió, el contrast d'informació…
- La mestra dona feedback basat en l'observació directa a l'aula. És un retorn immediat i espontani. Sobretot se centra en aspectes com l'argumentació i la reflexió. Ofereix oportunitats perquè els nens i nenes canviïn les seves idees.
- Tot i no tenir uns criteris establerts per avaluar el pensament crític, aquest és avaluat de forma continuada a totes les àrees de coneixement a partir de l'observació directa i el feedback espontani.
- La mestra inicia moltes sessions amb preguntes com "què en penseu?" o "per què creieu que passa això?", i demana als alumnes que justifiquin les seves respostes.
- En una cerca a internet, la mestra suggereix als i les alumnes que comprovin si la informació coincideix en més d'una pàgina web. Tot i això, els/les infants no han revisat qui ha publicat la informació, a quin any…
- A l'assemblea setmanal, diversos alumnes han intervingut espontàniament per parlar de conflictes sorgits al pati.
- Els i les alumnes han proposat acords per millorar la convivència, com repartir millor els espais del pati.
- Durant l'assemblea, alguns infants han suggerit canvis per millorar aspectes de l'escola, per exemple, posar bancs al terrat. Els delegats/es s'han d'encarregar de traslladar les demandes a la comissió de delegats i delegades.
- A l'aula hi ha molt poques situacions en què l'alumnat pot decidir. Al llarg de tota la setmana només he presenciat un moment, quan escollien a partir de votacions un cartell d'un projecte que estan fent.
- La mestra relaciona alguns continguts amb experiències properes dels infants, preguntant-los si han viscut situacions semblants.
- En alguns moments, els continguts es treballen de manera molt teòrica i els alumnes no mostren connexions amb la seva realitat quotidiana.

	- Quan sorgeixen comentaris relacionats amb injustícies o situacions considerades injustes, aquests es tracten de manera espontània però sense aprofundir-hi gaire. - La docent intervé ràpidament quan apareixen burles en equivocar-se algun infant. - A les sessions observades, la major part del temps es destina a explicacions de la mestra. - La mestra mostra interès per les experiències personals de l'alumnat i adapta exemples o activitats a partir dels seus comentaris. - Quan un/a alumne/a dona una opinió poc argumentada, la docent li fa preguntes com "per què ho penses?" o "en què et bases?" per ajudar-lo a reflexionar. - L'avaluació del pensament crític es fa principalment a partir de l'observació quotidiana i de les interaccions espontànies a l'aula.