



Universitat Autònoma de Barcelona

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

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

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

TESI DOCTORAL

L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas

Autora: Montserrat Yuste Munté

Directora: Dra. Montserrat Oller Freixa

**Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les
Ciències Socials, Doctorat en Educació, àmbit de Didàctica de la
Història, la Geografia i les Ciències Socials**

Cerdanyola del Vallès, desembre 2016



Universitat Autònoma de Barcelona

Aquesta Tesi doctoral ha estat realitzada gràcies a la beca de formació de personal investigador atorgada per la Universitat Autònoma de Barcelona al Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials, de la qual vaig gaudir entre el 2013 i el 2017.

Per a tots aquells que somiem i lluitem
perquè una altra educació sigui
possible. I per a tots els nens i nenes
del món, que es mereixen que els
donem la millor de les educacions...

En aquest treball de recerca s'utilitzen els termes professors, mestres, alumnes, nens, joves, etc. tot i que fan referència a homes i dones. S'ha pres aquesta opció per facilitar-ne la lectura.

AGRAÏMENTS

La presentació d'aquesta tesi suposa la consecució d'un repte professional i vital i un gran pas en el meu camí, que no hagués estat possible sense el suport de moltes persones que m'han estat acompanyant en tots i cadascun dels moments viscuts.

En primer lloc, m'agradaria donar les gràcies a la meva directora de tesi, la Montserrat Oller. Per tantes coses... per apostar per mi, pel seu acurat guiatge, orientació i ajuda –ja des del Treball Final de Màster-, pel seu suport professional i emocional, especialment en aquells moments en què, per circumstàncies de la vida, vaig sentir que no podia continuar. I per estar sempre al meu costat. Sense ella, aquesta tesi no hauria existit.

També a tots els companys del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials, especialment als companys de la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials: en Joan Pagès, l'Antoni Santisteban, la Neus González, la Pilar Comes, la Cecília Llobet, en Breogan Tosar, la Sandra Muzzi, en Paco Gil, la Maria Haro, la Teresa Call, l'Edda Sant, la Marta Canal, en Carles Anguera, en Joan Llusà, el Gustavo González, en Jaume Cabanes, l'Alfons Valenzuela, L'Ana Cèlia Vílchez, el Ton Vendrell i a tants altres amb qui he tingut l'honor i sobretot el plaer de compartir inquietuds professionals i personals, discutir i debatre, aprendre i sobretot gaudir aprenent de les ciències socials i de la vida al seu costat.

A totes les i els mestres que m'han acompanyat al llarg de la vida i sobretot als que han fet possible aquesta tesi. I de manera especial a la Maite Roig, inspiradora de gran part d'aquesta recerca. Al seu costat no solament he après el veritable significat de què és ser un bon mestre, sinó que he aconseguit incrementar encara més –si és que això era possible- el meu “engrescament” envers l'ensenyament. Ella ha estat una gran font d'inspiració i una gran ajuda.

A tots els nens i nenes que han participat en aquesta recerca, pel seu bon acolliment, el seu bon saber fer, el seu entusiasme i per tot el que m'han ensenyat.

A tots els companys del centre d'investigació CREA, amb qui vaig iniciar la meva carrera com a investigadora i al costat dels quals vaig començar a somiar que un altre món era possible. Pel seu recolzament constant al llarg dels anys, solidaritat, entrega, estima i, sobretot, per la seva amistat.

I en darrer lloc, i de manera molt especial, a la meva família: pares i germanes, que heu cregut sempre en mi. I als meus tres grans amors, l'Edu, la Maria i la Dolça. A tu Edu per tot: suport científic, logístic i sobretot emocional. Per aguantar els meus neguits i angoixes i per estimar-me sempre. A tu Maria per ser la meva gran mestra de vida. El teu somriure m'acompanya sempre allà on vaig. I a la meva petita Dolça, llum de futur...

Índex

AGRAÏMENTS	5
-------------------	----------

INTRODUCCIÓ

CAPÍTOL 1. Plantejament de la investigació	19
1.1. Origen i Justificació d'aquesta investigació	21
1.2. Problema i fonaments de la investigació	24
1.3. Preguntes de la investigació, supòsits i objectius	26

PART I. BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

CAPÍTOL 2. L'empatia i la seva contribució al camp de les ciències socials	33
2.1. Introducció	35
2.2. Origen del concepte d'empatia i les seves principals aproximacions disciplinàries	35
2.3. Característiques de l'empatia	38
2.4. Tipus d'empatia	43
2.5. L'empatia, un indicador de pensament crític	51

CAPÍTOL 3. L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials	55
3.1. Introducció	57
3.2. Per què és important educar en l'empatia?	58
3.3. L'empatia i els protagonistes de l'ensenyament i l'aprenentatge: l'alumnat i el professorat	60
3.3.1. L'alumnat empàtic	60
3.3.2. El professorat empàtic	62
3.4. Les estratègies i obstacles de l'ensenyament-aprenentatge per al desenvolupament de l'empatia	63
3.4.1. Estratègies d'ensenyament-aprenentatge que fomenten l'empatia	64
3.4.2. Obstacles de l'ensenyament-aprenentatge per al desenvolupament de l'empatia	72
3.5. Com podem avaluar la capacitat empàtica de l'alumnat?	80
3.6. L'empatia i el Currículum d'Educació Primària a Catalunya	87

3.6.1. Aportacions de l'àrea de *Coneixement del Medi Social i Cultural* al desenvolupament del pensament crític i l'empatia----- 88

3.6.2. Aportacions de l'àrea *d'Educació en Valors Socials i Cívics* al desenvolupament de l'empatia ----- 92

CAPÍTOL 4. Les ciències socials i la recerca sobre l'empatia __ 97

4.1. Introducció _____ 99

4.2. Recerques sobre l'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials _____ 100

4.2.1. Recerques sobre l'aprenentatge de l'empatia -----103

4.2.2. Recerques sobre l'ensenyament de l'empatia -----113

4.3. Taula-resum de les recerques consultades _____ 121

PART II. MARC METODOLÒGIC DE LA INVESTIGACIÓ

CAPÍTOL 5. Disseny de la recerca _____ 131

5.1. Introducció _____ 133

5.2. Una investigació educativa qualitativa, basada en un estudi de cas 133

5.3. Fases de la recollida de dades _____ 136

5.3.1. Fase diagnòstica -----137

5.3.2. Fase d'experimentació-----137

5.4. Mostra _____ 138

5.4.1. Criteris de selecció de les escoles-----138

5.4.1.1. *Criteris de selecció de les escoles de la fase diagnòstica* 139

5.4.1.2. *Criteris de selecció de l'escola de la fase d'experimentació*..... 140

5.4.2. Selecció final de la mostra-----141

5.4.2.1. *Selecció final de les escoles* 141

5.4.2.2. *Selecció final del professorat* 143

5.4.2.3. *Selecció final de l'alumnat* 144

5.5. Instruments, estratègies i recursos per a la indagació _____ 146

5.5.1. L'observació participant -----147

5.5.2. El qüestionari -----147

5.5.3. L'entrevista -----150

5.5.4. Activitats per treballar l'empatia a l'aula, per analitzar com evoluciona la capacitat empàtica de l'alumnat quan aprèn ciències socials-----152

5.6. Temporitjació del treball de camp _____ 155

PART III. EL TREBALL DE L'EMPATIA A LES AULES DE CIÈNCIES SOCIALS DE PRIMÀRIA CATALANES

CAPÍTOL 6. Diagnosi: l'ensenyament i l'aprenentatge de l'empatia a la classe de ciències socials a primària	161
6.1. Introducció	163
6.2. Estudi pilot	164
6.2.1. Alumnat participant i metodologia	164
6.2.2. Resultats	164
6.2.2.1. <i>Pel que fa al seu temps d'execució</i>	165
6.2.2.2. <i>Pel que fa a l'adequació del qüestionari inicial a la mostra escollida</i>	165
6.2.2.3. <i>Pel que fa a la capacitat empàtica de l'alumnat</i>	165
6.2.3. Possibles errors o insuficiències del qüestionari pilot i modificacions per al qüestionari definitiu	166
6.3. Estudi definitiu	171
6.3.1. Alumnat participant i metodologia	171
6.3.2. Objectius de l'anàlisi	172
6.3.3. Anàlisi dels resultats	173
6.3.3.1. <i>Resultats sobre la capacitat empàtica de l'alumnat</i>	173
6.3.3.1.1. Coneixement sobre què és l'empatia	173
6.3.3.1.2. Capacitat d'empatia emocional	174
6.3.3.1.3. Capacitat d'empatia cognitiva	179
6.3.3.1.4. Capacitat d'empatia comunicativa	186
6.3.3.1.5. Capacitat d'empatia social	188
6.3.3.1.6. Capacitat d'empatia històrica	197
6.3.3.2. <i>Resultats sobre la valoració i l'ensenyament de l'empatia per part del professorat</i>	205
6.3.3.2.1. Valoració del professorat sobre el concepte d'empatia	206
6.3.3.2.2. Estratègies d'ensenyament-aprenentatge basades en l'empatia i en la formació del pensament social i crític que utilitzen en les seves classes de ciències socials	211
6.4. Conclusions	217
CAPÍTOL 7. Experimentació: el treball de l'empatia a la classe de ciències socials a primària	225
7.1. Introducció	227
7.2. Context de l'experimentació	228
7.2.1. Què treballar: l'empatia social	228

7.2.2. Com treballar: l'estratègia de la discussió i del role-play, basant-nos en problemes socials rellevants i en el treball cooperatiu i interactiu-----	230
7.3. Alumnat i mestra participant i metodologia _____	231
7.4. Objectiu i elements de l'anàlisi _____	232
7.5. Anàlisi dels resultats _____	233
7.5.1. Treball previ a l'experimentació: activitats no intencionals d'empatia ---	233
7.5.1.1. <i>La mestra</i>	233
7.5.1.2. <i>El projecte i les activitats no intencionals d'empatia dutes a terme pels alumnes</i>	240
7.5.1.3. <i>Els resultats</i>	243
7.5.2. Treball dut a terme durant l'experimentació: activitats intencionals d'empatia-----	246
7.5.2.1. <i>Identificació de les problemàtiques actuals de la ciutat que els agradaria canviar</i>	251
7.5.2.1.1. Pluja d'idees	251
7.5.2.1.2. Agrupació de les problemàtiques sorgides.....	253
7.5.2.1.3. Votació de les dues problemàtiques més rellevants	254
7.5.2.1.4. Repartició de les problemàtiques identificades entre els grups	255
7.5.2.2. <i>El role-play: les problemàtiques i els seus protagonistes</i>	255
7.5.2.2.1. Identificació dels personatges	256
7.5.2.2.2. Elaboració del guió	263
7.5.2.2.3. Assaig i representacions.....	265
7.5.2.3. <i>La discussió sobre els problemes representats i els seus protagonistes</i>	266
7.5.2.3.1. Valoració de les problemàtiques	267
7.5.2.3.1. Valoració dels personatges	274
7.5.2.4. <i>Text escrit: el futur que somio per a la meva ciutat</i>	278
7.6. Conclusions _____	281

PART IV. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS

CAPÍTOL 8. Conclusions: el treball i l'aprenentatge de l'empatia _____	287
8.1. Introducció _____	289
8.2. Conclusions _____	289
8.2.1. Respecte al plantejament de la recerca i al marc teòric-----	290
8.2.2. Respecte a les preguntes d'investigació, els supòsits i els objectius----	292
8.2.2.1. <i>Conclusions respecte al supòsit i objectiu previs</i>	292
8.2.2.2. <i>Conclusions respecte a la primera pregunta d'investigació i al segon supòsit i objectiu</i>	294

8.2.2.3. <i>Conclusions respecte a la segona pregunta d'investigació i al tercer supòsit i objectiu</i>	297
8.2.3. Respecte al disseny metodològic -----	301
8.2.3.1. <i>Conclusions respecte a la metodologia</i>	301
8.2.3.2. <i>Conclusions respecte al disseny de la recerca: fases, instruments i temporització</i>	302
A). <i>Respecte a les fases de la recerca</i>	302
B). <i>Respecte als instruments per a la indagació</i>	303
C) <i>Respecte a la temporització</i>	304
8.2.3.3. <i>Conclusions respecte a la mostra</i>	304
8.2.3.4. <i>Consideracions ètiques de la recerca</i>	305
8.3. Suggestiments _____	306
8.3.1. Pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge que afavoreix el desenvolupament de l'empatia i la formació del pensament social i crític de l'alumnat-----	306
8.3.2. Pel que fa a futures recerques-----	308
8.4. Cloenda _____	308
Referències _____	311

PART V. ANNEXOS

ANNEX 1. Qüestionari Pilot _____	CD
ANNEX 2. Qüestionari Definitiu _____	333
ANNEX 3. Guió de les entrevistes de la fase diagnòstica _____	CD
ANNEX 4. Guió de l'entrevista de la fase d'experimentació _____	CD
ANNEX 5. Anàlisi de les dades del Qüestionari Pilot _____	CD
ANNEX 6. Seqüència Empatia Planificada _____	CD
ANNEX 7. Seqüència Empatia Final _____	CD
ANNEX 8. Unitat Didàctica Santa Coloma _____	CD
ANNEX 9. Fitxa 1 _____	343
ANNEX 10. Fitxa 2 _____	347
ANNEX 11. Fitxa 3 _____	351
ANNEX 12. Progama XIX Jornades d'Experiències Pedagògiques 2016 _____	CD
ANNEX 13. Gràfics del tipus i nivells d'empatia fase diagnòstica _____	CD
ANNEX 14. Anàlisi de la problemàtica 2 de la fase d'experimentació _____	CD
ANNEX 15. Consentiments Informats _____	CD

Índex de Figures

Taules

Taula 1. Resum de les estratègies d'ensenyament-aprenentatge que fomenten l'empatia. _____	65
Taula 2. Les estratègies d'ensenyament-aprenentatge que fomenten l'empatia. _____	66
Taula 3. Resum dels obstacles de l'ensenyament-aprenentatge que fomenten l'empatia. _____	72
Taula 4. Els obstacles de l'ensenyament-aprenentatge per al desenvolupament de l'empatia. _____	74
Taula 5. Quadre comparatiu de les diverses escales per a avaluar la capacitat d'empatia dels alumnes. _____	83
Taula 6. Les aportacions de l'àrea de <i>Coneixement del Medi Social i Cultural</i> al desenvolupament del pensament social i crític i l'empatia. _____	89
Taula 7. Les aportacions de l'àrea de <i>Educació en valors socials i cívics</i> al desenvolupament del pensament social i crític i l'empatia. _____	93
Taula 8. Les recerques consultades (especificant l'autor/s, la mostra, l'objectiu, la tècnica/es de recollida de dades i les aportacions i conclusions principals de la mateixa). _____	121
Taula 9. Escoles fase Diagnòstica. _____	142
Taula 10. Escola fase Experimentació. _____	142
Taula 11. Les principals característiques del professorat de la fase Diagnòstica. _____	143
Taula 12. Les principals característiques del professorat de la fase d'Experimentació. _____	144
Taula 13. Les principals característiques de l'alumnat de la fase Diagnòstica. _____	145
Taula 14. Les principals característiques de l'alumnat de la fase d'Experimentació. _____	146
Taula 15. Temporització del treball de camp. _____	156
Taula 16. Les insuficiències del qüestionari pilot i les modificacions necessàries per al qüestionari definitiu. _____	167
Taula 17. Taula comparativa de les preguntes del qüestionari pilot i del qüestionari definitiu. _____	169
Taula 18. Els objectius de l'anàlisi dels resultats de l'estudi definitiu de la fase diagnòstica. _____	172
Taula 19. Valoració del coneixement de l'alumnat sobre el significat del concepte empatia. _____	173
Taula 20. Valoració del nivell de capacitat d'empatia emocional de l'alumnat pel que fa a identificar els estats emocionals dels altres. _____	175

Taula 21. Justificació de les respostes segons els diferents nivells de capacitat d'empatia emocional de l'alumnat pel que fa a identificar els estats emocionals dels altres. _____	175
Taula 22. Valoració del nivell de capacitat d'empatia emocional de l'alumnat en el seu vessant d'argumentar els estats emocionals dels altres. _____	177
Taula 23. Justificació de les respostes segons els diferents nivells de capacitat d'empatia emocional de l'alumnat en el seu vessant d'argumentar els estats emocionals dels altres. _____	178
Taula 24. Valoració del nivell de capacitat d'empatia cognitiva de l'alumnat en el seu vessant de sortir de sí mateix per posar-se en el lloc d'una altra persona. _____	180
Taula 25. Justificació de les respostes segons els diferents nivells de capacitat d'empatia cognitiva de l'alumnat en el seu vessant de sortir de sí mateix per posar-se en el lloc d'una altra persona. _____	181
Taula 26. Valoració numèrica de la capacitat d'empatia cognitiva de l'alumnat en el seu vessant d'escoltar els altres amb voluntat d'entesa. _____	182
Taula 27. Valoració numèrica de la capacitat d'empatia cognitiva de l'alumnat en el seu vessant d'adoptar la perspectiva o el rol de l'altre. _____	184
Taula 28. Valoració del nivell de capacitat d'empatia comunicativa de l'alumnat. _____	186
Taula 29. Justificació de les respostes segons els diferents nivells de capacitat d'empatia comunicativa de l'alumnat. _____	187
Taula 30. Valoració del nivell de capacitat d'empatia social de l'alumnat en el seu vessant de posar-se en el lloc d'aquells que pateixen situacions de vulnerabilitat i/o injustícia social. _____	189
Taula 31. Justificació de les respostes segons els diferents nivells de capacitat d'empatia social de l'alumnat en el seu vessant de posar-se en el lloc d'aquells que pateixen situacions de vulnerabilitat i/o injustícia social. _____	190
Taula 32. Valoració numèrica de la capacitat d'empatia social de l'alumnat en el seu vessant de posar-se en el lloc d'aquells que pateixen situacions de desigualtat, vulnerabilitat o injustícia social. _____	192
Taula 33. Valoració numèrica de la capacitat d'empatia social de l'alumnat en el seu vessant d'involucrar-se en aquells canvis que afecten la societat. _____	194
Taula 34. Valoració numèrica de la capacitat d'empatia social de l'alumnat en el seu vessant de cooperar en aquells canvis que afecten la societat. _____	195
Taula 35. Valoració numèrica de les actituds pro-socials de l'alumnat que fomenten l'empatia. _____	196
Taula 36. Valoració del nivell de capacitat d'empatia històrica de l'alumnat en el seu vessant de posar-se en el lloc d'un personatge del passat. _____	198
Taula 37. Justificació de les respostes segons els diferents nivells de capacitat d'empatia històrica de l'alumnat en el seu vessant de posar-se en el lloc d'un personatge del passat. _____	199
Taula 38. Valoració del nivell de capacitat d'empatia històrica de l'alumnat en el seu vessant d'adonar-se que una determinada informació, que avui assumim com una realitat incontestable, no podia saber-la en absolut l'agent històric. _____	202
Taula 39. Justificació de les respostes segons els diferents nivells de capacitat d'empatia històrica de l'alumnat en el seu vessant d'adonar-se que una determinada	

informació, que avui assumim com una realitat incontestable, no podia saber-la en absolut l'agent històric. _____	202
Taula 40. Els objectius de l'anàlisi dels resultats de la fase d'experimentació. _____	232
Taula 41. Qualitats de la mestra protagonista de la nostra experimentació. _____	233
Taula 42. Les activitats no intencionals d'empatia. _____	241
Taula 43. Els indicadors de l'augment de la capacitat empàtica de l'alumnat a partir de l'aplicació de les activitats no intencionals d'empatia. _____	244
Taula 44. Aspectes en els que li ha mancat aprofundir a la mestra i que enllaçaran amb el treball intencional d'empatia. _____	247
Taula 45. Organització de l'alumnat per al treball intencional d'empatia. _____	250
Taula 46. Votació de les situacions o problemàtiques identificades pels alumnes. ____	254
Taula 47. Detall de l'organització dels grups, membres i temes a treballar. _____	255
Taula 48. Capacitat d'empatia dels alumnes del Grup 2 a partir de la identificació dels personatges. _____	258
Taula 49. Capacitat d'empatia dels alumnes del Grup 4 a partir de la identificació dels personatges. _____	260
Taula 50. Els elements comuns de l'anàlisi de les problemàtiques treballades i dels personatges identificats en cadascuna d'elles. _____	262
Taula 51. Elaboració dels guions dels alumnes del Grup 2. _____	264
Taula 52. Elaboració dels guions dels alumnes del Grup 4. _____	264
Taula 53. Els elements comuns de l'anàlisi dels guions. _____	265
Taula 54. Valoració de les problemàtiques treballades. _____	267
Taula 55. Valoració dels personatges. _____	274
Taula 56. Valoració de les habilitats de l'alumnat per a projectar un futur millor. ____	279

Gràfics

Gràfic 1. Preguntes d'investigació, supòsits i objectius de la nostra recerca. _____	30
Gràfic 2. Resum de les qualitats de la mestra protagonista de la fase d'experimentació. _____	239
Gràfic 3. Activitats no intencionals d'empatia prèvies a l'experimentació. _____	242
Gràfic 4. Indicators de l'augment de la capacitat empàtica de l'alumnat a partir de les activitats prèvies a l'experimentació. _____	246
Gràfic 5. Aspectes en els que la mestra creia que li havia faltat incidir o aprofundir en el projecte desenvolupat prèviament a l'experimentació. _____	249
Gràfic 6. Valoració de l'alumnat de les problemàtiques treballades durant l'experimentació. _____	273
Gràfic 7. Valoració de l'alumnat dels personatges representats durant l'experimentació. _____	277

II·lustracions

II·lustració 1. Recollida a la pissarra de les idees sorgides a la pluja d'idees. _____ 252

II·lustració 2. Categorització de les idees sorgides a la pluja d'idees. _____ 253

INTRODUCCIÓ

CAPÍTOL 1.

Plantejament de la investigació

La escolarización real nunca está confinada a un modelo del aprendiz o a un modelo de enseñanza. La mayoría de la educación en el día-a-día de las escuelas se diseña para desarrollar habilidades y capacidades, para impartir un conocimiento de hechos y teorías y para cultivar el entendimiento de las creencias e intenciones de aquellos cercanos y lejanos^{NA1}.

Jerome Bruner

La educación es enseñar a pensar, enseñar a construir conocimiento con el esfuerzo que ello supone y enseñar a comunicar a través de un clima donde lo afectivo sea fundamental^{NA2}.

Joan Pagès

1.1. Origen i Justificació d'aquesta investigació

L'origen de la recerca que aquí presentem és el resultat de tot un seguit d'esdeveniments –casuals alguns i intencionals altres-, els quals ens han conduït fins on ens trobem ara.

De manera casual fou com nasqué, a una edat ben primerenca, el meu interès vers les ciències socials, fruit d'una interacció molt positiva amb dos dels meus mestres. Sent alumna d'educació general bàsica (EGB) i posteriorment, mentre desenvolupava el batxillerat unificat polivalent (BUP), es despertà en mi la flama de la curiositat vers la disciplina i un profund amor vers algunes de les seves matèries com són la Geografia i la Història. Encetava quasi sense voler-ho un llarg camí que marcaria la meva vida personal i professional.

Els fets descrits donen lloc a tot d'un seguit d'esdeveniments intencionals, el primer del qual és el desenvolupament de la llicenciatura d'Història i la posterior matriculació en el Curs d'aptitud pedagògica –el CAP. I novament un fet casual, que s'esdevé en el transcurs del període de pràctiques, quan me n'adono que la meva tasca docent està mancada d'instruments pedagògics. Veig, per una banda, com reproduïxo aquelles pràctiques d'ensenyament transmissives de les que sóc hereva i adverteixo, per altra banda, el meu profund desconeixement sobre aquelles estratègies d'ensenyament-aprenentatge que ajudin a l'alumnat a ser crític, tot i considerar-me a mi mateixa una persona crítica. Me n'adono també de la distància entre el que ensenyem i el món que envolta els infants i els joves i arribo a la conclusió de què no n'hi ha prou amb conèixer la matèria i ensenyar-la amb passió, sinó que cal molt més. Sorgeix llavors un fort neguit i emergeixen tota una sèrie de preguntes que necessito respondre com ara: com ha d'actuar un bon mestre de ciències socials per a fomentar el pensament social i crític¹ dels seus alumnes?,

NA1 Cita extreta de Bruner (1997, p. 81).

NA2 Fragment d'una entrevista a Joan Pagès. Pot consultar-se a González (2012, p. 7) o al link <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/11844/10756>

¹ Tot i que les fonts consultades es refereixen o bé a “pensament social” o bé a “pensament crític”, ens ha semblat indispensable fusionar aquests dos conceptes per a referir-nos a aquell tipus de pensament reflexiu orientat a analitzar la realitat social des d'una perspectiva crítica, amb la finalitat última d'intervenir en la societat. Per a la definició d'aquest nou concepte ens hem basat en les definicions de pensament crític elaborades per

quines són aquelles estratègies que han d'ajudar a la formació d'aquest pensament?, com podem adequar les nostres pràctiques com a docents a les necessitats educatives actuals?

De nou un fet intencional, sorgit de la necessitat de donar resposta a les preguntes plantejades, que és la meua matriculació en el Màster de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, impartit per la Unitat Departamental de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona, la matèria del qual, però especialment la passió del seu professorat, va conduir-me a llançar-me a aquest repte que és la recerca educativa. Aquesta interacció es materialitza en el Treball Final de Màster –centrat en l'aprenentatge cooperatiu com a estratègia que millora els aprenentatges dels alumnes d'història-, el qual apunta també cap al treball cooperatiu i interactiu com a estratègia que augmenta la capacitat de pensament social i crític de l'alumnat. Novament se'm plantegen noves preguntes, que em duen a matricular-me al programa de Doctorat en Didàctica de les Ciències Socials que emmarca aquesta tesi. Aquest fet, sumat a l'obtenció d'una beca de Personal Investigador en Formació (PIF) i a la participació en els projectes de la Unitat Departamental de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB i en el Grup de Recerca GREDICS, desemboquen en desenvolupament de la investigació que avui presentem. Així doncs, aquesta recerca s'emmarca en la línia d'investigació sobre la formació del pensament social i crític de l'alumnat engegada per GREDICS a les acaballes del segle XX.

En el moment en què ens plantejem aquesta recerca ens fixem, primer de tot, en aquells factors que ajuden al desenvolupament del pensament social i crític de l'alumnat. I és llavors quan veiem que l'empatia -en totes les seves dimensions- té una forta incidència en el desenvolupament d'aquest pensament. Autors com Ten Dam i Volman (2004), Webster (citada per Bonney & Sternberg, 2011) o Nickerson (1987) confirmen com la capacitat de saber escoltar les idees dels altres i

Ennis (1985, 1987, 1991, 1996), Kennedy, Fisher, & Ennis (1991), Paul (1985a, 1985b, 1991a, 1991b, 2005), Paul i Elder (2000, 2005), Scriven i Paul (2013) i Halpern (2007) i en les de pensament social desenvolupades fonamentalment per Pipkin (2009), Pagès (1997), Santisteban (2011) i Conde, Gavalda, i Santisteban (2000). I serà a aquest nou concepte de "pensament social i crític" al que ens referirem al llarg de tota la recerca que aquí presentem.

representar punts de vista diferents als propis fa que l'alumnat sigui crític. Aquesta capacitat no sols condicionarà la seva representació del món social i la seva comprensió (Hernández, 2002), sinó que també els facilitarà el seu desenvolupament en el món que els ha tocat viure.

També cal tenir en compte, tal i com assenyala Darder (2013), que l'educació juga un paper clau tant pel que fa al desenvolupament de la capacitat social crítica com en la presa de consciència del "jo" -format pels vincles de la pròpia persona, de l'entorn, dels altres i del context. I en aquest moment vital en el que ens situem, de canvis ràpids i profunds com la globalització o la democratització dels mitjans de comunicació, cal replantejar els fonaments educatius actuals, per tal de donar rellevància a totes aquelles capacitats i habilitats que requereix el desenvolupar-se en el món d'avui, com són les capacitats i habilitats de pensament social i crític. També perquè, tal i com ens diuen Kennedy et al., (1991), tota democràcia necessita d'un electorat amb habilitats de pensament que pugui fer front a un món cada cop més canviant i complex.

Tal i com afirmen Ampuero, Miranda, Delgado, Goyen, i Weaver (2015), tot i que l'ensenyament del pensament crític i l'empatia han estat sempre presents en l'educació, no hi ha cap sistema educatiu que hagi aconseguit que el seu alumnat el desenvolupi de manera òptima. En paraules dels mateixos autors:

The teaching of critical thinking and empathy has been present since the beginnings of education; nevertheless, at a global level the results obtained by different educational systems show a generalized norm, characterized by the superficiality of learning obtained in school (Little, 2004). Students seem to have learned pieces of information and sometimes are able to repeat ideas or memorize concepts. However, their intellectual abilities to establish relationships or to transfer and use information so as to solve problems, as a result of regular schooling, are definitely not being achieved to an acceptable level (pp.1-2).

Cal, doncs, continuar investigant com es forma aquest pensament social i crític i com l'empatia ajuda en el seu desenvolupament.

Encara que sembli que la formació del pensament social i crític ha de centrar-se en l'educació secundària, que és l'etapa en la que els joves tenen les capacitats cognitives més desenvolupades, la recerca assenyala que l'ensenyament de les habilitats de pensament hauria de ser un dels objectius de l'ensenyament ja a l'etapa de l'educació primària (Beyer, 2008b). Tenint en compte que l'empatia es dona en les persones des del moment en què neixen (Hoffman, 1992, 2002; Thompson, 1992), els primers anys de vida esdevenen crítics pel que fa al reforçament i modificació de la manera de pensar i actuar dels nens, tant per part dels pares com de la resta d'agents socialitzadors (Barnett, 1992) –entre ells, l'escola. Així doncs, veiem com n'és d'important el treball de l'empatia a les aules, ja des de l'inici de l'escolarització de l'infant.

Amb tot aquest marc i amb la clara voluntat d'aportar una mica de llum als buits que la recerca sobre pensament social i crític presenta especialment en l'etapa de l'educació primària, ens plantejem amb aquest treball indagar sobre com l'empatia incideix en la formació del pensament dels infants. La nostra intenció és la d'ajudar a reflexionar tant al professorat sobre la seva pràctica docent, com a l'alumnat sobre el seu propi procés d'aprenentatge i el seu desenvolupament com a ciutadans de ple dret.

1.2. Problema i fonaments de la investigació

En l'actualitat ens trobem immersos en un món que a mida que avança temporalment, sembla retrocedir en aquelles actituds i capacitats que ens allunyen de la nostra "animalitat" i que ens identifiquen com a éssers racionals. L'empatia, que implica, entre d'altres coses, posar-se en el lloc de altre, saber escoltar les opinions alienes i fusionar-les amb les pròpies, és una d'aquestes capacitats.

L'escalada considerable dels partits d'ultradreta a Europa o el significant augment de la violència de gènere a nivell mundial, són tan sols alguns dels esdeveniments històrics i socials de la nostra actualitat que ens fan pensar que alguna cosa està

fallant en els sistemes educatius pel que fa la formació del pensament social i crític². El desinterès general sobre aquests fets apunta també a una clara deficiència en la capacitat empàtica dels individus, especialment entre els joves, els quals mostren obertament el poc que els interessa tot allò que passi als altres. I aquest desinterès i aquesta poca capacitat d'entendre i de posar-se en el lloc de l'altre s'aprecia no tan sols entre els joves, sinó també entre els nens i nenes més petits (Toulis, 2011).

Ja l'any 2005, els autors Paul i Elder afirmaven que:

El pensamiento crítico se está volviendo cada vez más importante debido a cuatro tendencias: cambio acelerado, aumento en complejidades, intensificación de la interdependencia e incremento del peligro. En un mundo repleto de miedo e inseguridad, las muchedumbres siguen sin pensar, a líderes que tendenciosamente dividen al mundo en el bien contra el mal, y usan la fuerza y la violencia para hacer cumplir sus puntos de vista (p. 12).

Autors com Boisvert (2004) o Benjamin (1989) afegeixen també la necessitat de desenvolupar un pensament crític com a eina per fer front a les innumbrables fonts d'informació actuals.

Partim també, a part de les idees ja exposades, del principi que l'empatia és la base de l'acció educativa, fonamental en les relacions que s'estableixen entre tots els agents implicats, i considerem que és per aquest motiu que hauria de ser objecte d'una atenció continuada. Tal i com apunta Darder (2013), d'ella depèn que hi hagi una bona comunicació entre els diferents agents educatius així com una bona transferència dels continguts escolars³.

D'entre aquests agents educatius, en la investigació que aquí presentem ens centrarem en l'alumnat i en el professorat. En l'alumnat perquè és el principal

² Aquesta manca d'empatia és també denunciada per alguns dels dirigents mundials -com el president Barack Obama o per el mateix Papa Francesc- com un dels grans mals de la nostra època (Sánchez, 2016).

³ A banda de professions relacionades amb l'àmbit educatiu -on ja fa dècades que es parla de la necessitat de desenvolupar habilitats com l'empatia-, cada cop més s'està reclamant, des d'altres àmbits com el de la medicina, la necessitat de formar professionals empàtics (Gómez, 2016). L'empatia transcendeix, doncs, l'àmbit educatiu, passant a ser una habilitat considerada imprescindible per a ser un bon professional del segle XXI.

protagonista del nostre estudi i en el professorat perquè són les seves pràctiques les que l'han d'ajudar a desenvolupar l'empatia en particular i el pensament social i crític en general.

1.3. Preguntes de la investigació, supòsits i objectius

Partint del problema i els fonaments de la investigació exposats, aquesta recerca es planteja les següents **preguntes d'investigació**:

1. Què succeeix a les aules de primària quan s'ensenya ciències socials en relació amb el desenvolupament de l'empatia i el pensament social i crític dels alumnes?

Així mateix, aquesta pregunta es concreta en les qüestions que presentem a continuació:

- a) Quina capacitat empàtica manifesta l'alumnat quan se li plantegen situacions relacionades amb el contingut de ciències socials?
- b) Quina percepció té el professorat de socials sobre l'empatia?
- c) Quines són les estratègies d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials utilitzades pel professorat per ajudar a desenvolupar l'empatia i el pensament social i crític del seu alumnat?

2. Com formen l'empatia i el pensament social i crític els alumnes de primària mentre aprenen ciències socials?

Així mateix, aquesta pregunta implica les qüestions següents:

- d) Quina incidència té el treball dels continguts de ciències socials a partir de problemes socials rellevants i estratègies de caire interactiu en la formació del pensament social i crític i l'empatia de l'alumnat?
- e) Aquesta manera de treballar els continguts de ciències socials els ajuda a ser més empàtics?

Pel que fa als **supòsits** a partir dels quals parteix aquesta investigació i als **objectius** que se'n deriven, aquests són:

Supòsit 1	Objectiu 1
L'empatia és un concepte que té múltiples aproximacions, característiques i tipologies, algunes d'elles estretament relacionades amb l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials.	Indagar les principals aportacions teòriques al voltant del concepte d'empatia en relació amb l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials i la formació del pensament social i crític de l'alumnat.

El concepte d'empatia abasta diferents disciplines i enfocaments i depenent d'aquests, és defineix i es caracteritza d'una manera o altra. Alguns d'aquests enfocaments estan estretament relacionats amb l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials i amb la formació del pensament social i crític de l'alumnat. Així doncs, si indaguem en aquelles aportacions teòriques al voltant del concepte d'empatia en relació amb l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials i amb la formació del pensament social i crític de l'alumnat, podrem delimitar el concepte d'estudi i centrar-lo en aquells vessants de l'empatia que ajuden al desenvolupament d'aquest pensament.

Supòsit 2	Objectiu 2
Una valoració positiva de l'empatia per part del professorat té una incidència directa tant en l'ús d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials que la fomentin com en el desenvolupament empàtic de l'alumnat.	Fer una diagnosi de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya en relació amb el desenvolupament de l'empatia.

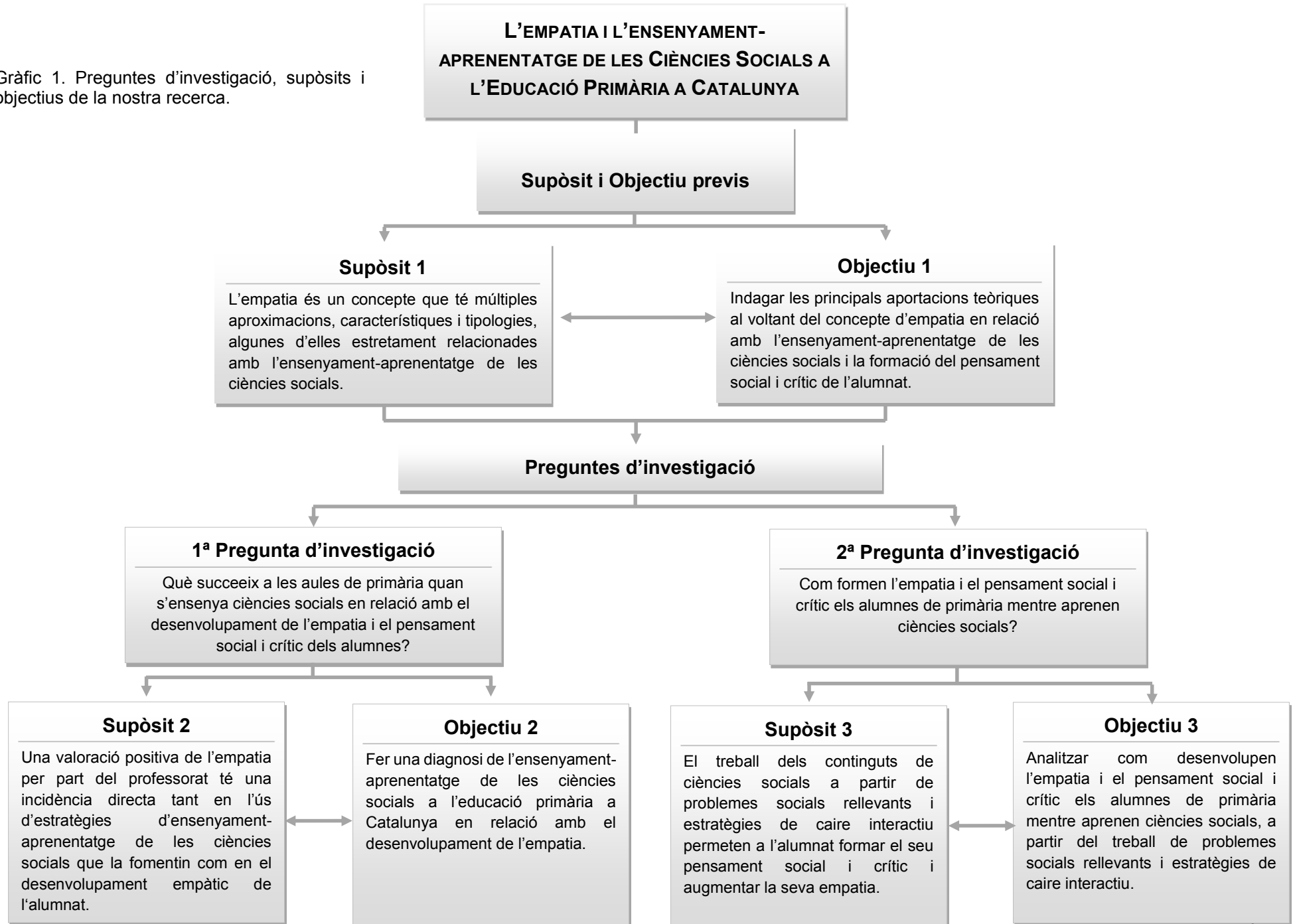
Podria semblar que hi ha una relació directa entre el fet que el professorat valori l'empatia amb l'ús d'estratègies que la fomentin i ambdues variables semblen també correlatives amb una major o menor capacitat empàtica de l'alumnat. Cal però preguntar-se si es donen aquestes correlacions. Aquesta indagació, que es durà a terme mitjançant una diagnosi de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya en relació amb el desenvolupament de l'empatia, ens permetrà realitzar un "retrat" sobre com desenvolupa l'alumnat de

cicle superior de primària aquesta capacitat quan se'ls plantegen situacions relacionades amb el contingut de ciències socials i quin tipus d'empatia predomina. D'altra banda, caldrà identificar quina valoració de l'empatia en fa el professorat de ciències socials i quines són les estratègies que utilitza per a fomentar-la, fet que ens permetrà també conèixer si aquest professorat que valora i treballa l'empatia a l'aula aconsegueix que el seu alumnat sàpiga posar-se en el lloc de l'altre.

Supòsit 3	Objectiu 3
El treball dels continguts de ciències socials a partir de problemes socials rellevants i estratègies de caire interactiu permeten a l'alumnat formar el seu pensament social i crític i augmentar la seva empatia.	Analitzar com desenvolupen l'empatia i el pensament social i crític els alumnes de primària mentre aprenen ciències socials, a partir del treball de problemes socials rellevants i estratègies de caire interactiu.

La recerca en didàctica de les ciències socials afirma que el treball mitjançant els problemes socials rellevants ajuda al desenvolupament del pensament social i crític de l'alumnat. Per altra banda, la recerca apunta també cap a les estratègies de caràcter cooperatiu i interactiu com a promotores del pensament crític, especialment pel que fa a la incorporació de la "perspectiva de l'altre" en el procés d'aprenentatge. Cal però, valorar quina és la incidència del treball dels continguts de ciències socials a partir de problemes socials rellevants i estratègies de caire interactiu en el desenvolupament empàtic i en la formació del pensament social i crític de l'alumnat.

Gràfic 1. Preguntes d'investigació, supòsits i objectius de la nostra recerca.



PART I

BASES TEÒRIQUES PER A LA INVESTIGACIÓ

CAPÍTOL 2.

L'empatia i la seva contribució al camp de les ciències socials

Learning to take another's perspective, and caring enough to do so, is essential in understanding history [...]. It is also essential in getting along with others in daily life, and in learning to understand what is strange and different in another person -- be it someone who shares the same classroom, community or planet^{NA3}.

Nancy Dulberg

2.1. Introducció

En aquest capítol delimitarem el concepte clau de la nostra recerca, que és el concepte d'empatia.

En primer lloc, durem a terme una breu descripció sobre l'origen del concepte d'empatia i assenyalarem algunes de les principals disciplines que l'han investigat, com la filosofia, la psicologia i la neurociència, així com les diferents definicions del concepte que n'ha fet cadascuna d'elles.

Després descriurem algunes de les seves característiques més rellevants, com són determinar el moment en la vida de les persones en què sorgeix l'empatia, quins són aquells factors socialitzadors que la promouen, quines limitacions pot presentar i com s'interrelaciona amb altres capacitats com ara la d'imaginar o identificar els altres o bé amb certs tipus d'intel·ligència.

Per acabar, procedirem a identificar i descriure els diferents tipus d'empatia que poden desenvolupar les persones que són l'emocional, la cognitiva, la comunicativa, la social i la històrica.

Tota aquesta informació ens ha d'aportar les dades necessàries per a acotar l'empatia com objecte d'estudi, així com saber identificar quines són les seves característiques i tipologies.

2.2. Origen del concepte d'empatia i les seves principals aproximacions disciplinàries

L'empatia, considerada com a un mitjà per a una interacció positiva entre les persones (Eisenberg & Strayer, 1992), és un concepte multidimensional que ha estat tractat per diverses disciplines i vist des de diferents enfocaments al llarg del darrer segle.

El concepte d'empatia –que deriva del concepte alemany “Einfühlung”⁴- fou creat pel psicòleg Edward Bradford Titchener l'any 1909⁵ (Goldstein & Michaels, 1985; Rifkin, 2010; Wispé, 1992), fent referència a “la tendència a sentir-se uno mismo ‘dentro’ de una situación” (Wispé, 1992, p. 33).

A principis del segle XX, filòsofs com l'alemanya Edith Stein dirigiren la seva mirada vers aquest concepte, que definiren com “la experiencia de la conciencia ajena en general [...]. Así aparece la experiencia que un yo en general tiene de otro yo en general. Así aprehende el hombre la vida anímica de su prójimo” (2004, p. 27).

Al llarg del segle XX s'escriu i es parla molt de l'empatia, especialment des del camp de la psicologia de la personalitat i de la psicoteràpia.

Autors rellevants dins del camp de la psicologia de la personalitat que en feren esment foren Freud, Allport, Murphy i Downey. Així Freud, afirmà que “la ‘empatía’ [...] desempeña la parte principal de nuestra comprensión de lo que es esencialmente extraño a nuestro yo en otras personas” (citada per Wispé, 1992, p. 35). Allport, per la seva banda, definí l'empatia com la “transposición imaginativa de uno mismo al pensar, sentir y actuar de otro” (citada per Wispé, 1992, p. 36) i Murphy ho feu afirmant que l'empatia era “la atribución a un objeto natural, o a una obra de arte, de los sentimientos o actitudes provocados en un individuo por los contornos (reales o representados) de ese objeto” o com “la aprehensión del estado de ánimo de otra persona sin sentir como se siente la otra persona” (citada per Wispé, 1992, p. 37). Downey es referí a l'empatia dient que:

Nuestra comprensión de las personas está moldeada por algo semejante a los procesos empáticos. Mediante una sutil imitación, asumimos una personalidad ajena, tomamos consciencia de cómo se siente uno al actuar así

^{NA3} Cita extreta de Dulberg (2002. p. 3).

⁴ Aquest concepte, utilitzat pel corrent estètic alemany de finals del segle XIX, fou creat per Robert Vischer l'any 1872 (Rifkin, 2010). Feia llavors referència a un gaudi estètic com a objectivació del gaudi personal (Wispé, 1992).

⁵ Tal i com ens explica Wispé (1992), Titchener va traduir “Einfühlung” en “Empathy”, a través de la paraula grega “empathia” (p. 31).

y luego atribuimos a la otra persona nuestra consciencia de cómo se siente uno al actuar como ella (citad per Wispé, 1992, p. 36).

Pel que fa a la psicoteràpia, foren Rogers i els seus deixebles els que popularitzaren el concepte d'empatia. Per Rogers l'empatia significava el “percibir el marco de referencia interior de otra persona con precisión y con los componentes emocionales que le pertenecen, como si uno mismo fuera esa persona pero sin perder nunca la condición de ‘como si’” (citad per Wispé, 1992, p. 38).

En la modalitat de psicoteràpia psicoanalítica, hem de destacar l'aproximació al concepte d'empatia duta a terme per Kohut, el qual la definí com la “modalidad cognitiva que se encuentra específicamente más acorde con la percepción de las configuraciones psicológicas complejas”, i que serveix per “obtener conocimiento objetivo de la vida interior de otra persona” (citad per Wispé, 1992, p. 40). Per ell, “la comprensión empática de la experiencia de otros seres humanos es una capacidad tan básica del ser humano como su visión, su audición, su tacto, su gusto y su olfato” (citad per Wispé, 1992, p. 40). L'empatia, per tant, era per ell una capacitat humana bàsica.

Altres aproximacions rellevants al concepte d'empatia són les derivades de les perspectives evolucionistes i les dutes a terme més recentment des del camp de la neurociència.

Pel que fa a les perspectives evolucionistes, ja fa quasi un segle que Darwin assenyalà l'empatia com a un instrument de supervivència molt eficaç (citad per Goleman, 2006). Reforçant aquesta idea, autors com Plutchik (1992) o Goleman (2006) veuen en el desenvolupament de l'empatia un procés que es troba present en moltes espècies animals i que les ajuda a sobreviure i a mantenir-se com a tals. Goleman, però, va un pas més enllà, i relaciona l'empatia amb la sociabilitat dels éssers, com a eixos vertebrals de la supervivència de les espècies (Goleman, 2006).

Des del camp de la neurociència, ja des d'inicis del segle XXI estan agafant molta rellevància els estudis sobre l'empatia. Dins d'aquesta disciplina, el concepte

d'empatia ha estat relacionat amb les anomenades “neurones mirall”⁶ que són les que, en paraules del neurocientífic Christian Keysers, “nos proporcionan la riqueza de la empatía, el mecanismo fundamental que nos lleva a experimentar personalmente el dolor que vemos que está experimentando otra persona” (citat per Goleman, 2006, p. 84). D'aquesta manera, com més actives estan les neurones mirall d'una determinada persona, més intensa és l'empatia que aquesta sent. Preston i De Waal (2002) afegeixen que quan sentim empatia, activem els mateixos circuits cerebrals que es posen en marxa durant les nostres pròpies experiències.

Tota aquesta multiplicitat d'aproximacions al concepte d'empatia incidiran tant en la seva caracterització com en la seva tipologia, tal i com veurem en els apartats següents.

2.3. Característiques de l'empatia

Algunes de les característiques més rellevants de l'empatia giren entorn de les qüestions següents: en quin moment de la vida de les persones neix aquesta capacitat?, quins són els factors socialitzadors que la promouen?, quines limitacions pot presentar la capacitat empàtica?, i com s'interrelaciona aquesta capacitat amb d'altres capacitats humanes?

Pel que fa a en quin moment neix aquesta capacitat, la recerca assenyala que l'empatia es dona en les persones des del seu naixement (Thompson, 1992). Per tant, si les respostes al malestar dels altres es donen ja a una edat primerenca, això significa que els primers anys de vida són crítics pel que fa al reforçament i modificació de les conductes dels infants tant per part dels pares com de la resta d'agents socialitzadors (Barnett, 1992).

⁶ Les “neurones mirall” van ser descobertes a principis de la dècada del 1990. Aquestes són les que permeten al nostre cervell correlacionar de manera immediata els moviments observats amb els nostres així com reconèixer el seu significat, i també captar les reaccions emotives dels altres sense haver de recórrer a un raonament d'ordre superior (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006). Segons Goleman (2006), les neurones mirall es troben majoritàriament a l'escorça pre-frontal i a la regió parietal del cervell.

Un dels autors que ha treballat vastament al voltant d'aquesta qüestió és Hoffman (1992, 2002), el qual identifica quatre estadis evolutius de l'empatia⁷, que són:

1. L'empatia global, que és aquella que senten els infants molt abans d'adquirir un sentit dels altres com a entitats físiques diferenciades d'ells mateixos. Sol donar-se durant el primer any de vida.
2. L'empatia egocèntrica, que és aquella que senten els infants quan ja prenen consciència dels altres com a entitats físiques separades d'ells, però que encara poden confondre els estats interns dels altres com a propis. Això es veu en els seus esforços per ajudar als altres a partir de proporcionar allò que els reconforta a ells. Apareix a partir dels 12 mesos de vida.
3. L'empatia amb els sentiments dels altres, que apareix quan l'infant adquireix un sentit rudimentari dels altres com a persones amb pensaments, percepcions i sentiments independents als seus. Apareix entre els 2 i els 3 anys d'edat⁸.
4. L'empatia amb la situació vital d'una altra persona, que es dona quan l'infant desenvolupa la consciència dels altres com a éssers amb una identitat i unes experiències vitals que trascendeixen la situació immediata. Apareix al final de la infància i a principis de l'adolescència⁹.

Quan aquests quatre nivells d'empatia s'han assolit, els nens poden sentir empatia per tot un grup social, com els pobres, els oprimits, els marginats, els discapacitats, etc.¹⁰ (Etxebarria, 2008; Hoffman, 2002).

⁷ Ell ho descriu també com a "malestar empàtic", referint-se a la resposta afectiva empàtica al malestar d'una altra persona (Hoffman, 1992). Veiem així com es tracta d'una categorització molt centrada en el vessant afectiu o emocional de la capacitat empàtica.

⁸ Fent referència a un vessant més de caire cognitiu de l'empatia –o a "su capacidad lógica de adoptar perspectivas ajenas", Hart (2001, P. 33) afegeix que és en aquesta edat quan els infants poden adoptar el punt de vista de l'altre.

⁹ Hart (2001) afirma que és en l'etapa compresa entre els 7 i els 12 anys –que és l'etapa que es correspon amb aquest quart estadi evolutiu de l'empatia que assenyala Hoffman– quan es desenvolupa la capacitat de coordinar la pròpia perspectiva amb la de l'altre i anticipar-se al que aquest pot pensar, fer o sentir.

¹⁰ Aquesta capacitat empàtica més àmplia és identificada per Hart (2001) amb la capacitat del nen d'adoptar una perspectiva mútua –que es dona a partir dels 10 anys. Per aquest autor, la capacitat d'imaginar-se múltiples

En relació amb els factors socialitzadors que promouen l'empatia, Barnett (1992) n'assenyala els següents:

1. Una inclinació primerenca. Aquesta es basa en la intensa relació afectiva que es crea entre l'infant i el seu cuidador. Tal i com afirmen Mussen i Eisenberg, "el intenso apego inicial parece ser uno de los principales antecedentes del interés temprano por otros, interés que puede constituir una condición necesaria para el desarrollo de la empatía" (citat per Barnett, 1992, p. 167).
2. L'afecte parental. Aquest, que es deriva de la intensa relació afectiva entre els pares i els seus fills, implica la satisfacció de les necessitats emocionals dels infants i juga un paper important en el desenvolupament de l'empatia. Estudis duts a terme per Mussen i Eisenberg afirmen que els nens amb un fort sentit de seguretat i confiança, derivades de la relació afectiva amb els seus pares, es mostren menys preocupats per satisfer les pròpies necessitats i més sensibles als sentiments i les necessitats dels altres.
3. La disponibilitat de models empàtics. Tot i que hi ha poques investigacions específiques sobre aquest supòsit, sí que les proves i observacions dutes a terme duen a pensar que la identificació amb models empàtics són determinants per a l'adquisició i desenvolupament de conductes pro-socials dels nens. Aquests models poden ser tant els pares com els germans, els amics o els mestres i fins i tot certs personatges de ficció.
4. La utilització parental de la tècnica de socialització inductiva. Es basa en dirigir l'atenció cap al malestar de la víctima per induir l'infant a imaginar-se en el lloc d'ella. La recerca ha demostrat que aquesta tècnica reforça les tendències empàtiques i promou conductes pro-socials.

perspectives mútues duu les persones a ser capaces de formar aquesta perspectiva social o, en paraules de Selman (1980, p. 39), adoptar "In-depth and Societal-Symbolic Perspective Taking".

5. El foment de la percepció de la semblança amb els altres. S'ha constatat que els nens responen amb més empatia cap a aquells percebuts com a semblants a ells mateixos que cap als percebuts com a diferents. Aquesta semblança pot ser de gènere, ètnia, o en termes d'una experiència personal compartida. Una manera de fomentar-ho és permetre als nens exposar-se a un ampli ventall d'experiències i emocions amb la finalitat d'estimular la seva sensibilitat cap als sentiments aliens. També, a partir de l'impuls de creences i valors universals que subratllin la connexió entre les persones.
6. La desaprovació d'una excessiva competitivitat interpersonal. Això és degut a què pot provocar una preocupació desmesurada del nen per ell mateix en detriment de la seva preocupació pels altres. En aquesta línia hi ha alguns estudis que han demostrat que els nens molt competitius tendeixen a ser menys generosos i empàtics que companys que ho són menys.
7. El foment de l'autoconcepte positiu. Els infants que són animats a tenir una bona opinió d'ells mateixos tenen una major inclinació a ser empàtics amb els altres que aquells que es preocupen per inadequacions personals o altres complexos. Un aspecte de l'autoconcepte positiu que és especialment útil pel que fa al desenvolupament de l'empatia és la percepció d'un mateix com a subjecte servicial independent i competent, i un de negatiu és el tractar el nen de manera poc afectuosa i grollera.

Pel que fa a les limitacions –també anomenats “riscos”- de la capacitat empàtica que la recerca consultada assenyala, cal destacar:

1. La sobreestimulació empàtica, que Hoffman defineix com “un proceso involuntario que ocurre cuando la aflicción empática del observador se hace tan angustiada e insufrible que se vuelve un sentimiento intenso de aflicción personal, que puede apartarle completamente del modo empático” (2002, p. 170). Aquesta pot provocar que el subjecte empàtic es retiri de la situació que li provoca aquest sofriment, desapareixent automàticament l'empatia envers ella.

2. La sensibilitat de la empatia a dos tipus de parcialitat o “sesgos empáticos” (Hoffman, 2002, p. 80), que són la familiaritat i la immediatesa. Això implica ser més empàtic amb una persona o situació que és familiar i que és immediata i present. Aquestes dues limitacions estan relacionades amb el que Etxebarria (2008, p. 102) anomena el “aquí y ahora” i la “familiaridad- semejanza”.

Etxebarria (2008) afegeix una tercera limitació, que és la fragilitat de l'empatia. Aquesta pot veure's anul·lada per certs elements cognitius, com podrien ser els prejudicis ètnics o culturals o certes ideologies. Així, persones que poden mostrar-se altament sensibles en el seu context familiar són capaces de dur a terme atrocitats sense cap mala consciència, emparant-se en desigis polítics o patriòtics.

La darrera qüestió, que fa referència a com s'interrelaciona l'empatia amb altres capacitats personals, ens duu a destacar la seva relació amb certs tipus d'intel·ligència –com la “Intel·ligència social”¹¹ (Goleman, 2006), la “Intel·ligència interpersonal”¹² i la “Intel·ligència intrapersonal”¹³ (Gardner, 2004, 2011)-, així com amb certes capacitats com la d'identificar els altres (Bruner, 1997; Mead, Mazía, & Morris, 1972) o la d'imaginar (Domínguez, 1993; Lee, 1984; Portal, 1987; Yeager & Foster, 2001).

“Cuán arraigado y profundo es eso que nos une a los demás y cuán raro resulta concebir un *yo* sin un *nosotros*”, afirmen Rizzolatti i Sinigaglia (2006, p. 14). Estudis recents demostren que no és possible ser conscient d'un mateix sinó s'és conscient dels altres¹⁴.

¹¹ El concepte de “Intel·ligència social” és definit per Goleman com “una aptitud que no sólo implica el conocimiento del funcionamiento de las relaciones, sino comportarse también inteligentemente en ellas” (2006, p. 26). Segons aquest autor, la intel·ligència social està formada per la consciència social –que es basa en el que sentim pels altres- i l'aptitud social -que és allò que fem amb la consciència social. L'empatia, és un dels ingredients principals tant de la consciència com de l'aptitud social (Goleman, 2006).

¹² La “Intel·ligència interpersonal” ens serveix per diferenciar, entendre, col·laborar i si cal manipular les persones (Gardner, 2004).

¹³ La “Intel·ligència intrapersonal” serveix per a conèixer-se a un mateix i identificar els propis sentiments (Gardner, 2004).

¹⁴ Així ho afirma Jean-Pierre Changeux, neurobiòleg i investigador del Institut Pasteur (Amiguet, 2016). Per a més informació veure article <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20160823/404136561522/nadie-es-consciente-de-si-mismo-sin-serlo-de-los-demas.html>

Reconèixer l'altre és, doncs, el principal punt en comú del conjunt de característiques que presenta l'empatia i un dels seus elements clau.

2.4. Tipus d'empatia

En els estudis duts a terme per les diferents disciplines de ciències socials podem arribar a distingir fins a cinc tipus d'empatia¹⁵: l'emocional, la cognitiva, la comunicativa, la social i la històrica. A continuació detallarem cadascuna d'aquestes tipologies i quines són les seves principals característiques.

L'empatia emocional és la capacitat de sentir les emocions i sentiments aliens (Davis, 1980, 1983; Scott, 1991). Es tracta d'un vessant empàtic de gran significació ja que, tal i com assenyalen Rizzolatti i Sinigaglia (2006), "Buena parte de nuestras interacciones con el entorno y con nuestros propios comportamientos emotivos depende de nuestra capacidad para percibir y comprender las emociones ajenas" (p. 170).

Eisenberg (2000) defineix aquest vessant de l'empatia com:

[...] an affective response that stems from the apprehension or comprehension of another's emotional state or condition and is similar to what the other person is feeling or would be expected to feel. If a child views a sad person and consequently feels sad (even though the child differentiates his or her own and the other person's emotional states or situations at a rudimentary level), that child is experiencing empathy (p. 671).

Rogers (1975) per la seva banda, fa referència a aquest tipus d'empatia com un procés –que no pas un estat- el qual implica:

[...] entering the private perceptual world of the other and becoming thoroughly at home in it. It involves being sensitive, moment to moment, to the changing

¹⁵ Depenent de l'autor, per categoritzar l'empatia es parla també de "components" (Arán, López, & Richaud, 2012; Eisenberg & Strayer, 1992, Scott, 1991), "aspectes" (Scott, 1991), "dimensions" (Davis, 1980; Goldstein & Michaels, 1985), "processos" (Rogers, 1975), "divisions" (Blair, 2005), "tools" (Barton & Levstik 2004) o "engagement" (Endacott & Brooks, 2013), entre d'altres. Nosaltres les categoritzarem com a "tipus" o "vessants" de l'empatia.

felt meanings which flow in this other person, to the fear or rage or tenderness or confusion or whatever, that he/she is experiencing. It means temporarily living in his/her life, moving about in it delicately without making judgments, sensing meanings of which he/she is scarcely aware, but not trying to uncover feelings of which the person is totally unaware, since this would be too threatening (p.3).

Goleman la relaciona amb el que ell anomena "l'empatia primordial", que implica sentir el que senten els altres, interpretant adequadament els senyals emocionals no verbals. Segons ell, s'activa a partir de les neurones mirall, les quals ens connecten subliminalment amb allò que algú pretén fer. En termes de neurociència, l'empatia primordial està estretament relacionada amb el que es coneix com a "via inferior"¹⁶ o via emocional del cervell, que fa referència als circuits cerebrals que operen automàticament i sense esforços per sota del llindar de la consciència (Goleman, 2006).

L'empatia emocional apareix sovint relacionada amb l'àmbit moral. En aquest camp cal destacar les investigacions dutes a terme per Hoffman (2002), el qual sosté que "la empatía es la chispa del interés del hombre por los demás, el aglutinante que hace posible la vida social [...]. Definimos empatía como una reacción afectiva más adecuada a la situación de otro que a la propia" (pp. 12-13). Dins d'aquest àmbit l'empatia és identificada com la font de diverses emocions morals relacionades amb el dolor dels altres com són la compassió, la indignació, la còlera empàtica o el sentiment empàtic de la injustícia. També hi ha la idea de que l'empatia influeix en els principis i els judicis morals, perquè contribueix al principi general d'evitar danyar als altres i procurar el benestar aliè, així com en la idea que s'han de distribuir els béns entre els membres d'un col·lectiu seguint els principis d'equitat, igualtat i necessitat (Etxebarría, 2008).

¹⁶ La via inferior discorre per circuits neuronals que passen per l'amígdala i els nòduls automàtics similars (Goleman, 2006).

També es relaciona aquest vessant de l'empatia amb el concepte de "Simpatia"¹⁷, que acostuma a fer referència a un sentiment de pena i preocupació pels altres¹⁸ (Lennon & Eisenberg, 1992). Tal com afirma Katz (citada per Eisenberg & Strayer, 1992; Goldstein & Michaels, 1985), l'empatia se centra en els sentiments i el context de l'altre, mentre que la simpatia ho fa en els propis sentiments i a la similitud assumida entre els propis sentiments i els dels altres. En paraules del propi Katz: "When we empathize, we lose ourselves in the new identity we have temporarily assumed. When we sympathize, we remain more conscious of our separate identity" (citada per Goldstein & Michaels, 1985, p. 8).

L'empatia cognitiva fa referència a l'habilitat d'entendre la perspectiva dels altres. Wispé es refereix a aquest vessant com:

[...] la tentativa de un individuo auto-consciente por comprender, sin juzgar, las experiencias positivas y negativas de otro individuo. A menudo estas emociones y reacciones son confusamente entendidas por la otra persona [...] de ahí que un aspecto importante del proceso sea la precisión empática por cuanto que el objetivo de la empatía suele ser [...] proporcionar comprensión a una o ambas partes (citada per Eisenberg & Strayer, 1992, p. 14).

Aquesta dimensió empàtica sovint apareix amb el nom de "Social Perspective Taking" (Gehlbach, 2004), que es defineix com:

[...] the ability to understand how a situation appears to another person and how that person is reacting cognitively and emotionally to the situation. It is the ability to put oneself in the place of others and recognize that other individual

¹⁷ Aquest concepte és definit per Wispé com "la conciencia viva del sufrimiento de otra persona como algo a aliviar. Esta definición de simpatía incluye dos aspectos: el primero alude a la sensibilidad acrecentada ante las emociones de otra persona. La simpatía intensifica tanto la representación como la reacción interna frente al estado de otra persona. El segundo aspecto abarca la urgencia de emprender cualquier tipo de acciones necesarias para mitigar el sufrimiento; quiere decirse que en la simpatía el sufrimiento de la otra persona es sentido de manera inmediata como algo que debe ser aliviado" (Wispé, 1986, citada per Eisenberg & Strayer, 1992, p. 16).

¹⁸ Per a més informació sobre recerques fetes al voltant del concepte de "Simpatia", Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51(1), 665-697.

may have points of view different from one's own (Johnson citat per Gehlbach, 2004, p. 41).

Goleman relaciona l'empatia cognitiva amb el que ell anomena "l'exactitud empàtica", que es fonamenta en comprendre els pensaments, sentiments i intencions dels altres. Aquesta es basa en l'empatia primordial¹⁹, però té també en compte la comprensió explícita d'allò que l'altre pensa o sent. Requereix, doncs, una activació cognitiva. En termes de neurociència, l'exactitud empàtica està estretament relacionada amb el que es coneix com a "via superior"²⁰ o via racional, i es refereix als sistemes neuronals que operen de manera més lenta, sistemàtica i deliberada. Gràcies a ella podem ser conscients del que succeeix i podem prendre un cert control de la nostra vida interna (Goleman, 2006).

Rogers (1975) parla així d'aquest vessant: "To be with another in this way means that for the time being you lay aside the views and values you hold for yourself in order to enter another's world without prejudice" (p. 3).

L'empatia comunicativa i/o informativa fa referència a la capacitat de comunicar sentiments empàtics (Eisenberg & Strayer, 1992; Scott, 1991) i implica, segons Rogers (1975), "communicating your sensing of his/her world as you look with fresh and unfrightened eyes at elements of which the individual is fearful" (p. 3).

Goldstein i Michaels (1985) la defineixen també com la manera com l'infant verbalitza la seva comprensió o la seva resposta afectiva vers els sentiments aliens.

L'empatia comunicativa està estretament relacionada amb el progressiu desenvolupament de les habilitats verbals i socials de les persones. Així, la facilitat de comunicar actituds empàtiques progressa amb l'edat (Goldstein & Michaels, 1985).

¹⁹ Tal i com ja hem comentat en la descripció de l'empatia emocional, l'empatia primordial implica el sentir el que senten els altres, interpretant adequadament els senyals emocionals no verbals (Goleman, 2006).

²⁰ La via superior envia els senyals a l'escorça pre-frontal, que és el centre executiu del cervell i seu de la intencionalitat (Goleman, 2006).

Cal assenyalar, però, que aquest vessant empàtic és el que menys s'ha investigat i del que menys es parla. Això és degut al fet que la majoria de recerques se centren en els altres vessants de l'empatia. Tot i això, hi ha documentades força experiències de la pràctica educativa que ens mostren que l'empatia comunicativa se sol treballar a l'aula²¹.

L'empatia social és la capacitat d'entendre els altres posant-se en el lloc d'aquells que viuen situacions de desigualtats amb la finalitat d'emprendre accions que propiciïn canvis positius (Segal, Gerdes, Mullins, Wagaman, & Androff, 2011).

Cal assenyalar que l'empatia social contribueix a una major entesa i respecte entre les persones, al mateix temps que ajuda a desenvolupar una consciència social orientada a un major benestar per a tothom. També permet aprofundir en el coneixement sobre els diferents contextos socioeconòmics i històrics (Segal, 2011), així com treballar la diversitat religiosa i cultural i les diferències pel que fa a l'orientació sexual de les persones (Hodge, 2011).

Igual que sostenia Alquist quan deia el pensament crític havia de servir per a dur a terme canvis constructius i transformar la societat (citada per Evans, Newmann, & Saxe, 1996), l'empatia social s'ha d'orientar també a ajudar als altres, a involucrar-se en aquells canvis que afectin tota la societat, a la cooperació i a la justícia social (Segal et al., 2011). I com afirma Dulberg (2002, p. 1), "Fostering perspective-taking and empathy in students fulfills another traditional goal of the social studies: education for the social good".

²¹ Una d'aquestes experiències és la que ens mostra el documental titulat "Pensant en els altres", emès pel programa *60 minuts* del Canal33 al juny del 2007, el qual ha rebut nombrosos premis internacionals. Té com a protagonistes un mestre japonès, en Toshiro Kanamori i els seus alumnes de 10 anys –corresponents a 4t de primària–, els quals treballen l'empatia a l'aula mitjançant una activitat anomenada "Cartes a la llibreta". Es tracta d'una activitat a partir de la qual l'alumnat escriu en una llibreta el que pensa i sent, que després llegirà en veu alta a la resta de la classe. Un cop feta la lectura, la resta de companys expliquen els sentiments que aquesta lectura els ha provocat. Aquest documental pot consultar-se a: <http://www.youtube.com/watch?v=so3Mr-OKG60>. També, l'experiència d'aula que ens descriu Toulis (2011), centrada en ensenyar a l'alumnat a ser empàtic mitjançant l'activitat del "talking stick" o "bastó de la paraula", a partir de la qual l'alumnat comparteix els seus pensaments i sentiments en veu alta, comunicant actituds empàtiques (p. 133).

L'empatia social està també estretament lligada a la idea de què cal un major civisme així com a la necessitat d'esdevenir un ciutadà responsable (Segal, 2007). Tal i com sosté aquesta autora (2007, p.80), “teaching social empathy throughout society can expand understanding among all citizens”. I aquesta entesa entre la ciutadania és quelcom necessari en una societat democràtica ja que, tal i com afirmen Barton i Levstik, “recognizing our own and others’ perspectives is indispensable for public deliberation in a pluralist democracy” (2004, p. 224).

El darrer tipus d'empatia és l'**empatia històrica**²², que es defineix com la capacitat de posar-se en el lloc de certs personatges del passat. En paraules de Barton i Levstik (2004): “Empathy involves using the perspectives of people in the past to explain their actions” (p. 208). El seu propòsit principal és “to enable students to transcend the boundaries of presentism” (Colby, 2008, p. 62). Per fer-ho, cal mirar d'esbrinar què miraven d'aconseguir aquests homes i dones del passat, quines eren les seves creences, actituds i coneixements, i quines eren les premisses culturals i històriques que guiaven els seus pensaments i actes. Perquè “without examining the ideas, attitudes, values, and beliefs of people in history, their actions have no meaning” (Levstik & Barton, 2005, p. 149).

Per a Yeager i Foster (2001) l'empatia històrica implica l'habilitat d'aplicar el coneixement adquirit per a explicar certes accions així com habilitats deductives i creatives, al mateix temps que requereix la combinació del pensament lògic amb l'ús de les evidències.

L'empatia històrica està íntimament lligada a la disciplina de la història i a la necessitat dels historiadors de conèixer per què la gent del passat va actuar com ho va fer, a partir de posar-se en el seu lloc, veure el món a través dels seus ulls i, en la mesura del possible, jutjant els esdeveniments tenint en compte les seves normes (Berti, Baldin, & Toneatti, 2009). És identificada també com un dels

²² El concepte “empatia històrica” sovint apareix amb altres noms com “perspective-taking”, “rational understanding”, “understanding people in the past” o “perspective recognition” (Barton & Levstik, 2004).

possibles procediments metodològics per a l'explicació històrica²³. Més concretament, s'emmarca dins d'aquells procediments "d'explicació intencional"²⁴ de la història que requereixen un component actitudinal important per part de la persona, com és la seva disposició a tenir en compte els punts de vista aliens (Domínguez, 1993).

Alguns autors parlen d'aquest tipus d'empatia com el d'un procés de construcció del passat –més concretament de les visions, creences, mentalitats etc. d'un cert període històric amb la finalitat de trobar el seu significat més legítim- (Domínguez, 1993; Shemilt, 1984). Altres el relacionen amb un procés de reconstrucció d'aquest passat (Riley, 1998; VanSledright, 2001). I uns tercers relacionen l'empatia amb un procés d'identificació (Pluckrose, 1993).

Veiem així com aquesta capacitat empàtica aplicada a la història estarà fortament influenciada pels nostres propis sentiments i perspectives²⁵ (VanSledright, 2001). Cal doncs reconèixer-los, així com explorar de manera profunda les pròpies perspectives i comprendre com influencien en els nostres punts de vista sobre el passat (Blake, 1998). I entendre també els punts de vista de la comunitat on estem social i històricament situats, els quals condicionaran la manera com veiem els altres (Barton & McCully, 2012) tot i que, tal i com afirmen Barton i Levstik (2004), poder contextualitzar les nostres creences és el pas més difícil per desenvolupar una empatia històrica completa.

Una de les paradoxes que presenta l'empatia històrica –i que és un dels seus principals valors pel que fa al desenvolupament de la comprensió històrica- és que,

²³ Jesús Domínguez (1993), fent referència a aquests possibles procediments, en distingeix dos: 1) l'explicació causal, que presenta la història com un conjunt de causes, generalment dins d'un relat construït de forma narrativa, i 2) l'explicació intencional o per empatia, que s'apropa a la història a través de l'explicació de les actituds, formes de pensar, etc. dels personatges del passat, però des d'un aparell conceptual present dins del qual pugui encaixar i donar el sentit apropiat als fets ocorreguts.

²⁴ Algunes de les interpretacions de l'explicació intencional que s'assenyalen són: a) la idealista-intuïcionista, mitjançant la qual l'historiador arribaria a reviure literalment els pensaments i sentiments del personatge històric; b) la racional, que proposa una aproximació racional per a reconstruir la lògica de l'acció humana, talment com si ajuntant les intencions amb la visió de la situació del personatge en qüestió, poguéssim reconstruir les raons de per què va fer el que va fer, i c) la construcció empàtica, ja explicada en el peu de pàgina anterior (Domínguez, 1993).

²⁵ És el que VanSledright (2001) anomena "positionality", que ell descriu com el bagatge sociocultural que cada un de nosaltres porta i que influencia la manera com veiem el passat.

al mateix temps que ens duu a la confrontació amb altres perspectives, ens fa reconèixer una humanitat comuna que transcendeix el temps i l'espai (Von Heyking, 2004). No tots els autors, però, estan d'acord amb aquesta idea d'humanitat comuna, ni amb la possibilitat de poder posar-se en la pell de les persones del passat. Tal i com afirma Jenkins (2009), quan estudiem el passat ho fem a través del que n'han dit els historiadors. A més a més, qualsevol interpretació que en fem es fa a partir de certes presumpcions sobre ell i des del present. Així doncs, en paraules d'aquest autor: "Seria por tanto más constructivo [...] que intentásemos penetrar en la mente de los historiadores antes que en la mente de la gente que vivió en el pasado, quiénes solo se nos aparecen [...] a través de la mente de los historiadores" (Jenkins, 2009, p. 61).

Un cop vistes les diferents tipologies o vessants de l'empatia arribem a la conclusió que ens trobem davant d'un concepte amb múltiples cares. És per aquest motiu que, tot i que en un principi hi ha hagut una tendència a investigar aquests vessants per separat, en les darreres dècades els esforços en la recerca sobre l'empatia s'han posat en integrar-los (Arán, López, & Richaud, 2012; Davis, 1983; Rifkin, 2010; Sanz, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte, & Sanz, 2003).

Tal i com afirma Blake (1998), la natura holística i integradora del concepte d'empatia fa que no el puguem limitar a una sola disciplina. Després de revisar els diferents referents teòrics, afegim nosaltres que tampoc podem limitar cadascun dels seus tipus a una caracterització única i tancada. D'aquesta manera ens trobem que sovint els diferents tipus d'empatia conflueixen entre ells; es tracta, doncs, de vessants o tipologies permeables.

Un exemple d'aquesta integració el tenim en la definició d'empatia que fa Darder (2013), el qual la percep com a una realitat multidimensional. Per aquest autor l'empatia és:

Grau de sintonia afectiva amb les altres persones i l'ambient circumdant. És la capacitat de percebre correctament l'experiència d'una altra persona i, per tant, de tenir presents els seus sentiments, emocions i necessitats.

Participació afectiva i emotiva d'un individu en una realitat aliena. Posar-se, cognitivament i emocionalment, en el lloc dels altres (p. 163).

També veiem aquesta integració en el concepte “empatia global” de Carpena (2015), considerat per la mateixa autora com “la veritable empatia [...] que inclou alhora cognicions i emocions” (p. 143).

Un altre exemple d'integració dels diferents tipus d'empatia el trobem quan determinats autors fan referència a les característiques de l'empatia històrica. Així, mentre uns remarquen el seu caràcter purament cognitiu (Foster, 1999, 2001), altres fan èmfasi en el seu doble vessant cognitiu i emocional (Barton & Levstik, 2004; Brooks, 2008, 2011; Dulberg, 2002; Endacott & Brooks, 2013; Endacott, 2010), al mateix temps que en reconeixen l'històric²⁶. En relació amb aquesta confluència, Barton i Levstik (2004) adverteixen que:

[...] limiting empathy to a purely cognitive endeavor limits its contribution to pluralist democracy. To engage in meaningful deliberation with those whose ideas differ from our own, we must do more than understand them – we must care about them and about their perspectives (p. 207).

Cal doncs tenir present aquesta diversitat de vessants quan encarem qualsevol tipus d'aproximació o recerca sobre l'empatia, per no perdre la riquesa de les seves aportacions.

2.5. L'empatia, un indicador de pensament crític

L'empatia, en totes i cadascuna de les seves tipologies, ha estat identificada com a un dels indicadors de la formació del pensament crític (Ashby & Lee, 1987; Colby,

²⁶ Barton i Levstik (2004) anomenen “Perspective Recognition” el vessant cognitiu -per referir-se a l'empatia com a eina per a revisar racionalment la perspectiva de la gent del passat- i “Empathy as Caring”, al vessant emocional -per incidir en l'empatia com a eina que ens ha de dur a tenir cura de la gent del passat i preocupar-nos sobre què els va passar i com ho van viure. Aquests mateixos autors dediquen dos capítols sencers del seu llibre *Teaching history for the common good* (2004) -el Capítol 11 i 12- a descriure aquests dos vessants del concepte d'empatia històrica. Bryant i Clark (2006), per la seva banda, anomenen “historical empathy” la part més cognitiva -que ens apropa al passat però amb la limitació que suposa la dificultat de conèixer totes les influències que van tenir els protagonistes del passat i les seves accions- i “emotive empathy” la part més emocional -que implica l'aplicació dels propis sentiments, emocions i valors per poder interpretar les experiències dels agents històrics i el seu món.

2008; Lee & Ashby, 2001) o, en altres paraules, com a un dels diferents “habits de la ment”²⁷ existents (Costa, 2000).

Per a Ennis (1991), tenir en compte els punts de vista dels altres i ser sensible als sentiments aliens són habilitats i disposicions que ha de tenir tot pensador crític. Paul i Elder (2007) i Paul (1991a) reforcen aquesta idea, i assenyalen l'empatia com una de les virtuts intel·lectuals que acompanyen el pensament crític²⁸.

Així doncs, tal i com ens diuen Waring & Robinson, (2010), “critical thinking is a crucial characteristic of competent citizens in a global, multicultural, and democratic society such as ours” (p. 28). I aquesta societat requereix de persones amb la capacitat de posar-se en el lloc dels altres: “Active and thoughtful participation in a diverse and democratic society often requires exercising complex multidimensional thinking: to ‘see through the eyes of another’ in the spheres of social, moral, and civic relations” (Dulberg, 2002, p. 3).

L'escola és un dels principals agents socialitzadors i, per tant, és indiscutible la seva potencialitat per a promoure la capacitat de pensament crític dels infants i joves. Aquest tipus de pensament ha d'ajudar a formar persones considerades, solidaries i cooperatives capaces de viure en un món cada cop més caòtic i complex (Costa & Kallick, 2000).

Pel que fa a l'alumnat, aquell que hagi desenvolupat un bon pensament crític a primària serà el que es mostrarà més perspicaç quan s'hagi d'enfrontar a les lectures, llibres de text i altres instruments didàctics a secundària, i el que estarà més preparat per als reptes acadèmics, cívics i socials que es trobarà en el futur (Waring & Robinson, 2010).

²⁷ Per a Costa un hàbit de la ment implica tenir la disposició vers un comportament intel·ligent per resoldre problemes. Aquests han de permetre a les persones uns aprenentatges amplis, essencials i duradors per a la seva vida (Costa, 2000).

²⁸ És degut a aquesta dimensió de “virtut intel·lectual” de l'empatia, que aquests autors parlen no d'empatia sinó de “Intellectual Empathy”, que es defineix com “the consciousness of the need to imaginatively put ourselves in the place of others in order to genuinely understand them” (Paul, 1991a, p. 79).

Pel que fa al professorat, és necessari que sigui crític i reflexiu amb la seva pròpia pràctica educativa (Cabrera i Villalobos; 2009; Schön, 1992) perquè, tal i com assenyalen Bonney & Sternberg (2011), “One of the most important jobs teachers have in the classroom is not just imparting knowledge and facts to their students, but teaching them how to learn and how to become critical thinkers” (p. 166).

Amb tot això veiem com l'empatia és un concepte que s'interrelaciona de manera estreta amb la capacitat de pensament crític. Així doncs, si fomentem el desenvolupament empàtic del nostre alumnat fomentem alhora la seva capacitat de pensament crític.

CAPÍTOL 3.

L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials

Expand children's ability to see the world through others' eyes, enlarges their vision of lives well lived, and of their human potential^{NA4}.

Charlotte Crabtree

3.1. Introducció

En aquest capítol presentarem els fonaments teòrics que han de sustentar la interrelació del concepte d'empatia amb l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, que és el l'eix vertebral de la nostra recerca.

En primer lloc, justificarem la importància d'educar els infants en l'empatia en el marc de les ciències socials.

Després detallarem com incideix l'empatia en els protagonistes de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, que són el professorat per una banda i l'alumnat per l'altra, i la relació existent entre el professorat empàtic amb la capacitat empàtica de l'alumnat.

Posteriorment, procedirem a descriure breument aquelles estratègies que afavoreixen el desenvolupament de l'empatia de l'alumnat en el marc de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials així com aquells factors que l'obstaculitzen.

A continuació, presentarem algunes de les categoritzacions i sistematitzacions existents per avaluar la capacitat empàtica de l'alumnat mentre aprèn ciències socials.

Per concloure el capítol, analitzarem de quina manera apareixen en el currículum de Catalunya l'empatia i el pensament social i crític, amb la finalitat de delimitar les seves aportacions al seu desenvolupament.

Tota aquesta informació ens ha d'aportar les dades necessàries per identificar aquells elements en els que ens haurem de fixar quan recollim les dades i que han de servir-nos per respondre a les preguntes d'investigació, supòsits i objectius plantejats.

3.2. Per què és important educar en l'empatia?

“La empatía es el alma de la democracia [...]. Cuanto más empática es una cultura, más democráticos son sus valores y sus instituciones de gobierno”, afirma Rifkin (2010, p. 159).

El desenvolupament de l'empatia dels infants està estretament lligat a la seva capacitat de pensament crític així com a la seva participació en una societat democràtica i plural (Dulberg, 2002) perquè, tal i com afirmen Barton i Levstik (2004), reconèixer tant les nostres perspectives com les dels altres és indispensable quan es viu en democràcia. L'empatia esdevé, doncs, un senyal inequívoc de la salut d'aquesta democràcia (VanSledright, 2001).

El desenvolupament de l'empatia és també una de les demandes educatives actuals més significatives i necessàries (Ampuero et al., 2015) ja que una educació que inclogui el desenvolupament de l'empatia i el pensament crític ens permetrà, en paraules de Carpena (2015), “caminar cap a un futur compromès envers un món just i sostenible” (p. 43).

Tot i que el treball de l'empatia és indispensable en qualsevol de les àrees curriculars existents,

[...] dada la naturaleza de la asignatura, le corresponde a las ciencias sociales asumir la mayor responsabilidad en lo relativo a alentar a los alumnos a pensar de forma crítica acerca de los temas públicos, sociales y personales, y acerca de otras cuestiones que ocupan a la Sociedad (Dhond citat per Pipkin, 2009, p. 22).

I tal i com assenyala Pilar Rivero (Dalmau, 2016), l'empatia és un element clau pel que fa a l'aprenentatge de les ciències socials ja que, a diferència de les altres ciències, tenen com a protagonistes a les persones. El fet de poder posar-se en la pell dels altres facilitarà la comprensió tant del seu passat com del nostre present.

Són molts els autors que sostenen que la finalitat més important de les ciències socials és l'educació per a una ciutadania democràtica (Oller & Santisteban, 2011).

L'empatia, dins d'aquest procés d'aprenentatge, té un paper fonamental: “[...] democratic citizenship requires not only being able to think critically and politically, it also requires a caring attitude, empathy and commitment” (Ten Dam & Volman, 2004, p. 371). Els resultats educatius desitjables han de ser ajudar els infants i els joves a ser ciutadans eficaços, capaços de raonar amb ètica i actuar en benefici de tots (Paul & Elder, 2005).

La Unió Europea també insisteix en la importància de l'educació per a la ciutadania, argumentant que:

Los países europeos necesitan ciudadanos comprometidos con la vida social y política, tanto para asegurar que prosperan los principios democráticos básicos, como para fomentar la cohesión social en un tiempo en el que la diversidad social y cultural va en aumento. Para que pueda aumentar el compromiso y la participación, los ciudadanos deben contar con los conocimientos, destrezas y actitudes adecuados (Eurydice, 2012).

Educar per a la ciutadania és una tasca complexa ja que, tal i com assenyalen Oller i Santisteban (2011), “implica ayudar a los alumnos a pensar en la Sociedad en la que viven, argumentar y justificar las opiniones, comprender puntos de vista de otras personas y dar coherencia a la propia actuación social en función de sus ideas” (p. 316). Caldrà, en paraules dels mateixos autors, “ayudar al alumnado en el proceso de socialización, entendido no sólo como integración o adaptación al entorno en el que viven, sino desarrollando, también, una dimensión crítica, creativa y transformadora de la Sociedad, es decir enseñar a ejercer la ciudadanía” (Oller i Santisteban, 2011, p. 316).

D'aquesta manera veiem com en el procés d'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials i especialment en l'educació per a la ciutadania, el desenvolupament de l'empatia esdevé una peça clau. Sense empatia no és possible tenir en compte l'altre i sense això no és possible exercir la democràcia. L'empatia és, doncs, una de les capacitats personals que les ciències socials han de fomentar i promoure.

3.3. L'empatia i els protagonistes de l'ensenyament i l'aprenentatge: l'alumnat i el professorat

L'any 1983 Rogers ja afirmava que l'aprenentatge significatiu descansa sobre certes qualitats actitudinals existents en les relacions entre el professor i l'alumne. I una d'aquestes actituds és la comprensió empàtica (citada per Goldstein & Michaels, 1985).

3.3.1. L'alumnat empàtic

Tenint en compte que “emulating others is a basic way of learning” (Costa, 1991b, p. 204), els infants actuaran en gran part en consonància amb el tipus de relació que estableixin amb les persones del seu entorn. Partint d'aquesta idea, la recerca confirma que l'alumnat adquireix part del seu comportament, sentiments, actituds i valors no tant del que se'ls ensenya sinó del que fan tant els adults com els seus iguals. Com a conseqüència del fet que els infants comparteixen gran part del seu temps amb el professorat, aquest es convertirà en un dels seus principals models. Això implica que ha de ser coherent amb el que fa i diu ja que els alumnes capten molt ràpidament les inconstistències i això pot interferir en el desenvolupament de la seva empatia (Costa, 1991b). Així, tal i com afirma Carpena²⁹, “únicamente podremos enseñar empatía con empatía” (2003, p. 135).

Pel que fa a aquelles característiques específiques que mostren els infants amb capacitat per a l'empatia, en podem destacar la capacitat d'identificar els estats emocionals dels altres així com la d'adoptar la perspectiva o el rol de l'altre i la d'evocar una resposta afectiva compartida. La combinació d'aquests elements activarà les seves conductes socials positives³⁰ (Barnett, 1987). Costa (1991a)

NA4 Charlotte Crabtree citada per Field (2001, p. 130).

²⁹ Actituds més concretes que aquesta autora assenyala com a promotores d'empatia per part del professorat són: mostrar una actitud oberta, escoltar de manera activa, mirar als ulls, mostrar interès i comprensió, fer preguntes i respondre a l'alumnat, entre d'altres (Carpena, 2003).

³⁰ Aquestes conductes són conceptualitzades per la literatura científica com a “actituds pro-socials” i apareixen sempre estretament lligades amb el concepte d'empatia (Barnett, 1987; Eisenberg, 2000; Scott, 1991). Es tracta de totes aquelles actituds que es duen a terme voluntàriament per ajudar o beneficiar als altres (Eisenberg & Miller, 1992; Sánchez-Queija, Oliva i Parra, 2006). Algunes d'aquestes actituds són la comprensió, la compassió, la benevolència o l'autoconsciència (Barnett, 1987), i alguns dels comportaments a què van associades són la capacitat de compatir, protegir i recolzar els altres (Sánchez-Queija, Oliva i Parra, 2006).

afegeix a aquesta caracterització, la capacitat d'escoltar als altres amb voluntat d'entesa. Afirmar l'autor que parafrasejar les idees o frases dels altres són senyals inequívocs d'empatia. D'aquesta manera, quan els estudiants s'escolten els uns als altres, tenen l'oportunitat de reconsiderar les seves pròpies creences i punts de vista (Johnson & Johnson, 1979).

Altres capacitats que condicionen el desenvolupament empàtic de l'alumnat són, segons Cunningham (2007):

- a) Les capacitats emocionals, com la sensibilitat, la intel·ligència emocional, la maduresa i la capacitat de relacionar-se amb les coses.
- b) Les capacitats analítiques, com saber raonar, fer deduccions lògiques, gestionar la complexitat, manejar diferents fonts i ser-hi sensible, recordar i internalitzar la informació i relacionar i aplicar el coneixement adquirit.
- c) Les capacitats lingüístiques i literàries, com ara el seu accés al llenguatge de les fonts, com expressen la seva comprensió i com es comuniquen per desenvolupar un cert tema.
- d) Les capacitats imaginatives, com són les seves habilitats per imaginar el passat i posar-se en la pell d'un determinat personatge històric.
- e) Les capacitats disposicionals, com la seva obertura de mires, la seva curiositat i desig d'entendre, la independència del seu pensament, la seva autoconfiança per prendre riscos i fer preguntes, la seva capacitat de concentració i la seva disposició a mostrar el seu coneixement i la seva visió retrospectiva.

També es considera una actitud pro-social la que es coneix com "self-regulation" o autoregulació (Sanz et al., 2003). Aquesta, juntament amb l'autoconeixement, facilita conèixer l'altre i per tant, afavoreix l'empatia (Carpena, 2013). Pel que fa al camp educatiu, aquest aspecte és important ja que, tal i com ens indiquen Sanz et al. (2003), aquells estudiants que tenen deficiències en les habilitats d'autoregulació no sols tendeixen a tenir baixos resultats acadèmics, sinó que també presenten problemes de conducta que afecten el seu comportament social tant pel que fa a expressar els seus sentiments com pel que fa a entendre els altres.

La interacció amb els companys, particularment una amistat íntima durant la infància, promou també aquestes capacitats empàtiques, ja que ajuda l'alumnat a desenvolupar el seu sentit d'humanitat, d'intimitat interpersonal i una estabilitat emocional davant la necessitat aliena (Barnett, 1992).

Altres aportacions de l'empatia en l'alumnat són una major facilitat per cooperar amb els companys en activitats d'aula on hagi de plasmar diferents punts de vista (Gehlbach, 2004).

Pel que fa al desenvolupament concret de l'empatia històrica, Pluckrose assenyala que:

Los niños pueden ser capaces de relacionarse con personas que vivieron en otro tiempo y en otro lugar cuando se les muestra que tuvieron una dimensión humana. Estas personas del pasado comían, se vestían, jugaban, se acicalaban, disputaban, se casaban, construían casas, contaban historias, adoraban a dioses, interpretaban música, criaban a sus hijos, morían [...], hilos de vida que resultan comprensibles a través del tiempo porque corresponden a toda época (1993, p. 47).

Riley (1998) afegeix que als infants els és més fàcil ser empàtics amb la gent corrent -com podrien ser els homes, dones i nens- que amb els grans personatges que van intervenir en certs esdeveniments històrics³¹.

Sabrem si l'infant sent empatia quan "he or she is in a position to entertain a set of beliefs and values which are not necessarily his or her own" (Ashby & Lee, 1987, p. 63).

3.3.2. El professorat empàtic

Una de les actituds específiques que ha de mostrar el professorat per a fomentar l'empatia del seu alumnat és la d'escoltar-lo i acceptar els seus punts de vista³²

³¹ Aquesta és una de les conclusions a què arriba Riley en un estudi sobre la capacitat empàtica de l'alumnat en relació amb el tema de l'Holocaust.

³² Barell anomena a aquesta capacitat "Listening Empathically" (1991, p. 208).

(Barell, 1991; A. Costa, 1991a). Apart d'escoltar les seves idees i raonaments, també és important que el professorat plantegi als seus alumnes noves preguntes, els assenyali les ambigüitats o inconsistències dels arguments donats i posi l'atenció en les seves possibles conseqüències (Ashby & Lee, 1987).

Costa, amb la seva idea de "empathetic acceptance" (1991b, p. 202) afegeix que el professorat pot mostrar empatia vers l'alumnat expressant sentiments similars des de la seva pròpia experiència. El mestre empàtic ha de poder-se desconnectar de la pròpia emocionalitat per tal de centrar-se en captar la del seu alumnat, tenint present que posar-se en el lloc d'un infant o adolescent no és el mateix que posar-se en el lloc d'un adult (Carpena, 2013). Així, doncs, el professorat "pot estimular el desig de cultivar l'empatia si mostra afecte i responsabilitat vers les emocions dels altres, o tot el contrari, encomanar indiferència, duresa i distanciament" (Carpena, 2013, pp. 84-85).

Pel que fa al desenvolupament específic de l'empatia històrica, que requereix l'ús de fonts d'informació addicionals, el paper del professorat també és clau. Ell serà el que guiarà l'alumnat en aquest procés de desenvolupament a través de la tria de les activitats que hauran de fer i a través també de la formulació de preguntes i la presentació d'evidències i fonts, que animin a desenvolupar perspectives alternatives a la simple explicació (Davis, 2001). Tenint en compte que l'empatia històrica és un procés difícil per als joves (Lee & Ashby, 2001), "teaching historical understanding is in part an exercise in giving students a different intellectual apparatus, different assumptions and strategies" (p. 25). D'aquí la necessitat de formar el professorat de primària en l'ús de fonts i procediments que fomentin tots els vessants de la capacitat empàtica de l'alumnat (Field, 2001).

3.4. Les estratègies i obstacles de l'ensenyament-aprenentatge per al desenvolupament de l'empatia

Tal i com assenyalaven Paul i Elder (2005):

El "qué" de la educación es el contenido que deseamos que adquieran nuestros estudiantes; todo lo que queremos que los estudiantes aprendan. El

"cómo" de la educación es el proceso, todo lo que hacemos para ayudar a que los estudiantes adquieran el contenido de un modo profundo y significativo. La mayoría de los profesores suponen que si exponen a los estudiantes al "qué", éstos automáticamente usarán el "cómo" apropiado. Esta suposición tan común, aunque falsa, es y ha sido durante varios años una plaga para la educación (p. 8).

D'aquesta manera, en el procés d'ensenyament-aprenentatge –en el nostre cas el procés d'ensenyar i aprendre tant els continguts de ciències socials com l'empatia en la seva qualitat de capacitat de pensament social i crític- tan important és “què” ensenyem com la manera “com” ho ensenyem.

Però també cal tenir present, tal i com ens indica Beyer (2008a) que:

All our students can and do think. But many -too many, it often seems- do not think as well as they could or should in many school subjects, including social studies and history. This adversely impacts the quality of their learning in our classrooms as well as in their lives outside our classrooms (p. 194).

Veiem així l'impacte negatiu que té el fet que els estudiants no desenvolupin el seu pensament i la seva empatia. Això afectarà en gran manera el seu aprenentatge tant dins com fora de l'escola.

A continuació detallarem breument quines són les principals estratègies d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials que fomenten l'empatia així com aquells factors que l'obstaculitzen.

3.4.1. Estratègies d'ensenyament-aprenentatge que fomenten l'empatia

Són moltes i molt variades les estratègies que afavoreixen el desenvolupament de l'empatia de l'alumnat en el marc de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials. A continuació presentarem dues taules amb aquelles estratègies que apareixen més sovint quan fem la revisió bibliogràfica dels referents teòrics consultats. Per una banda, presentarem les estratègies relacionades amb el tipus de contingut a donar i, per altra banda, les relacionades amb la manera de treballar

aquest contingut. La primera serà una taula resum de les estratègies en qüestió - taula 1- i la segona una taula on descriurem amb més detall cadascuna d'elles - taula 2.

Taula 1. Resum de les estratègies d'ensenyament-aprenentatge que fomenten l'empatia.

a). Estratègies relacionades amb “què” ensenyar	El coneixement del contingut específic de les ciències socials i de les habilitats de pensament social i crític
	La problematització i el treball a partir de problemes socials rellevants
	La discussió
	L'entrevista
	L'ús del treball cooperatiu i interactiu
	L'adopció, presentació i argumentació de perspectives diferents a les pròpies
	L'exposició, l'explicació i l'experiència de com són i com viuen els altres
b). Estratègies relacionades amb “com” ensenyar	La introducció, la investigació, l'exposició i la reflexió sobre un determinat fet
	Els jocs de simulació, els role-plays i els exercicis projectius
	El treball dins la pròpia comunitat
	Les excursions a llocs històrics
	Les reconstruccions imaginatives
	Els exercicis sobre la presa de decisions
	Els exercicis de contrarietat
	El plantejar a l'alumnat situacions que els resultin xocants o estranyes des del punt de vista actual

Taula d'elaboració pròpia.

Taula 2. Les estratègies d'ensenyament-aprenentatge que fomenten l'empatia.

a). Estratègies relacionades amb “què” ensenyar	
<p>El coneixement del contingut específic de les ciències socials i de les habilitats de pensament social i crític</p>	<p>La recerca assenyalava que per aconseguir un bon desenvolupament de les habilitats de pensament, entre elles l'empatia, és necessari, primer de tot, que els estudiants coneguin el contingut de la matèria (Bonney & Sternberg, 2011; Kennedy, Fisher, & Ennis, 1991). Però a més a més, és necessari anar més enllà i acompanyar-lo de l'ensenyament de com pensar (Dewey, 2007; Stanley, 1991).</p> <p>Kennedy, Fisher i Ennis (1991) afirmen que l'ensenyament de les habilitats de pensament dins del context d'una matèria o assignatura determinada milloren la qualitat del pensament de l'alumnat. En primer lloc, perquè el coneixement i la natura de la matèria a tractar et fa escollir i aplicar unes habilitats o unes altres, i aquestes al mateix temps donen forma a aquest coneixement. En segon lloc, perquè la motivació de l'alumnat per desenvolupar una habilitat de pensament està estretament lligada a l'assoliment d'un objectiu relacionat amb un aprenentatge concret. Així doncs, sembla clar que l'ensenyament de les habilitats de pensament contextualitzat en una matèria concreta millora tant l'aprenentatge del contingut com el de les habilitats de pensament (Beyer, 2008a).</p>
b). Estratègies relacionades amb “com” ensenyar	
<p>La problematització i el treball a partir de problemes socials rellevants</p>	<p>Ja a principis del segle XX, el filòsof i pedagog John Dewey assenyalava aquesta estratègia com a motor de la capacitat de pensament (Dewey, 2007), que ajuda al mateix temps a trencar amb la verticalitat de les disciplines mentre promou la confrontació d'opinions i el raonament (Paul, 1985). Aquesta confrontació fomenta tenir en compte diferents perspectives, així com identificar i analitzar tant els propis valors com els dels altres (Oller, 2011), tots ells factors claus per al desenvolupament de l'empatia de l'alumnat.</p> <p>La Didàctica de les ciències socials fa dècades que reivindica que el treball mitjançant els problemes socials rellevants ajuda al desenvolupament del pensament social i crític (Santisteban, 2009; Stanley, 1991). Tal i com afirma Santisteban: “En el aula debemos promover en el alumnado las habilidades necesarias para que se cuestione lo que sucede en el mundo. Ésta es la base del pensamiento científico y social” (2009, p. 13). Pagès (1997) afegeix que els alumnes hauran après a ser pensadors crítics quan comparteixin els seus coneixements socials a través del diàleg i els apliquin a la seva vida i a la presa de decisions. Aquest esforç els durà, també, a desenvolupar una consciència democràtica.</p>

<p>La problematització i el treball a partir de problemes socials rellevants</p>	<p>Quan treballem continguts de ciències socials, la solució de problemes es pot plantejar des de diferents perspectives -ja tingui una o varies possibles solucions i respostes- o fent o no protagonista del problema al mateix subjecte que l'ha de resoldre –plantejant un problema genèric de la mateixa disciplina o bé utilitzant un problema que pot afectar la quotidianitat de l'estudiant que l'ha de resoldre- (Oller, 2011). Sigui com sigui: “La solució de problemas sociales es imprescindible para la formación del pensamiento social, ya que necesita un aprendizaje de las capacidades para realizar juicios razonados, para valorar situaciones y comportamientos, y también para pensar alternativas” (Santisteban i Pagès, 2011, p. 100).</p> <p>L'ús d'altres materials apart del llibre de text com ara diaris, articles de revistes, anuncis o programes de televisió pot ajudar al treball mitjançant l'ús de problemes (Kennedy et al., 1991).</p>
<p>La discussió</p>	<p>Partint de què l'empatia es basa en tenir en compte els punts de vista dels altres, els esforços s'han de centrar en dur a terme activitats mitjançant les quals l'alumnat hagi de desenvolupar punts de vista diferents dels seus.</p> <p>L'estratègia de la discussió és assenyalada com a un dels mètodes d'instrucció propis pel desenvolupament del pensament crític (Eisner, 1983, citat per Kennedy et al., 1991), i com a element clau del desenvolupament d'aquest tipus de pensament. Tal i com assenyala Paul (1985, p. 46): “We need to ensure, therefore, that students [...] assessing contradictory points of view through rational dialogue, discussion and debate”. Es tracta d'una estratègia que promou la interacció entre els estudiants, ja que provoca que aquests hagin d'exposar les seves raons i valorar les dels altres, al mateix temps que els predisposa a remodelar les seves pròpies idees (Paul, 1991a, 1991b; Costa, 1991b).</p> <p>Johnson & Johnson (1979) conceptualitzen aquesta estratègia com a “controvèrsia”, que apareix quan “one' person's ideas, information, conclusions, theories, or opinions are incompatible with those of another person, and the two seek to reach an agreement” (p. 53). Podríem considerar que el conflicte o la controvèrsia estan estretament lligats amb la confrontació del punt de vista d'un mateix amb el dels altres, ja que aquest conflicte “provokes attempts to explore the other person's ideas” (p. 53).</p>
<p>L'entrevista</p>	<p>Els alumnes poden contrastar les seves pròpies reflexions amb les dels agents socials entrevistats i buscar les evidències i alternatives que sustentin o contradiguin els seus supòsits inicials. Aquest entendre que hi ha “dues cares de la moneda” ajudarà l'alumnat en el seu desenvolupament empàtic (Barton & McCully, 2012).</p>

b). Estratègies relacionades amb “com” ensenyar	
Organitzacions d'aula de caràcter cooperatiu i interactiu	<p>Aquest tipus d'organitzacions d'aula promouen no tan sols els conflictes d'idees, opinions, conclusions, teories i informacions entre els seus membres, sinó que també fomenten l'empatia i el pensament crític (Johnson & Johnson, 1991), especialment pel que fa a la incorporació de la “perspectiva de l'altre” en el procés d'aprenentatge (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008). Tal i com afirmen aquests autors: “Cuanto más diversas sean las interacciones, más puntos de vista se desarrollan en cada alumno y alumna que harán que no solo sea más eficaz en futuras realizaciones de actividades escolares sino también más solidario en sus relaciones sociales dentro y fuera del centro educativo, porque será más capaz de atender a los diferentes puntos de vista, gestionarlos y adecuar sus acciones a las particularidades de cada contexto” (p. 117).</p> <p>Tenint en compte que un dels principals objectius de les ciències socials és el desenvolupar una consciència i consideració vers els altres, cal que a les aules s'ensenyi als infants a col·laborar entre ells (Stodolsky, 1991). Perquè, apart de prendre consciència dels altres, s'amplia el coneixement de tots i cadascun dels seus membres. “No one of us is as smart as all of us”, afirmen McTighe i Clemson (1991).</p> <p>Pel que fa a l'aprenentatge cooperatiu³³, aquest és l'ús pedagògic de grups petits en els que els alumnes treballen junts per millorar el seu aprenentatge i el dels altres companys. El treball es realitza a partir de la discussió de materials, de la realització de les activitats, d'escoltar les explicacions dels companys i de l'ajuda i el recolzament mutu (Johnson & Johnson, 1991, 1999). El treball cooperatiu s'organitza partint del principi que l'aprenentatge individual serà fruit de l'aprenentatge del conjunt. Per tant, tal i com diu Echeita (1995, p. 172), “los alumnos están vinculados de manera que cada uno de ellos sabe y siente que su mejor rendimiento personal ayuda a los compañeros con los que está unido a alcanzar el suyo y que el propio depende a su vez del buen rendimiento de aquellos”.</p>

³³ L'organització de les activitats d'aprenentatge de forma cooperativa és quelcom més que una mera disposició de les classes en grups (Echeita, 1995). L'organització de les activitats ha de basar-se en una estructura d'aprenentatge que assumeixi els canvis tant en el reconeixement o la recompensa que obtenen els alumnes pel seu treball, com en la manera de fer les activitats. Al mateix temps, gràcies a aquest treball conjunt, l'alumnat podrà aprendre altres continguts tan importants com la capacitat de cooperació i el respecte cap als companys i companyes. Així, tal i com ens indica Barell (1991), un entorn de treball cooperatiu en el que els i les estudiants s'escolten els uns als altres els ajuda a millorar les seves habilitats d'escoltar i incorporar estratègies alternatives a les seves. L'empatia vers als companys juga doncs un paper clau en aquest tipus d'aprenentatge. Tal i com apunten els germans Johnson i Holubec, (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999; Johnson & Johnson, 1991, 1999), el treball cooperatiu no solament és el que obté un major rendiment, productivitat, major possibilitat de retenció a llarg termini, motivació intrínseca i un nivell superior de raonament i pensament crític, sinó que també és el que promou relacions més positives entre l'alumnat: increment de l'esperit d'equip, relacions solidàries i compromeses, recolzament personal i acadèmic, valoració de la diversitat i cohesió.

Organitzacions d'aula de caràcter cooperatiu i interactiu	Els Grups Interactius ³⁴ , per la seva banda, es basen en una agrupació heterogènia de l'alumnat -quant a nivell d'aprenentatge, gènere, cultura, etc.- per realitzar una activitat concreta, ajudats per una persona adulta voluntària (V.V.A.A., 2011). Tot i que es tracta d'un tipus d'agrupament diferent als que hem estat veient en l'aprenentatge cooperatiu, sí que comparteixen alguns dels principis com és la interacció entre iguals, que permet que els membres del grup desenvolupin habilitats acadèmiques, pràctiques i comunicatives. També potencia l'hàbit de l'ajuda i la col·laboració mútues, al mateix temps que fomenta la millora de les competències bàsiques (Foncillas, Petreñas, & Cifuentes, 2012; Martín & Cabré, 2011; Oliver & Gatt, 2010; Valls & Kyriakides, 2013).
L'adopció, presentació i argumentació de perspectives diferents a les pròpies	<p>Hodge (2011) proposa aquesta estratègia per treballar l'empatia en el marc de la diversitat cultural, religiosa i sexual. Per assegurar el procés empàtic Hodge assenyalava la necessitat que el professorat, a l'hora d'escollir els continguts a treballar, assegurés una presentació acurada dels diferents punts de vista, mitjançant:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) L'assignació a cada estudiant d'un determinat grup cultural, religiós o sexual a representar diferent del seu propi. b) El posicionament imaginari per part de l'estudiant al grup que li ha tocat representar. c) L'assessorament, de cara a preparar les diferents perspectives que s'hauran de representar, dels grups als quals es fan referència.

³⁴ En els grups interactius es diversifiquen les interaccions, ja que aquestes ja no sols es donen entre iguals, com succeeix en l'aprenentatge cooperatiu sinó que també ho fan amb una persona adulta diferent a la figura del mestre. Com apunten Wyner & Farquhar (1991): "As children act and interact with others, they become aware of their self and social self within their world. As social thinkers, they build on real relationships within their social work" (p. 113). Així doncs, a més interaccions i més variades, més desenvoluparan els infants les seves habilitats de pensament social i crític.

b). Estratègies relacionades amb “com” ensenyar	
<p>L'exposició, l'explicació i l'experiència de com són i com viuen els altres</p>	<p>Segal (2007) assenyala aquesta estratègia com a mitjà per augmentar la capacitat empàtica de l'alumnat:</p> <p>a) L'exposició ha de permetre a l'alumne prendre consciència de què hi ha desigualtats socials. Es pot treballar a partir d'identificar aquells que no són com un mateix així com quines són aquestes diferències; també visitant aquella gent i aquells llocs que han estat identificats com a diferents.</p> <p>b) L'explicació ha de dur l'alumnat a aprofundir en quines són les diferències que hi ha entre ells i els altres, i com i perquè les seves vides tenen característiques divergents. Es pot treballar a partir de plantejar-los que suposaria per a ells viure com una altra persona amb la que hi hagi una diferència de classe, sexe, habilitat, edat, identitat sexual, ètnia o nacionalitat.</p> <p>c) L'experiència s'adquireix participant en el dia a dia d'algú altre, aprofundint en el coneixement de què implica la seva vida. Pot treballar-se a partir d'imaginar què sent una persona diferent.</p>
<p>La introducció, la investigació, l'exposició i la reflexió sobre un determinat fet</p>	<p>Aquesta ha estat assenyalada com a una de les estratègies per fomentar l'empatia històrica (Endacott & Brooks, 2013; Foster, S. J., & Yeager, 1998; Yeager & Foster, 2001), tot i que és vàlida per a qualsevol tipus d'empatia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La introducció es basa en la presentació de la situació o figura històrica amb la qual l'alumnat haurà de sentir empatia. 2. La investigació ha de dur l'alumnat a ampliar el seu coneixement sobre la cronologia i el context així com la perspectiva històrica i les consideracions afectives de l'època o del personatge en qüestió. Per a dur a terme aquesta tasca es proposa l'ús de les fonts primàries i secundàries que l'alumnat haurà d'analitzar, tenint en compte les diferents interpretacions existents. 3. L'exposició servirà perquè l'alumnat demostrï el coneixement i comprensió desenvolupats i esbossi les seves pròpies conclusions i explicacions sobre el fet o personatge treballat. 4. La reflexió ha de permetre a l'alumnat fer connexions entre el passat i el present mentre reflexiona sobre el canvi en les seves visions personals que aquest procés d'empatia ha promogut.
<p>Els jocs de simulació, els role-plays i els exercicis projectius</p>	<p>Aquest tipus d'estratègies tenen com a objectiu reproduir o evocar un procés o una situació determinada en el temps i en l'espai (Hernández, 2002), i faciliten a l'alumnat l'experimentació de punts de vista diferents al seu (Merryfield & Kasai, 2010). Tots ells són adients tant per ser aplicats a primària (Cooper, 2002) com a secundària (Shemilt, 1984).</p>

El treball dins la pròpia comunitat	Per Merryfield i Kasai (2010), aquesta estratègia és utilitzada per alguns mestres de cara a què l'alumnat vegi i experimenti els diferents punts de vista que intervenen en un fet local.
Les excursions a llocs històrics	Faciliten que l'alumnat es pugui posar en la pell de certs personatges del passat i la manera com van viure. Es tracta d'una estratègia assenyalada per Cooper (2002) com adient per ser duta a terme a l'educació primària tot i que afegim nosaltres, basant-nos en la nostra pròpia experiència, que és també vàlida a secundària.
Les reconstruccions imaginatives	...d'alguns paisatges del present o del passat (Cooper, 2002; Shemilt, 1984).
Els exercicis sobre la presa de decisions	...d'un o més agents socials o històrics davant una sèrie d'opcions possibles d'un problema concret que ha o han d'afrontar (Shemilt, 1984).
Els exercicis de contrarietat	Es basen en contrariar les expectatives o assumpcions dels alumnes sobre certs fets del passat (Shemilt, 1984).
Plantejar a l'alumnat situacions que els resultin xocants o estranyes des del punt de vista actual	Aquest plantejament es pot fer a partir de dilemes empàtics o bé dels contrastos entre el present i el passat (Domínguez, 1993; Shemilt, 1984). Ambdós fomenten l'empatia de l'alumnat i els ajuda en les explicacions intencionals dels fets que se'ls plantegen.

Taula d'elaboració pròpia.

3.4.2. Obstacles de l'ensenyament-aprenentatge per al desenvolupament de l'empatia

De la mateixa manera que la recerca assenyala tota una sèrie d'estratègies de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials que fomenten el desenvolupament de l'empatia de l'alumnat, s'identifiquen també certs obstacles per aquest desenvolupament empàtic.

A continuació presentarem, tal i com hem fet quan parlàvem de les estratègies que fomenten l'empatia, dues taules amb aquells obstacles de l'ensenyament-aprenentatge per al desenvolupament de l'empatia. En primer lloc, presentarem els obstacles relacionats amb el tipus de contingut a donar; en segon lloc, aquells relacionats amb la manera de donar aquest contingut. I a aquests dos tipus d'obstacles hi afegirem un tercer tipus de caire actitudinal, tant per part del professorat que ha de fomentar la capacitat empàtica com del mateix alumnat que l'ha de desenvolupar. La primera serà una taula resum dels obstacles en qüestió -taula 3- i la segona una taula on descriurem amb més detall cadascun d'ells -taula 4.

Taula 3. Resum dels obstacles de l'ensenyament-aprenentatge que fomenten l'empatia.

a). Obstacles relacionats amb "què" ensenyar	El desconeixement sobre què és i sobre com promoure el pensament social i crític i l'empatia
	El Currículum
b). Obstacles relacionats amb "com" ensenyar	Metodologies d'ensenyament-aprenentatge de caire transmissiu
	El gran nombre d'alumnes per classe
	La falta de planificació del temps lectiu

c). Obstacles actitudinals per part de l'alumnat	Una excessiva competitivitat interpersonal
	Problemes amb la capacitat d'autoregulació
	Certes actituds com ser impulsiu, dependent, dogmàtic, rígid, inflexible, poruc o insegur
	Poca predisposició a participar en la construcció del propi saber
	Poca predisposició a fer tasques que els suposin esforç
	Dificultat per fer emergir el seu pensament social quotidià per a poder-lo contrastar amb el pensament científic
	Tendència a veure la història com a indicador del progrés continu del coneixement
	Presentisme
d). Obstacles actitudinals per part del professorat	Manca de responsabilitat vers l'aprenentatge de l'alumnat
	Pensar que no té res a aprendre del seu alumnat
	Actuar més com un instructor que no com un guia
	Prioritzar la resposta correcta en lloc de prioritzar el pensament que hi ha al darrera
	Estar simplement d'acord o en desacord
	Sols demostrar i explicar
	Tallar les respostes dels alumnes
	Utilitzar el retret en lloc de la lloança
	Sacsejar la confiança de l'alumnat pel que fa a les noves idees
	Utilitzar preguntes tancades
	Controlar en tot moment el discurs, deixant poc marge per a intervenir a l'alumnat
	Tenir baixes expectatives vers l'alumnat
	Sentiment de soledat

Taula d'elaboració pròpia.

Taula 4. Els obstacles de l'ensenyament-aprenentatge per al desenvolupament de l'empatia.

a). Obstacles relacionats amb “què” ensenyar	
<p>El desconeixement sobre què és i sobre com promoure el pensament social i crític i l'empatia</p>	<p>Diffícilment un professor ensenyarà als seus alumnes a pensar críticament i a ser empàtic si no té clar què són i com els ha de promoure (Bonney & Sternberg, 2011; Paul, 2005).</p> <p>Aquest fet sovint es relaciona amb la mateixa incapacitat del professorat de ser crític (Adler, 1991). Tal i com ens indica Stanley (1991), “a competent social studies teacher should demonstrate the capacity to think critically and have the ability to help students to acquire this competence” (p. 255), tot i que la recerca indica que “very little teaching for critical thought has been observed by the researchers” (p. 255). D'aquesta manera, encara que la majoria del professorat identifica el pensament crític com l'objectiu principal de les seves pràctiques docents i creu que l'ensenyar regularment, molt pocs saben explicar què és, quines bases té, com s'ensenyar i quines habilitats i disposicions ajuden a desenvolupar-lo (Paul & Elder, 2000).</p> <p>Aquesta desconeixença de les estratègies de pensament crític de molts professors a pensar que ensenyar és transmetre cert coneixement de manera més o menys estructurada. Veiem doncs que aquest tipus de docent no serà un bon candidat per a ajudar als seus estudiants a desenvolupar el seu pensament crític i menys encara a ser empàtics. Cal recordar que, tal i com assenyalàvem en apartats anteriors, tan important és l'ensenyament de la matèria com l'ensenyament de com pensar (Dewey, 2007; Stanley, 1991).</p>
<p>El Currículum</p>	<p>Goodlad l'any 1984 constatava: “Something strange seems to happen to them (social science) on the way to the classroom. The topics of study become removed from their intrinsically human character, reduced to the dates and places readers will recall memorizing for tests” (citat per Adler, 1991, p. 210).</p> <p>Així doncs, la imposició d'uns currículums escolars basats en una gran quantitat de continguts -on predominen els de natura factual- és un altre dels obstacles per a la formació del pensament social i crític i l'empatia de l'alumnat. Algunes de les conseqüències que això té en l'aprenentatge de l'alumnat és que els deixa poc temps per buscar informació complementària, per reflexionar-hi, per fer connexions amb altres matèries i fets i per qüestionar-se sobre tot plegat (Onosko, 1991).</p> <p>Cunningham (2007) afegeix el sistema d'avaluació d'aquests continguts curriculars com un obstacle afegit per al desenvolupament empàtic.</p>

b). Obstacles relacionats amb “com” ensenyar

Metodologies d'ensenyament-aprenentatge de caire transmissiu

Són molts els autors, tant a nivell nacional com internacional, que coincideixen en destacar el predomini d'un ensenyament de caire transmissiu en la majoria d'aules, tant a primària com a secundària (Beyer, 2008a; Cuban, 1991; Galton, Hargreaves, & Pell, 2009; Howe & Mercer, 2012; Monereo & Durán, 2002; Onosko, 1991; Pagès, 1994; Prats, 2011).

Dewey, a principis del segle XX, advertia dels perills d'aquest tipus de metodologies –com la recitació–, les quals provocaven, segons l'autor “pasividad mental” i que considerava com “lo contrario del pensamiento [...] un signo de fracaso en la estimulación del juicio y de la comprensión personal, sino que es también la muerte de la curiosidad, el estímulo del vagabundeo mental y la causa de que el aprendizaje sea un deber y no un placer” (Dewey, 2007, p. 260).

Una de les altres conseqüències de l'ús d'aquest tipus de metodologies és que “los estudiantes olvidan aproximadamente a la misma razón con la que aprenden” (Paul & Elder, 200, p. 10).

Pel que fa als contextos de caire transmissiu que no estimulen el pensament, Dewey els descriu de la següent manera: “[...] en nombre de la disciplina y el buen orden, las condiciones escolares parecen a menudo acercarse lo más posible a la monotonía y la uniformidad. Los pupitres y las sillas están en posiciones fijas; se trata a los alumnos con precisión militar. Durante largos periodos se hojea una y otra vez el mismo libro de texto, en perjuicio de otras lecturas. Todos los temas son excluidos de la exposición, a excepción de los que vienen en el texto; tanto se enfatiza el “sistema” en la conducción de la exposición, que la espontaneidad queda excluida, y lo mismo ocurre con la novedad y la variedad” (Dewey, 2007, p. 67). Sorprenentment, un segle després, moltes de les nostres aules continuen sent així.

I en relació a l'ensenyament de les ciències socials a l'educació primària, Stodolsky (1991) afirma: “Los escolares reciben fuertes dosis de habla del maestro y llevan a cabo una actividad intelectual de bajo nivel” (p. 119). I continua: “Desafortunadamente [...] se pone un énfasis inequívoco sobre la información relacionada con hechos y las destrezas básicas, pero se insiste poco o nada en el aprendizaje de conceptos, la aplicación, la resolución de problemas y otros procesos de alto nivel intelectual” (p. 131).

En el cas específic de l'ensenyament-aprenentatge de la història a secundària, l'ús de metodologies tradicionals provoca que molts alumnes percebin l'assignatura com a una matèria distant i avorrida, sense cap connexió amb el seu present i la seva realitat (Yuste, 2012). El foment de l'empatia és, doncs, un valuós instrument per acostar els esdeveniments passats a la realitat dels alumnes, al mateix temps que els ajuda a pensar de manera crítica vers aquests esdeveniments (Foster, 1999).

b). Obstacles relacionats amb “com” ensenyar	
El gran nombre d'alumnes per classe	Aquest fet limita l'oportunitat de què tots ells puguin donar la seva opinió. Això pot provocar també que aquells que no estan participant desconnectin, o que el grup classe mostri una mala conducta quan se'ls deixa temps per pensar (Onosko, 1991). Tot això porta a aquest autor a afirmar “the need to inform policy makers and community members of the importance of reducing these numbers if more teachers are to develop good student-thinkers” (Onosko, 1991, p. 357).
La falta de planificació del temps lectiu	Tal i com assenyala Onosko (1991), amb els escassos 45 minuts que sol durar una classe tradicional, el professorat ha de buscar informació complementària al llibre de text, preparar els materials per la classe, revisar o adquirir els coneixements necessaris de les lliçons que li toqui impartir i revisar el seu coneixement pedagògic de tal manera que les seves lliçons promoguin pensament de nivell superior o complex. És evident que això és un repte que la majoria del professorat no pot assolir amb tant poc temps. Conclou Onosko: “Without additional planning time, it is unlikely that most teachers can sustain the necessary time commitment outside of school to consistently construct lessons that challenge students' thinking and to react to students' written expressions of thought” (1991, p. 358).
c). Obstacles actitudinals per part de l'alumnat	
Una excessiva competitivitat interpersonal	Barnett assenyala aquest tret com a inhibidor de la generositat i l'empatia (1992).
Problemes amb la capacitat d'autoregulació	Aquesta manca d'autoregulació també provoca que els infants siguin menys empàtics (Sanz et al., 2003).
Certes actituds com ser impulsiu, depenent, dogmàtic, rígid, inflexible, poruc o insegur	Raths et al. (citats per Pithers & Soden, 2000) assenyalen aquestes actituds com a indicadores d'un dèficit en la capacitat de pensar de l'alumnat.
Poca predisposició per a participar en la construcció del propi saber	Aquests obstacles són assenyalats per Pagès (1997).
Poca predisposició a fer tasques que els suposin esforç	

Dificultat per fer emergir el seu pensament social quotidià per poder-lo contrastar amb el pensament científic	Aquests obstacles són assenyalats per Pagès (1997).
Tendència a veure la història com a indicador del progrés continu del coneixement	Aquest obstacle està estretament lligat al desenvolupament específic de l'empatia històrica, i es basa en tendència a veure la història com a indicador del progrés continu del coneixement. Així, moltes de les pràctiques dutes a terme pels homes i dones del passat són vistes com el resultat d'una deficiència moral i intel·lectual. Estudis duts a terme per Barton i Levstik (2004) amb alumnat nord-americà confirmen aquesta hipòtesi.
Presentisme	Aquest concepte, relacionat també amb l'empatia històrica, es refereix a la tendència a veure el passat amb la lent del present (Wineburg, 2001). Aquesta tendència disminueix dues de les capacitats essencials associades a l'empatia històrica, que són la capacitat dels alumnes de contextualitzar les accions del passat així com la seva capacitat de reconèixer el valor potencial de la perspectiva dels altres.

d). Obstacles actitudinals per part del professorat	
Manca de responsabilitat vers l'aprenentatge de l'alumnat	Si el professorat no es fa responsable de l'aprenentatge dels seus alumnes, no hi ha garantia que adquireixin els coneixements i les habilitats requerides. Tal i com assenyala Dewey (2007): "Se puede comparar la enseñanza con la venta de mercancías. Nadie puede vender si no hay alguien que compre. Nos burlaríamos de un comerciante que asegurara haber vendido gran cantidad de bienes a pesar de que nadie hubiera comprado ninguno. Sin embargo, quizá haya maestros que piensen haber desempeñado bien su trabajo con independencia de que sus alumnos hayan aprendido o no" (p. 52).
Pensar que no té res a aprendre del seu alumnat	Sternberg (1987) i Sternberg i Spear-Swerling (1999) assenyalen que aquestes actituds interfereixen en el desenvolupament del pensament social i crític i en l'empatia de l'alumnat.
El actuar més com un instructor que no com un guia	
Prioritzar la resposta correcta en lloc de prioritzar el pensament que hi ha al darrera	
Estar simplement d'acord o en desacord	Raths et al. (citats per Pithers & Soden, 2000) assenyalen aquestes actituds com a negatives vers la formació del pensament.
Sols demostrar i explicar	
Tallar les respostes dels alumnes	
Utilitzar el retret en lloc de la lloança	
Sacsejar la confiança de l'alumnat pel que fa a les noves idees	
Utilitzar preguntes tancades	

<p>Controlar en tot moment el discurs, deixant poc marge per a intervenir a l'alumnat</p>	<p>Ens diu Cunningham (2007) que aquesta actitud influencia negativament el desenvolupament empàtic de l'alumnat.</p>
<p>Tenir baixes expectatives vers l'alumnat</p>	<p>Tal i com afirmen Aubert et al. (2008): "Las expectativas de las personas con las que se relaciona el niño o la niña pueden aumentar o disminuir su aprendizaje y contribuir a la creación o a la crisis de sentido" (p. 199). I afegeixen: "Todos los alumnos y las alumnas perciben rápidamente la ilusión o el desencanto en las personas que se relacionan con ellos y ellas, y lo reciben a través de las miradas, los tonos de voz, los gestos, el lenguaje, y todo el amplio espectro de formas comunicativas" (p. 199).</p> <p>Relacionat amb aquestes baixes expectatives, Onosko (1991) assenyala que molts professors emfatitzen un ensenyament de caire factual ja que pensen que els alumnes són incapaços d'assumir reptes cognitius que impliquin el treball a partir d'informació i d'idees més complexes.</p>
<p>Sentiment de soledat</p>	<p>Aquest sentiment també provoca en el professorat que sigui més individualista, poc comunicatiu i, a vegades, competitiu, fet que l'aboca a ser poc crític i, per tant, a contribuir negativament a què l'alumnat ho sigui (Onosko, 1991). Duran i Blanch (2008) apunten també com a causa d'aquesta solitud que experimenta el professorat el fet que cada cop es limitin més les ajudes disponibles a l'aula –cada vegada més nombrosa i heterogènia–, que els du a sentir-se els únics responsables dels aprenentatges dels alumnes.</p>

Taula d'elaboració pròpia.

3.5. Com podem avaluar la capacitat empàtica de l'alumnat?

A mida que han anat avançant els estudis sobre l'empatia, disciplines del àmbit de les ciències socials com la psicologia han desenvolupat diferents escales per mesurar aquesta capacitat quantitativament. En termes generals, les habilitats relacionades amb l'empatia que es valoren són: l'habilitat de sentir els sentiments aliens, ja siguin positius o negatius; la reacció davant les emocions experimentades per l'altre; la capacitat de defensar aquelles idees diferents a les pròpies; la capacitat d'acceptar els punts de vista diferents als d'un mateix, i la capacitat d'ajudar els altres en situacions problemàtiques (Sanz et al., 2003).

Sense intenció d'aturar-nos-hi, ja que són escales molt centrades en el vessant psicològic de l'individu, sí que ens ha semblat interessant assenyalar-ne les principals.

La primera escala per mesurar la capacitat empàtica és la de Dymond, dissenyada l'any 1949³⁵ (Wispé, 1992). Després d'aquesta apareixen altres escales, orientades ja vers les reaccions dels enquestats a les emocions dels altres, com la *Hogan Empathy Scale*³⁶, dissenyada per Hogan l'any 1969, o el *Questionnaire Measure of Emotional Empathy*³⁷, dissenyat per Mehrabian i Epstein l'any 1972 (Pérez-Albéniz, Paúl, Etxeberría, Paz, & Torres, 2003). Posteriorment, amb la voluntat de donar un pas més i unificar les antigues dimensions de la recerca sobre l'empatia centrades exclusivament en el vessant cognitiu o en l'emocional, es desenvolupen escales com la de Davis³⁸, ja de caràcter multidimensional, coneguda com "The Interpersonal Reactivity Index, IRI". Aquesta, en lloc de tractar l'empatia com a un constructe unipolar i singular, el tracta com a un conjunt d'escales i constructes³⁹.

³⁵ Aquesta escala va ser presentada per Dymond en un article titulat "A scale for the measurement of empathy ability", publicat a la revista *Journal of Consulting Psychology*, 13(2), 127.

³⁶ Veure Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.

³⁷ Veure Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.

³⁸ Veure Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113.

³⁹ Aquestes escales són: 1) la presa de perspectiva, que mesura la tendència espontània d'adoptar el punt de vista dels altres; 2) la fantasia, que mesura la tendència de traslladar a un mateix de manera imaginativa als sentiments i accions de personatges de ficció; 3) la preocupació empàtica, que avalua els sentiments de

Els investigadors de la relació entre la disposició empàtica i la conducta pro-social dels infants han estat utilitzant un test dissenyat per Feshbach i Roe denominat FASTE: “Feshbach Affective Situation Test of Empathy”⁴⁰, que mesura sentiments com el d’alegria, empipament, tristesa i por quan se’ls presenten visualment certes escenes en determinades situacions (Barnett, 1992; Davis, 1980). També cal destacar l’adaptació que Bryant fa del test de Mehrabian i Epstein amb la finalitat d’adaptar-lo a una àmplia gama d’edats de nens i adolescents⁴¹ (Bryant, 1992).

A part de les escales esmentades, altres disciplines dins del camp de les ciències socials com la Història, han desenvolupat diferents categoritzacions i sistematitzacions per a valorar la capacitat d’empatia dels alumnes.

Les primeres d’aquestes sistematitzacions són les dutes a terme per Dickinson i Lee l’any 1978 (Dickinson & Lee, 1978) i l’any 1984 (Dickinson & Lee, 1984), per Shemilt l’any 1984 (Shemilt, 1984) i la desenvolupada pel Southern Regional Examination Board –S.R.E.B- l’any 1986 (Southern Regional Examinations Board, 1986). D’aquestes en deriven d’altres, com la dissenyada per Ashby i Lee (1987), que recull les idees principals de les sistematitzacions anteriors⁴².

Tal i com ens assenyala Domínguez (1993), escales com la d’Ashby i Lee serveixen per valorar la capacitat empàtica de l’alumnat. Amb tot les considera de naturalesa eminentment descriptiva, ja que no ens diuen ni com són les explicacions de l’alumnat ni per què són així; jeràrquiques però no evolutives, ja que assenyalen una progressió en l’aprenentatge però això no vol dir que els alumnes hagin de passar per totes les categories o nivells que s’estableixen⁴³, i simplificades, ja que hi ha algunes respostes que són de difícil categorització, i la seva assignació a una

simpatia i preocupació cap a persones desafortunades, i 4) el sofriment personal, que mesura els sentiments d’ansietat i malestar en situacions interpersonals tenses. Els constructes són: 1) la competència social/funcionament interpersonal, 2) l’autoestima, 3) l’emoció, 4) la sensibilitat cap als altres, i 5) la intel·ligència (Mestre, Frías, i Samper 2004; Pérez-Albéniz et al., 2003).

⁴⁰ Per a més informació sobre aquest test veure Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in six-and seven-year-olds. *Child development*, 133-145.

⁴¹ Veure Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 413-425.

⁴² Domínguez elaborà una comparativa de totes aquestes sistematitzacions, a les quals afegí la seva pròpia, en un quadre que ell anomenà “Cuadro comparativo de las distintas escalas de niveles sobre explicación intencional o empática” (1993, p. 375).

⁴³ Sobre aquest punt, l’autor matisa que el més freqüent és que l’alumnat salti nivells, fruit de les diferències de coneixement i familiaritat amb els problemes i fets que ha d’explicar.

o altra categoria no recull la riquesa de matisos i reflexions que hi ha en elles. Aquest mateix autor amplia els cinc nivells d'empatia històrica de l'alumnat proposats per Ashby i Lee en dos més, amb la finalitat de precisar i matissar més els seus nivells empàtics⁴⁴ (Domínguez, 1993).

Tot i les aportacions de la categorització de Ashby i Lee (1987), Barton i Levstik (2004) la consideren massa lineal i valoren que no contempla components clau del procés, alguns dels quals poden ser crítics per poder desenvolupar habilitats per prendre part en deliberacions democràtiques. És per aquest motiu que aquests autors afegixen cinc elements o subcompetències que els professors haurien de tenir en compte i desenvolupar en les seves classes, que són: 1) el sentit "d'alteritat", és a dir, reconèixer als altres més enllà d'un mateix; 2) la "normalitat" compartida, que implica no sols conèixer les perspectives dels altres sinó també entendre-les; 3) la contextualització històrica; 4) la multiplicitat de perspectives sobre els esdeveniments, que implica saber que en el passat, igual que succeeix en el present, la gent tenia diferents perspectives sobre les coses, i 5) la contextualització del present, que implica que els alumnes reconeguin que les seves pròpies perspectives depenen d'un context determinat. A partir d'aquests elements Barton i Levstik elaboren la seva pròpia categorització per poder valorar la capacitat empàtica de l'alumnat (Levstik & Barton, 2005).

Dulberg, per la seva banda, elabora una altra sistematització de la capacitat empàtica de l'alumnat, basant-se no tant en les seves explicacions sobre els fets sinó en el grau de complexitat del seu discurs, el nivell de concreció de les respostes o el grau d'egocentrisme que aquest discurs presenta (2002).

A continuació presentem una taula amb cadascuna de les diferents sistematitzacions per avaluar la capacitat empàtica de l'alumnat⁴⁵.

⁴⁴ Aquests nivells afegits per Domínguez (1993) són un nivell intermedi entre el nivell II i el III i entre el III i IV de l'escala Ashby i Lee (1987).

⁴⁵ Per elaborar aquesta taula ens hem basat en la taula comparativa de Domínguez (veure nota peu de pàg. nº 42), tot i que l'hem ampliat amb sistematitzacions més recents com la de Levstik i Barton i Dulberg.

Taula 5. Quadre comparatiu de les diverses escales per a avaluar la capacitat d'empatia dels alumnes.

Dickinson & Lee (1978, 1984)	Shemilt (1984, pp. 50-55)	S.R.E.B (1986)	Ashby & Lee (1987, pp. 68-85)	Domínguez (1996, pp.373-404)	Levstik & Barton (2005, p. 161)	Dulberg (2002)
Nivell 1: l'acció de l'agent històric és vista com inintel·ligible.	Nivell I "Dry bones and sense of superiority" o "ossos secs i sentiment de superioritat": la gent del passat és percebuda com intel·lectualment i/o moralment inferior a les persones del present.	1er Nivell: la gent del passat és vista com a éssers humans i no simples figures de "cartró pedra" o gravats il·lustrats en els llibres d'història.	Nivell I "The Divi Past" o "El passat estúpid": el passat és vist com una etapa inintel·ligible i es considera la seva gent com a mentalment defectuosa per no haver adoptat de manera òbvia les millors accions.	Nivell I "Incomprensió i confusió" sobre els fets passats i incapacitat per a explicar-los de manera coherent.	Nivell 1 "Novice" o "Principiant": s'expliquen les accions del passat en funció dels propis valors, actituds, creences o experiències, amb llenguatge i valors actuals, i sense diferenciar-ho del present.	Nivell 1: dificultat de sortir d'un mateix per posar-se en lloc d'un altre. Respostes poc elaborades: l'alumne/a respon esquemàticament, amb un vocabulari molt limitat, sense posar exemples. Poca habilitat per expressar els pensaments. Poca capacitat d'imaginar, de fer hipòtesis i de predir.

Dickinson & Lee (1978, 1984)	Shemilt (1984, pp. 50-55)	S.R.E.B (1986)	Ashby & Lee (1987, pp. 68-85)	Domínguez (1996, pp. 373-404)	Levstik & Barton (2005, p. 161)	Dulberg (2002)
Nivell 2: no es distingeix entre la visió de l'agent històric i la visió actual del fet.	Nivell II "Assumption of shared humanity and routine stress on motives" o "Assumpció d' una humanitat compartida i accent rutinari sobre els motius": els comportaments de la gent del passat són explicats "des de fora", utilitzant estereotips generals i ahistòrics.	2on Nivell: s'identifiquen els sentiments de la gent del passat però sense diferenciar-los dels propis.	Nivell II "Generalized Stereotypes" o "Estereotips generalitzats": s'entenen les accions de la gent del passat a partir d'estereotips generalitzats, però sense contextualitzar aquestes accions i veient-les des de la pròpia perspectiva, creences i coneixements.	Nivell II "Estereotips generalitzats": s'assignen als agents històrics intencions, valors, creences, pensaments, etc., però de manera estereotipada. Nivell Intermedi II-III: el passat és concebut de manera estereotipada però apareixen ja dubtes, que acosten l'alumnat al nivell III.	Nivell 2 "Developing" o "En desenvolupament": es reconeixen les diferències històriques entre el passat i el present però no es percep com un canvi de comportament en el temps; s'utilitza ja cert llenguatge i detalls de l'època, però s'emeten judicis de valors basats en els valors actuals.	Nivell 2: certa capacitat de posar-se en el lloc d'un altre. Respostes una mica més elaborades, amb més d'una frase i amb més vocabulari. Més habilitat per expressar els pensaments. Més capacitat d'imaginar, fer hipòtesis i predir.

Dickinson & Lee (1978, 1984)	Shemilt (1984, pp. 50-55)	S.R.E.B (1986)	Ashby & Lee (1987, pp. 68-85)	Domínguez (1996, pp. 373-404)	Levstik & Barton (2005, p. 161)	Dulberg (2002)
Nivell 3: s'entenen les intencions de l'agent històric, tot i que no es relacionen amb un context històric més ampli.	Nivell III "Everyday empathy applied to history" o "Empatia quotidiana aplicada a la història": els comportaments de la gent del passat són explicats "des de dins", en un esforç per projectar-se vers situacions alienes del passat però des del propi punt de vista.	3er Nivell: s'identifiquen les actituds característiques de la gent del passat però es creu que tothom en aquella època tenia les mateixes idees i sentiments.	Nivell III "Everyday Empathy" o "Empatia quotidiana": s'entenen les accions específiques del passat però sense distingir com veuríem la situació en el present i com la van veure llavors.	Nivell III "Empatia quotidiana": s'entenen les accions específiques del passat però sense distingir com veuríem la situació en el present i com la van veure llavors. Nivell Intermedi III-IV: s'entenen les accions específiques del passat però sense distingir com veuríem la situació en el present i com la van veure llavors, tot i que apareixen ja dubtes, que acosten l'alumnat al nivell IV.	Nivell 3 "Proficient" o "Competent": s'expliquen les accions del passat en funció dels valors, actituds, creences o experiències de llavors i es percep el canvi de comportament en el temps, amb el llenguatge, detalls i valors de l'època.	Nivell 3: capacitat de sortir d'un mateix i de posar-se en el lloc d'un altre. Respostes elaborades, posant exemples. Capacitat d'imaginar, fer hipòtesis i predir. Capacitat de trobar semblances i diferències entre el passat i el present.

Dickinson & Lee (1978, 1984)	Shemilt (1984, pp. 50-55)	S.R.E.B (1986)	Ashby & Lee (1987, pp. 68-85)	Domínguez (1996, pp. 373-404)	Levstik & Barton (2005, p. 161)	Dulberg (2002)
<p>Nivell 4: es relacionen i comparen adequadament les intencions de l'agent històric amb l'amplia perspectiva actual de la situació històrica.</p>	<p>Nivell IV "Historical empathy" o "Empatia històrica": s'entén que la gent del passat seguia una altra lògica i tenien punts de vista diferents als d'avui en dia.</p>	<p>4t Nivell: es reconeixen les actituds i mentalitats individuals i col·lectives de l'època.</p>	<p>Nivell IV "Restricted Historical Empathy" o "Empatia històrica restringida": s'entenen les situacions ocorregudes en el passat i es diferencien de com s'haguessin viscut amb els coneixements i creences actuals.</p>	<p>Nivell IV "Empatia històrica restringida": s'entenen les situacions ocorregudes en el passat i es diferencien de com s'haguessin viscut amb els coneixements i creences actuals.</p>	<p>Nivell 4 "Distinguished" o "Distingit": s'expliquen les accions del passat en funció dels valors, actituds, creences o experiències de llavors, reconeixent les tensions i conflictes de l'època i percebent el canvi de comportament en el temps, el qual es relaciona amb diversos factors; s'utilitza també l'autèntic llenguatge característic de l'època, incloent-hi l'argot, les expressions col·loquials, i els detalls inusuals o poc comuns i es reconeixen i comparen els valors de l'època i els actuals.</p>	
			<p>Nivell V "Contextual Historical Empathy" o "Empatia històrica contextualitzada": s'entenen les accions del passat i el seu context, així com les diferències pel que fa a les creences, coneixements, valors i condicions materials d'ara i llavors.</p>	<p>Nivell V "Contextual Historical Empathy" o "Empatia històrica contextualitzada": s'entenen les accions del passat i el seu context, així com les diferències pel que fa a les creences, coneixements, valors i condicions materials d'ara i llavors.</p>		

Taula d'elaboració pròpia basant-nos en la taula de Domínguez (1993, p. 375).

3.6. L'empatia i el Currículum d'Educació Primària a Catalunya

En els darrers anys, dins l'àmbit educatiu, el concepte d'empatia ha resorgit amb força. Recerques recents assenyalen que els currículums que presenten uns millors resultats educatius són aquells que se centren tant en les habilitats acadèmiques com en el desenvolupament emocional i social del seu alumnat (Rhoadesa, Warrenb, Domitrovicha & Greenberga, 2011). Entenen com a desenvolupament emocional saludable el control voluntari de les emocions positives i negatives que permet un comportament adaptatiu socialment desitjable, i hi inclouen les conductes d'aprenentatge (McClelland, Acock, & Morrison, 2006). Així doncs l'empatia, considerada com una capacitat interpersonal i per alguns també una competència emocional, afavoreix la convivència i el treball conjunt (Darder, 2013).

Pel que fa al currículum de Catalunya⁴⁶, es regeix per la Llei d'Educació de Catalunya o LEC de l'any 2009. Un dels seus principals objectius és formar ciutadans competents, lliures, crítics, autònoms, solidaris i responsables i promoure-hi hàbits i valors que els capacitin per a resoldre problemes tot fomentant el seu esperit crític (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2015).

A continuació, analitzarem de quina manera apareixen en aquest currículum l'empatia i el pensament social i crític⁴⁷, específicament *On* i *Com* apareixen, amb la finalitat de delimitar les seves aportacions per al seu desenvolupament. Però ho farem centrant-nos en la matèria que ens ocupa, que són les ciències socials, representada per les àrees de *Coneixement del Medi Social i Cultural* i d'*Educació en Valors Socials i Cívics*.

⁴⁶ Aquest serà el document a què farem referència al llarg de tot aquest apartat. Per no anar repetint la citació, solament farem esment a la pàgina d'aquest a la qual ens referim.

⁴⁷ Amb l'objectiu de fer l'anàlisi el més exhaustiva possible, ens fixarem en l'aparició dels conceptes literals derivats de la paraula "empatia" i "pensament crític" o "reflexiu"; en aquelles expressions que facin referència a tenir en compte els altres -base de la capacitat empàtica-; així com en aquelles estratègies identificades en el marc teòric de la nostra recerca que els fomenten, com el treball cooperatiu, la resolució de problemes, la discussió, etc.

3.6.1. Aportacions de l'àrea de *Coneixement del Medi Social i Cultural* al desenvolupament del pensament crític i l'empatia

L'àrea de *Coneixement del Medi*, “té com a finalitat proporcionar a l'alumnat els coneixements i les eines per ubicar-se en l'entorn on viu, per aprendre a habitar-lo, a respectar-lo i a millorar-lo” (pàg. 84).

A diferència de l'anterior currículum⁴⁸, l'àrea que ens ocupa introdueix, en el bloc de competències, una dimensió específica sobre “Ciutadania”, que abans era tractada per l'àrea d'*Educació per a la Ciutadania i Drets Humans*⁴⁹. En un informe de l'any 2012 la Comissió Europea afirmava que “la promoció de una ciutadania activa [...] se ha convertit en uno de los principales objetivos de los sistemas educativos en toda Europa” (Eurydice, 2012, p. 7). Veiem, així, com aquesta dimensió no podia quedar exclosa del nou currículum, que té com a finalitat el desenvolupament del pensament crític i l'educació en certes actituds i valors. Algunes d'aquestes actituds que s'assenyalen i que estan estretament relacionades amb la capacitat empàtica són: el respecte per un mateix i cap els altres per afavorir una entesa mútua, la confiança en un mateix per aprendre a comportar-se de manera responsable amb els altres, el tenir en compte els punts de vista aliens i l'aprenentatge basant en la resolució de problemes (Eurydice, 2005, pp. 10-11).

En la taula que presentem a continuació s'especifiquen quines són aquelles aportacions de l'àrea de *Coneixement del Medi Social i Cultural* en el desenvolupament del pensament social i crític i l'empatia de l'alumnat i més concretament, en les aportacions de les seves competències bàsiques, dels seus continguts, dels criteris d'avaluació i a les seves orientacions metodològiques.

⁴⁸ Ens referim a l'ordenat pel DECRET 142/2007, de 26 de juny, anterior al currículum actual.

⁴⁹ Àrea desapareguda, que ha quedat reconvertida, a partir del nou DECRET119/2015 del 23 de juny, en la d'*Educació en Valors Socials i Cívics*.

Taula 6. Les aportacions de l'àrea de *Coneixement del Medi Social i Cultural* al desenvolupament del pensament social i crític i l'empatia.

<p>Competències pròpies de l'àrea agrupades en dimensions.</p>	<p>Les aportacions de les competències pròpies de l'àrea pel que fa al pensament crític i l'empatia de l'alumnat -així com de totes aquelles estratègies i actituds que els fomenten- queden agrupades en les dimensions següents:</p> <p>Dimensió <i>Món actual</i>, que ha de permetre als alumnes “ubicar-se en l'espai i en el temps, conèixer i entendre la realitat que les envolta i saber interpretar-la. Han de comprendre situacions i problemes socials rellevants, des d'un plantejament globalitzat [...]. Així poden desenvolupar un pensament propi que les predisposa a actuar per millorar el món en què viuen” (p. 85). Més concretament:</p> <p>Competència 5. Valorar problemes socials rellevants interpretant-ne les causes i les conseqüències per plantejar propostes de futur.</p> <p>Dimensió <i>Salut i equilibri personal</i>, que fa referència “a una situació d'equilibri físic, mental i social a què qualsevol persona aspira i que li proporciona la capacitat de viure de manera autònoma, feliç i solidària [...], acceptant el nostre cos, la nostra manera de ser, les nostres limitacions i mantenint la mateixa actitud vers els altres” (p. 86). Més concretament:</p> <p>Competència 7. Prendre consciència del propi cos, de les emocions i sentiments propis i aliens, per aconseguir l'equilibri emocional i afavorir la convivència.</p> <p>Dimensió <i>Ciutadania</i>, que ha de permetre a l'alumne, com a ciutadà responsable del futur, “identificar-se amb els valors positius del sistema democràtic, de la llibertat, la igualtat i la justícia, a relacionar-se amb els altres amb respecte i tolerància i a implicar-se progressivament en la cosa pública” (p. 88). Més concretament:</p> <p>Competència 12. Participar en la vida col·lectiva a partir de valors democràtics, per millorar la convivència i per afavorir un entorn més just i solidari.</p> <p>Competència 13. Valorar el sistema democràtic partint del coneixement dels sistemes polítics per esdevenir futurs ciutadans crítics.</p> <p>Veiem així com el foment d'una capacitat crítica que permeti als alumnes valorar els problemes socials rellevants, actuar en el món en el que viuen i acceptar i coniar amb els altres apareix en tres de les quatre dimensions de les competències pròpies de l'àrea⁵⁰.</p>
--	---

⁵⁰ Aquestes dimensions en les que apareix són la Dimensió *Món actual*, *Salut i equilibri personal* i *Ciutadania*; en la que no apareix -i, per tant, no queda plasmada en el quadre- és en la Dimensió *Tecnologia i vida quotidiana*.

<p>Continguts de l'àrea en el cicle superior</p>	<p>Tal i com assenyala el currículum, “Els continguts de l'àrea de coneixement del medi social i cultural procedeixen fonamentalment de la geografia, de la història i de l'economia. Aquestes disciplines han de permetre als alumnes de primària situar-se en l'espai i en el temps i adquirir els instruments conceptuals i procedimentals necessaris per comprendre el món on viuen i contribuir a la seva millora” (p. 96).</p> <p>Els blocs en els que s'organitzen els continguts de l'àrea que ajuden al desenvolupament del pensament social i crític i l'empatia són:</p> <p>“Persones, cultures i societats”, i més específicament pel que fa a el “Reconeixement de la diversitat d'opinions”, el “Ús de diferents canals per a l'intercanvi d'opinions i difusió d'informacions, el “Reconeixement i valoració de la diversitat cultural i lingüística de Catalunya i d'Espanya”, la “Valoració dels drets i deures ciutadans i del paper individual i col·lectiu en la construcció d'un món més just i equitatiu”, la “Valoració de la necessitat d'un compromís per a la resolució de problemàtiques socials”, el “Rebuig dels estereotips i prejudicis, així com de les situacions d'injustícia i discriminació, per raons de gènere, orientació afectiva, origen i creences, desenvolupant sentiments d'empatia i respecte amb els altres”, “El diàleg entre cultures i religions”, la “Anàlisi crítica de la influència de la publicitat sobre els hàbits de consum, les “Nocions bàsiques per a la cura d'un mateix i de les persones de l'entorn” i la “Prevenició de la violència masclista i de qualsevol fanatisme” (p. 100).</p> <p>“Canvis i continuïtats en el temps”, mitjançant la “Valoració de la pròpia història personal i col·lectiva per a la comprensió del passat i del present i la construcció del futur”, la “Valoració de l'intercanvi intergeneracional d'experiències” i la “Anàlisi del paper de les dones com a subjectes individuals o col·lectius de la història al llarg del temps i valoració de la seva aportació al patrimoni i a la cultura” (pp. 100-101).</p> <p>El foment del pensament crític i l'empatia -així com d'aquelles estratègies i actituds que els fomenten- apareixen en dos dels tres blocs de continguts propis de l'àrea, fet que remarca la seva importància dins de la matèria⁵¹.</p>
--	--

⁵¹ L'únic bloc en els que no apareixen és en el bloc de “El món que ens envolta”.

<p> criteris d'avaluació</p>	<p>L'únic criteri d'avaluació que té relació, tot i que de manera indirecta, amb l'empatia i el tenir en compte els altres, és el que fa referència a "Reconèixer i respectar la diversitat de manifestacions culturals de l'entorn, de Catalunya i Espanya. Identificar les normes de convivència dels grups i respectar els drets i deures fonamentals de les persones" (p. 101).</p> <p>Veiem com no s'acaba d'adequar el protagonisme que es dona al foment del pensament crític i l'empatia tant pel que fa a les competències com als continguts de l'àrea en relació amb els criteris d'avaluació. Caldria, doncs, que es fes més incidència en la seva avaluació.</p>
<p>Orientacions metodològiques</p>	<p>El currículum assenyala que "la metodologia per ajudar-los en l'aprenentatge dels continguts de l'àmbit de coneixement del medi hauria de partir de l'anàlisi d'aquest tipus de situacions que els motiven, per tal d'estimular-los inicialment a plantejar-se preguntes rellevants i a expressar els seus punts de vista". I també recórrer a "un treball de tipus cooperatiu en petits grups que doni ocasió al desenvolupament d'actituds i habilitats relacionades amb l'expressió i l'escolta, el consens, l'autoavaluació i la coavaluació" (p. 102).</p> <p>Veiem així com el currículum assenyala aquelles estratègies identificades en apartats anteriors com adequades per fomentar el pensament crític i l'empatia, com són el treball a partir de problemes socials rellevants i mitjançant grups cooperatius.</p>

Taula d'elaboració pròpia.

3.6.2. Aportacions de l'àrea d'Educació en Valors Socials i Cívics al desenvolupament de l'empatia

L'àrea d'*Educació en Valors Socials i Cívics* és l'altre àmbit en el que s'emmarquen les ciències socials a l'educació primària. Es tracta d'una nova àrea que substitueix a l'antiga *Educació per al Desenvolupament Personal i la Ciutadania* (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2009).

Tal i com assenyala el currículum: “L'objectiu de l'àrea és donar elements als alumnes perquè siguin capaços de viure plenament de manera responsable i feliç i perquè puguin contribuir al benestar dels qui els envolten”, i que aprenguin “a ser competents per viure i conviure d'acord amb els valors propis d'una societat democràtica: la llibertat i la responsabilitat personal, la solidaritat, el respecte, la igualtat i l'equitat” (p. 125).

I afegeix:

Aquesta àrea ha de promoure en els alumnes les habilitats de pensament i de raonament [...]. Aquestes habilitats han de promoure un pensament independent i autònom que pugui contrastar de manera crítica les opinions dels altres, tant les directes com les transmeses pels mitjans tecnològics i de la informació, per tal d'acceptar-les o descartar-les [...]. L'enfocament de l'àrea ha de posar un èmfasi especial en [...] l'adquisició d'habilitats mentals, d'autoconeixement, d'autocontrol, d'empatia i d'assertivitat (p. 125).

Veiem, doncs, com el pensament crític i l'empatia juguen un paper clau dins dels seus objectius.

De la mateixa manera que hem fet en l'apartat anterior, en la taula que presentem a continuació s'especifica com apareix l'empatia i el pensament social i crític en l'àrea d'*Educació en Valors Socials i Cívics* i més concretament, en les aportacions de les seves competències bàsiques, dels seus continguts, dels criteris d'avaluació i pel que fa a les seves orientacions metodològiques.

Taula 7. Les aportacions de l'àrea de d'*Educació en valors socials i cívics* al desenvolupament del pensament social i crític i l'empatia.

<p>Competències pròpies de l'àrea agrupades en dimensions.</p>	<p>Les aportacions de les competències pròpies de l'àrea pel que fa al pensament crític i l'empatia de l'alumnat -així com de totes aquelles estratègies i actituds que els fomenten- queden agrupades en les dimensions següents:</p> <p>Dimensió <i>Personal</i>, que ha de permetre als alumnes “el reconeixement de les emocions i els sentiments propis, i les habilitats de pensament i de raonament que han d'orientar l'actitud ètica personal i la capacitat d'actuar de manera autònoma i crítica” (p. 126). Més concretament:</p> <p>Competència 3. Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i consolidar el pensament propi.</p> <p>Dimensió <i>Interpersonal</i>, que inclou aquelles competències que “preparen l'alumne per a una relació harmònica i respectuosa amb els altres i per a la resolució de les situacions de conflicte a través del diàleg” (p. 126). Més concretament:</p> <p>Competència 4. Mostrar actituds de respecte actiu envers les persones, les seves idees, opcions, creences i les cultures que les conformen.</p> <p>Competència 5. Aplicar el diàleg com a eina d'entesa i participació en les relacions entre les persones.</p> <p>Competència 6. Adoptar hàbits d'aprenentatge cooperatiu que promoguin el compromís personal i les actituds de convivència.</p> <p>Dimensió <i>Social</i>, que inclou les competències que ofereixin a l'alumne “una perspectiva ètica per a la comprensió del món en què viuen i que promouen el compromís envers la resolució dels problemes de l'entorn” (p. 127). Més concretament:</p> <p>Competència 7. Analitzar l'entorn amb criteris ètics per cercar solucions alternatives als problemes.</p> <p>Competència 8. Mostrar actituds de servei i de compromís social, especialment davant de les situacions d'injustícia.</p> <p>Veiem així com el foment d'una capacitat crítica que permeti a l'alumnat la consolidació d'un pensament reflexiu, que predisposi a respectar als altres i a resoldre problemàtiques socials tot aplicant estratègies com el diàleg i el treball cooperatiu, apareix en totes i cadascuna de les dimensions de les competències pròpies de l'àrea.</p>
--	---

<p>Continguts de l'àrea en el cycle superior</p>	<p>Els continguts de l'àrea s'estructuren en blocs que queden ordenats des d'una dimensió més individual fins a una de més col·lectiva. Els que ajuden al desenvolupament del pensament social i crític i l'empatia són els següents:</p> <p>“Aprendre a ser i a pensar de manera autònoma”, i més específicament les “Habilitats de pensament relacionades amb l'ètica”, les “Estratègies per al diàleg”, l’“Expressió d'opinions i judicis de forma assertiva mitjançant la conversa, la discussió i el debat” i l’“Actitud crítica en l'observació i la interpretació de la realitat” (p. 129).</p> <p>“Aprendre a actuar de manera autònoma i coherent”, i més específicament les “Actituds de responsabilitat i coresponsabilitat: acompliment dels deures propis i acceptació de les conseqüències dels actes realitzats intencionadament o no” i “Anàlisi de les situacions de l'entorn i de les alternatives que s'hi plantegen” (p. 129).</p> <p>“Aprendre a conviure”, i més concretament la “Identificació de les emocions i els sentiments dels altres; empatia”, les “Habilitats socials: agraïment, disculpa, elogi, empatia i assertivitat”, les “Actituds de cooperació, solidaritat i altruisme”, les “Estratègies de mediació i gestió positiva de conflictes: diàleg i actituds pacífiques”, l’“Actitud de sensibilitat, respecte i tolerància envers els altres i la seva diversitat”, el “Reconeixement de les diferències per raó de naixement, raça, sexe, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social com un element enriquidor de les relacions interpersonals” (p. 129).</p> <p>“Aprendre a ser ciutadans responsables en un món global”, especialment pel que fa a la “Interpretació crítica de la realitat que ens presenten els mitjans de comunicació, inclòs el llenguatge” (p. 130).</p> <p>Veiem com el foment d'un pensament crític i l'ús d'estratègies com el diàleg, la discussió i el debat han d'ajudar l'alumnat a ser autònom al mateix temps que respectuós amb els altres, tot activant la seva capacitat empàtica.</p>
<p>Criteris d'avaluació</p>	<p>Els criteris d'avaluació que tenen relació amb el pensament crític i l'empatia són els que detallem a continuació: “Actuar amb creativitat i capacitat crítica”, “Respectar les característiques dels altres i escoltar i respectar les seves opinions”, “Comprendre i valorar de manera crítica la informació dels mitjans de comunicació i les xarxes socials” i “Mostrar empatia, valorar i respectar la diversitat social, cultural, religiosa i de gènere” (p. 131).</p> <p>Veiem així com els criteris d'avaluació mostren coherència amb la importància donada per l'àrea tant pel que fa a les competències com als continguts.</p>

Orientacions metodològiques	<p>Pel que fa a l'assoliment de les competències pròpies, el currículum assenyala: “La metodologia de l'àrea ha de promoure la interiorització dels hàbits més que no la memorització de coneixements; s'ha de basar en activitats de simulació, de reflexió, de joc, de lectura, i ha d'utilitzar els recursos audiovisuals i digitals com a elements de debat i contrast d'opinions [...]. El treball en equip i cooperatiu és una metodologia que en si mateixa ja promou valors de col·laboració i unes relacions personals d'empatia” (pàg. 131).</p> <p>La metodologia recomanada pel currículum pel que fa a l'assoliment de la matèria i al mateix temps per al foment de la capacitat crítica i empàtica de l'alumnat, va en consonància amb les estratègies identificades en apartats anteriors: simulacions, reflexions, debats, contrast d'opinions i treball cooperatiu.</p>
-----------------------------	---

Taula d'elaboració pròpia.

CAPÍTOL 4.

Les ciències socials i la recerca sobre l'empatia

La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia en Educación Primaria ha de entenderse como la indagación sobre el porqué, el qué y el cómo enseñar y aprender estas disciplinas a fin de conseguir que los niños y las niñas, ciudadanos de una democracia, aprendan cada vez más y mejor y descubran el valor de estos saberes para su desarrollo como personas y como miembros de una Sociedad plural y democrática^{NA5}.

Joan Pagès i Antoni Santisteban

4.1. Introducció

En aquest capítol presentarem les recerques més rellevants sobre l'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials.

Abans, però, assenyalarem algunes de les dificultats que acompanyen la indagació sobre la capacitat empàtica i farem algun aclariment en relació amb les recerques triades, com són les fonts consultades per cercar aquestes investigacions, la seva delimitació cronològica o les característiques de les persones investigades en les mateixes.

Aquestes recerques han estat organitzades en funció de si se centren en l'alumnat –i com aquest aprèn a ser empàtic- o bé si ho fan en el professorat –i com aquest ensenya i promou l'empatia.

Pel que fa a les recerques sobre l'aprenentatge de l'empatia, ens fixarem en aquelles que exploren com incideix la capacitat empàtica de l'alumnat en el seu aprenentatge, especialment de la història; també en aquelles que indaguen en els possibles obstacles en el seu desenvolupament i també en aquelles que fan incidència en els canvis que caldria introduir a nivell curricular de cara a fomentar-la.

Pel que fa a les recerques sobre l'ensenyament de l'empatia, ens centrarem en aquelles que es fixen en el raonament pedagògic del professorat pel que fa a l'empatia, en les que miren la manera com ensenya els continguts de socials i en les que indaguen en les estratègies que utilitza el professorat per a fomentar-la.

Per acabar, sintetitzarem les principals característiques i aportacions de cadascuna de les recerques presentades en una taula-resum.

4.2. Recerques sobre l'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials

La psicologia ha investigat a bastament el fenomen de l'empatia i són molt nombroses les recerques desenvolupades des d'aquest camp⁵², Però és a partir de la dècada dels anys 80 del segle passat quan s'inicia un període d'investigació molt fructífer al voltant de la seva incidència en l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, que dóna lloc a un bon nombre de recerques orientades a indagar en aquesta qüestió. Especialment rellevants foren les dutes a terme des de la disciplina de la història i en menor mesura -però no menys importants- les desenvolupades des del camp de la geografia. Moltes d'aquestes s'originen en el món anglosaxó, fruit de la renovació introduïda pel "Projecte Historia 13-16"⁵³ (Fuentes, 2002).

Abans, però, d'entrar a detallar quines són aquestes recerques, hem de destacar algunes de les dificultats que acompanyen la indagació sobre la capacitat empàtica. Degut al fet que l'empatia és i ha estat sempre conceptualitzada com un aspecte afectiu de la dimensió humana, la recerca al voltant d'aquest concepte presenta certes dificultats afegides a les ja existents en qualsevol procés d'investigació habitual, com són el coneixement limitat que hi ha sobre els processos afectius, la dificultat que suposa mesurar l'afecte i la sobreposició que es dóna entre els processos afectius i cognitius (Scott, 1991). Lennon & Eisenberg (1992) afegixen la dificultat que suposa validar qualsevol mètode de mesurament de l'empatia, degut al fet que és un procés intern i, també, a la gran variabilitat de resultats que

^{NA5} Cita extreta de Pagès i Santisteban (2011b, p. 111).

⁵² D'aquestes en destaquem les desenvolupades per Hoffman sobre el vessant moral de l'empatia; les de Rogers orientades vers la psicoteràpia; les de Plutchik centrades en el vessant evolucionista de l'empatia; les de Thompson i Barnett, al voltant del desenvolupament socio-emocional de l'individu; les de Eisenberg i Strayer, centrades en l'empatia com a actitud pro-social i les de Feshbach i Bryant, orientades al mesurament de la capacitat empàtica dels individus (Eisenberg & Strayer, 1992).

⁵³ Aquest projecte té el seu origen a Anglaterra com a resposta dels "Schools Councils" a la demanda de la reforma del currículum engegada en aquest país. Aquest model encaixava amb les idees del moviment "New History", que proposava posar menys èmfasi en els continguts i més en els procediments de l'ensenyament de la història, especialment en els objectius educatius i en les habilitats a adquirir per part de l'alumnat (Sallés, 2011). Una de les seves figures destacades fou Shemilt, els treballs del qual van ser seguits per Ashby i Lee (Fuentes, 2002).

aquesta recerca pot mostrar, depenent del mètode que s'hagi utilitzat per a mesurar-la o el tipus de persones que formen la mostra⁵⁴ a investigar.

Les dificultats abans apuntades s'aprecien, també, pel que fa a la recerca específica sobre l'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials ja que tradicionalment, la recerca en aquesta àrea s'ha centrat en els processos cognitius. La dificultat que comporta l'observació de processos afectius o el fet que siguin considerats menys importants pel que fa a l'èxit escolar de l'alumnat⁵⁵, té com a conseqüència que s'hagi investigat poc sobre la relació entre aquests processos afectius -com podrien considerar alguns que és el de l'empatia- i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials (Scott, 1991).

A continuació, assenyalem breument les fonts consultades per cercar aquestes investigacions:

- El manual d'ensenyament-aprenentatge de caire general que és el *Handbook of research on learning and instruction* (Mayer & Alexander, 2011).
- Els principals manuals de Didàctica de les Ciències Socials, que són: el *Handbook of research on social studies teaching and learning* (Shaver, 1991), el *Handbook of research in social studies education* (Levstik & Tyson, 2008) i el *Handbook on Teaching Social Issues* (Evans & Saxe, 1996), especialment aquells capítols que fan referència tant a l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a primària com a la formació del pensament crític i l'empatia.
- Algunes de les bases de dades més rellevants en el camp de les ciències socials i l'educació, com són: ERIC, Web of Science i Scopus, a partir de la

⁵⁴ Tot i que aquestes dificultats Eisemberg i Lennon les centraven en aquella recerca sobre les diferències de gènere pel que fa al desenvolupament de l'empatia, són extrapolables a qualsevol tipus de recerca al voltant d'aquest concepte.

⁵⁵ Aquesta consideració sembla ser que està canviant, ja que en els darrers temps s'està parlant molt de la importància dels processos emocionals pel que fa a l'educació dels infants. Caldrà veure cap a on evoluciona aquesta tendència.

cerca de paraules claus com: Primary Education, Empathy, Critical Thinking i Social Science Education. També s'han consultat bases de dades més generals com el Google Acadèmic i el Mendeley.

- Les revistes científiques de l'àrea, com les que llistem a continuació: *Theory & Research in Social Education*, *International Journal of Historical Learning*, *Journal of Social Science Education* i *International Journal of Social Studies*. Per completar aquesta cerca també s'han consultat les revistes: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales*, *Geografía e Historia* i *Perspectiva Escolar*. Totes elles ens han proporcionat informació sobre les recerques en Didàctica de les ciències socials que s'estan duent a terme tant a nivell internacional com en el nostre país.

Pel que fa a la delimitació cronològica de les recerques consultades, degut al fet que els teòrics més rellevants sobre el concepte d'empatia i pensament crític desenvolupen els seus treballs a la segona meitat del segle XX, especialment a partir dels anys 80, no hem limitat la nostra cerca a cap data en concret. Com que això augmentava molt la literatura a revisar, hem prioritzat aquells autors l'obra dels quals és presa com a base per la majoria d'estudis duts a terme sobre la temàtica d'empatia i pensament crític.

En relació amb les persones investigades, hem prioritzat aquelles recerques centrades en l'educació primària, però hem incorporat també aquelles sobre l'educació secundària que, o bé per la rellevància dels autors que la duen a terme o bé per les seves aportacions -extrapolables a l'educació primària⁵⁶- ens ha semblat important d'incorporar.

⁵⁶ Tenint en compte que la majoria de les recerques més rellevants pel que fa al desenvolupament empàtic de l'alumnat mentre aprèn ciències socials es duen a terme paral·lelament amb alumnat de primària i secundària, no hem volgut categoritzar la recerca per etapes educatives, sinó que les presentarem –tant les que se centren exclusivament en l'alumnat de primària o secundària, així com les que es desenvolupen amb alumnat d'ambdós cicles- en el mateix bloc.

Per acabar, cal assenyalar que les recerques que presentem a continuació mostren l'esforç que s'està invertint des del nostre àmbit d'estudi per donar un pas més en la resolució de tots aquells interrogants existents al voltant del treball de l'empatia a les aules de ciències socials. Primer presentarem aquelles que tenen com a objecte d'estudi l'alumnat –i com aquest aprèn a ser empàtic- i després aquelles que se centren en el professorat –i com aquest ensenya i promou l'empatia.

4.2.1. Recerques sobre l'aprenentatge de l'empatia

L'empatia és una capacitat de pensament crític que es desenvolupa mentre s'aprenen certs continguts. En base a aquesta premissa, Ampuero, Miranda, Delgado, Goyen i Weaver, exploraren la incidència de l'empatia en l'aprenentatge de la cura del medi ambient (Ampuero et al., 2015). Així doncs, aquesta recerca, duta a terme amb estudiants d'entre 5 i 14 anys d'una escola situada a l'àrea de *Los Alpes* de Xile, va tenir com a eix central la formació dels alumnes en l'habilitat de pensament crític que és l'empatia al mateix temps que es creava un laboratori on desenvolupar projectes relacionats amb el medi ambient. La metodologia aplicada va ser la "community-based research methodology" o CBR, la qual requereix un important grau de participació comunitària, que és la que permet als investigadors endinsar-se en el coneixement local i a no ometre cap informació important relacionada amb aquest coneixement. Les tècniques de recollida de dades van ser l'observació participant, els focus grup i les entrevistes en profunditat.

La recerca va comportar l'aplicació i desenvolupament d'un curs d'educació mediambiental, que va constar de dues parts: una primera de fonamentació teòrica i una segona d'aplicació. Pel que fa a la fase de fonamentació teòrica, l'equip d'investigadors va crear una definició de cada una de les habilitats de pensament crític determinades per l'APA Delphi Study -que són l'autoregulació, la interpretació, l'anàlisi, l'avaluació, la inferència i l'explicació- en funció dels diferents components de l'empatia. Així cada una d'aquestes habilitats tenia el seu equivalent en el que els investigadors conceptualitzaven com: "autoexamen emocional", "prudència

emocional”, “autocontrol emocional” i “coratge emocional”⁵⁷. Pel que fa a l'aplicació, totes les habilitats definides van ser treballades setmanalment a partir de l'ús dels problemes ambientals del món real dins de la comunitat local, l'escola i la família.

El caràcter interdisciplinari del curs va desdibuixar la línia existent entre l'aprenentatge sobre els problemes mediambientals dut a terme en el context de l'aula i la seva aplicació a la vida real. Això va proporcionar a l'alumnat l'oportunitat de desenvolupar i aplicar el seu pensament crític i la seva empatia a través de la interacció entre el sistema social i natural així com en aquells temes o assumptes de la vida real que apareixen fruit d'aquestes interaccions. Els resultats van ser una progressiva conscienciació que el benestar individual depèn del benestar col·lectiu.

Una de les principals conclusions a les que arriba aquest estudi és que quan l'ensenyament del pensament crític s'integra amb l'empatia i quan aquest pensament es duu a la pràctica, els alumnes són capaços d'aplicar aquest coneixement a la resolució de problemes no només a l'aula, sinó també en el seu context familiar i comunitari. Ajuda, doncs, a formar a ciutadans capaços d'enfrontar-se als problemes del món complex en què vivim. Una de les seves aportacions més destacables és la presentació de noves idees per a millorar els programes curriculars en relació amb l'educació per al desenvolupament sostenible.

Més centrats en la disciplina de la història trobem els treballs de Dickinson i Lee, Shemilt, Ashby & Lee, Domínguez, Gehlbach, Dulberg i Brophy, que exploren com incideix la capacitat empàtica de l'alumnat en el seu aprenentatge de la història.

Les recerques pioneres en aquest camp són les dutes a terme per Dickinson i Lee l'any 1978 (Dickinson & Lee, 1978) i l'any 1984 (Dickinson & Lee, 1984). En

⁵⁷ Aquestes habilitats són definides pels autors de la següent manera: “l'autoexamen emocional” o “emotional self-examination” fa referència a la habilitat de fer front a les pròpies reaccions emocionals durant el seguiment del nostre propi pensament, conservant les emocions positives i corregint els fluxos d'idees lògiques; la “prudència emocional” o “emotional prudence” correspon a l'habilitat d'entendre i controlar la informació de manera justa, evitant l'enveja, el presumir, actuar injustament o afavorint el propi interès; “l'autocontrol emocional” o “emotional self-control” es refereix a l'habilitat d'analitzar sense sentir molèstia, rancor o injustícia, per tal de gaudir de la veritat i d'avaluar i treure conclusions amb justícia i basant-se en la veritat, i el “coratge emocional” o “emotional courage” s'interpreta com la capacitat d'explicar el pensament i estar disposat a patir, tenir paciència i assumir totes les conseqüències d'aquesta acció (Ampuero et al., 2015, p. 4).

ambdues investigacions, Dickinson i Lee es marcaren l'objectiu d'indagar en les capacitats empàtiques de l'alumnat per explicar les accions dels individus del passat a partir de la lògica de les seves accions.

En la recerca de l'any 1978 Dickinson i Lee presentaren un text, acompanyat d'algunes preguntes simples, a un total de 131 alumnes de diferents cursos de primària –d'entre 7 i 12 anys. A partir de les seves respostes van sistematitzar el nivell d'empatia històrica de l'alumnat a partir d'agrupar-los en quatre categories⁵⁸. Algunes de les conclusions d'aquest estudi són la relació entre l'edat dels alumnes i les seves respostes. A més edat i, per tant, més nivell cognitiu, els alumnes mostraven més empatia (Dickinson & Lee, 1978; Domínguez, 1993).

En la recerca de l'any 1984, Dickinson i Lee entregaren a l'alumnat –en aquest cas van treballar amb infants i joves d'entre 8 i 18 anys, els quals eren agrupats per edats en grups de tres- un text sobre les ordalies -també conegudes com “Judicis de Déu”- dutes a terme per les antigues tribus germàniques dels Angles i els Saxons i se'ls demanà que comentessin entre ells per què, segons la seva opinió, la gent del passat va actuar d'aquella manera. Se'ls va facilitar informació suplementària i se'ls van plantejar preguntes a mida que el debat anava avançant. A partir de les respostes orals –recollides mitjançant gravacions de vídeo- Dickinson i Lee categoritzaren les diferents maneres a partir de les quals els alumnes s'enfrontaven als esdeveniments i comportaments que els semblaven estranys, que eren: a) “Confusió i menyspreu”⁵⁹ vers unes accions del passat que no entenien i que sovint veien com absurdes i estúpides; b) “Comprenent i explicant”⁶⁰, que es donava quan, després d'un estudi més exhaustiu de la informació i mitjançant comparacions amb la seva realitat i manera de fer, l'alumnat començava a adonar-se de la diferent manera de pensar de la gent d'altres èpoques mentre anaven trobant més sentit als fets del passat, i c) “Què fa la diferència?”⁶¹, a partir de la qual s'analitzaven aquells factors que l'equip d'investigació identificava com a responsables de l'èxit o el

⁵⁸ Aquestes categories estan recollides en la *Taula 5. Quadre comparatiu de les diverses escales per a avaluar la capacitat d'empatia dels alumnes* del Capítol 3 de la present recerca.

⁵⁹ Dickinson i Lee l'anomenen literalment “Confusion and contempt” (1984, p. 119).

⁶⁰ En aquest cas l'anomenen literalment “Understanding and explaining” (1984, p. 125).

⁶¹ Dickinson i Lee l'anomenen literalment “What makes a difference?” (1984, p. 136).

fracàs de la comprensió històrica del passat per part de l'alumnat, com podien ser el seu coneixement del context històric, la imaginació per veure les coses des de punts de vista aliens, la pròpia experiència, la informació complementària que se'ls facilitava i la interacció entre els membres que intervenien en el debat.

Les principals conclusions d'aquesta recerca van ser, per una banda, la importància que el pensament imaginatiu té a l'hora de desenvolupar la comprensió històrica, així com la necessitat que el professorat i els investigadors analitzin les diferents maneres com els alumnes reaccionen, aborden i expliquen els temes del passat abans d'intentar mesurar els seus nivells de comprensió. També assenyalaven les limitacions de les respostes escrites a l'hora d'avaluar el desenvolupament del coneixement històric de l'alumnat ja que, a partir del debat i la interacció, aquest era capaç de pensar la història d'una manera més encertada del que podria semblar inicialment (Dickinson & Lee, 1984; Domínguez, 1993).

Aquell mateix any Shemilt (1984) presentà els resultats d'una important recerca sobre la comprensió empàtica de la història per part de l'alumnat. A partir de les entrevistes realitzades a un total de 156 alumnes de 15 anys als quals se'ls preguntava sobre uns exercicis fets prèviament, Shemilt analitzà les assumpcions d'aquest alumnat quan intentaven explicar els pensaments, creences i accions de la gent del passat, les quals van ser agrupades en quatre nivells⁶². Aquesta categorització que fa Shemilt és considerada una de les contribucions més importants al camp de l'empatia històrica (Domínguez, 1993).

Algunes de les conclusions d'aquesta investigació van ser la necessitat d'acomodar les idees prèvies dels alumnes al nou coneixement, així com d'enfrontar-los a les limitacions i absurditats d'aquestes idees prèvies, per facilitar la reformulació d'aquest nou coneixement (Shemilt, 1984).

Donant continuïtat a la recerca de Dickinson i Lee (1984), trobem la recerca desenvolupada per Ashby & Lee (1987). Aquests investigadors, igual que van fer en el seu moment Dickinson i Lee, van realitzar tot un seguit de gravacions a

⁶² *Ibidem* nota peu de pàg. 58.

alumnes d'entre 11 i 18 anys d'una escola anglesa mentre treballaven –també en grups de tres- el tema de les ordalies dels antics Angles i Saxons. Però a diferència d'aquells, van centrar-se no tant en el procés del progrés en la comprensió històrica de l'alumnat sinó en categoritzar els diferents nivells de l'explicació⁶³.

Una de les principals conclusions a les que arribaren Ashby i Lee fou la importància que té la interacció entre l'alumnat per al seu desenvolupament empàtic. Per això assenyalaven la necessitat que el professorat utilitzi l'estratègia del treball en petits grups i promogui també les discussions entre els membres del grup classe. Aquest treball grupal permetria que els alumnes contraposessin les seves idees sobre determinats comportaments de la gent del passat que consideressin desencertades amb les idees dels altres, i que se n'adonessin que a banda de la seva hi ha altres perspectives a tenir en compte. Això paral·lelament permetria al professorat entendre el nivell conceptual del seu alumnat i orientar el seu ensenyament d'una manera adequada. Assenyalaven també que cal deixar que l'alumnat expressi les seves idees i punts de vista sobre un determinat fet o personatge i no córrer a corregir-lo, ja que si se'ls dóna l'oportunitat d'expressar els seus propis punts de vista i se'ls pren seriosament, els alumnes expressaran allò que consideren important i no allò que el mestre vol sentir (Ashby & Lee, 1987; Domínguez, 1993).

Algunes de les recerques que agafen com a model d'anàlisi la categorització sobre l'explicació històrica d'Ashby i Lee (1987) són la recerca de Domínguez (1993) i la de Gehlbach (2004).

Pel que fa a Domínguez⁶⁴ (1993), va centrar-se en l'anàlisi de la funció dels conceptes i procediments en l'aprenentatge de la història. Més concretament, el seu objectiu principal era veure de quina forma els instruments conceptuals utilitzats per entendre el passat estan estretament relacionats amb la manera de pensar i

⁶³ *Íbidem* nota peu de pàg. 58.

⁶⁴ Aquesta recerca correspon a la seva tesi doctoral, titulada "Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia", defensada a la Universitat Autònoma de Barcelona l'any 1993.

explicar aquest passat⁶⁵. Domínguez distingia entre explicació causal i explicació intencional o per empatia de la història. Partint d'una recerca prèvia duta a terme l'any 1984 sobre les conseqüències que la instrucció conceptual podia tenir en l'aprenentatge de la comprensió empàtica de la història (Domínguez, 1986), dugué a terme aquesta investigació amb un total de 112 alumnes de 15 anys d'un centre situat en una població del sud de Madrid. L'alumnat, distribuït en quatre grups, va rebre diferents tipus d'ensenyament pel que fa a l'assignatura d'història: un primer grup va ser instruït solament en conceptes; un segon grup únicament en procediments; un tercer grup en conceptes i procediments i un quart grup no va rebre cap formació específica. El total d'hores van ser 5 per grup -excepte el grup de control, que no en va rebre cap-, a les que es van sumar 8 hores més d'exercicis orals i escrits. Les dades van ser recollides a través d'alguns d'aquests exercicis.

En la recerca de Domínguez, per avaluar l'explicació intencional o per empatia, que es corresponia amb la capacitat per considerar les intencions, mentalitats, interessos, etc. dels agents històrics a l'hora d'explicar les seves accions i decisions, es va passar a l'alumnat un qüestionari on se'ls preguntava per uns personatges històrics concrets, relacionats amb la lliçó que havien rebut en les sessions prèvies. Les preguntes eren bàsicament les següents: una pregunta amb tres possibles opcions de resposta on se'ls proposava que s'imaginessin que estaven en el lloc del personatge històric en qüestió i que, en base al que sabien sobre ell, responguessin quina de les actituds del personatge creien que hauria adoptat; una segona pregunta on se'ls demanava que justificuessin la resposta; per acabar, se'ls preguntava què haurien fet ells en el seu lloc. Les dades recollides van ser analitzades segons l'escala de nivells d'explicació empàtica de la història d'Ashby i Lee (1987), tot i que Domínguez va necessitar afegir dos nivells intermedis més⁶⁶. Alguns dels resultats van mostrar el lligam existent entre la instrucció conceptual i l'aprenentatge de la explicació intencional: per entendre els actes, intencions i sentiments dels personatges del passat calia conèixer el seu context.

⁶⁵ Tal i com assenyala Domínguez (1993), els conceptes i procediments –també anomenats “continguts” i “mètodes”- per a l'explicació històrica són imprescindibles per aprendre a pensar històricament.

⁶⁶ Aquestes categories estan recollides en la *Taula 5. Quadre comparatiu de les diverses escales per a avaluar la capacitat d'empatia dels alumnes* ja citada en notes a peu de pàgina anteriors.

També la importància d'habituar l'alumnat a prendre els punts de vista dels agents històrics així com una actitud de tolerància vers el passat. Al mateix temps, s'assenyalava l'efecte de les idees preconcebudes dels estudiants sobre el tema a estudiar i la seva influència en la seva explicació intencional de la història. Aquests estereotips i idees prèvies eren més resistents com més conegut era el fet o el personatge històric en qüestió. Amb tot això, Domínguez concloué que fomentar a classe les explicacions per empatia és un instrument excel·lent per treure a la llum aquestes idees prèvies de l'alumnat. Pel que fa als seus nivells d'empatia, Domínguez assenyalava que el Nivell III -conegut com "Empatia quotidiana"⁶⁷- era l'assolible per a la majoria d'alumnat d'ESO.

En relació amb la recerca de Gehlbach (2004), l'objectiu era analitzar la relació entre la presa de perspectiva social i els avenços dels estudiants pel que fa a les assignatures de ciències socials a partir de l'anàlisi d'alguns factors, entre els quals hi ha el desenvolupament de la seva empatia. L'estudi es va dur a terme amb 278 alumnes d'entre 14 i 16 anys de dues escoles de secundària públiques –ambdues amb característiques similars- situades a Califòrnia. Les dades van ser recollides a partir del desenvolupament de dues activitats i una enquesta. En aquestes activitats es presentaven als alumnes diferents escenaris i se'ls demanava que es possessin en el lloc d'alguns personatges per tal de resoldre determinades situacions. També se'ls feia tota una sèrie de preguntes sobre certs personatges històrics, i les respostes eren classificades a partir dels 5 nivells d'empatia històrica establerts per Ashby i Lee (1987). D'aquesta manera les respostes en el nivell més baix indicaven que les figures històriques sobre les quals se'ls preguntava, actuaven de certa manera perquè eren estúpids, mentre que les respostes que es trobaven en el nivell més alt situaven les figures històriques en el seu context i s'avaluaven les seves accions en funció d'aquest context. Finalment, al final del semestre en què es va dur a terme la recollida de dades es van valorar també les notes obtingudes per l'alumnat participant.

⁶⁷ Aquest nivell es correspon a les explicacions de les accions i comportaments de la gent del passat fent referència a les seves intencions i manera de pensar, però des del punt de vista de l'alumne, el qual no distingeix el que podia saber el personatge històric del que sabem avui.

La principal conclusió a la que arribà Gehlbach fou que el professorat que promou activitats mitjançant les quals l'alumnat hagi de prendre perspectives diferents a la seva és aquell que els ajuda a desenvolupar la seva empatia social així com la seva empatia històrica, al mateix temps que milloren els seus resultats acadèmics (Gehlbach, 2004).

Un cop vistos els models d'anàlisi i categorització dels nivells empàtics de l'alumnat descrits en els paràgrafs anteriors, trobem un altre model, que és el seguit per Dulberg, que ens ha semblat especialment interessant tant per les característiques de la mostra –molt semblant a la de la nostra recerca- com pel que fa a la manera d'analitzar la capacitat empàtica de l'alumnat.

Amb el clar objectiu de dissenyar estratègies d'ensenyament que milloressin l'aprenentatge de la història dels infants, Dulberg dugué a terme un estudi amb alumnat d'entre 10-11 anys per veure com aquest construïa la seva comprensió històrica a partir de la seva capacitat de posar-se en el lloc de l'altre. Es tractava d'un estudi qualitatiu, desenvolupat fonamentalment a partir d'entrevistes i observacions d'aula en una escola pública situada en una àrea urbana dels EUA (Dulberg, 2002). Pel que fa a les entrevistes, el grau de complexitat del llenguatge, el nivell de concreció de les respostes així com el grau d'egocentrisme de l'alumnat entrevistat foren els indicadors que Dulberg utilitzà per a categoritzar la complexitat del seu pensament⁶⁸.

En una primera fase del treball de camp de Dulberg, es presentava als alumnes una fotografia d'una cuina antiga i se'ls preguntava sobre qui creien que vivia en la casa que tenia aquest tipus de cuina i com devia ser viure allà. D'aquesta manera es podia veure com els infants connectaven amb el passat a partir dels seus propis sentiments. I també com es desenvolupava la seva perspectiva històrica. Després se'ls plantejava la pregunta següent: "Alguna vegada has pres [has tingut en compte] el punt de vista d'una altra persona o has desitjat que algú prengui [tingui

⁶⁸ Aquestes categories estan recollides en la *Taula 5. Quadre comparatiu de les diverses escales per a avaluar la capacitat d'empatia dels alumnes.*

en compte] el teu punt de vista?"⁶⁹, la qual permetia veure quines eren les interpretacions de l'alumnat sobre què vol dir tenir en compte la perspectiva dels altres així com veure quines experiències tenien al respecte. El següent pas era fer que l'alumnat es posés en el lloc d'algun personatge del passat.

Després d'analitzar les respostes, Dulberg va veure que aquell alumnat que mostrava un major nivell de complexitat quan responia era el que tenia més facilitat per definir què significava posar-se en el lloc de l'altre així com posar-se en la pell d'un personatge del passat, i era també capaç d'avaluar les diferències entre el passat i el present així com justificar les seves opinions.

Les conclusions a les que arribà Dulberg a partir de les dades analitzades foren que l'alumnat d'entre 9 i 12 anys aproximadament –el que correspondria amb el cicle superior de primària— té capacitat per pensar històricament, incloent-hi la presa de perspectiva dels homes i dones del passat. I aquesta presa de perspectiva depèn de la seva capacitat de pensament crític. Cal, doncs, ajudar-los a connectar el que duen dins –els seus coneixement, experiències, emocions i sentiments- amb aquell coneixement i experiències externs, per tal que puguin desenvolupar un pensament més complex així com la seva capacitat de posar-se en el lloc dels altres i tenir en compte perspectives alienes a les seves –és a dir, la seva capacitat empàtica. Això aplicat a l'ensenyament-aprenentatge de la història equival a establir ponts per ajudar-los a tirar enrere en el temps i adquirir així nous coneixements i noves perspectives i a centrar l'ensenyament de les ciències socials en ajudar-los a desenvolupar aquest pensament més complex que no pas en ensenyar-los una gran quantitat de continguts.

En relació amb les connexions personals de l'alumnat amb els altres –tant pel que fa al pensament com pel que fa als sentiments-, Dulberg assenyalava que aquestes depenen de variables com la cultura familiar, les habilitats de llenguatge i les seves pròpies experiències de passat. I matisava l'autora que aquesta connexió pot

⁶⁹ Traducció pròpia de la pregunta plantejada per Dulberg, que deia literalment: "Have you ever taken someone else's point of view or wished that someone would take your point of view?".

esdevenir-se a partir de compartir ja sigui el gènere, l'ètnia, una experiència comuna viscuda i fins i tot de la lectura de ficció històrica o de l'ús de fonts primàries (Dulberg, 2002).

Una altra aproximació de la recerca en relació amb el desenvolupament empàtic de l'alumnat és aquella que indaga en aquells possibles obstacles per al seu desenvolupament, de la que en destaquem la duta a terme per Ashby i Lee l'any 2001 (Lee & Ashby, 2001). Aquesta va tenir com a protagonistes 320 estudiants d'entre 7 i 14 anys de nou escoles rurals, urbanes i suburbanes angleses. Les dades van ser recollides a partir de les respostes escrites sobre determinats temes d'història que es van fer a tot l'alumnat i a partir de les dades obtingudes de les entrevistes dutes a terme amb nens i nenes de 7 i 8 anys. Els resultats obtinguts apunten a una sèrie d'assumpcions que l'alumnat usa per donar sentit a la història. Una d'elles és la seva inclinació a concebre-la com a un progrés continu del coneixement. Aquesta idea pot veure's en la manera com expliquen pràctiques passades com a resultants d'una deficiència moral o intel·lectual dels homes i les dones del passat. També s'evidencia la seva creença sobre la millora continua de la tecnologia, que els duu a veure el passat com una època incompleta a nivell tecnològic (Lee & Ashby, 2001).

Una recerca al voltant del concepte d'empatia històrica que fa incidència en aquells canvis que caldria introduir a nivell curricular de cara a fomentar-la, és la duta a terme per Brophy (1999). Aquest autor investigà les idees així com el nivell d'empatia de l'alumnat de primària –d'entre 5 i 11 anys- sobre la temàtica concreta dels indis americans. Les dades, recollides en escoles suburbanes de famílies de classe mitjana i baixa dels EUA a través d'entrevistes a alumnat de diferents nivells, mostraven els canvis tant pel que fa al coneixement com pel que fa al nivell d'empatia dels alumnes sobre el tema plantejat. Mentre que l'alumnat dels nivells més baixos mostrava un coneixement molt estereotipat dels nadius americans i un nivell d'empatia històrica molt simple, l'alumnat dels graus més alts mostrava una capacitat de contextualitzar-los així com un nivell més complex pel que fa a la seva capacitat de posar-se en la pell d'aquests indis. La capacitat empàtica, però, era més o menys alta depenent del contingut ensenyat. Així, per exemple, Brophy

assenyalava que quan la temàtica dels nadius americans desapareix del currículum, el nivell empàtic de l'alumnat baixa.

Així doncs, els resultats de l'estudi de Brophy recolzen la idea de què l'ensenyament de les ciències socials té un gran impacte en el desenvolupament de l'empatia dels alumnes. Algunes de les implicacions d'aquest estudi de cara a l'ensenyament de les ciències socials que assenyala Brophy són que l'ensenyament sobre els nadius americans podria millorar-se mitjançant la potenciació dels seus elements positius i l'eliminació de tots aquells estereotips; també la utilització, per part del professorat, de la literatura infantil d'una manera efectiva, assenyalant allò que té una base històrica d'allò que no, contextualitzant els fets en qüestió i incloent els punts de vista de tots els seus actors; i per acabar, Brophy assenyala la importància de conèixer les idees prèvies dels alumnes sobre el tema a tractar, per tal de corregir aquells malentesos o idees preconcebudes sobre un determinat tema.

4.2.2. Recerques sobre l'ensenyament de l'empatia

L'empatia és una habilitat de pensament que s'aprèn, però cal que algú promogui aquest aprenentatge. El professorat esdevé, doncs, una peça clau per al desenvolupament de la capacitat de l'alumnat de posar-se en el lloc de l'altre.

En aquest apartat ens fixarem en aquelles recerques centrades en tres dels elements de l'ensenyament de les ciències socials orientat a la promoció de l'empatia que s'interrelacionen i retroalimenten, que són: el raonament pedagògic del professorat sobre l'empatia, la manera com aquest professorat ensenya els continguts i les estratègies que utilitza per a fomentar-la.

Pel que fa a les recerques orientades a indagar en el raonament pedagògic del professorat sobre l'empatia, cal destacar la duta a terme per Cunningham entre els anys 2001-2002 i la desenvolupada per Endacott i Sturtz presentada l'any 2014.

La recerca de Cunningham tenia com a principal objectiu l'anàlisi del pensament i la pràctica del professorat d'història amb relació al foment de l'empatia del seu alumnat (Cunningham, 2007). La seva recerca es basà en un estudi de cas on analitzava la pràctica docent de quatre professors anglesos amb alumnes d'entre

12 a 16 anys. Els criteris per escollir al professorat de la mostra van ser que tinguessin almenys 3 anys de professió, que fossin llicenciats en història i amb un postgrau en educació, que haguessin mostrat la seva voluntat en participar en l'estudi i que tinguessin la convicció de cultivar en els seus alumnes l'empatia històrica. Les dades van ser recollides majoritàriament a través d'observacions d'aula i entrevistes.

De l'estudi de Cunningham destaquem la seva categorització pel que fa al tipus de coneixement del professor en relació amb el desenvolupament de l'empatia del seu alumnat, coneixement que la investigadora divideix en les tres categories següents: factors de l'alumnat, factors estructurals i factors del professorat, dels quals se'n derivaran determinades implicacions pedagògiques. Entre els factors de l'alumnat s'assenyalen certes capacitats i actituds; pel que fa a factors estructurals es destaca el currículum així com els recursos d'aula, i pel que fa als factors del professorat s'assenyalen els seus propis processos d'aprenentatge, els seus rols i certes estratègies d'ensenyament així com determinades actituds. Tots aquests factors seran els que condicionaran el tipus de coneixement del professorat de cara al foment de l'empatia històrica del seu alumnat.

La conclusió a la que arribà l'autora és que el professorat té un gran coneixement sobre com fomentar l'empatia del seu alumnat, que és polifacètic i amb matisos. Cal fer emergir aquest coneixement per tal de visibilitzar allò que fomenta l'empatia de l'alumnat i allò que no la fomenta (Cunningham, 2007).

Pel que fa a la recerca d'Endacott i Sturtz, la seva base fou un estudi de cas sobre el procés de raonament pedagògic d'una professora de secundària -amb alumnes d'entre 12 a 14 anys- que va integrar l'empatia en una unitat didàctica d'història (Endacott & Sturtz, 2014). La recerca va ser duta a terme en diferents fases, les quals detallem a continuació.

En una fase prèvia, es va formar la professora participant en els principals aspectes de l'empatia i es va dur a terme una observació sistemàtica de les seves pràctiques docents així com una anàlisi del context on s'havia de dur a terme la investigació. També es va procedir –amb l'ajuda de la professora en qüestió- al disseny dels

instruments de recerca i al disseny de la unitat didàctica a treballar amb l'alumnat. Un cop acabada aquesta fase prèvia, va iniciar-se l'aplicació de la unitat didàctica.

En una primera fase, la professora va introduir el tema a treballar, que en aquest cas era la Grècia antiga, per tal que el seu alumnat entengués i analitzés les accions i les experiències vitals dels antics grecs. El seu objectiu era que els alumnes investiguessin sobre el context i sobre les perspectives històriques al temps que connectaven afectivament amb les figures històriques a treballar. Amb aquest principi en ment, la professora els proposà adoptar una posició determinada sobre un assumpte concret que haurien de defensar davant d'una assemblea.

En la segona fase de la investigació, la professora va preparar tota una sèrie d'activitats que implicaven examinar determinades evidències històriques –com certes fonts primàries i secundàries- i l'ús de la discussió per a una comprensió més profunda del context.

En una tercera fase d'exposició, la professora dissenyà una discussió en format d'assemblea atenesa. Cada estudiant havia de crear un personatge, amb unes determinades idees, i interpretar-lo davant de l'assemblea.

En la darrera fase de reflexió, la professora indagà en els nous coneixements adquirits pel seu alumnat i com aquests s'integraven als coneixements anteriors.

En tot aquest procés, la professora va valorar especialment l'ús de fonts primàries i secundàries i l'ús de la discussió en grups cooperatius i va posar especial èmfasi en la importància del context històric, en la presa de la perspectiva aliena i en l'establiment de connexions emocionals amb els altres. També va mostrar una gran preocupació perquè el seu alumnat desenvolupés un pensament crític –que es mostrava a través de raonar els seus arguments a partir de les evidències trobades, de l'ús de preguntes per a promoure la reflexió metacognitiva i la flexibilitat i la cerca de solucions originals- més que en què sabessin respondre correctament les preguntes que els plantejava.

Algunes de les conclusions d'aquest estudi són que el treball de l'empatia a classe ve facilitat per la repetició i la reflexió del professor sobre el que Endacott i Sturtz

anomenen el seu “repertori pedagògic”, especialment quan coneix la matèria a tractar i és crític amb la seva pràctica docent (Endacott & Sturtz, 2014).

En relació amb el segon element que incideix en la promoció de la capacitat empàtica de l'alumnat, relacionat amb la manera com aquest professorat ensenya les ciències socials, destaquem la recerca desenvolupada per Barton i McCully (2012). Aquesta recerca, duta a terme amb 253 estudiants d'entre 11 i 14 anys, d'onze escoles de diferent tipologia -pel que fa al context demogràfic, social i educatiu- de la part nord d'Irlanda, tingué com a objectiu principal indagar en com influencia en el desenvolupament empàtic de l'alumnat la manera com s'ensenya la història. A partir d'una entrevista grupal, es presentava als estudiants un total de 28 imatges relacionades amb la història d'Anglaterra, Irlanda i la resta del món. Se'ls demanava que treballessin junts per tal de categoritzar les imatges en grups que tinguessin sentit per a ells i que assenyalessin aquelles categories amb les que més s'identificaven. També se'ls preguntava sobre quina finalitat creien que tenia la història.

Els resultats d'aquesta recerca ens mostren que l'alumnat participant, tot i que valorava la història com a mitjà per posar-se en la pell dels altres, no mostrava tenir aquesta capacitat.

Una de les principals conclusions a les que van arribar Barton i McCully va ser la necessitat de recórrer a l'empatia emocional per aconseguir que l'alumnat pugui posar-se en el lloc de l'altre. Puntualitzen els autors que això és especialment necessari en el cas de països amb un conflicte social i polític encara vigent –com és el cas d'Irlanda-, l'intent de comprendre la història dels quals ha d'apel·lar necessàriament a aquesta emoció. L'empatia ha de permetre als alumnes reflexionar sobre les representacions actuals del passat i entendre la diversitat de perspectives de la història passada i l'actual. Aquests mateixos autors proposaven que els educadors desenvolupin l'empatia de l'alumnat i els intentin motivar perquè es comprometin més profundament amb el passat dels altres i amb el propi (Barton & McCully, 2012).

Pel que fa al tercer element que incideix en la promoció de la capacitat empàtica de l'alumnat, que és l'ús de determinades estratègies d'ensenyament, destaquem les recerques de Shemilt, Downey, Brooks, Jensen, Yeager et al. i Kohlmeier, orientades totes elles a identificar i aplicar algunes d'aquestes estratègies que detallarem a continuació.

En la seva recerca del 1984, a part de la seva indagació en els nivells de comprensió empàtica, Shemilt es va aturar a assenyalar quines eren les activitats més favorables per fomentar l'empatia de l'alumnat. Entre les de caràcter descriptiu –que són aquelles que es basaven en la reconstrucció de cert ambient o situació històrica- destacava les biografies, les activitats projectives –“Imagina que ets...”- i les reconstruccions imaginatives –“Com era...?”. Pel que fa a les activitats de caràcter explicatiu –que són aquelles que segons Shemilt requerien, de cara a la seva resolució, que l'alumnat prengués la perspectiva de l'època a treballar- destacava les activitats de presa de decisions, les de contrarietat, els dilemes empàtics i els contrastos entre passat i present⁷⁰.

Downey, per la seva banda, en una recerca presentada l'any 1995, assenyala l'estratègia d'escriptura⁷¹ com a favorable per al desenvolupament empàtic de l'alumnat (citada per Kohlmeier, 2006 i per Yeager & Foster, 2001). Aquest autor treballà aquesta estratègia amb alumnat de 10-11 anys i 16-17 anys, el qual van haver de crear un text narratiu que expliqués un fet històric concret –en aquest cas van ser els esdeveniments succeïts entre el final de la guerra entre els francesos i els indis i la Declaració d'Independència dels EUA. Els alumnes havien de recollir en aquest text les perspectives de tots els agents històrics que hi van intervenir i fer connexions entre els diferents esdeveniments succeïts en aquell període. No se'ls va donar un model sobre com fer-ho, sinó que se'ls va demanar que responguessin unes preguntes -després de presentar-los tota una varietat de fragments i cites de

⁷⁰ Aquest tipus d'activitats ja han estat descrites en el Capítol 3 de la present recerca, en l'apartat 3.4.1 *Estratègies d'ensenyament-aprenentatge que fomenten l'empatia*.

⁷¹ La traducció literal d'aquesta estratègia és “narrative-writing task” o “writing assignment” (Yeager & Foster, 2001, p. 16).

fonts històriques primàries i secundàries- i que participessin tant a classe com en la tasca de recerca d'informació sobre el tema.

Una de les conclusions a les que arribà Downey fou que la tasca d'escriptura narrativa és la més exitosa de totes les emprades en el seu estudi pel que fa a la presa de perspectiva dels agents històrics –que van ser l'activitat del role-playing i l'escriptura d'una carta-, ja que permet als estudiants disposar de més temps i informació per a construir les perspectives en qüestió així com construir explicacions dels fets, més que descriure mers punts de vista històrics. També els facilita connectar aquestes perspectives amb les explicacions causals (Yeager & Foster, 2001). Els resultats d'aquesta recerca també confirmaven que aquest tipus d'estratègia motiva l'alumnat a investigar i a interpretar el material històric, però per tal que l'empatia es desenvolupi cal que aquest recurs s'utilitzi de manera sistemàtica i no de manera puntual (Kohlmeier, 2006).

Amb la recerca de Downey hem vist l'estreta relació entre determinades tasques d'escriptura i el desenvolupament empàtic de l'alumnat. L'any 2008 però, Brooks feu un pas més enllà i presentà una recerca que determinava quin tipus de tasca d'escriptura tenia més impacte en la formació de l'empatia. Per a desenvolupar la investigació Brooks examinà dos tipus diferents de textos escrits des de la perspectiva de l'agent històric: els escrits en primera persona i els escrits en tercera persona. El seu objectiu era determinar quin tenia un major impacte en el desenvolupament de l'empatia de l'alumnat. Aquest cop es va treballar amb alumnes d'entre 13 i 14 anys, i les dades van ser recollides a partir de les seves produccions escrites i a través d'entrevistes.

Les conclusions a les que va arribar Brooks van ser, per una banda, que els textos escrits en primera persona facilitaven el coneixement deduïble de l'alumnat però alhora propiciaven un coneixement descontextualitzat del passat, mentre que els textos escrits en tercera persona atreïen la seva atenció sobre la precisió de la informació, tot i que inhibien els seus processos deductius. Veiem, doncs, que la forma amb què es demana als estudiants que articulïn i expressessin les seves

conclusions històriques pot animar-los o inhibir-los en la seva habilitat empàtica (Brooks, 2008).

Jensen (2008), per la seva banda, examinà l'estratègia del debat com a promotora del desenvolupament empàtic de l'alumnat. Jensen duqué a terme la seva recerca amb els seus propis alumnes, una classe de 18 nens i nenes d'entre 10 i 11 anys d'una escola suburbana del nord-est de Virgínia. A partir del treball d'un tema en concret –en aquest cas l'expansió americana cap a l'oest- Jensen va fer representar al seu alumnat les posicions dels diferents grups que van participar en aquest fet històric. I a partir d'aquí analitzà la seva capacitat per reconèixer la diferència entre el passat i el present, per identificar les diferents perspectives en el passat, per comprendre el context històric i per utilitzar les evidències històriques. De cadascun d'aquests components, va establir tres categories de comprensió.

Per al desenvolupament del treball de camp, Jensen va dissenyar, distribuir i recol·lectar guies de com desenvolupar un debat, per tal d'ajudar l'alumnat a estructurar la seva cerca i organitzar les seves aportacions. Els alumnes haurien d'adoptar determinades perspectives i defensar-les en el debat, encara que fossin contràries a les seves pròpies; procedí a enregistrar-los amb una videocàmera per poder analitzar les evidències del desenvolupament empàtic.

Les conclusions a les que arribà Jensen foren que si l'alumnat és preparat per a dur a terme un debat estructurat, aquest és capaç d'augmentar la seva capacitat empàtica, excepte pel que fa a la seva habilitat per diferenciar el passat del present. L'estratègia del debat ajuda també el professorat a identificar els possibles errors en la comprensió històrica de l'alumnat.

En relació amb l'ús i influència de les fonts històriques pel que fa al desenvolupament de l'empatia, Yeager, Foster, Maley, Anderson, i Morris (1998) dugueren a terme un estudi amb alumnat d'entre 16-17 anys. Aquest va ser dividit en dos grups: un treballava amb el llibre de text i l'altre amb diferents fonts històriques. Ambdós grups havien d'explicar per què el president nord-americà Harry Truman havia decidit llençar la bomba atòmica. El resultat va ser que aquells estudiants que havien treballat amb varietat de fonts eren capaços de construir

narratives acurades i significatives sobre els fets històrics analitzats i fins i tot incorporar les seves pròpies perspectives en major nivell que els que treballaven únicament amb el llibre de text. Així, doncs, conclogueren els autors que l'accés a les diferents fonts històriques és clau per al desenvolupament de l'empatia històrica dels alumnes.

En relació a la recerca de Kohlmeier -presentada l'any 2006 i duta a terme amb alumnes de 14-15 anys-, s'evidencià que la participació de l'alumnat en seminaris –en aquest cas, es tractava de seminaris centrats en la lectura i discussió d'escrits de dones de diferents èpoques- incitava el vessant emocional de l'empatia dels estudiants que hi van formar part i els motivava a llegir documents històrics més complexos, a investigar i a estudiar els seus contextos històrics, al mateix temps que millorava la seva habilitat en reconèixer perspectives múltiples i en recolzar les seves opinions en evidències.

Aquest estudi conclogué que un ús continuat d'aquesta estratègia permet un increment gradual de l'habilitat i propensió de l'alumnat pel que fa a la seva empatia històrica (Kohlmeier, 2006).

4.3. Taula-resum de les recerques consultades

Taula 8. Les recerques consultades (especificant l'autor/s, la mostra, l'objectiu, la tècnica/es de recollida de dades i les aportacions i conclusions principals de la mateixa).

Autor/s i any ⁷²	Nivell educatiu de la mostra	Objectiu de la recerca	Tècnica de recollida de dades	Aportacions	Conclusions
Dickinson i Lee (1978)	Alumnat d'entre 7 i 12 anys	Indagar en les capacitats de l'alumnat per explicar les accions dels individus del passat, a partir de la lògica de les seves accions.	Presentació d'un text acompanyat d'una sèrie de preguntes a respondre de manera individual.	Fan la primera sistematització dels diferents nivells d'empatia històrica de l'alumnat.	L'empatia històrica està estretament relacionada amb l'edat i el nivell cognitiu de l'alumnat.
Dickinson i Lee (1984)	Alumnat d'entre 8 i 18 anys	Indagar en les capacitats de l'alumnat per explicar les accions dels individus del passat, a partir de la lògica de les seves accions.	Debat guiat sobre un determinat tema d'història, amb alumnat agrupat en grups de 3 membres.	Categoritzen les diferents maneres a partir de les quals l'alumnat s'enfronta als esdeveniments històrics i als comportaments dels homes i les dones del passat que els són estranys.	El pensament imaginatiu és de gran importància per a la comprensió històrica. Abans d'intentar mesurar els nivells de comprensió històrica de l'alumnat cal analitzar les diferents maneres com aquests reaccionen, aborden i expliquen els temes del passat.

⁷² Els anys que s'indiquen són els de la publicació dels resultats de les recerques esmentades.

L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya

Autor/s i any	Nivell educatiu de la mostra	Objectiu de la recerca	Tècnica de recollida de dades	Aportacions	Conclusions
Shemilt (1984)	Alumnat de 15 anys	Indagar en la comprensió empàtica de la història per part de l'alumnat.	Entrevistes	Categoritza els nivells d'empatia històrica de l'alumnat i defineix estratègies per a treballar-la a l'aula.	És important tenir en compte les idees prèvies i les assumpcions de l'alumnat de cara a l'assentament del nou coneixement històric.
Ashby & Lee (1987)	Alumnat d'entre 11 i 18 anys	Categoritzar els diferents nivells de l'explicació històrica de l'alumnat.	Debat guiat sobre un determinat tema d'història, amb alumnat agrupat en grups de 3 membres.	Reelaboren les sistematitzacions prèvies dels diferents nivells d'empatia històrica de l'alumnat.	La interacció entre l'alumnat ajuda al seu desenvolupament empàtic.
Downey (1994)	Alumnat de 10-11 anys i 16-17 anys	Analitzar el desenvolupament empàtic de l'alumnat mitjançant l'estratègia d'escriptura.	Observacions i exercicis escrits.	<p>Analitza el desenvolupament empàtic de l'alumnat mitjançant l'estratègia d'escriptura.</p> <p>Elabora una sèrie de recomanacions de cara a avaluar la presa de perspectiva de l'alumnat.</p>	<p>L'estratègia d'escriptura promou el desenvolupament empàtic en major mesura que el role-playing o l'escriptura de cartes.</p> <p>Cal que aquest recurs s'utilitzi de manera sistemàtica i no de manera puntual.</p>

Autor/s i any	Nivell educatiu de la mostra	Objectiu de la recerca	Tècnica de recollida de dades	Aportacions	Conclusions
Yeager, Foster, Maley, Anderson i Morris (1998)	Alumnat de 16 i 17 anys	Analitzar la influència de l'ús de les fonts històriques pel que fa al desenvolupament de l'empatia.	Exercicis escrits	Analitza el desenvolupament empàtic de l'alumnat mitjançant l'ús de les fonts històriques.	L'accés a les diferents fonts històriques és clau per al desenvolupament de l'empatia històrica dels alumnes.
Brophy (1999)	Alumnat d'entre 5 i 11 anys	Indagar en l'evolució de la comprensió històrica i en el desenvolupament empàtic de l'alumnat.	Entrevistes	Determina que l'ensenyament de les ciències socials té un gran impacte en el desenvolupament de l'empatia històrica dels alumnes.	Un bon ús de la literatura infantil pot ajudar a potenciar l'empatia històrica de l'alumnat. Cal conèixer les idees prèvies dels alumnes per tal de corregir aquells malentesos o idees preconcebudes sobre un determinat tema.
Ashby & Lee (2001)	Alumnat d'entre 7 i 14 anys	Explorar les idees de l'alumnat pel que fa a la seva comprensió del passat.	Qüestionari amb diverses preguntes relacionades amb un determinat contingut històric i entrevistes.	Identifiquen diversos obstacles per al desenvolupament empàtic de l'alumnat.	És molt important conèixer les idees prèvies de l'alumnat per a ajudar-los en l'evolució de la seva comprensió històrica.

Autor/s i any	Nivell educatiu de la mostra	Objectiu de la recerca	Tècnica de recollida de dades	Aportacions	Conclusions
Dulberg (2002)	Alumnat de 10 i 11 anys	Indagar en com l'alumnat construeix la seva comprensió històrica a partir de la seva capacitat de posar-se en el lloc de l'altre.	Entrevistes i observacions d'aula	Determina que la presa de perspectiva de l'alumnat vers el passat depèn de la seva capacitat de pensament crític.	Cal ajudar l'alumnat a connectar els seus coneixements, experiències, etc. amb els coneixements i experiències externs, per tal que pugui desenvolupar la seva capacitat empàtica.
Domínguez (2003)	Alumnat de 15 anys	Analitzar la funció dels conceptes i procediments pel que fa a l'aprenentatge de la història.	Exercicis escrits tipus qüestionari	Determina que l'aprenentatge de l'explicació intencional de la història està estretament lligat a la seva instrucció conceptual.	Les idees preconcebudes de l'alumnat tenen una gran influència en la seva explicació intencional de la història. El Nivell III d'empatia històrica és assolible per a la majoria d'alumnat d'ESO.
Gehlbach (2004)	Alumnat d'entre 14 i 16 anys	Analitzar la relació entre la presa de perspectiva social i els avanços de l'alumnat pel que fa a les assignatures de ciències socials, a partir de l'anàlisi d'alguns factors, entre els quals hi ha el desenvolupament de la seva empatia històrica.	Desenvolupament de dues activitats i una enquesta.	Determina que l'empatia social està estretament relacionada amb l'empatia històrica, la capacitat de resolució dels conflictes i els resultats acadèmics en matèria de ciències socials.	El professorat que promou activitats mitjançant les quals l'alumnat hagi de prendre perspectives diferents a la seva, els ajuda a desenvolupar la seva empatia social així com la seva empatia històrica, al mateix temps que milloren els seus resultats acadèmics.

Autor/s i any	Nivell educatiu de la mostra	Objectiu de la recerca	Tècnica de recollida de dades	Aportacions	Conclusions
Kohlmeier (2006)	Alumnat de 14 i 15 anys	Examinar com les discussions grupals mitjançant l'organització d'un seminari promou el desenvolupament de l'empatia històrica.	Observacions	Analitza el desenvolupament empàtic de l'alumnat mitjançant l'estratègia del seminari i les discussions grupals.	Un ús continuat de les discussions grupals en el marc d'un seminari permet un increment gradual de la seva empatia històrica.
Cunningham (2007)	Alumnat d'entre 12 i 16 anys	Analitzar el pensament i la pràctica del professorat d'història en relació amb el foment de l'empatia històrica del seu alumnat.	Observacions i entrevistes	Categoritza els tipus de coneixement del professor amb relació al desenvolupament de l'empatia històrica del seu alumnat.	El professorat té un gran coneixement sobre com desenvolupar l'empatia històrica del seu alumnat que cal identificar per tal d'assenyalar allò que la fomenta i allò que no.
Brooks (2008)	Alumnat de 13 i 14 anys	Determinar quin tipus de tasca d'escriptura té més impacte en la formació de l'empatia.	Entrevistes i exercicis escrits	Determina que la forma en què es demana a l'alumnat que articuli les seves conclusions històriques pot animar-lo o inhibir-lo en la seva habilitat empàtica.	Els textos en 1 ^a persona faciliten el coneixement deduïble de l'alumnat però descontextualitzat del passat mentre que els textos escrits en 3 ^a persona atrauen la seva atenció sobre la precisió de la informació però inhibeixen els seus processos deductius.

Autor/s i any	Nivell educatiu de la mostra	Objectiu de la recerca	Tècnica de recollida de dades	Aportacions	Conclusions
Jensen (2008)	Alumnat de 10 i 11 anys	Examinar com l'ús del debat promou el desenvolupament de l'empatia històrica.	Observacions	Analitza el desenvolupament empàtic de l'alumnat mitjançant l'estratègia del debat.	Un debat estructurat augmenta la capacitat empàtica de l'alumnat, però no la seva habilitat per diferenciar el passat del present. També ajuda el professorat a identificar els possibles errors en la comprensió històrica de l'alumnat.
Barton & McCully (2012)	Alumnat d'entre 11 i 14 anys	Indagar en la relació entre la manera com s'ensenyava la història i el desenvolupament empàtic de l'alumnat.	Entrevistes	Determinen que cal ajudar a l'alumnat a desenvolupar la seva empatia històrica com a via per comprometre's amb el passat dels altres i amb el propi.	És necessari que l'alumnat recorri a la seva empatia emocional per aconseguir posar-se en el lloc de l'altre. Això li permetrà reflexionar sobre les representacions actuals del passat i entendre la diversitat de perspectives d'abans i d'ara.
Ampuero, Miranda, Delgado, Goyen i Weaver (2015)	Alumnat d'entre 5 i 14 anys	Indagar en la formació de pensament crític i l'empatia de l'alumnat.	Observació participant, focus grups i entrevistes en profunditat.	Exploren les connexions entre els sistemes naturals i els socials i presenten noves idees per millorar els programes curriculars en relació amb l'educació per al desenvolupament sostenible.	L'ensenyament dut a la pràctica del pensament crític integrat amb l'empatia, promou en l'alumnat l'aplicació d'aquest coneixement per a la resolució de problemes mediambientals.

Autor/s i any	Nivell educatiu de la mostra	Objectiu de la recerca	Tècnica de recollida de dades	Aportacions	Conclusions
Endacott i Sturtz (2014)	Alumnat d'entre 12 i 14 anys	Analitzar el raonament pedagògic d'una professora pel que fa al treball de l'empatia històrica.	Observacions i entrevistes	Determinen que l'observació global del raonament pedagògic del professorat a l'hora d'integrar el treball de l'empatia històrica a l'aula aporta les dades necessàries per a garantir aquest procés.	El treball de l'empatia històrica a classe ve facilitat per la repetició i la reflexió del professor sobre el seu "repertori pedagògic".

Taula d'elaboració pròpia.

PART II

MARC METODOLÒGIC DE LA INVESTIGACIÓ

CAPÍTOL 5.

Disseny de la recerca

El papel del investigador es el de elaborar las cuestiones en función de la problemática seleccionada, de reunir e interpretar estos datos, de construir líneas de fuerza, de estabilizar esta "realidad" inestable y viva y de darle sentido simplificando y reuniendo la multiplicidad de puntos de vista y de experiencias singulares^{NA6}.

François Audigier

5.1. Introducció

En aquest capítol presentarem la metodologia emprada en la nostra recerca.

En primer lloc, exposarem el tipus d'investigació que presentem: es tracta d'una recerca educativa, que s'emmarca en el camp de la Didàctica de les ciències socials i en el paradigma crític i que es basa en un estudi de cas.

Després ens aturarem en descriure les fases de la investigació, que són dues: la fase diagnòstica i la fase d'experimentació, i a continuació la mostra amb la que treballarem. Més concretament, en els criteris de selecció seguits i en les seves característiques finals.

Posteriorment, llistarem i descriurem els instruments per a la indagació i la recollida de dades, que són l'observació participant, el qüestionari, l'entrevista i les activitats per treballar l'empatia a l'aula.

Per acabar, presentarem un quadre que resumeix la temporització del treball de camp dut a terme.

5.2. Una investigació educativa qualitativa, basada en un estudi de cas

La recerca que aquí presentem se situa dins del camp de la **investigació educativa**, la qual es dirigeix a la cerca de nous coneixements que ens ajudin a comprendre els processos educatius i a millorar l'educació (Bisquerra, 2004). La nostra pretensió no és una altra que, en paraules del mateix Bisquerra, oferir “un conocimiento sistematizado y basado en evidencias demostrables sobre los fenómenos, como base para la toma de decisiones en la práctica docente o en la política educativa” (Bisquerra, 2004, p. 39).

Es tracta també d'una **investigació que s'emmarca en el camp de la Didàctica de les ciències socials**, de caràcter global i holístic, ja que interrelaciona l'alumnat, el professorat i els continguts, amb la finalitat d'esbrinar i comprendre què succeeix

a les aules i per què⁷³. Presenta per tant moltes de les característiques que Pagès i Santisteban (2011b) assenyalen per a aquest tipus d'investigació, com són:

- Tenir com a protagonistes el triangle didàctic –alumnat, professorat i contingut.
- Centrar-se en els problemes de l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts socials.
- Partir dels problemes de la pràctica per a transformar-la.
- Estar contextualitzada des d'una perspectiva social i política.
- Combinar informacions procedents de diferents fonts.
- Pretendre no prescriure sinó orientar.

Es tracta doncs d'una **recerca crítica**, ja que pretén analitzar la realitat per a transformar-la (Pagès & Santisteban, 2011a). Aquest tipus de recerca té també similituds amb la investigació interpretativa, “però té l'afegit d'un component ideològic la finalitat del qual és transformar la realitat, a més de descriure-la i comprendre-la, i de l'autoreflexió crítica dels processos de coneixement” (Arnal, 1997, p. 17). En el nostre cas, investigar com desenvolupen l'empatia i el pensament social i crític els alumnes de primària no té com a simple objectiu entendre un determinat fenomen sinó que, seguint amb la definició que fan Cohen, Manion, & Morrison sobre la recerca crítica en educació: “Its intention is *transformative*: to change society and individuals to social democracy” (2011, p. 31). Perquè fent conscient l'alumnat i el professorat de la incidència de l'empatia en la formació tant del seu aprenentatge com de les seves pràctiques d'ensenyament, i fent-los no sols participants sinó també protagonistes d'aquest procés d'investigació, els ajudem a prendre consciència de la importància de l'empatia com a element de presa de consciència social, en benefici d'una societat més democràtica. La nostra recerca presenta també en algun moment un caire etnogràfic, ja que ens submergim en les creences, valors, perspectives i motivacions dels mestres -

^{NA6} Cita extreta d'Audigier (2002, p. 4).

⁷³ Un dels índexs temàtics de la investigació en educació que marca la OCDE (1996) i que es correspon tant amb els objectius de la recerca en Didàctica de les ciències socials com amb la nostra investigació és la indagació en els processos d'ensenyament-aprenentatge dels nens i els joves.

especialment en les de la mestra protagonista de la fase d'experimentació- i ens preocupem, en paraules de Bisquerra, "por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto y la perspectiva con que éste ve a los demás" (1989, p. 146).

Per desenvolupar la nostra recerca i poder donar resposta a la pregunta plantejada ens va semblar que la metodologia més adient era centrar-nos en un **estudi de cas**. Aquesta elecció ens permetia plantejar una situació específica a partir de la qual poder il·lustrar una situació més general (Cohen et al., 2011), al mateix temps que ens donava pas no solament a poder respondre a la pregunta de "Com" sinó també a investigar sense haver de controlar els fets i a desenvolupar la recerca en un context de la vida real (Yin, 2009). També va determinar l'elecció d'aquesta metodologia el fet de que, tal i com indiquen Cohen et al. (2011), és un pas cap a l'acció.

Així doncs, per donar resposta a la nostra pregunta d'investigació vam estructurar el nostre estudi de cas en base a diferents unitats d'anàlisi -10 en la fase diagnòstica de la nostra recerca i 1 en la d'experimentació. Aquest disseny correspon amb el model que Yin anomena "the embedded single-case design", que es produeix quan "The same single-case study may involve more than one unit of analysis" (Yin, 2009, p. 50). Això ens havia de permetre estendre l'anàlisi i millorar el coneixement sobre l'estudi de cas. El context de la recerca fou el cicle superior de l'educació primària a Catalunya, i les unitats d'anàlisi els diferents tipus d'aules –tant pel que fa a la ubicació geogràfica com pel que fa a la tipologia d'escola. D'aquesta manera ampliàvem les variables que intervenien en la nostra recerca i obteníem una major riquesa pel que fa a les dades.

L'elecció de la metodologia de l'estudi de cas ens permetia també acomplir amb els objectius que assenyala Yin per aquest tipus de metodologia, que són: l'exploratori -que permet precisar les preguntes d'investigació-, el descriptiu -que pretén descriure el que succeeix en el cas escollit- i l'explicatiu- que facilita la interpretació de les estratègies i processos que apareixen en el fenomen analitzat- (Yin citat per Bisquerra, 2004). L'objectiu final era conèixer bé un cas no per a comparar-lo amb un altre sinó per a comprendre'l (Stake, 2005).

Degut a la complexitat dels fenòmens educatius, entenem que la recerca educativa ha de superar les barreres paradigmàtiques i metodològiques i fer ús de tots aquells mètodes, tècniques i estratègies d'investigació que permetin respondre a les preguntes i objectius de la pròpia recerca (Bisquerra, 2004). Això implicà l'ús de metodologies quantitatives i qualitatives. I a partir d'aquesta integració:

[...] será el propio investigador el principal instrumento de investigación, a través de su sensibilidad, juicio y competencia profesional, debiendo componer y comprender una realidad educativa concreta por medio de proceso de indagación, reflexión y contraste entre sus propias hipótesis y los datos obtenidos (Travé, 1998, p. 21).

Així doncs, **hem quantificat els fenòmens observats, però ha predominat la metodologia qualitativa**, ja que s'ha destacat la comprensió que no pas l'explicació dels fets investigats. Aquesta comprensió té al mateix temps un component d'empatia, en tant que s'intenta recrear els pensaments, sentiments i motivacions dels subjectes de l'estudi; i també un component d'intencionalitat, ambdós factors que no té la metodologia que solament pretén explicar (Stake, 2005). La metodologia qualitativa ens permet també, en paraules de Kvale (2011), "acercarse al mundo de 'ahí fuera' [...] y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales 'desde el interior'" (p. 12). És també una metodologia en la que l'investigador interpreta, i que posa l'accent en el tractament holístic dels fenòmens (Stake, 2005). En definitiva, i a mode de conclusió, la metodologia qualitativa, que es caracteritza, segons Arnal (1997) per ser "un procés actiu, sistemàtic i rigorós d'indagació orientat cap a l'estudi dels significats de les accions i de la vida social" (p.89), ens ha permès descriure de manera detallada situacions, esdeveniments, persones, interaccions i comportaments, tot incorporant "reflexions, experiències actituds, creences i pensaments" (p. 89) tal i com els participants ho expressen.

5.3. Fases de la recollida de dades

Per tal de poder donar resposta a les preguntes d'investigació i als objectius plantejats, vam establir dues fases per a la recollida de dades, que foren la fase diagnòstica i la fase d'experimentació.

5.3.1. Fase diagnòstica

En aquesta primera fase, la nostra intenció era donar resposta a la pregunta d'investigació número 1: *Què succeeix a les aules de primària quan s'ensenya ciències socials en relació amb el desenvolupament de l'empatia i el pensament social i crític dels alumnes?*, i acomplir amb l'objectiu número 2: *Fer una diagnosi de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya en relació amb el desenvolupament de l'empatia.*

Per desenvolupar aquesta diagnosi calia veure, en primer lloc, si l'alumnat era empàtic i en cas que sí, de quin tipus era la seva empatia; en segon lloc, calia indagar en la percepció del professorat sobre el concepte d'empatia i, en tercer lloc, sobre les seves estratègies d'ensenyament-aprenentatge per ajudar a desenvolupar l'empatia i el pensament social i crític del seu alumnat.

Els instruments utilitzats per a la recollida de dades van ser el qüestionari i l'entrevista. El qüestionari ens va permetre quantificar variables qualitatives com eren els tipus d'empatia de l'alumnat i en quin percentatge es donava cadascuna d'elles. Les entrevistes ens van aportar les dades qualitatives necessàries per identificar les definicions i valoracions del professorat vers l'empatia així com aquelles estratègies d'ensenyament-aprenentatge més utilitzades per a fomentar-la.

El número total d'alumnat que va omplir el qüestionari va ser de 148, i els professors entrevistats van ser 9.

5.3.2. Fase d'experimentació

En aquesta segona fase, el que preteníem era respondre la pregunta d'investigació número 2: *Com formen l'empatia i el pensament social i crític els alumnes de primària mentre aprenen ciències socials?*, i l'objectiu número 3: *Analitzar com desenvolupen l'empatia i el pensament social i crític els alumnes de primària mentre aprenen ciències socials, a partir del treball de problemes socials rellevants i estratègies de caire interactiu.*

A l'escola triada per desenvolupar l'estudi de cas duríem a terme una experimentació d'aula que ens permetés observar com, a partir del plantejament de problemes socials rellevants i l'aplicació de certes estratègies d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, es desenvolupava l'empatia i el pensament social i crític de l'alumnat.

En aquest cas, els instruments utilitzats van ser les observacions d'aula, les produccions fetes per l'alumnat i l'entrevista.

El nombre total d'observacions d'aula va ser de 6, l'alumnat amb el que vam treballar va ser un total de 27 -14 nens i 13 nenes-, i es va entrevistar una mestra. Pel que fa a l'anàlisi de les produccions, van analitzar-se un total de 81 fitxes⁷⁴ -3 per alumne.

5.4. Mostra

Aquesta recerca, centrada en l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials al cicle superior de primària a Catalunya⁷⁵, té com a protagonistes tant els professors com els alumnes del territori català d'aquesta etapa educativa.

No hem pretès abastar tots i cadascun dels subjectes del territori que encaixen en la tipologia establerta i per tant calia, tal i com ens indica Bisquerra (1989), definir i delimitar la població i triar una mostra o subconjunt d'aquesta població que fos representatiu i que ens permetés arribar a conclusions generalitzables.

5.4.1. Criteris de selecció de les escoles

El primer pas que vam donar en aquesta línia va ser establir uns criteris de selecció de les escoles que oferissin una bona rendibilitat de les dades a obtenir (Stake,

⁷⁴ Vam anomenar "Fitxes" a les activitats específiques dissenyades per treballar l'empatia a l'aula, que ens havien de permetre analitzar com evoluciona la capacitat empàtica de l'alumnat quan aprèn ciències socials.

⁷⁵ Segons la teoria dels estadis evolutius de l'empatia de Hoffman (1992, 2002), els nens i nenes d'entre 10 i 12 anys serien ja capaços de sentir empatia vers les experiències vitals dels altres i fins i tot vers les d'altres grups socials. Aquest fet ens va fer decantar per centrar la nostra recerca en aquesta etapa educativa.

2005). Aquests criteris, però, no van ser els mateixos en la fase de diagnosi que els seguits en la fase d'experimentació.

5.4.1.1. Criteris de selecció de les escoles de la fase diagnòstica

Els criteris seguits per a l'elecció de la mostra d'aquesta fase van ser tres:

- a) la territorialitat, centrant-nos en aquella àrea on s'agrupa el major nombre de població catalana, que es correspon a l'àrea que ocupen les comarques properes a Barcelona⁷⁶, però també escoles situades a l'interior del territori català i escoles pertanyents a zones rurals situades fora de les àrees esmentades, triant escoles de cadascuna d'elles.
- b) la densitat de població, és a dir, el nombre d'habitants d'aquestes localitats⁷⁷, escollint des d'escoles de poblacions que superen el milió d'habitants fins a escoles d'altres que no arriben als mil.
- c) La tipologia d'escola, triant centres que seguissin models educatius estàndard així com escoles que desenvolupin projectes educatius particulars⁷⁸.

A aquests criteris cal afegir l'elecció d'aquells casos on sabíem que el nostre procés d'indagació seria ben rebut i on coneixíem possibles informadors i col·laboradors⁷⁹ (Stake, 2005).

⁷⁶ Segons les dades del Idescat o Institut d'Estadística de Catalunya corresponents a la "La població per províncies" de l'any 2016, la província de Barcelona té un total de 5.537.674 habitants dels 7.516.254 totals. Això suposa un 73,7% de la població catalana. Consultat a <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=245> el 16 d'abril del 2016.

⁷⁷ Segons dades de Idescat o Institut d'Estadística de Catalunya corresponents a la "Densitat de població i els Municipis amb més de 20.000 habitants". Consultat a <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=250> el 13 de març de 2016.

⁷⁸ Un d'aquests projectes és el de "Comunitats d'Aprenentatge", definit per l'Xtec com "un projecte de transformació social i cultural d'un centre educatiu i del seu entorn per a aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant una educació participativa de la comunitat, que es concreta en tots els seus espais, inclosa l'aula" (XTEC, n.d.)

⁷⁹ Segons la tipologia de mètodes de mostreig establerta per Bisquerra (1989), es tractaria d'un mètode de mostreig no probabilístic casual.

5.4.1.2. Criteris de selecció de l'escola de la fase d'experimentació

D'entre totes les escoles on havíem desenvolupat la diagnosi vam triar-ne una, que fou aquella que reunia el major nombre de condicions que faciliten el treball en l'estudi de cas que indiquen Rodríguez, Gil, & García (1996), que són:

- a. Fàcil accés
- b. Alta probabilitat que es donin els processos, programes, persones, interaccions i/o estructures relacionades amb les qüestions d'investigació.
- c. Que es pugui establir una bona relació amb l'informant.
- d. Que l'investigador pugui desenvolupar el seu paper tot el temps que sigui necessari.
- e. Que asseguri la qualitat i credibilitat de l'estudi.

A part d'aquestes condicions, vam valorar també molt especialment la qualitat del seu professorat de socials i la seva manera de treballar la matèria –caracteritzada per un gran esforç vers aquelles metodologies que afavoreixen el desenvolupament del pensament crític del seu alumnat, com són l'ús del treball cooperatiu, l'aprenentatge entre iguals, i estratègies com la discussió i la problematització del contingut-, condicions addicionals que ens van semblar les més adients i les que ens aportarien dades més significatives sobre la temàtica que ens ocupa, que és com forma l'empatia i el pensament social i crític l'alumnat⁸⁰.

Cal assenyalar que per assegurar que aquests criteris s'acomplissin, vam dur a terme tota una sèrie d'observacions d'aula i entrevistes prèvies a la selecció final de l'escola amb la que treballaríem a la fase d'experimentació. Les dades

⁸⁰ A més a més d'aquests trets, la mestra amb la que vam treballar va mostrar qualitats addicionals vers la matèria, com són la seva idea que les ciències socials han de ser l'epicentre o el fil conductor del procés d'aprenentatge -és a dir, el punt a partir del qual tractar la resta de disciplines, afavorint la interdisciplinarietat i l'aprenentatge competencial- així com altres qualitats que la identificaven com un a bona mestra, com el fet que deixava que els seus alumnes fossin els veritables protagonistes del seu aprenentatge, actuant ella com a guia, així com per la seva capacitat de produir i no tant de reproduir el procés d'aprenentatge -fomentant la indagació entre el seu alumnat, seguint el mètode científic-, entre d'altres.

obtingudes van venir a corroborar la selecció final del centre, així com la idoneïtat del mestre i el curs escollit.

5.4.2. Selecció final de la mostra

A continuació descriurem la selecció final de la mostra, més concretament de les escoles, els mestres i els alumnes protagonistes de la nostra investigació.

5.4.2.1. Selecció final de les escoles

Un cop establerts els criteris de selecció de les escoles tant de la fase diagnòstica com la d'experimentació, vam procedir a llistar totes aquelles escoles públiques que coneixíem que entraven dins d'aquests paràmetres. Algunes les coneixíem per haver treballat amb elles en recerques anteriors; altres, per haver desenvolupat tasques com a tutors d'alumnes del grau de primària que hi havien fet les pràctiques; unes terceres, per tenir algun conegut que hi havia treballat o hi treballava. Solament hi va haver un tipus d'escola de la qual no en teníem cap relació, que era la de zona rural. Això ens va dur a contactar amb diverses escoles d'aquesta tipologia, de les quals únicament ens van respondre les d'una mateixa zona situades a la Vall d'Aran.

El pas següent va ser entrar en contacte amb el professorat de referència que teníem en cadascuna de les escoles triades, per plantejar-los la recerca que estàvem duent a terme així com per saber si acceptaven participar-hi. Tots ells, després de rebre el permís de la direcció de l'escola en qüestió, ens van mostrar la seva disponibilitat⁸¹. Aquesta selecció dels participants per mostreig voluntari ens garantia, en paraules de Cohen et al., “that access is not only permitted but also, in fact, practicable” (2011, p. 109).

⁸¹ A part de les passes ja esmentades, en el cas de l'escola de zona rural, i per exigències de la normativa del mateix Departament d'Ensenyament pel que fa a la recollida de dades a qualsevol de les escoles situades dins l'àmbit territorial de Lleida, vam haver de demanar explícitament també permís al Director d'aquell àmbit territorial. Per a obtenir-lo, vam haver d'enviar una sol·licitud per correu postal –per a que constés l'entrada a registre– i també via email als Serveis Territorials de Lleida, adreçada al seu director, informant dels detalls de la nostra recerca així com de la intervenció que volíem fer, en quins centres i mitjançant quins instruments – que vam haver d'enviar també. La carta i l'email van ser enviats el 30 de gener de 2015, i l'autorització es va concedir el 2 de març.

Així doncs, i segons els criteris de selecció establerts, les característiques de les escoles triades en cadascuna de les fases de la recerca són les que detallem en les taules següents:

Taula 9. Escoles fase Diagnòstica⁸².

Escola	Localització
Num. 1	Àmbit territorial de Barcelona (ciutat de més d'un milió d'habitants)
Num. 2	Comarca del Vallès (ciutat de més de 200.000 habitants)
Num. 3	Comarca del Maresme (ciutat de menys de 200.000 habitants)
Num. 4	Àrea metropolitana de Barcelona (ciutat de menys de 200.000 habitants)
Num. 5	Comarca d'Osona (ciutat de menys de 50.000 habitants)
Num. 6	Comarca de la Selva (municipi de menys de 10.000 habitants)
Num. 7-10	Comarca de la Vall d'Aran (4 municipis de menys de 1000 habitants)

Taula d'elaboració pròpia.

Taula 10. Escola fase Experimentació.

Escola	Localització
Num. 4	Àrea metropolitana de Barcelona (ciutat de menys de 200.000 habitants)

Taula d'elaboració pròpia.

⁸² La numeració de les escoles l'hem fet en funció de la seva densitat de població –de més a menys gran.

5.4.2.2. Selecció final del professorat

En coherència amb la mostra participant en la nostra recerca, el professorat escollit havia de ser aquell que impartís l'àrea de ciències socials al cycle superior de primària, sense importar si eren de 5è o de 6è curs. De nou vam prioritzar l'objectiu de la voluntarietat.

Durant la fase diagnòstica vam treballar amb 10 mestres i durant la fase d'experimentació amb 1. Les característiques dels mestres de la fase diagnòstica són les que veiem en la taula següent:

Taula 11. Les principals característiques del professorat de la fase Diagnòstica.

Codi professor/-a	Escola	Anys de professió	
		com a mestre/a	com a mestre/a de socials
EPFD1	Num. 1: Àmbit territorial de Barcelona (ciutat de més d'un milió d'habitants)	18	1
EPFD2	Num. 2: Comarca del Vallès (ciutat de més de 200.000 habitants)	16	16
EPFD3	Num. 3: Comarca del Maresme (ciutat de menys de 200.000 habitants)	7	7
EPFD4.1	Num. 4: Àrea metropolitana de Barcelona (ciutat de menys de 200.000 habitants)	16	12
EPFD4.2		37	23
EPFD5	Num. 5: Comarca d'Osona (ciutat de menys de 50.000 habitants)	12	8
EPFD6	Num. 6: Comarca de la Selva (municipi de menys de 10.000 habitants)	32	32

EPFD9	Num. 9: Comarca de la Vall d'Aran (municipi de menys de 1000 habitants)	33	33
EPFD10	Num. 10: Comarca de la Vall d'Aran (municipi de menys de 1000 habitants)	30	20

Taula d'elaboració pròpia.

I en relació amb la mestra protagonista de la fase d'experimentació, les seves característiques són les que podem veure en la taula següent:

Taula 12. Les principals característiques del professorat de la fase d'Experimentació.

Codi professor/-a	Escola	Anys de professió	
		com a mestre/a	com a mestre/a de socials
EPFD4.2	Num. 4: Àrea metropolitana de Barcelona (ciutat de menys de 200.000 habitants)	37	23

Taula d'elaboració pròpia.

5.4.2.3. Selecció final de l'alumnat

La selecció de l'alumnat va venir condicionada per la selecció del professorat, ja que es tractava dels alumnes de les seves classes.

Així doncs, la mostra final de la fase diagnòstica va estar constituïda per un total de 148 alumnes de 10 centres diferents. Les característiques d'aquest alumnat són les que veiem en la taula següent:

Taula 13. Les principals característiques de l'alumnat de la fase Diagnòstica.

Escola	Curs	Nombre d'alumnes	Edat
Num. 1: Àmbit territorial de Barcelona (ciutat de més d'un milió d'habitants)	5è	21	10-11 anys
Num. 2: Comarca del Vallès (ciutat de més de 200.000 habitants)	6è	22	11-12 anys
Num. 3: Comarca del Maresme (ciutat de menys de 200.000 habitants)	6è	23	11-12 anys
Num. 4: Àrea metropolitana de Barcelona (ciutat de menys de 200.000 habitants)	5è	26	10-11 anys
Num. 5: Comarca d'Osona (ciutat de menys de 50.000 habitants)	6è	22	11-12 anys
Num. 6: Comarca de la Selva (municipi de menys de 10.000 habitants)	6è	23	11-12 anys (excepte 1 alumne que en tenia 13)
Num. 7: Comarca de la Vall d'Aran (municipi de menys de 1000 habitants)	5è (3 alumnes) i 6è (3 alumnes)	6	10-12 anys
Num. 8 Comarca de la Vall d'Aran (municipi de menys de 1000 habitants)	6è	1	11 anys
Num. 9: Comarca de la Vall d'Aran (municipi de menys de 1000 habitants)	6è	1	12 anys
Num. 10: Comarca de la Vall d'Aran (municipi de menys de 1000 habitants)	5è (1 alumne) i 6è (2 alumnes)	3	10-12 anys

Taula d'elaboració pròpia.

Pel que fa a l'alumnat de la fase d'experimentació, va estar constituït per un total de 27 alumnes -14 nens i 13 nenes- de l'escola num. 4. Les característiques d'aquest alumnat són les que veiem en la taula següent:

Taula 14. Les principals característiques de l'alumnat de la fase d'Experimentació.

Escola	Curs	Nombre d'alumnes	Edat
Num. 4: Àrea metropolitana de Barcelona (ciutat de menys de 200.000 habitants)	5è	27	10-11 anys

Taula d'elaboració pròpia.

5.5. Instruments, estratègies i recursos per a la indagació

Per a la recollida de les dades necessàries per donar resposta a les preguntes d'investigació, supòsits i objectius plantejats, vam utilitzar instruments per a la indagació, entesos com a “mitjans reals, amb identitat pròpia, que els investigadors elaboren amb el propòsit de registrar informació o de mesurar característiques dels subjectes”, que en el nostre cas van ser els qüestionaris (Arnal, 1997, p. 13); estratègies de recerca, definides com a aquelles tècniques que “fan referència a processos interactius entre investigadors i investigats amb la finalitat d'obtenir informació” (Arnal, 1997, p. 13), que en aquest cas van ser les observacions participants i les entrevistes i, en darrer lloc, mitjans audiovisuals i documentals, o “recursos que l'investigador utilitza per a enregistrar la informació” (Arnal, 1997, p. 13), que foren enregistraments en vídeo i àudio així com les produccions fetes pels alumnes. Tot seguit procedim a detallar-les.

5.5.1. L'observació participant

Aquest tipus d'estratègia va ser aplicada en dos moments diferents de la investigació: prèviament a la recollida de dades i en la fase d'experimentació. El nivell de participació va variar en funció de la fase de la recerca.

En un primer moment, previ a la recollida de dades pròpiament dita, vam dur a terme un total de 5 observacions, en les que el nostre rol va ser d' "Observador com a participant" (Angrosino, 2012), que és el d'aquell que duu a terme observacions en breus períodes de temps que han de permetre, en paraules del mateix autor, "establecer el contexto para las entrevistas u otros tipos de investigación" (p. 81). En el nostre cas ens van ajudar també a definir la mostra per a la posterior recollida de dades de la fase d'experimentació.

Durant la fase d'experimentació vam realitzar un total de 6 observacions participants, en les que el nostre rol va ser el de "Participant com a observador", que és el d'aquell que "se integra de manera más plena en la vida del grupo que estudia y está más comprometido con las personas" (Angrosino, 2012, p. 81) . En aquest tipus d'observació, "el investigador 'baja al campo', se adentra en el contexto social que quiere estudiar, vive *como* y *con* las personas objeto de estudio, comparte con ellas la cotidianidad, les pregunta, descubre sus preocupaciones y sus esperanzas, sus concepciones del mundo y sus motivaciones al actuar, con el fin de desarrollar esa 'visión desde dentro' tan importante para la comprensión" (Corbetta, 2003, pp. 304-305). Aquestes observacions ens van permetre endinsar-nos plenament en el procés de formació de l'empatia i el pensament social i crític dels alumnes.

5.5.2. El qüestionari

Aquest instrument, que vam anomenar *Qüestionari inicial per a l'alumnat*, va ser el que ens va semblar més adient per indagar en el tipus i nivell d'empatia de l'alumnat, al mateix temps que ens permetia recollir gran quantitat de dades en un interval de temps curt. Va ser aplicat a la fase diagnòstica, a un total de 148 alumnes.

El *Qüestionari inicial per a l'alumnat*, constava de tot un seguit de preguntes tancades –que ens ajudaven a quantificar els nivells de capacitat empàtica de l'alumnat- així com de tot un grup de preguntes obertes –que venien a enriquir i matisar els resultats obtinguts mitjançant les preguntes tancades. Tal i com afirmen Pagès i Oller (2007), el fet de plantejar preguntes obertes té l'avantatge que et permet mostrar la diversitat de coneixements i opinions, però presenta certs inconvenients pel que fa a la interpretació i categorització de les respostes. Tot i així, ens va semblar imprescindible introduir aquest tipus de preguntes i superar les seves possibles dificultats d'anàlisi i categorització. I això va resultar ser un gran encert, ja que aquestes preguntes ens van aportar dades molt rellevants sobre la capacitat empàtica de l'alumnat.

Vam marcar-nos l'objectiu d'apropar-nos el màxim possible a la capacitat empàtica real de l'alumnat, i diem “real” referint-nos a aquella que més s'apropa a la realitat i a les pròpies vivències de l'alumne, i no a aquella que aquest mostra per complaure al professorat. D'altra banda, amb la voluntat de superar les dificultats apuntades per Scott (1991) i per Lennon i Eisenberg (1992) a l'hora de fer recerca sobre un concepte categoritzat per a alguns com a “afectiu” i “intern”⁸³, vam dissenyar el qüestionari a partir de tot un seguit de preguntes que plantejaven tota una sèrie de situacions problemàtiques hipotètiques, que ens havien de permetre valorar la seva capacitat empàtica però sense fer-los preguntes directes. Pel tal de verificar aquest disseny, vam realitzar una prova pilot⁸⁴, a un total de 4 alumnes. A partir de la seva anàlisi van introduir-se algunes modificacions que donarien lloc al qüestionari final⁸⁵.

⁸³ Algunes d'aquestes dificultats són: el coneixement limitat que hi ha sobre els processos afectius –com poden ser els processos d'empatia emocional-, la dificultat que suposa mesurar l'afecte i validar qualsevol mètode de mesurament de l'empatia o la sobre la posició que es dona entre els processos afectius i cognitius –en el nostre cas, entre l'empatia emocional i la cognitiva- (Lennon & Eisenberg, 1992; Scott, 1991).

⁸⁴ Aquest qüestionari, que vam anomenar “qüestionari pilot” pot consultar-se en l'Annex 1 (CD).

⁸⁵ Aquest qüestionari va ser anomenat “qüestionari definitiu” i pot consultar-se en l'Annex 2 (versió impresa i CD).

Aquest constava de les següents parts:

- I. Una part prèvia on s'explicava de manera breu quin tipus de preguntes es trobarien en el qüestionari i algunes indicacions de com havien de respondre-les. S'inclouïen també una sèrie de preguntes per recollir dades personals, com: el sexe, l'edat, el país d'origen, els anys de residència al país –sols per aquells que haguessin nascut fora de Catalunya-, el nom de l'escola i el curs.
- II. Un primer bloc titulat “Per començar...”, que presentava una única pregunta tancada de resposta múltiple a partir de la qual indagàvem en el seu coneixement sobre què vol dir “ser empàtic”.
- III. Un segon bloc titulat: “Tu què faries si...” en el que es plantejava una situació social problemàtica contextualitzada en un hipotètic seu barri. Aquest bloc estava format per quatre preguntes múltiples, tres plantejades a partir d'una pregunta oberta i una quarta formada per diverses preguntes tancades que havien de respondre indicant numèricament en quin grau es corresponien amb la pròpia actuació. L'objectiu era indagar en la seva capacitat d'empatia emocional, comunicativa, cognitiva i social.
- IV. Un tercer bloc titulat “Imagina't que... Tu què faries?” en el que es plantejava una situació social problemàtica contextualitzada, aquest cop, a escola. El bloc estava format per cinc preguntes múltiples, amb el mateix format que havíem seguit en el disseny de la darrera pregunta del segon bloc, és a dir, els plantejàvem diverses preguntes tancades que havien de respondre indicant numèricament en quin grau es corresponien amb el que ells farien. L'objectiu era indagar en la seva capacitat d'empatia cognitiva i social així com en algunes de les seves actituds pro-socials.
- V. Un quart i últim bloc titulat “Per què creus que...”, en el que es plantejaven quatre preguntes obertes relacionades amb diferents etapes històriques –concretament, sobre la prehistòria, l'època romana, l'època medieval i el descobriment d'Amèrica- i una cinquena pregunta sobre una problemàtica social actual. Les quatre primeres preguntes ens havien d'aportar dades sobre el nivell d'empatia històrica de l'alumnat i la cinquena sobre la seva capacitat d'empatia social.

El temps que es va preveure per a emplenar-lo va ser de 40 minuts, per tal que pogués ser resolt dins d'una sessió normal de classe d'una hora de durada. Això ens deixava 10 minuts inicials per explicar breument en què consistia el qüestionari així com per distribuir-lo entre l'alumnat i 10 minuts finals de marge per aquells que necessitessin una mica més de temps per a resoldre'l. També es va preveure que fos respost de manera individual, per tal de poder valorar la capacitat empàtica de cada nen en particular.

5.5.3. L'entrevista

Aquesta estratègia va ser utilitzada per a conèixer la perspectiva, interpretacions i percepcions del professorat. A diferència del qüestionari, l'entrevista va aplicar-se tant en la fase diagnòstica –a un total de 9 professors- com en la d'experimentació –aquest cop, a una sola mestra.

Les entrevistes tant de la fase diagnòstica com de la fase d'experimentació van dissenyar-se com a entrevistes qualitatives semi-estructurades: vam elaborar un guió amb els temes principals que volíem abordar, però l'ordre de presentació dels diversos temes i la formulació de les preguntes van ser decidides a mida que anava avançant l'entrevista (Corbetta, 2003). Aquesta manera de procedir ens garantia que les respostes de l'entrevistat fossin més lliures i menys condicionades. En ambdues fases, ens va semblar necessari entrevistar els mestres de l'alumnat que havia respost el qüestionari i no d'altres escollits a l'atzar, per tal d'establir possibles relacions entre la seva percepció sobre el concepte d'empatia i les possibles estratègies que utilitzessin per fomentar-la amb la capacitat empàtica del seu alumnat.

L'aplicació d'aquesta estratègia d'indagació també havia de servir per dur a terme allò que VanSledright (2001) assenyala com la presa de consciència i reflexió del professorat sobre la seva pròpia perspectiva i posició a l'hora de treballar l'empatia a l'aula, necessàries de cara a fomentar-la en l'alumnat.

Pel que fa a les entrevistes de la fase diagnòstica⁸⁶, aquestes ens permetien indagar quina era la percepció del professorat sobre el concepte d'empatia –com la definien, quina valoració en feien- així com identificar aquelles possibles estratègies d'ensenyament-aprenentatge que utilitzaven en les seves classes de socials per a fomentar-les. Aquestes constaven de tres blocs:

- I. Un primer bloc on se'ls demanaven dades personals necessàries per a poder identificar-los quan féssim l'anàlisi, com eren el seu nom i l'escola on exercien, i dues preguntes la resposta de les quals podria representar una variable a tenir en compte de cara a l'anàlisi de la seva valoració de l'empatia, com era el nombre d'anys de professió com a mestre/a i la concreció d'aquests anys ensenyant ciències socials.
- II. Un segon bloc, amb preguntes orientades a indagar en la seva percepció sobre el concepte d'empatia, més concretament en com la definien i quin valor li donaven.
- III. Un tercer bloc orientat a identificar aquelles estratègies d'ensenyament-aprenentatge basades en l'empatia que utilitzaven en les seves classes de socials.

L'entrevista de la fase d'experimentació⁸⁷ ens havia de proporcionar, per una banda, el context necessari per a l'elaboració dels instruments per a la recollida de dades sobre com es forma l'empatia i el pensament social i crític de l'alumnat⁸⁸ i, per altra banda, indagar en aquelles activitats relacionades directament o indirectament amb l'empatia emprades per la mestra prèviament a la recollida de dades en la seva aula de socials.

L'entrevista de la fase d'experimentació constava de dos blocs:

- I. Un primer bloc on es feien preguntes orientades a indagar en el tema de Coneixement del Medi que havien estat treballant fins llavors -tant pel que fa

⁸⁶ Pot consultar-se el guió de les entrevistes de la fase diagnòstica en l'Annex 3 (CD).

⁸⁷ Pot consultar-se el guió de l'entrevista de la fase d'experimentació en l'Annex 4 (CD).

⁸⁸ La idea era elaborar uns materials que donessin continuïtat als temes de Coneixement del Medi Social i Cultural treballats per la mestra durant el curs.

al contingut com a la manera com l'havien tractat. Aquest bloc de preguntes ens permetria, per una banda, endinsar-nos en el tema que contextualitzaria l'experimentació i, per altra, indagar en les inquietuds de la mestra vers les ciències socials i vers les activitats relacionades amb l'empatia emprades durant l'aplicació del tema treballat.

- II. Un segon bloc amb preguntes més concretes sobre com encaixar les activitats intencionals d'empatia que havíem pensat amb la temàtica treballada.

Les entrevistes de la fase de diagnosi tenien una durada aproximada d'entre 15 i 20 minuts, i al ser dissenyades com a entrevistes semi-estructurades, la seva extensió podia variar sensiblement d'un entrevistat a un altre. L'entrevista de la fase d'experimentació va ser més llarga –d'unes dues hores aproximadament. Totes elles -previ consentiment dels entrevistats- van ser gravades en format àudio, per tal d'assegurar que no perdéssim cap dada que pogués ser rellevant per a la investigació.

5.5.4. Activitats per treballar l'empatia a l'aula, per analitzar com evoluciona la capacitat empàtica de l'alumnat quan aprèn ciències socials

L'anàlisi de les dades obtingudes durant la fase diagnòstica ens va servir de punt de partida per al disseny dels instruments de la fase d'experimentació. Així, basant-nos en els resultats obtinguts en la fase prèvia del treball de camp, vam considerar convenient centrar la fase d'experimentació en la capacitat d'empatia social de l'alumnat. Pel que fa a les estratègies a emprar i partint de les indicacions obtingudes en el marc teòric de la nostra recerca, vam determinar que treballaríem a partir de problemes socials rellevants, mitjançant el treball cooperatiu i utilitzant l'estratègia de la discussió i el role-play –totes elles estratègies identificades per la bibliografia consultada com a adients per al desenvolupament de la capacitat d'empatia de l'alumnat.

Tenint ja clar el tipus d'empatia que volíem treballar així com les estratègies a seguir, vam valorar que havíem de donar un pas més enllà del que havíem fet durant la fase diagnòstica. Això implicava presentar-se a l'aula no amb uns

materials externs i descontextualitzats dels temes de socials que havien tractat els alumnes durant el curs, sinó que calia donar continuïtat al que havien fet a l'aula. Així doncs, vam reunir-nos amb la mestra i vam dur a terme una entrevista en profunditat per tal de veure quin era el tema que havien treballat a Coneixement del Medi Social i Cultural que ens permetés contextualitzar l'experimentació de la nostra recerca. Aquest tema –centrat en la ciutat dels alumnes en l'època dels seus avis- ens va servir com a base per a preparar l'experimentació i per fer-ho ens vam servir també de la seva experiència i consells. La proposta final de l'experimentació es va elaborar conjuntament amb la mestra, atesa la seva experiència i coneixement del grup.

Com que els continguts del tema escollit s'havien centrat en *Com era la ciutat dels nostres avis?* i *Com ha canviat la ciutat en els darrers anys?* –és a dir, en el passat i en el present de la seva ciutat-, ens va semblar convenient plantejar un seguit d'activitats que mirassin vers el present i el futur. Aquestes se centrarien en el model de ciutat actual i com els agradaria que fos en el futur. Això ens permetria, per una banda, indagar en com desenvolupen la seva capacitat empàtica servint-nos de les estratègies ja escollides i, per altra banda, per donar continuïtat a la temàtica treballada, arrodonint el coneixement adquirit prèviament.

Les activitats a dur a terme es van concretar en:

- 1.1.1. Pluja d'idees, a partir de la qual l'alumnat identificaria tota una sèrie de problemes socials rellevants que associava amb la seva quotidianitat i a la ciutat on vivia. Això ens permetria identificar aquells problemes que eren significatius per als alumnes així com a punt de partida per a treballar l'empatia de manera intencional dins l'aula. Un cop identificats, serien agrupats per temàtiques i escollits els dos més rellevants mitjançant una votació.
- 1.1.2. Activitat num. 1, que portava per títol “Què pensen i senten els protagonistes”, mitjançant la qual els alumnes imaginarien sis protagonistes relacionats amb la problemàtica identificada així com quins podrien ser els seus pensaments i sentiments i quines possibles

accions podrien fer davant la situació en la que es trobaven. Aquesta activitat, que seria desenvolupada en grup, permetria als alumnes posar-se en la pell d'aquests personatges i, al mateix temps, dialogar i intercanviar idees amb la resta de companys del grup.

1.1.3. Activitat num. 2, que vam anomenar "Guió de la teatralització", que consistia en l'elaboració d'un guió teatral mitjançant el qual els alumnes representarien la problemàtica identificada. Aquesta activitat, també desenvolupada en grup, ens ajudaria a valorar com els alumnes havien encarat el problema identificat i com miraven de resoldre'l, al mateix temps que fomentava la seva capacitat de posar-se en la pell d'una altra persona amb unes circumstàncies diferents a les seves així com el treball en grup.

1.1.4. La representació de la simulació preparada pels alumnes, que ens permetria valorar si cadascun d'ells havia estat capaç de posar-se en la pell d'una altra persona, i perquè la resta d'alumnes valoressin i discutissin com els companys havien abordat tant els aspectes formals com el contingut de la representació.

1.1.5. Pluja d'idees sobre els problemes identificats i representats, per tal que els alumnes projectessin un futur millor. La idea era, un cop analitzat el passat i el present de la seva ciutat, que els alumnes pensessin, com a ciutadans que són, quin futur volien per a la seva ciutat. Aquesta activitat ens permetria veure la seva capacitat d'empatia social i de pensament social i crític i si mostraven consciència social i predisposició a involucrar-se en aquells canvis que afecten tota la societat, a la cooperació i a la justícia social, buscant solucions a la problemàtica plantejada que beneficiessin els diferents col·lectius socials. També ens permetria indagar en com valoraven el posar-se en la pell dels altres.

1.1.6. Activitat num. 3, que consistia en l'elaboració d'un text escrit sobre quina ciutat somiaven en el futur titulada "El futur que somio per la meva

ciutat". Aquest text recolliria les idees compartides amb els companys de manera oral, a mode de síntesi, i ens permetria veure si el treball dut a terme a l'aula havia contribuït al desenvolupament de la seva competència social i ciutadana.

5.6. Temporització del treball de camp

A continuació presentem una taula amb les fases i subfases en les que es va dividir la recollida de dades de la nostra recerca, especificant quan es van dur a terme, a partir de quin instrument, quin va ser el nivell d'intervenció i el nombre de sessions i a quin objectiu de la recerca responien.

PART II. MARC METODOLÒGIC DE LA INVESTIGACIÓ

Capítol 5. Disseny la recerca

Taula 15. Temporització del treball de camp.

Fase	Subfase	Quant es dugué a terme	Instrument per a la indagació	Nivell d'intervenció	Sessions	Objectiu de la recerca
FASE PRÈVIA de selecció de la mostra	1	Gener – març 2014	Observació	Curs de 3er, 4t, 5è i 6è Escola num. 1 Curs de 6è escola num. 4	1 sessió d'una hora per curs –total: 5 sessions-	Assegurar la idoneïtat de les possibles escoles, les mestres i el cursos escollits per a la fase d'experimentació.
	2	Gener – març 2014	Entrevistes professorat al	Mestra de 3er, 4t, 5è i 6è Escola num. 1 Mestra de 6è escola num. 4	20 minuts aprox. per mestra	
FASE DIAGNÒSTICA	1	Desembre 2014	Qüestionari pilot per a l'alumnat	4 alumnes de 5è de primària	1 sessió d'una hora	OBJECTIU 2: Fer una diagnosi de l'ensenyament- aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya en relació amb el desenvolupament de l'empatia.
	2	Febrer – maig 2015	Qüestionari definitiu per a l'alumnat	51 alumnes de 5è 97 alumnes de 6è	1 sessió d'una hora per curs –total: 10 sessions-	
	3	Febrer – maig 2015	Entrevista professorat al	2 mestres de 5è 7 mestres de 6è	20-30 minuts per mestre	

FASE D'EXPERIMENTACIÓ	1	Abril – maig 2016	Entrevista professorat	al	1 mestra de 5è	2 hores	OBJECTIU 3: Analitzar com desenvolupen l'empatia i el pensament social i crític els alumnes de primària mentre aprenen ciències socials, a partir del treball de problemes socials rellevants i estratègies de caire interactiu.
	2	Abril – maig 2016	Sessió de treball per dissenyar l'experimentació		1 mestra de 5è	2 hores	
	3	Abril – maig 2016	Observació Participant (gravadores). Pluja d'idees: SESSIÓ 1		Curs de 5è escola num. 4	1 sessió d'una hora i mitja	
	4	Abril – maig 2016	Activitat num. 1 + Observació Participant (gravadores) del treball en grup: SESSIÓ 2		Curs de 5è escola num. 4	1 sessió d'una hora i mitja	
	5	Abril – maig 2016	Activitat num. 2 + Observació Participant (gravadores) del treball en grup: SESSIÓ 3		Curs de 5è escola num. 4	1 sessió de dues hores	
	6	Abril – maig 2016	Observació participant (gravadores i vídeo) de les representacions: SESSIÓ 4		Curs de 5è escola num. 4	1 sessió d'una hora i mitja	
	7	Abril – maig 2016	Activitat num. 3 + Observació participant (gravadores i vídeo) de la pluja d'idees: SESSIÓ 5		Curs de 5è escola num. 4	1 sessió de dues hores	

Taula d'elaboració pròpia.

PART III

EL TREBALL DE L'EMPATIA A LES AULES DE CIÈNCIES SOCIALS DE PRIMÀRIA CATALANES

CAPÍTOL 6.

Diagnosi: l'ensenyament i l'aprenentatge de l'empatia a la classe de ciències socials a primària

What is wrong with these young children? Why are they so disengaged? Why are they unmotivated? Aren't they supposed to be excited about learning –little sponges, always wanting more? Why are they treating each other so poorly? Why don't they have patience and understanding for one another? [...] I chose [...] teaching children empathy and teaching them to listen with understanding and empathy^{NA7}.

Jessica Toulis

6.1. Introducció

En aquest capítol pretenem donar resposta a la primera pregunta d'investigació que ens plantejàvem, que és *Què succeeix a les aules de primària quan s'ensenya ciències socials en relació amb el desenvolupament de l'empatia i el pensament social i crític dels alumnes?* I al segon objectiu de la recerca, centrat en *Fer una diagnosi de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya en relació amb el desenvolupament de l'empatia.* Per dur a terme aquesta tasca el que farem serà descriure i analitzar les dades recollides en la fase diagnòstica de la nostra recerca, que ens han de permetre identificar la capacitat empàtica de l'alumnat de primària així com la valoració i estratègies d'ensenyament de l'empatia del professorat de socials d'aquesta etapa educativa.

Com a pas previ a l'anàlisi de les dades definitives, presentarem els resultats de l'estudi pilot, identificant-ne les insuficiències i les posteriors modificacions, així com una breu descripció de l'alumnat participant, de la metodologia i també dels objectius de l'estudi definitiu.

Posteriorment, presentarem una anàlisi detallada dels resultats obtinguts mitjançant el qüestionari per a l'alumnat pel que fa a la seva capacitat empàtica, més concretament sobre el seu coneixement sobre què és l'empatia i sobre la seva capacitat d'empatia emocional, cognitiva, comunicativa, social i històrica.

A continuació, analitzarem els resultats obtinguts a partir de l'entrevista al professorat tant pel que fa a la seva valoració sobre el concepte d'empatia –com la defineixen, quina importància li donen i quina és la seva opinió sobre allò que fomenta o impedeix el seu desenvolupament– com sobre aquelles estratègies utilitzades per a desenvolupar-la –tipus d'activitat o organització de l'aula.

Per tancar el capítol, presentarem les conclusions, tot mirant de donar resposta als objectius plantejats per a la fase diagnòstica.

6.2. Estudi pilot

Abans d'iniciar la recollida de dades necessàries per a fer la diagnosi sobre la capacitat empàtica de l'alumnat de cycle superior de primària, ens va semblar indispensable dur a terme una prova pilot. Aquesta ens permetria veure si l'instrument de recollida de dades dissenyat –en aquest cas, el qüestionari– funcionava correctament, així com identificar-ne possibles febleses. Aquesta prova va dur-se a terme al desembre del 2014.

6.2.1. Alumnat participant i metodologia

En aquest estudi preliminar hi van intervenir un total de quatre alumnes de 5è de primària. La mostra estava formada per 3 nenes i 1 nen, d'entre 9 i 10 anys, escolaritzats en dos centres educatius de l'àrea metropolitana de Barcelona.

Un cop rebuda l'autorització de les famílies, vam reunir als quatre alumnes una tarda, fora d'horari escolar, amb l'objectiu que responguessin el qüestionari inicial de manera individual. El temps previst va ser d'una hora. Vam estar amb ells per resoldre qualsevol problema o dubte que els pogués sorgir, per vetllar que el temps d'execució fos el que s'havia previst i per assegurar que el qüestionari es resolgués de manera individual.

6.2.2. Resultats

Les dades obtingudes mitjançant l'aplicació del qüestionari pilot⁸⁹ ens van aportar informació rellevant pel que fa al seu temps d'execució, a la seva adequació amb els nens i nenes de la mostra i a la seva capacitat empàtica.

^{NA7} Cita extreta de Toulis (2011, pp. 127-128).

⁸⁹ Pot veure's aquest qüestionari a l'Annex 1 (CD).

6.2.2.1. Pel que fa al seu temps d'execució

Dos dels quatre alumnes van finalitzar el qüestionari en 45 minuts i els altres dos van necessitar-ne 50. Així doncs, vam concloure que el temps previst per a respondre el qüestionari era l'adient.

6.2.2.2. Pel que fa a l'adequació del qüestionari inicial a la mostra escollida

Després d'observar com l'alumnat resolva el qüestionari, vam concloure que el format de l'instrument –que combinava en cadascuna de les preguntes text i imatge– així com el tipus de llenguatge utilitzat eren correctes. Els alumnes solament van tenir dificultats en alguns conceptes, com el terme “indignat” o “pastera”.

Pel que fa a la tipologia de preguntes, vam pensar que el disseny més adequat era aquell que combinés el format habitual de qüestionari –amb preguntes obertes i tancades– amb el de les activitats que apareixen en els llibres de text de cicle superior de primària –totes elles formades per enunciats senzills i clars i acompanyades d'imatges. Tot i així, van mostrar algunes dificultats a la hora d'encarar les preguntes en les que tenien diferents opcions de resposta –“a” i “b” o “a”, “b” i “c”–, pel fet que no havien de triar entre elles sinó mostrar si estaven molt d'acord o no, o bé si la situació seria més o menys propera al que ells farien i per tant, respondre-les totes. També els va semblar estrany el fet d'haver de graduar numèricament cadascuna de les opcions que els plantejàvem. Per tal d'evitar que donessin respostes dicotòmiques i per garantir-ne la riquesa, vam mantenir el format previst.

6.2.2.3. Pel que fa a la capacitat empàtica de l'alumnat

El qüestionari pilot ens va aportar les dades necessàries per identificar si els alumnes mostraven capacitats empàtiques de caire emocional, cognitiu, social i històric així com certes actituds pro-socials que fomenten l'empatia, com són recolzar o protegir els altres, o compartir.

Aquests resultats van ser significatius en tant que ens van aportar els indicis sobre les dades que podríem trobar-nos –pel que fa a l'empatia de l'alumnat de cicle superior de primària- quan analitzéssim el qüestionari definitiu⁹⁰.

6.2.3. Possibles errors o insuficiències del qüestionari pilot i modificacions per al qüestionari definitiu

Pel que fa a les insuficiències detectades un cop analitzats els resultats del qüestionari pilot, així com pel que fa a les modificacions aplicades en el qüestionari definitiu, juntament amb la comparativa d'activitats entre ambdós qüestionaris, presentem les dues taules següents:

⁹⁰ Aquesta anàlisi pot veure's en l'Annex 5 (CD).

Part III. El treball de l'empatia a les aules de ciències socials de primària catalanes

Capítol 6. Diagnosi: l'ensenyament i l'aprenentatge de l'empatia a la classe de ciències socials

Taula 16. Les insuficiències del qüestionari pilot i les modificacions necessàries per al qüestionari definitiu.

Elements d'anàlisi	Insuficiències del qüestionari pilot	Modificacions introduïdes al qüestionari definitiu	Justificació de la modificació
Coneixement de l'alumnat del significat del concepte empatia	No havíem plantejat cap pregunta que ens permetés indagar si els alumnes sabien què és l'empatia.	Vam introduir una pregunta en el bloc introductor que ens permetés veure què significava per a ells ser empàtic.	Aquestes dades ens van semblar rellevants ja que, tal i com assenyalen algunes de les fonts bibliogràfiques consultades, el coneixement per part de l'alumnat sobre què és l'empatia incideix en la seva capacitat empàtica.
Capacitat d'empatia emocional de l'alumnat	En relació amb les preguntes sobre aquest tipus d'empatia, de les dues plantejades inicialment vam veure que una no ens aportava dades significatives. Per altra banda, els resultats de la pregunta plantejada van resultar ser suficients per valorar aquesta capacitat.	Vam reduir el nombre de preguntes relacionades amb l'empatia emocional de dues a una.	Aquesta modificació ens permetia augmentar el nombre de preguntes sobre els altres tipus d'empatia sense allargar l'extensió del qüestionari inicial.
Capacitat d'empatia cognitiva de l'alumnat	Pel que fa a les preguntes sobre aquest tipus d'empatia, no n'havíem plantejat cap que ens permetés veure la capacitat de l'alumne de sortir d'ell mateix per posar-se en el lloc d'una altra persona; també ens vam adonar que ens havíem centrat massa en el seu vessant d'escoltar els altres amb voluntat d'entesa i molt poc en la d'adoptar la perspectiva o rol de l'altre.	Vam introduir una pregunta nova per valorar la capacitat de l'alumnat de sortir d'ell mateix per posar-se en el lloc de l'altre i vam reduir el nombre de preguntes relacionades amb el vessant d'escoltar als altres amb voluntat d'entesa, introduint-ne de noves per valorar la capacitat d'adoptar la perspectiva o rol de l'altre.	Aquesta modificació ens permetia valorar l'empatia cognitiva de l'alumnat pel que fa a posar-se en el lloc de l'altre, així com d'equilibrar el número de preguntes dedicades a valorar la capacitat d'escoltar als altres amb voluntat d'entesa i la d'adoptar la perspectiva o rol de l'altre.

L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya

Elements d'anàlisi	Insuficiències del qüestionari pilot	Modificacions introduïdes al qüestionari definitiu	Justificació de la modificació
Capacitat d'empatia comunicativa de l'alumnat	No havíem plantejat cap pregunta que ens permetés valorar el nivell d'empatia comunicativa de l'alumnat.	Vam introduir una pregunta que ens donés dades sobre aquest tipus de capacitat empàtica.	Aquesta modificació diversificava les dades sobre els diferents tipus d'empatia de l'alumnat.
Actituds pro-socials que fomenten l'empatia	En el qüestionari de la prova pilot vam plantejar tres tipus de preguntes, cada una d'elles per valorar diferents actituds pro-socials.	Vam reduir el nombre de preguntes destinades a valorar les actituds pro-socials.	Aquesta modificació va dur-se a terme per donar més pes a aquelles preguntes centrades en les capacitats empàtiques pròpiament dites i no tant a les actituds pro-socials.
Capacitat d'empatia social de l'alumnat	Pel que fa a les preguntes sobre aquest tipus d'empatia, solament n'havíem plantejat per veure la seva capacitat de posar-se en el lloc d'aquells que pateixen situacions de desigualtat, vulnerabilitat o injustícia social, sense tenir en compte que l'empatia social implica també la capacitat d'involucrar-se en aquells canvis que afecten la societat així com de cooperar per aconseguir-los.	Vam introduir noves preguntes que ens aportessin dades sobre tots els vessants d'aquest tipus d'empatia. Vam introduir també noves preguntes sobre la seva capacitat de posar-se en el lloc d'aquells que pateixen desigualtat, vulnerabilitat o injustícia social.	Aquesta modificació enriqueix els resultats sobre els diferents vessants de l'empatia social de l'alumnat. Ens va semblar rellevant augmentar-ne el nombre de preguntes per la incidència d'aquest tipus d'empatia en el camp de les ciències socials.
Capacitat d'empatia històrica de l'alumnat	En el qüestionari de la prova pilot no havíem plantejat cap situació històrica que pogués resultar xocant o estranya des del punt de vista actual a l'alumnat, i que ens ajudés a veure com s'activava la seva capacitat d'empatia històrica davant d'aquests tipus de fets.	Vam introduir una nova pregunta d'empatia històrica que complís amb aquest criteri de plantejament d'una situació xocant des del punt de vista actual, que en aquest cas va ser una pregunta sobre el descobriment d'Amèrica.	Aquesta modificació ens permetia ampliar les dades sobre l'empatia històrica de l'alumnat, especialment important per la seva incidència en el camp de les ciències socials.

Taula d'elaboració pròpia.

Part III. El treball de l'empatia a les aules de ciències socials de primària catalanes

Capítol 6. Diagnosi: l'ensenyament i l'aprenentatge de l'empatia a la classe de ciències socials

Taula 17. Taula comparativa de les preguntes del qüestionari pilot i del qüestionari definitiu.

Dimensió general	Dimensió específica	Qüestionari Prova pilot	Qüestionari definitiu
Coneixement del significat d'empatia	Sap l'alumnat què és l'empatia?	No	Pregunta prèvia
Actituds empàtiques de caire emocional	Capacitat de l'alumnat d'identificar els estats emocionals dels altres	1.1 1.2	1.1
Actituds empàtiques de caire comunicatiu	Capacitat de l'alumnat de comunicar actituds empàtiques, expressant sentiments similars des de la seva pròpia experiència	No	1.2
Actituds empàtiques de caire cognitiu	Capacitat de l'alumnat de sortir d'ell mateix per posar-se en el lloc d'una altra persona, amb unes circumstàncies diferents a les pròpies	No	1.3
Actituds empàtiques de caire cognitiu	Capacitat de l'alumnat d'escoltar els altres amb voluntat d'entesa	1.3.1 1.3.2 1.3.3 1.3.4 1.3.5 2.1	1.4.1 2.1
	Capacitat de l'alumnat d'adoptar la perspectiva o el rol de l'altre	2.4	1.4.2 2.4
Actituds pro-socials que fomenten l'empatia	Capacitat de l'alumnat per compartir, protegir i recolzar els altres	1.3.6 2.2 2.3	2.2

Dimensió general	Dimensió específica	Qüestionari Prova pilot	Qüestionari definitiu
Actituds empàtiques de caire social	Capacitat de l'alumnat de posar-se en lloc d'aquells que pateixen situacions de desigualtat, vulnerabilitat o injustícia social	2.5 3.4	1.4.5 2.3 2.5 3.5
	Capacitat de l'alumnat d'involucrar-se en aquells canvis que afecten a la societat	No	1.4.4
	Capacitat de l'alumnat de cooperar per a aconseguir aquells canvis que afecten a la societat	No	1.4.3
Actituds empàtiques de caire històric -explicació intencional o per empatia sobre fets del passat-	Capacitat de l'alumnat de posar-se en la pell dels homes i dones que van viure en una altra època	3.1 3.2 3.3	3.1 3.2 3.4
	Capacitat de l'alumnat per adonar-se que una determinada informació, que avui assumim com una realitat incontestable, no podia saber-la en absolut l'agent històric.	No	3.3

Taula d'elaboració pròpia.

6.3. Estudi definitiu

Va iniciar-se al febrer del 2015, dos mesos després de l'aplicació de la prova pilot. L'estudi definitiu se centraria no tan sols en l'alumnat sinó també en el professorat de socials.

Pel que fa a l'alumnat, en aquesta fase diagnòstica el que ens proposàvem era identificar el seu nivell de capacitat empàtica. Així, sabent d'on partíem podríem valorar si l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials actual els ajudava a desenvolupar aquesta capacitat. I pel que fa a l'escola on desenvoluparíem l'experimentació, els resultats d'aquesta fase ens marcarien el punt de partida de l'evolució del seu desenvolupament. En relació al professorat, calia identificar la seva percepció sobre el concepte d'empatia així com d'aquelles estratègies d'ensenyament-aprenentatge per a fomentar-la que utilitzaven a les seves classes de ciències socials.

6.3.1. Alumnat participant i metodologia

Per dur a terme la recollida de dades d'aquesta fase diagnòstica, vam passar el qüestionari a un total de 148 alumnes⁹¹ -79 nens i 69 nenes- i vam entrevistar 9 mestres de cicle superior de primària.

El mecanisme de recopilació de dades va ser sempre el mateix⁹². Un cop teníem l'autorització de l'escola, concretàvem el dia de trobada amb el professorat escollit⁹³. Quan arribava el dia pactat anàvem a l'escola, explicàvem als alumnes la tasca que haurien de dur a terme i repartíem el qüestionari. Hi vam estar presents en tot moment per tal de resoldre qualsevol dubte que pogués sorgir, per garantir que el qüestionari es dugués a terme en el temps previst i per assegurar que es desenvolupés de manera individual.

⁹¹ D'aquests 148 qüestionaris solament s'analitzaran 145. Els altres 3 restants van quedar invalidats per contenir menys del 20% de les respostes.

⁹² Per a més dades sobre com es va dur a terme el contacte amb les escoles veure apartat 4.2 *Selecció final de la mostra* del Cap. 5 de la present recerca.

⁹³ El dia i l'hora de la trobada es va deixar sempre a elecció dels mestres, per tal d'interferir el menys possible en el transcurs habitual de les classes i del curs.

Cal assenyalar també que el qüestionari va aplicar-se sempre en sessions de Coneixement del medi social i cultural, amb un temps màxim d'una hora de durada.

Un cop recollits els qüestionaris ens reuníem amb el mestre i l'entrevistàvem. D'aquesta manera, ens asseguràvem recollir les dades de cadascuna de les escoles el mateix dia i molestar el menys possible, tant el professorat en qüestió com el seu alumnat.

6.3.2. Objectius de l'anàlisi

Pel que fa als objectius de l'anàlisi de les dades extretes -a partir de l'aplicació del qüestionari final per a l'alumnat així com de l'entrevista al professorat-, vam establir-ne de generals i d'específics, tal i com podem veure en la taula següent:

Taula 18. Els objectius de l'anàlisi dels resultats de l'estudi definitiu de la fase diagnòstica.

Objectius generals	Objectius específics
a) Obtenir dades sobre la capacitat empàtica de l'alumnat quan se li plantegen situacions relacionades amb el contingut de ciències socials	a) Esbrinar si l'alumnat sap què és ser empàtic. b) Identificar si l'alumnat és empàtic quan se li plantegen situacions problemàtiques de contingut social, davant les quals hagi de connectar amb aquells mecanismes interns que li permetin posar-se en el lloc dels altres a nivell emocional, cognitiu, comunicatiu i social, així com activar certes actituds pro-socials que fomenten l'empatia. c) Identificar si l'alumnat és empàtic quan se li plantegen determinades situacions històriques, en les que s'hagi de posar en la pell de certs personatges del passat i entendre el seu context.

<p>b) Obtenir dades sobre la valoració del professorat del concepte d'empatia així com d'aquelles estratègies d'ensenyament-aprenentatge utilitzades per a fomentar-la</p>	<p>d) Analitzar la valoració del professorat sobre el concepte d'empatia. e) Identificar aquelles estratègies d'ensenyament-aprenentatge basades en l'empatia i en la formació del pensament social i crític que utilitzen en les seves classes de ciències socials.</p>
--	--

Taula d'elaboració pròpia.

6.3.3. Anàlisi dels resultats

6.3.3.1. Resultats sobre la capacitat empàtica de l'alumnat

A continuació presentarem els resultats concrets sobre cadascuna de les diferents capacitats empàtiques, descrivint breument el tipus de pregunta que els plantejàvem, com van ser analitzades i quins resultats ens oferiren⁹⁴.

6.3.3.1.1. Coneixement sobre què és l'empatia

Abans d'entrar a analitzar cadascun dels tipus d'empatia de l'alumnat, farem referència a la pregunta prèvia que ens donarà les dades necessàries per esbrinar si aquest sabia què era l'empatia⁹⁵.

Els resultats són els que podem veure en la taula següent:

Taula 19. Valoració del coneixement de l'alumnat sobre el significat del concepte empatia.

Pregunta / Nombre de respostes	Coneix el significat	Desconeix el significat	NS/ NC/ R.E.
Prèvia	98	46	1
%	68%	31%	1%

⁹⁴ Pot veure's aquest qüestionari a l'Annex 2 (versió impresa i CD).

⁹⁵ Totes les taules de resultats són d'elaboració pròpia.

Veiem així com, tot i que pràcticament dues terceres parts dels alumnes saben què és l'empatia, una tercera part no ho sap. Aquesta dada és significativa en tant que, tal i com apunta la bibliografia consultada per desenvolupar el Marc teòric de la nostra recerca, el coneixement per part de l'alumnat sobre què és l'empatia incideix en la seva capacitat empàtica⁹⁶.

6.3.3.1.2. Capacitat d'empatia emocional

Pel que fa a l'obtenció de dades per valorar la capacitat d'empatia emocional de l'alumnat, és a dir, de sentir les emocions i sentiments aliens, vam plantejar una situació hipotètica que feia referència a una problemàtica social a nivell de barri. I partint d'aquesta problemàtica, els fèiem dues preguntes: la primera ens havia de servir per valorar la capacitat de l'alumnat d'identificar els estats emocionals dels altres i la segona per valorar la seva capacitat d'argumentar aquests estats emocionals⁹⁷.

A). Capacitat de l'alumnat d'identificar els estats emocionals dels altres

Per tal d'esbrinar si l'alumnat mostrava aquesta capacitat, vam demanar-los que identifiquessin els estats d'ànim de cadascun dels personatges. També els indicàvem que podien posar-ne més d'un -de termes que descrivissin els estats d'ànim- per personatge.

Les respostes van ser categoritzades en funció de si els alumnes mostraven la capacitat d'identificar els estats emocionals aliens de manera complexa, amb varietat de termes i/o identificant en algun dels personatges més d'un sentiment –nivell 3-; si ho feien de manera simple, amb termes binaris però identificant en algun personatge més d'un sentiment -nivell 2- o bé, si ho feien de manera simple i amb termes binaris i unitaris per personatge –nivell 1.

Els resultats són els que podem veure en la taula següent:

⁹⁶ Veure Capítol 3 de la present investigació.

⁹⁷ Veure preguntes 1.1-1ª part i 1.1-2ª part de l'Annex nº 2 (versió impresa i CD).

Taula 20. Valoració del nivell de capacitat d'empatia emocional de l'alumnat pel que fa a identificar els estats emocionals dels altres.

Pregunta / Nombre de respostes	Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3	NS/ NC/ R.E.
1.1-1ª part	8	13	90	34
%	6%	9%	62%	23%

Algunes de les respostes donades i que venen a justificar cadascun dels diferents nivells són les que presentem a continuació:

Taula 21. Justificació de les respostes segons els diferents nivells de capacitat d'empatia emocional de l'alumnat pel que fa a identificar els estats emocionals dels altres.

Enunciat	Resposta		
	Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
<i>Com es deu sentir...</i>	Codi alumne num. 15	Codi alumne num. 1	Codi alumne num. 2
<i>El senyor alcalde</i>	"Content"	"Bé i malament a la vegada"	"Content, feliç, orgullós"
<i>Els veïns i veïnes</i>	"Tristos"	"Malament"	"Malament, tristos, ignorats, apagats"
<i>El Pep, el jardiner que cuidava el parc i que ara es queda sense feina</i>	"Trist"	"Malament"	"Ignorat, enfadat"
<i>Els propietaris dels cotxes i motos que compraran una plaça al nou aparcament</i>	"Contents"	"Bé"	"Estafats"

Enunciat	Resposta		
	Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
<i>Com es deu sentir...</i>	Codi alumne num. 15	Codi alumne num. 1	Codi alumne num. 2
<i>Els nens i nenes del carrer que anaven a jugar al parc</i>	“Tristos”	“Malament”	“Tristos, apagats”
<i>Els avis i àvies que cada tarda hi juguen a escacs</i>	“Tristos”	“Malament”	“Malament, tristos, apagats”

A partir d'aquestes taules podem veure com el 62% de l'alumnat és capaç d'identificar múltiples i variats termes per a descriure com creuen que se sent cada personatge –com exemplifiquem amb les respostes donades per l'alumne num.2. Mentre que el 9% dels alumnes mostra una capacitat empàtica més simple, identificant més d'un sentiment en algun dels personatges però sense recórrer a un repertori extens i variat –com l'alumne num.1. Un 6% de les respostes es correspon amb aquells alumnes que identifiquen els estats emocionals de cada personatge amb adjectius dicotòmics i unitaris -com l'alumne num. 15. I no és menys significativa la xifra restant del 23%, que es correspon amb aquells alumnes que, o bé no responen, o bé ho fan de manera errònia –la majoria d'ells degut a una mala comprensió de l'enunciat, que els duu a interpretar els estats d'ànim dels personatges no en funció de la situació problemàtica que els plantejàvem sinó per la imatge que adjuntàvem de cadascun d'ells.

B). Capacitat de l'alumnat d'argumentar els estats emocionals dels altres

Per identificar aquest vessant de l'empatia emocional, vam demanar als alumnes que justifiquessin per què creien que els personatges se sentien de la manera com ells els havien qualificat.

Les respostes van ser categoritzades en funció de si els alumnes argumentaven els estats emocionals aliens de manera complexa, anant més enllà de la causa-efecte –nivell 3-, o bé si ho feien de manera simple, sense anar més enllà de la causa-efecte –nivell 2⁹⁸.

Els resultats són els que podem veure en la taula següent:

Taula 22. Valoració del nivell de capacitat d'empatia emocional de l'alumnat en el seu vessant d'argumentar els estats emocionals dels altres.

Pregunta / Num. de respostes	Nivell 2	Nivell 3	NS/ NC/ R.E.
1.1-2 ^a part	97	36	12
%	67%	25%	8%

Algunes de les respostes donades i que vénen a justificar cadascun dels diferents nivells són les que presentem a continuació:

⁹⁸ Per valorar aquesta capacitat i amb la intenció de seguir la mateixa estructura de nivells utilitzats per a la resta de capacitats empàtiques –de més alta a més baixa, que ens ha servit per emfatitzar més els nivells més alts que no pas els més baixos-, hem establert solament 2 nivells, sent el 3 el més alt i el 2 el més baix. D'aquesta manera, en aquesta valoració no hi ha establert el nivell 1.

Taula 23. Justificació de les respostes segons els diferents nivells de capacitat d'empatia emocional de l'alumnat en el seu vessant d'argumentar els estats emocionals dels altres.

Enunciat	Resposta	
	Nivell 2	Nivell 3
<i>Per què creus que se sent així...</i>	Codi alumne num. 133	Codi alumne num. 21
<i>El senyor alcalde</i>	Està "alegre" "perquè té el seu pàrquing privat".	"Es deu sentir bé perquè l'aparcament li farà tenir més ingressos".
<i>Els veïns i veïnes</i>	Estan "disgustats" "perquè no podran anar a jugar".	Estan "malament" "perquè perdran un espai on podien estar tots plegats passant-ho bé, passejar els gossos, etc.".
<i>El Pep, el jardiner que cuidava el parc i que ara es queda sense feina</i>	Està "decebut" "perquè es quedarà sense feina".	Se sent "malament" "perquè sense feina li costarà mantenir la seva família, no podrà pagar el pis, etc. Perquè les coses estan molt malament i costa molt mantenir una família amb tot el que s'ha de pagar".
<i>Els propietaris dels cotxes i motos que compraran una plaça al nou aparcament</i>	Estan "feliços" "perquè podran aparcar els vehicles".	Se senten "per un costat contents i per l'altre tristos", ja que "Alguns pensaran que bé ja que poden aparcar els seus cotxes, però per l'altre costat es sentiran tristos perquè el parc desapareixerà".
<i>Els nens i nenes del carrer que anaven a jugar al parc</i>	Se senten "tristos i avorrits" "perquè no podran jugar-hi".	Se senten "Malament, tristos i desanimats" "perquè el parc és un lloc on poden quedar per jugar tots junts".
<i>Els avis i àvies que cada tarda hi juguen a escacs</i>	Estan "avorrits i tristos" "perquè no podran tornar".	Estan "avorrits i tristos" "perquè se n'hauran d'anar a casa i no s'ajuntaran per parlar, a més el parc és un lloc on es poden fer molts amics nous".

Aquí, contràriament al que passava quan havien d'identificar l'estat d'ànim dels personatges, el 67% dels alumnes -quasi dues terceres parts del total- no saben argumentar els estats emocionals aliens sense anar més enllà de la causa-efecte –com podem veure, per exemple, a partir de les respostes de l'alumne num. 133. Mentre que el 25% sí que són capaços d'argumentar els estats emocionals aliens, anant més enllà de la causa-efecte entre els estats d'ànim identificats i el per què d'aquests -com l'alumne num. 21. El 8% de l'alumnat restant o bé no respon o bé dóna respostes que no es corresponen amb el que se'ls preguntava.

La major complexitat que representa haver d'argumentar els estats emocionals en comparació amb el d'haver-los d'identificar explica aquesta diferència entre ambdós vessants de l'empatia emocional.

6.3.3.1.3. Capacitat d'empatia cognitiva

Per esbrinar els índexs de capacitat d'empatia cognitiva dels alumnes amb els que vam treballar –és a dir, la seva habilitat d'entendre la perspectiva dels altres-, vam plantejar un total de cinc preguntes múltiples. La primera estava formada per dues preguntes obertes que ens havien d'aportar les dades necessàries per veure si l'alumnat era capaç de sortir de sí mateix per posar-se en el lloc d'una altra persona, amb unes altres circumstàncies diferents a les seves pròpies. Les altres quatre estaven formades per preguntes tancades de resposta múltiple,⁹⁹ –un total de 10 enunciats: dues d'elles feien referència a la capacitat d'empatia cognitiva pel que fa a escoltar els altres amb voluntat d'entesa, mentre que les altres dues es fixaven en el seu vessant d'adoptar la perspectiva o el rol de l'altre.

⁹⁹ Totes les preguntes tancades del qüestionari definitiu van ser analitzades de la mateixa manera, que exposarem aquí per no fer repetitiu aquest apartat d'anàlisi. Així, de cadascuna de les diferents situacions que els plantejàvem, els alumnes havien d'indicar numèricament si s'aproximava a allò que farien o no, o bé si estaven molt d'acord o molt en desacord. El número 1 corresponia al ítem "No seria el que faria jo" o bé "Molt en desacord" i el 9 a "Seria el que faria jo" o "Molt d'acord". La valoració numèrica que es va donar per a analitzar les dades donava al número 1 l'equivalència al mínim de capacitat empàtica i el 9 al màxim d'aquesta capacitat. Els resultats numèrics van categoritzar-se en 3 nivells, en funció de si l'alumne mostrava la capacitat empàtica –nivell 3, corresponent als valors numèrics més alts, que són els que van del num. 7 al 9-, de si mostrava la capacitat però de manera parcial –nivell 2, corresponent als valors numèrics intermedis, que són els que van del num. 4 al 6- o bé si no mostrava aquesta capacitat -nivell 1, corresponent als valors numèrics més baixos, que són els que van del num.1 al 3.

Del total de preguntes, tres feien referència a una problemàtica social a nivell de barri¹⁰⁰ i les altres dues a una problemàtica a nivell d'aula¹⁰¹.

A). Capacitat de l'alumnat de sortir d'ell mateix per posar-se en el lloc d'una altra persona, amb unes altres circumstàncies diferents a les seves pròpies

Per tal d'esbrinar si l'alumnat mostrava aquesta capacitat d'empatia cognitiva, vam plantejar tres preguntes relacionades amb la mateixa situació que els havien presentat per indagar en la seva capacitat d'empatia emocional, demanant-los que es posessin en la pell d'un dels personatges –en aquest cas, de l'alcalde¹⁰². Les respostes de la primera pregunta van ser categoritzades en funció de si els alumnes mostraven la capacitat d'entendre les accions alienes, diferenciant-les del que haurien fet ells –nivell 3-, si les identificaven però sense diferenciar-les del que haurien fet –nivell 2- o bé si no les identificaven –nivell 1. Les respostes de la segona i la tercera pregunta venien a complementar les respostes de la primera.

Els resultats de l'anàlisi són els que podem veure en la taula següent:

Taula 24. Valoració del nivell de capacitat d'empatia cognitiva de l'alumnat en el seu vessant de sortir de sí mateix per posar-se en el lloc d'una altra persona.

Pregunta / Nombre de respostes	Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3	NS/ NC/ R.E.
1.3	7	2	132	4
%	5%	1%	91%	3%

¹⁰⁰ Es tracta de les preguntes 1.3, 1.4.1 i 1.4.2 de l'Annex 2 (versió impresa i CD).

¹⁰¹ Es tracta de les preguntes 2.1 i 2.4 de l'Annex 2 (versió impresa i CD).

¹⁰² Vam triar aquest personatge perquè ens va semblar que era aquell amb qui menys es podien identificar els alumnes. D'aquesta manera l'esforç per posar-se en la pell de l'altre era més significatiu –ja que és molt fàcil posar-se en la pell d'aquell amb qui et sents més identificat.

Algunes de les respostes donades i que vénen a justificar cadascun dels diferents nivells són les que presentem a continuació:

Taula 25. Justificació de les respostes segons els diferents nivells de capacitat d'empatia cognitiva de l'alumnat en el seu vessant de sortir de sí mateix per posar-se en el lloc d'una altra persona.

Resposta		
Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
<p>Enunciat: <i>Pel que fa a l'alcalde, fes un esforç d'imaginació i posa't en el seu lloc. Per què creus que va decidir agafar els terrenys del parc per a construir el pàrquing? Si tu fossis l'alcalde faries el mateix que ell o una altra cosa? Quina?</i></p> <p>Codi alumne num. 16: L'alcalde ha fet el que ha fet "Per fer sentir malament als que estaven al parc i ha fet el que ell ha volgut". "Jo no ho faria perquè no fa falta".</p>	<p>Codi alumne num. 61: L'alcalde ha actuat així "Perquè es pensa que els adults tenen més drets que els nens". "Jo no faria això. Jo ho posaria al costat".</p>	<p>Codi alumne num. 68: L'alcalde ha actuat així "Perquè el parc a ell no li proporciona res i suposo que n'hi haurà més. En canvi a ell el pàrquing li proporcionarà diners i fins i tot turisme perquè la gent tindrà on aparcar". "Jo faria una cosa semblant: el que faria seria traslladar el parc a un altre lloc de la ciutat... el pàrquing el deixaria allà".</p>
<p>Codi alumne num. 18: L'alcalde ha actuat així "Perquè segur que no li agrada que els nens gaudeixin i vol deixar els nens sense parc". "Jo faria un parc més gran perquè es posin més nens allà".</p>	<p>Codi alumne num. 76: L'alcalde ho ha fet "Per guanyar diners i aprofitar per comprar coses que ell vulgui". "Jo faria una altra cosa. Ho comentaria amb els habitants del poble a veure si hi estan d'acord i si diuen que no miraria de buscar un altre lloc per a l'aparcament".</p>	<p>Codi alumne num. 27: L'alcalde ho ha fet "Perquè serà un lloc molt gran i creurà que el parc no és important". "Jo deixaria el parc allà i faria el pàrquing en un altre lloc". "Jo faria una altra cosa. Jo si fos l'alcalde intentaria no agafar un parc. Agafaria un descampat".</p>

Tal i com mostren les dades exposades, podem veure com el 91% dels alumnes saben posar-se en el lloc d'una altra persona, entenent per què aquesta ha actuat d'una manera diferent a com haurien actuat ells –com veiem exemplificat en la resposta de l'alumne num. 68 o de l'alumne num. 27-, mentre que sols un 1%

mostra la capacitat d'entendre les accions alienes però sense diferenciar-les del que haurien fet ells –com l'alumne num. 61 o l'alumne num. 76. Els alumnes que no mostren aquesta capacitat són el 5% -com l'alumne num. 16 o l'alumne num. 18. Així doncs, els nivells d'empatia cognitiva pel que fa a la capacitat de l'alumnat de sortir d'ell mateix per posar-se en el lloc d'una altra persona, amb unes altres circumstàncies diferents a les seves pròpies és majoritàriament alt.

B). Capacitat de l'alumnat d'escoltar els altres amb voluntat d'entesa

Per a indagar en la capacitat d'empatia cognitiva pel que fa a escoltar als altres amb voluntat d'entesa, vam plantejar als alumnes diferents situacions, de cadascuna de les quals havien d'indicar numèricament si s'aproximava a allò que farien o no o bé si estaven d'acord o en desacord. Els resultats numèrics van categoritzar-se en 3 nivells, en funció de si l'alumne mostrava la capacitat d'escoltar als altres amb voluntat d'entesa –nivell 3-, de si mostrava la capacitat però de manera parcial –nivell 2- o bé si no mostrava aquesta capacitat -nivell 1.

En totes les situacions plantejades, els alumnes havien de posicionar-se pel que fa a la millor opció a prendre davant d'una o diverses persones amb les que no estàs d'acord.

Pel que fa a la valoració numèrica de les seves respostes, és la que podem veure en la taula següent:

Taula 26. Valoració numèrica de la capacitat d'empatia cognitiva de l'alumnat en el seu vessant d'escoltar els altres amb voluntat d'entesa.

Pregunta / Nombre de respostes	Nivell 1			Nivell 2			Nivell 3			NS/NC/R.E.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1.4.1.a	20	9	14	8	19	13	11	7	43	1
%	14%	6%	10%	6%	13%	9%	8%	5%	30%	1%
1.4.1.b	10	1	2	5	3	5	17	24	77	1
%	7%	1%	1%	3%	2%	3%	12%	17%	53%	1%

2.1.a	10	11	10	12	13	21	16	18	33	1
%	7%	8%	7%	8%	9%	14%	11%	12%	23%	1%
2.1.b	0	1	2	1	12	18	29	27	55	0
%	0%	1%	1%	1%	8%	12%	20%	19%	38%	0%
2.1.c	6	2	0	3	5	3	12	12	100	2
%	4%	1%	0%	2%	3%	2%	8%	8%	69%	1%
Total	46	24	28	29	52	60	85	88	308	5
%	6%	3%	4%	4%	7%	8%	12%	12%	42%	1%

Si ens fixem en les dades numèriques de la taula, veiem que en les respostes a les preguntes 1.4.1.b, 2.1.b i 2.1.c, el % d'alumnes que mostra una capacitat empàtica alta va del 77% al 86%, els que mostren una capacitat empàtica però de manera parcial van del 8% al 21% i els que mostren poca capacitat empàtica van del 2% al 9%. Aquestes xifres ens indiquen que la majoria de l'alumnat consultat davant la situació d'haver d'escoltar aquell amb qui no estàs d'acord perquè t'expliqui el perquè dels seus actes, o l'opció d'escoltar aquells amb qui has de treballar i prendre decisions comunes o davant del fet de no escoltar als companys perquè l'opció correcta és la pròpia, mostra tenir una capacitat d'empatia cognitiva pel que fa a escoltar als altres amb voluntat d'entesa situada en el nivell més alt.

Però si ens fixem en les preguntes 1.4.1.a i 2.1.a, les respostes equivalents a cada nivell s'equilibren molt. En relació amb la pregunta 1.4.1.a, en la que es plantejava a l'alumnat si anar a escridassar a aquell amb el que no estàs d'acord amb la seva decisió seria el que ells farien, solament el 42% d'alumnat mostra una capacitat empàtica en els nivells més alts, mentre que un 28% es posiciona en els nivells intermedis i un 30% en els nivells més baixos. I pel que fa a la pregunta 2.1.a en la que se'ls plantejava si, en cas d'haver de fer un treball en grup i no posar-se d'acord amb els companys, demanarien a la mestra de canviar-se de grup, el 46% mostra un nivell alt de capacitat empàtica, el 32% un nivell mig i el 21% un nivell baix.

Davant del descens en la capacitat empàtica que mostren els alumnes a l'hora de respondre algunes de les preguntes veiem com, depenent de l'evidència en la connotació de la pregunta plantejada, l'empatia és més o menys alta. Així, quan més evident és la connotació positiva o negativa, més alta és la capacitat empàtica.

C). Capacitat de l'alumnat d'adoptar la perspectiva o el rol de l'altre

Per indagar en aquest tercer vessant de l'empatia cognitiva i tal i com havíem fet amb la capacitat d'escoltar als altres, vam plantejar als alumnes diferents situacions, davant de les quals havien d'indicar numèricament si s'aproximaven a allò que farien o no, o bé si hi estaven d'acord o en desacord. Els resultats numèrics van categoritzar-se en 3 nivells, en funció de si l'alumne mostrava la capacitat d'adoptar la perspectiva o rol de l'altre –nivell 3-, de si mostrava la capacitat però de manera parcial –nivell 2- o bé si no mostrava la capacitat d'adoptar aquesta perspectiva o rol aliè -nivell 1.

En totes les situacions plantejades, els alumnes havien de posicionar-se davant d'algú o alguns amb una perspectiva o rol diferent al seu, tot mirant d'entendre'ls.

La valoració numèrica de les seves respostes és la que podem veure en la taula següent:

Taula 27. Valoració numèrica de la capacitat d'empatia cognitiva de l'alumnat en el seu vessant d'adoptar la perspectiva o el rol de l'altre.

Pregunta / Nombre de respostes	Nivell 1			Nivell 2			Nivell 3			NS/NC/R.E.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1.4.2.a	18	9	5	10	20	10	12	28	33	0
%	12%	6%	3%	7%	14%	7%	8%	19%	23%	0%
1.4.2.b	47	7	15	16	13	9	6	7	23	2
%	32%	5%	10%	11%	9%	6%	4%	5%	16%	1%
2.4.a	22	4	3	11	18	8	12	22	44	1
%	15%	3%	2%	8%	12%	6%	8%	15%	30%	1%

2.4.b	14	4	6	9	13	11	13	18	57	0
%	10%	3%	4%	6%	9%	8%	9%	12%	39%	0%
2.4.c	50	17	14	10	25	7	7	2	13	0
%	34%	12%	10%	7%	17%	5%	5%	1%	9%	0%
Total	151	41	43	56	89	45	50	77	170	3
%	21%	6%	6%	8%	12%	6%	7%	11%	23%	0%

Si ens fixem en els nivells d'empatia cognitiva pel que fa a adoptar la perspectiva o rol de l'altre en els nivells més alts, veiem com el % de respostes baixa si les comparem amb la capacitat d'escoltar els altres. Així, pel que fa a les preguntes 1.4.2.a 2.4.a 2.4.b, on plantejaven als alumnes posar-se en el lloc d'aquells amb qui no estan d'acord o d'aquells que han fet quelcom que no entens o que et molesta, les respostes d'empatia cognitiva dels nivells més alts estan entre el 50% i el 61%, mentre que les respostes corresponents al nivells mitjos i baixos de capacitat empàtica van entre el 23%-28% i entre el 17%- 22% respectivament.

Però si ens fixem en les preguntes 1.4.2.b i 2.4.c, on els plantejàvem el fet d'haver d'escoltar aquell amb qui no estàs d'acord, però tenint clar de no canviar la pròpia opinió o bé fer veure que no t'adones d'una situació que no entens en lloc de mirar de comprendre l'altre, les respostes que indiquen un nivell alt d'empatia baixen considerablement, reduint-se a un 15%-25%, mentre que les respostes corresponents al nivells mitjos i baixos de capacitat empàtica van del 26%-29% i entre el 48%-56% respectivament.

Amb totes aquestes xifres veiem com els nivells d'empatia cognitiva pel que fa a adoptar la perspectiva o rol de l'altre són significament inferiors en relació al vessant de posar-se en la pell d'una altra persona o bé en el d'escoltar els altres, sobretot si això implica canviar la pròpia opinió.

Tal i com ja passava amb els diferents vessants de l'empatia emocional, la major complexitat que representa haver d'adoptar el rol de l'altre en comparació amb el

d'haver-los d'escoltar o el de posar-se en la seva pell explica aquesta diferència entre els tres vessants de l'empatia cognitiva.

6.3.3.1.4. Capacitat d'empatia comunicativa

El tercer tipus d'empatia sobre el que indagàrem fou l'empatia comunicativa, que és la que fa referència a la capacitat de l'individu de comunicar sentiments empàtics. Pel que fa a l'obtenció de dades per valorar-la, vam plantejar a l'alumnat una pregunta oberta que feia referència a la mateixa problemàtica social a nivell de barri que havíem utilitzat per esbrinar la capacitat d'empatia emocional i part de la cognitiva, mitjançant la qual havien d'explicar si alguna vegada ells o algun conegut seu s'havien sentit com algun dels personatges que els havíem presentat¹⁰³.

En relació amb la valoració d'aquest tipus d'empatia, ens fixàvem en si l'alumne era capaç de comunicar actituds empàtiques i les connectava amb problemàtiques socials rellevants, fet que implicava que sabia relacionar i comunicar la seva pròpia experiència amb problemàtiques socials més àmplies –nivell 3. Per altra banda, també ens fixàvem en si l'alumne era capaç de comunicar actituds empàtiques, però sense connectar-les amb problemàtiques socials rellevants, fet que implicava que sabia relacionar i comunicar la seva pròpia experiència però connectant-la només amb problemàtiques personals –nivell 2-, o bé si l'alumne no comunicava actituds empàtiques –nivell 1.

La valoració del nivell d'empatia comunicativa de les seves respostes és la que podem veure en la taula següent:

Taula 28. Valoració del nivell de capacitat d'empatia comunicativa de l'alumnat.

Pregunta / Nombre de respostes	Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3	NS/ NC/ R.E.
1.2	63	29	43	10
%	43%	20%	30%	7%

¹⁰³ Es tracta de la pregunta 1.2 de l'Annex 2 (versió impresa i CD).

Algunes de les respostes donades i que vénen a justificar cadascun dels diferents nivells són les que presentem a continuació:

Taula 29. Justificació de les respostes segons els diferents nivells de capacitat d'empatia comunicativa de l'alumnat.

Enunciat: <i>Hi ha alguna situació que t'hagi passat a tu o a algun conegut teu que t'hagi fet sentir com algun d'aquests personatges? Explica-la breument.</i>		
Resposta		
Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
Codi alumne num. 53: "Mai m'ha passat res semblant".	Codi alumne num. 27: Respon que la situació plantejada li recorda a la situació següent: "La meva germana té la televisió a l'habitació i perquè jo no l'agafi amaga el comandament i la meva mare és com l'alcaldeessa perquè li dóna igual".	Codi alumne num. 21: Respon: "L'any passat el meu pare va perdre la feina i ens vam haver de canviar de pis i ens havien d'ajudar els avis a pagar les coses, però ara tenim la sort de què ja estem tots bé, el meu pare ja té feina i vivim molt feliços".
Codi alumne num. 88: "No m'ha passat res".	Codi alumne num. 128: Respon que ell es va sentir com un dels personatges "quan van tancar el meu videojoc favorit a l'ordinador i em vaig quedar molt trist perquè no m'agradava ningun altre joc de l'ordinador".	Codi alumne num. 44: Respon que la situació plantejada li recorda a: "La meva àvia. Perquè anava a un parc a reunir-se amb les seves veïnes i ara estan nois 'cara-dures' que juguen a la pilota amb descontrol i li van donar més d'una vegada a la cara i ja no va a aquell parc".

Amb aquestes dades podem veure com solament el 30% de l'alumnat mostra que és capaç de comunicar actituds empàtiques i connectar-les amb problemàtiques socials rellevants com l'atur i, en menor mesura, actituds incíviques. Mentre que els alumnes que comuniquen actituds empàtiques però sense connectar-les amb problemàtiques socials més àmplies són el 20% del total. La majoria de respostes categoritzades en aquest nivell apel·len a sentiments de l'alumnat relacionats amb

el seu dia a dia, com la relació amb els amics o la família o els llocs on els agrada anar. I un molt significatiu 43% d'alumnat no comunica aquest tipus d'actituds.

La complexitat que suposa haver de comunicar actituds empàtiques i el fet que estiguin estretament relacionades amb el desenvolupament de les habilitats verbals i socials dels infants, justifica el baix nivell d'empatia comunicativa trobat entre els alumnes participants.

6.3.3.1.5. Capacitat d'empatia social

El quart tipus d'empatia en el que ens vam fixar va ser l'empatia social -o la capacitat de posar-se en el lloc d'aquells que viuen situacions de desigualtats amb la finalitat d'emprendre accions que propiciïn canvis positius- i també en aquelles actituds pro-socials que fomenten l'empatia. Per tal d'obtenir les dades necessàries per valorar-les, vam plantejar a l'alumnat set preguntes, sis d'elles tancades i una d'oberta. Tres de les preguntes tancades i la pregunta oberta ens havien d'aportar les dades necessàries per veure si l'alumnat era capaç de posar-se en el lloc d'aquells que pateixen situacions de desigualtat, vulnerabilitat o injustícia social; les altres tres preguntes tancades ens havien de permetre valorar la capacitat d'involucrar-se en aquells canvis que afecten la societat, en la capacitat de cooperar per aconseguir aquests canvis, així com valorar les actituds pro-socials de compartir, protegir i recolzar els altres.

Del total de preguntes, tres feien referència a una problemàtica social a nivell de barri¹⁰⁴, tres a una problemàtica a nivell d'aula¹⁰⁵ i la darrera a una situació problemàtica actual, que és la que fa referència a l'arribada massiva d'immigrants a les costes mediterrànies¹⁰⁶.

A). Capacitat de l'alumnat de posar-se en el lloc d'aquells que pateixen situacions de desigualtat, vulnerabilitat o injustícia social

¹⁰⁴ Es tracta de les preguntes 1.4.3, 1.4.4 i 1.4.5 de l'Annex 2 (versió impresa i CD).

¹⁰⁵ Es tracta de les preguntes 2.2, 2.3 i la 2.5 de l'Annex 2 (versió impresa i CD).

¹⁰⁶ Es tracta de la pregunta 3.5 de l'Annex 2 (versió impresa i CD).

La pregunta oberta –la 3.5-, venia acompanyada de la lectura prèvia d'una notícia de premsa que portava per titular “Arriben tres pasteres amb vint immigrants a Torrevella” i que explicava a gran trets quan, com i on, aquestes persones havien estat interceptades pel Servei Marítim de la Guàrdia Civil i en quin estat es trobaven. Les respostes van ser categoritzades en funció de si els alumnes mostraven la capacitat de posar-se en el lloc d'aquells que pateixen situacions de desigualtat, vulnerabilitat o injustícia social, mostrant també la seva capacitat de connectar amb la problemàtica social rellevant que s'amagava darrera la situació que els plantejàvem –nivell 3-, de si mostraven la capacitat de posar-se en el lloc d'aquells que pateixen vulnerabilitat, però sense connectar la situació plantejada amb la problemàtica social que hi havia al darrera –nivell 2-, o bé, si no mostraven empatia social –nivell 1.

Pel que fa a la valoració d'aquesta pregunta, on indagàvem en aquest vessant de l'empatia social, és la que podem veure en la taula següent:

Taula 30. Valoració del nivell de capacitat d'empatia social de l'alumnat en el seu vessant de posar-se en el lloc d'aquells que pateixen situacions de vulnerabilitat i/o injustícia social.

Pregunta / Nombre de respostes	Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3	NS/ NC/ R.E.
3.5	8	13	90	34
%	6%	9%	62%	23%

Algunes de les respostes donades i que vénen a justificar cadascun dels diferents nivells són les que presentem a continuació:

Taula 31. Justificació de les respostes segons els diferents nivells de capacitat d'empatia social de l'alumnat en el seu vessant de posar-se en el lloc d'aquells que pateixen situacions de vulnerabilitat i/o injustícia social.

Enunciat: <i>Perquè creus que aquests immigrants es juguen la vida viatjant en una pastera? I, què faries tu si et trobessis en la seva situació?</i>		
Resposta		
Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
Codi alumne num. 9: "Em fa pena però cadascú té la seva vida, país, i no tenim perquè portar gent d'altres països perquè tinguin treballs, ens treguin els diners i altres espanyols no treballin, no tinguin suficients diners... Nosaltres alguns som una mica 'tontos' per portar gent!!! I alguns portin l'èbola!!! Els salvaria allà en un lloc on es pugui fer però a Espanya no!!!".	Codi alumne num. 11: els immigrants viatgen en pastera: "Per explorar el món".	Codi alumne num. 33: els immigrants es juguen la vida: "Perquè el seu país és molt pobre o està en guerra".
Codi alumne num. 18: ell, si estigués en el lloc d'un d'aquests immigrants el que faria seria "seguir amb la meua vida, deixar en pau l'altra gent i si vull viatjar viatjo en avió".	Codi alumne num. 29: "Perquè tenien família allà".	Codi alumne num. 70: ho fan: "Perquè al seu país es viu molt malament i busquen feina per ajudar a la seva família".
Codi alumne num. 49: els immigrants es juguen la vida: "Perquè no els deixen viatjar en un vaixell més gran".	Codi alumne num. 67: "Perquè no els hi agrada el seu país".	Codi alumne num. 121: "Ho fan perquè són tant pobres que creuen que aquí estaran millor, i com estan tant desesperats fan el que sigui per arribar aquí".
Codi alumne num. 54: que pensa que aquests immigrants fan el que fan, simplement, "Perquè no tenen ninguna cosa més que fer".	Codi alumne num. 123: "Perquè ells creuen que Espanya és el paradís".	Codi alumne num. 135: es juguen la vida: "Perquè volen tenir un futur millor i treballar i tenir una bona sanitat i sobretot salut i enviar diners als seus familiars".

Tal i com podem apreciar, davant de problemàtiques socials que mostren de manera clara la vulnerabilitat de les persones en certes situacions que es podrien considerar com injustes, o no provocades per ells mateixos sinó per circumstàncies externes a ells –en aquest cas pel fet d'haver nascut en certes zones del planeta-, quasi dues terceres parts de l'alumnat –un 62%- es posiciona en el valor més alt d'empatia social. Un 9% mostra aquesta capacitat però sense connectar amb la problemàtica social que hi ha al darrere de l'acció platejada i un 6% no mostra tenir aquesta capacitat. I un no menys significatiu 23% de l'alumnat o bé no respon o bé dóna una resposta que no té res a veure amb el que se'ls preguntava.

Pel que fa a les preguntes tancades, vam plantejar als alumnes diferents situacions –el cas d'una persona que perd la feina, el cas d'un company de classe que pateix el maltractament d'un altre company i el d'un altre la família del qual és desnonada- en cadascuna de les quals havien d'indicar numèricament si s'aproximava a allò que farien o no, o bé si hi estaven d'acord o en desacord. Els resultats numèrics van categoritzar-se en 3 nivells, en funció de si l'alumne mostrava la capacitat de posar-se en el lloc d'aquells que pateixen situacions de vulnerabilitat i/o injustícia social –nivell 3-, de si mostraven aquesta capacitat de manera parcial –nivell 2- o bé si no la mostraven -nivell 1.

Pel que fa a la capacitat d'empatia social en aquest vessant, la valoració numèrica de les seves respostes és la que podem veure en la taula següent:

L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya

Taula 32. Valoració numèrica de la capacitat d'empatia social de l'alumnat en el seu vessant de posar-se en el lloc d'aquells que pateixen situacions de desigualtat, vulnerabilitat o injustícia social.

Pregunta	Nivell 1			Nivell 2			Nivell 3			NS/NC/R.E.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1.4.5.a	3	3	0	5	6	3	16	17	91	1
%	2%	2%	0%	3%	4%	2%	11%	12%	63%	1%
1.4.5.b	8	4	1	4	10	5	7	13	92	1
%	6%	3%	1%	3%	7%	3%	5%	9%	63%	1%
2.3.a	3	1	0	2	4	5	5	17	108	0
%	2%	1%	0%	1%	3%	3%	3%	12%	74%	0%
2.3.b	11	9	9	4	14	10	4	25	59	0
%	8%	6%	6%	3%	10%	7%	3%	17%	41%	0%
2.3.c	9	7	5	5	4	9	8	8	90	0
%	6%	5%	3%	3%	3%	6%	6%	6%	62%	0%
2.5.a	3	1	4	5	7	7	16	18	84	0
%	2%	1%	3%	3%	5%	5%	11%	12%	58%	0%
2.5.b	0	0	1	4	9	7	15	23	86	0
%	0%	0%	1%	3%	6%	5%	10%	16%	59%	0%
2.5.c	8	5	4	3	15	9	11	19	71	0
%	6%	3%	3%	2%	10%	6%	8%	13%	49%	0%
Total	45	30	24	32	69	55	82	140	681	2
%	4%	3%	2%	3%	6%	5%	7%	12%	59%	0%

Tal i com podem veure, en set dels vuit enunciats que els presentàvem, el nombre d'alumnes que mostren la capacitat de posar-se en el lloc d'aquells que pateixen situacions de desigualtat, vulnerabilitat o injustícia social va del 70% al 90%, mentre

que els que mostren aquesta capacitat però de manera parcial van des del 8% al 19% i els que mostren un nivell d'empatia social baix van d'entre el 1% i el 14%. Aquestes xifres ens indiquen que la majoria de l'alumnat participant davant de situacions clares d'injustícia social -com la d'aquell que es queda sense feina de manera sobtada o del que perd la casa per no poder fer front als deutes que plantejàvem en les preguntes 1.4.5.a i b i 2.5.a, b i c- o davant d'una situació de vulnerabilitat d'una determinada persona pel fet de ser diferent -com la que plantejàvem en la pregunta 2.3.a i c-, mostra tenir una capacitat d'empatia social situada en els valors més alts.

Solament baixa el nivell d'empatia de l'alumnat quan aquest sent que el fet de posar-se en el lloc d'algú que pateix vulnerabilitat l'exposa a ell a ser també vulnerable -com és la situació que els presentàvem en la pregunta 2.3.b. En aquest cas el nivell més alt d'empatia baixa al 61% de les respostes, mentre que els nivells mitjos i baixos queden entre el 19% i el 20% respectivament.

B). Capacitat de l'alumnat d'involucrar-se en aquells canvis que afecten la societat

Pel que fa a les preguntes mitjançant les quals indagàvem en la capacitat d'empatia social de l'alumnat en aquest vessant, vam plantejar-los una situació concreta de lluita social davant la qual havien d'indicar numèricament si involucrar-se seria el que farien o no. Els resultats numèrics van categoritzar-se en 3 nivells, en funció de si l'alumne mostrava la capacitat d'involucrar-se en aquells canvis socials -nivell 3, de si mostraven aquesta capacitat de manera parcial -nivell 2- o bé, si no la mostraven -nivell 1.

Pel que fa a la capacitat d'empatia social en aquest vessant, la valoració numèrica de les seves respostes és la que podem veure en la taula següent:

Taula 33. Valoració numèrica de la capacitat d'empatia social de l'alumnat en el seu vessant d'involucrar-se en aquells canvis que afecten la societat.

Pregunta / Nombre de respostes	Nivell 1			Nivell 2			Nivell 3			NS/NC/R.E.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1.4.4.a	8	4	0	0	10	7	12	26	77	1
%	6%	3%	0%	0%	7%	5%	8%	18%	53%	1%
1.4.4.b	20	8	5	6	16	7	10	12	60	1
%	14%	6%	3%	4%	11%	5%	7%	8%	41%	1%
Total	28	12	5	6	26	14	22	38	137	2
%	10%	4%	2%	2%	9%	5%	8%	13%	47%	1%

Tal i com ens passava quan valoràvem les preguntes tancades relacionades amb la capacitat d'empatia cognitiva, aquella que té una connotació clarament positiva –que és la 1.4.4.a- és la que obté els resultats d'empatia social més alts –en aquests cas l'equivalent al 79% de l'alumnat-, mentre que els alumnes que mostren empatia social de manera parcial o baixa són un 12% i un 9% respectivament. Respecte la pregunta que no és tan evident pel que fa a la capacitat d'involucrar-se –que és la pregunta 1.4.4.b-, mostra uns nivells d'empatia social alts més tímids si la comparem a la pregunta anterior. En aquest cas passem de tenir un 56% d'alumnat en els nivells més alts a un 19% i un 23% respectivament en els nivells mitjos i baixos de capacitat empàtica.

C). Capacitat de l'alumnat de cooperar per a aconseguir aquells canvis que afecten la societat

A partir de les preguntes mitjançant les quals indagàvem en la capacitat d'empatia social de l'alumnat en aquest tercer vessant, vam plantejar-los la mateixa problemàtica social que en el vessant anterior, davant la qual havien d'indicar numèricament si s'aproximava a allò que farien o no. Els resultats numèrics van

categoritzar-se en 3 nivells, en funció de si l'alumne mostrava la capacitat de cooperar en aquells canvis socials –nivell 3-, de si mostraven aquesta capacitat de manera parcial –nivell 2- o bé si no la mostraven -nivell 1.

Pel que fa a la capacitat d'empatia social en aquest vessant, la valoració numèrica de les seves respostes és la que podem veure en la taula següent:

Taula 34. Valoració numèrica de la capacitat d'empatia social de l'alumnat en el seu vessant de cooperar en aquells canvis que afecten la societat.

Pregunta / Nombre de respostes	Nivell 1			Nivell 2			Nivell 3			NS/NC/R.E.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1.4.3.a.	19	2	5	8	9	9	9	13	70	1
%	13%	1%	3%	6%	6%	6%	6%	9%	48%	1%
1.4.3.b.	10	2	0	3	5	6	10	19	89	1
%	7%	1%	0%	2%	3%	4%	7%	13%	61%	1%
Total	29	4	5	11	14	15	19	32	159	2
%	10%	1%	2%	4%	5%	5%	7%	11%	55%	1%

La pregunta 1.4.3.a mostra que un 63% de l'alumnat té una capacitat d'empatia social situada en els nivells més alts, un 18% mostra una capacitat parcial i un 17% una capacitat empàtica baixa. Aquest 63% no és gaire elevat, si ho comparem amb els resultats que oferien les preguntes del vessant d'empatia social exposats anteriorment. Possiblement es deu al fet que cooperar per al canvi social va més enllà del fet de posar-se en la pell del que pateix desigualtats i més enllà de la capacitat d'involucrar-se. En canvi aquests nivells d'empatia social pugen en la pregunta 1.4.3.b, ja que els alumnes que mostren una capacitat empàtica alta són ara del 81% mentre que mostren una capacitat parcial o baixa el 9% i el 8% respectivament. Aquest augment es deu, tal i com passava amb les capacitats empàtiques anteriors, a la connotació positiva de la pregunta plantejada.

D). Actituds pro-socials que fomenten l'empatia, com la capacitat per compartir, protegir i recolzar els altres

Per acabar amb l'anàlisi de la capacitat d'empatia social, ens hem de fixar en les actituds pro-socials que la fomenten, com són la capacitat de l'alumnat per compartir, protegir i recolzar els altres. Pel que fa a les preguntes mitjançant les quals indagàvem en aquestes actituds pro-socials, vam plantejar als alumnes una situació concreta -relacionada amb una situació hipotètica d'un company de classe que venia a l'escola sense esmorzar-, davant la qual havien d'indicar numèricament si s'aproximava a allò que farien o no. Els resultats numèrics van categoritzar-se en 3 nivells, en funció de si l'alumne mostrava la capacitat de compartir, protegir i recolzar aquell company –nivell 3-, de si mostraven aquestes capacitats de manera parcial –nivell 2- o bé si no les mostraven -nivell 1.

La valoració de les preguntes és la que podem veure en la taula següent:

Taula 35. Valoració numèrica de les actituds pro-socials de l'alumnat que fomenten l'empatia.

Pregunta / Nombre de respostes	Nivell 1			Nivell 2			Nivell 3			NS/NC/R.E.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2.2.a.	2	1	2	0	8	7	23	16	86	0
%	1%	1%	1%	0%	6%	5%	16%	11%	59%	0%
2.2.b.	5	1	1	2	2	6	7	12	109	0
%	3%	1%	1%	1%	1%	4%	5%	8%	75%	0%
2.2.c.	5	0	0	2	6	9	12	15	96	0
%	3%	0%	0%	1%	4%	6%	8%	10%	66%	0%
Total	12	2	3	4	16	22	42	43	291	0
%	3%	0%	1%	1%	4%	5%	10%	10%	67%	0%

Tal i com podem veure, les tres preguntes que plantejàvem mostren uns nombres molt alts pel que fa a aquestes actituds pro-socials. Així, entre el 85% i el 88% de l'alumnat mostra tenir els nivells més alts pel que fa a la capacitat de compartir, protegir i recolzar els altres, i entre el 7%-12% i el 3%-5% respectivament mostren uns nivells mitjos i baixos pel que fa a aquestes capacitats. Aquestes xifres ens indiquen que la majoria de l'alumnat participant, davant de situacions més o menys clares de vulnerabilitat d'un igual -com la que els presentàvem- mostra tenir un nivell alt d'actituds pro-socials que fomenten l'empatia.

6.3.3.1.6. Capacitat d'empatia històrica

Per indagar en aquesta darrera capacitat empàtica -que és la que fa referència a la capacitat de posar-se en el lloc de certs personatges del passat-, vam plantejar a l'alumnat un total de quatre preguntes obertes on els presentàvem diferents situacions històriques¹⁰⁷, les respostes a les quals ens permetessin valorar la seva capacitat per posar-se en la pell dels homes i dones que van viure en una altra època. Aquestes respostes van ser categoritzades en base als nivells plantejats per Domínguez¹⁰⁸ (1993), però matisant algunes d'aquestes categories preestablertes per l'autor¹⁰⁹. D'aquesta manera, les seves respostes van categoritzar-se en diferents nivells –sent el 1 el més baix i el 3 el més alt-¹¹⁰, depenent de si valoraven

¹⁰⁷ Les diferents etapes històriques es corresponien amb el currículum de l'Àrea de Coneixement del medi social i cultural del cicle superior de primària ja que, tal i com indiquen les fonts teòriques consultades, per activar l'empatia històrica és necessari que l'alumnat conegui el context històric de la situació que se li planteja. Per evitar la dificultat que comporta –especialment a l'alumnat de primària, poc acostumat al contingut històric- posar-se en la pell d'un personatge històric concret, vam plantejar situacions històriques que afectessin un col·lectiu i no un individu en particular.

¹⁰⁸ La categorització dels nivells de capacitat d'empatia històrica plantejats per Domínguez ha estat àmpliament detallada en l'apartat 5. *Com podem avaluar la capacitat empàtica de l'alumnat?* del Capítol 3 de la present investigació. La categorització que planteja Domínguez es basa en les categories establertes per Shemilt (1984) i per Ashby i Lee (1987) –que han estat aquelles en les que més autors s'han basat per a desenvolupar les seves recerques sobre l'empatia històrica de l'alumnat. Són també les que permeten obtenir dades rellevants sobre el nivell d'aquest tipus d'empatia. Però la categorització de Domínguez va una mica més enllà, ja que estableix categories intermèdies als nivells plantejats per Shemilt i Ashby i Lee, amb la finalitat de reduir, en paraules del mateix autor, "la inestabilidad y las vacilaciones entre niveles de comprensión empática" (Domínguez, 1993, p. 374).

¹⁰⁹ Aquesta matisació va consistir en l'adaptació de les categories intermèdies entre nivells establertes per Domínguez als nivells més baixos d'empatia històrica. Així, Domínguez establia nivells intermedis entre els nivells II i III i entre el V i el VI. Nosaltres, davant de la manca de respostes que s'adequessin a nivells superiors al III –degut al fet que les categories de Domínguez estaven pensades per valorar la capacitat empàtica de l'alumnat de secundària, i no de primària-, vam establir les categories intermèdies entre els nivell I i II i entre el II i III. Això ens va permetre adaptar les categories a l'alumnat en què es basa la nostra recerca, que és el de primària.

¹¹⁰ En aquest cas els nivells van ser els següents: el Nivell 1, el nivell 1-2, el nivell 2, el nivell 2-3 i el nivell 3.

els individus del passat com intel·lectualment inferiors o menys evolucionats que els del present –equivaldria a un nivell 1- o bé si els comportaments de la gent del passat eren explicats “des de fora” -utilitzant estereotips generals i ahistòrics i que equivaldrien a un nivell 2- o “des de dins”, en un esforç per projectar-se vers situacions alienes del passat però des del propi punt de vista –que correspondria a un nivell 3.

D'aquestes quatre preguntes ens fixarem solament en dues –la 3.1 i la 3.3-, ja que la resta ens aportaven poca informació -i molt fragmentada- sobre la capacitat empàtica de l'alumnat¹¹¹.

A). Capacitat de l'alumnat de posar-se en la pell dels homes i dones que van viure en una altra època

Per valorar aquesta capacitat, vam plantejar a l'alumnat una pregunta relacionada amb certes actituds dels nostres avantpassats prehistòrics. Pel que fa a la valoració dels nivell d'empatia històrica de l'alumnat, aquests són els que podem veure en la taula següent:

Taula 36. Valoració del nivell de capacitat d'empatia històrica de l'alumnat en el seu vessant de posar-se en el lloc d'un personatge del passat.

Pregunta / Nombre de respostes	Nivell 1	Nivell Intermedi 1-2	Nivell 2	Nivell Intermedi 2-3	Nivell 3	NS/ NC/ R.E.
3.1	17	14	60	24	27	3
%	12%	10%	41%	17%	19%	2%

¹¹¹ Veure Annex 2 (versió impresa i CD).

Algunes de les respostes donades i que vénen a justificar cadascun dels diferents nivells són les que presentem a continuació:

Taula 37. Justificació de les respostes segons els diferents nivells de capacitat d'empatia històrica de l'alumnat en el seu vessant de posar-se en el lloc d'un personatge del passat.

Enunciat: <i>Perquè creus que els homes de la prehistòria feien foc a partir de picar dues pedres i vivien en coves?</i>				
Resposta				
Nivell 1	Nivell Intermedi 1-2	Nivell 2	Nivell Intermedi 2-3	Nivell 3
Codi alumne num. 101: "Perquè no són tant llestos com ara".	Codi alumne num. 5: els avantpassats prehistòrics "no estaven civilitzats i no tenien recursos, però igualment es tenien que protegir".	Codi alumne num. 1: "Perquè encara no tenien diners ja que no existien".	Codi alumne num. 12: "Perquè no hi havia ni encenedors ni res per encendre el foc. Vivien en coves perquè fora feia més fred i es podien refugiar".	Codi alumne num. 16: "Per refugiar-se del fred i de la pluja. Picaven dues pedres per fer foc perquè era la única manera".
Codi alumne num. 30: "Perquè estaven menys desenvolupats, mentalment i materialment".	Codi alumne num. 68: "Perquè no tenien casa, encenedors, no tenien coneixements...".	Codi alumne num. 72: defensa que "...era l'única manera d'estar calents encara que creien que era un Déu [es refereix al foc] i no tenien diners per comprar cases".	Codi alumne num. 19: "Perquè no tenien encenedors ni mistos i necessitaven el foc per menjar i donar calor. I vivien en coves per refugiar-se del vent i tenir un lloc on poder passar la nit (entre d'altres coses...)".	Codi alumne num. 121: "Picaven pedres perquè era la única manera que coneixien per fer foc i vivien en coves perquè quan no hi havia animals en aquella zona per caçar era més fàcil trobar-se".

L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya

Nivell 1	Nivell Intermedi 1-2	Nivell 2	Nivell Intermedi 2-3	Nivell 3
Codi alumne num.21: "Perquè no tenien recursos ni coneixements, per sort amb el temps van anar evolucionant, construint cases i d'altres coses, etc...".		Codi alumne num. 22: "Perquè abans no hi havia encenedors, pisos, cases...".		Codi alumne num. 86: "Per escalfar-se i donar llum a la cova. Perquè ells devien pensar que era com una casa, no com la nostra però els protegia".
		Codi alumne num. 59: "Perquè no tenien científics, minerals ni invents llavors se les tenien que apanyar per viure a la natura".		Codi alumne num. 64: "Perquè suposo que la vida allà a la prehistòria devia ser molt difícil i es tenien que buscar la vida".
		Codi alumne num. 132: "...abans eren pobres, no sabien gaires maneres de com fer algunes coses per viure".		

Tal i com podem veure, un 12% de l'alumnat mostra tenir un nivell 1 de capacitat empàtica, que és el nivell d'empatia d'aquells que veuen els homes i dones del passat com intel·lectualment inferiors -com l'alumne num.101. També s'engloben en aquesta categoria aquelles respostes que consideren els nostres avantpassats com a menys evolucionats -com l'alumne num. 30. I també les respostes d'aquells

que tendeixen a veure la història com un indicador del progrés continu del coneixement¹¹² -com l'alumne num. 21.

Pel que fa al nivell intermedi 1-2, hi trobem un 10% de l'alumnat, que és aquell que percep els nostres avantpassats com a menys intel·ligents i evolucionats però que intenta al mateix temps explicar els comportaments del passat "des de fora", utilitzant estereotips generals i ahistòrics, que els acosten al Nivell 2 -com l'alumne num. 5 o l'alumne num. 68.

Si ens fixem en el nivell 2, trobem aquí el gruix majoritari d'alumnat, que és un 41%. Aquí s'emmarquen les respostes d'aquells que expliquen les accions dels homes i les dones del passat a partir d'estereotips i posicionats des del seu present -com els alumnes num. 1, num. 72, num. 22, num. 59 o num. 132.

En relació amb el nivell Intermedi 2-3, hi trobem un 17% de l'alumnat: es tracta d'aquells que expliquen els comportaments del passat "des de fora", però fent un esforç per projectar-se vers aquest passat, que els acosten al nivell 3 -com l'alumne num. 12 o l'alumne num. 19.

En el darrer nivell –el nivell 3, que és el d'aquells que expliquen els comportaments de la gent del passat “des de dins”, en un esforç per projectar-se vers situacions alienes- trobem el 19% de l'alumnat. Com per exemple els alumnes num. 16, num. 121, num. 86 o num. 64.

B) Capacitat de l'alumnat per adonar-se que una determinada informació, que avui assumim com una realitat incontestable, no podia saber-la en absolut l'agent històric

Per valorar aquesta capacitat, vam triar una situació que els pogués resultar xocant o estranya des del punt de vista actual, per veure si aquest factor fomentava la seva empatia. Aquesta situació estigué relacionada amb la conquesta d'Amèrica.

¹¹² Ja apuntàvem aquesta tendència en el capítol 3 d'aquesta recerca, més concretament en l'apartat 4.2.3 on exposàvem els *obstacles actitudinals* per al desenvolupament empàtic de l'alumnat.

Pel que fa a la valoració dels nivells d'empatia històrica de l'alumnat, aquests són els que podem veure en la taula següent:

Taula 38. Valoració del nivell de capacitat d'empatia històrica de l'alumnat en el seu vessant d'adonar-se que una determinada informació, que avui assumim com una realitat incontestable, no podia saber-la en absolut l'agent històric.

Pregunta / Nombre de respostes	Nivell 1	Nivell Intermedi 1-2	Nivell 2	Nivell Intermedi 2-3	Nivell 3	NS/ NC/ R.E.
3.3	8	2	36	11	78	10
%	6%	1%	25%	8%	54%	7%

Algunes de les respostes donades i que vénen a justificar cadascun dels diferents nivells són les que presentem a continuació:

Taula 39. Justificació de les respostes segons els diferents nivells de capacitat d'empatia històrica de l'alumnat en el seu vessant d'adonar-se que una determinada informació, que avui assumim com una realitat incontestable, no podia saber-la en absolut l'agent històric.

Enunciat: <i>Fa 500 anys, Cristòfol Colom va arribar per primer cop a Amèrica, acompanyat d'un grup de mariners. Quan els indis van veure Colom i els seus homes damunt de cavalls, van pensar-se que l'home i el cavall era una sola criatura –i no un home damunt un animal-, i es van espantar molt, pensant que es trobaven davant d'un monstre. Per què creus que els indis van pensar això? I què creus que haguessis fet tu si haguessis sigut un indi? Raona la teva resposta.</i>				
Resposta				
Nivell 1	Nivell Intermedi 1-2	Nivell 2	Nivell Intermedi 2-3	Nivell 3
Codi alumne num. 128: "Perquè això era molt abans i eren més tontos".	Codi alumne num. 59: afirma que si ell hagués estat un indi: "Hagués pensat una mica més que	Codi alumne num. 13: els indis van actuar així perquè: "Vivien en selves i allà no	Codi alumne num. 17: "Crec que els indis van pensar això per la mitologia grega que hi ha un home meitat	Codi alumne num. 132: "Crec que van pensar això perquè no devien haver vist mai un

Part III. El treball de l'empatia a les aules de ciències socials de primària catalanes

Capítol 6. Diagnosi: l'ensenyament i l'aprenentatge de l'empatia a la classe de ciències socials

	els demés i hagués defensat el continent de ser conquerit pels espanyols”.	hi havia cavalls”.	home meitat cavall. Jo si fos ells també m'hauria espantat perquè ells no tenien cavalls i mai havien vist un home damunt d'un cavall”.	cavall o un home muntant-ne un” i que “Si jo hagués sigut un indi també m'hauria espantat, per veure una cosa nova i que per mi (si fos indi) espantés”.
Codi alumne num. 21: “... perquè no estaven del tot evolucionats i no tenien molts coneixements”.	Codi alumne num. 81: “No tenien cavalls i no estudiaven”.	Codi alumne num. 53: “Perquè tenien molta imaginació”.	Codi alumne num. 80: “Crec que perquè encara no domesticaven cavalls i creien en monstres i Déus” i que “Jo m'hagués espantat però no hagués seguit les ordres d'ells”.	Codi alumne num. 32: “Perquè mai a la seva vida havien vist un cavall ni a un espanyol, així que van pensar que era un monstre”.
		Codi alumne num. 84: “Crec que van pensar això perquè abans hi havia meitat home meitat cavall anomenats centaures i es pensaven que era això”.		Codi alumne num. 88: “...els indis veien o pensaven d'una altra manera”.
		Codi alumne num. 113: “Perquè Colom era blanc i ells eren morenos per el sol i Colom estava damunt d'un cavall i ells mai havien vist un cavall”.		Codi alumne num. 119: “Crec que era perquè mai havien vist algú blanc i muntant un cavall”.

Nivell 1	Nivell Intermedi 1-2	Nivell 2	Nivell Intermedi 2-3	Nivell 3
		Codi alumne num. 37: “Jo no voldria ser un indi perquè t'esclavitzen i no pots fer la teva vida normal”.		
		Codi alumne num. 53: ell el que hagués fet si fos indi seria: “Lluitar i no perdre les terres perquè sinó haurien sigut esclaus dels espanyols (que és el que va passar)”.		

Pel que fa a l'alumnat que es posiciona en el nivell 1 de capacitat empàtica, aquest és un 6%, la meitat respecte al nivell 1 de la pregunta anterior. Així, alguns consideren que els indis van actuar així perquè eren menys intel·ligents -com l'alumne num. 128- o bé perquè estaven menys evolucionats -com l'alumne num. 21.

En un nivell intermedi 1-2 trobem un 1% de l'alumnat, a diferència del 10% que trobàvem en la pregunta anterior. Es tracta de les respostes d'aquells que perceben els homes i les dones del passat com a menys intel·ligents i evolucionats però fent un intent d'acostament vers al nivell 2, intentant explicar aquests fets passats “des de fora”. Com l'alumne num. 59 o el num. 81.

Ja en el nivell 2, trobem al 25% de l'alumnat, un 16% menys que la pregunta anterior. Es tracta de les respostes d'aquells que expliquen les accions dels homes i les dones del passat a partir d'estereotips i posicionats des del seu present -com els alumnes num. 13, num. 53, num. 84, num. 113, num. 37, num. 53.

En el nivell Intermedi 2-3, trobem a un 8% de l'alumnat, un 9% menys que en la pregunta anterior. Aquí es posicionen aquells alumnes que expliquen els comportaments del passat "des de fora", però fent un esforç per projectar-se vers aquest passat, que els acosten al nivell 3 -com l'alumne num. 17 o l'alumne num. 80.

I ja en el nivell 3 -que és el d'aquells que expliquen els comportaments de la gent del passat "des de dins", en un esforç per projectar-se vers situacions alienes-trohem al gruix de l'alumnat: un 54%, a diferència del 19% que trobàvem en el mateix nivell en la pregunta anterior -com els alumnes num. 132, num. 32, num. 88 i num. 119.

Els resultats que obtenim mitjançant l'anàlisi d'aquesta pregunta ens confirmen els postulats de Domínguez de l'any 1993 el qual, fent referència a l'ensenyament de la història, afirmava que "se deben plantear cuestiones que por algún motivo resulten 'chocantes', 'extrañas', no solamente desde la perspectiva actual, sino desde el punto de vista del alumno actual" (Domínguez, 1993, p. 187), per tal de fomentar la seva capacitat empàtica. Pensem que aquest nivell més alt de capacitat d'empatia històrica que mostren els alumnes davant de situacions xocants o estranyes es deu també al fet que el tema que els plantejàvem -la Conquesta d'Amèrica- no sols els és més proper cronològicament sinó que també el coneixen més -gràcies als mitjans de comunicació i a les pel·lícules-, que fan que coneguin millor el tema i per tant, puguin tenir més empatia històrica.

6.3.3.2. Resultats sobre la valoració i l'ensenyament de l'empatia per part del professorat

Un cop analitzades les dades sobre la capacitat empàtica de l'alumnat, procedirem a analitzar les dades aportades pel professorat.

Per tal de donar resposta als objectius que ens vam plantejar, analitzarem en primer lloc la percepció i valoració que fa el professorat del concepte d'empatia i en segon lloc procedirem a identificar les estratègies d'ensenyament-aprenentatge basades

en l'empatia i en la formació del pensament social i crític que utilitzen en les seves classes de ciències socials.

6.3.3.2.1. Valoració del professorat sobre el concepte d'empatia

A). Com defineixen l'empatia?

El primer que vam preguntar al professorat entrevistat va ser què entenien per empatia. Ens va semblar important identificar la seva percepció del concepte per tres motius: el primer era perquè, tal i com apunta la bibliografia consultada, el coneixement sobre què és l'empatia influeix en la capacitat empàtica de les persones; en segon lloc perquè centràvem ja des de l'inici el tema del que ens interessava parlar; en tercer lloc perquè depenent de les seves respostes podíem veure si era un concepte que tenien present o no i si era un tema rellevant per a ells.

Vuit dels nou mestres entrevistats la defineixen com la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre: "L'empatia és saber-se posar en el lloc de l'altre, principalment" (EPFD2). La mestra restant hi veu una connotació més de connexió amb l'altre: "La empatia per mi seria la manera de tenir una afinitat... amb una altra persona" (EPFD1).

Amb les seves definicions també vam detectar que quatre dels nou mestres entrevistats distingien –de manera inconscient- diferents vessants de l'empatia, com vindrien a ser la cognitiva i l'emocional. Com aquella que defineix l'empatia com: "La capacitat que tenim de posar-nos en el lloc de l'altre, com se sent, perquè ha actuat així" (EPFD4.1); o la que comenta que l'empatia implica "entendre que aquella mateixa vivència o aquell mateix sentiment l'altre com el viu" (EPFD4.2). També aquell que la defineix com: "La capacitat de posar-se en la situació que viu un altre o en la situació del que pot pensar un altre" (EPFD5).

B). Veuen important treballar-la a la classe de socials?

Vuit dels nou mestres entrevistats veuen important treballar-la no solament a l'àrea de Coneixement del Medi Social sinó a totes les àrees, tot i que tres d'ells pensen

que la matèria de ciències socials ajuda a fomentar-la. Com la mestra que sosté que “la classe de socials, igual que pot ser la classe d'ètica, de ciutadania.. són matèries que es presten més” (EPFD6). O el que afirma que “potser socials sí que és una àrea que és com més fàcil treballar-la” (EPFD2). I un d'ells, sí que té clar que és important fomentar l'empatia a la classe de ciències socials “perquè et pots posar en el lloc de determinats personatges de la història, perquè han fet una cosa que no entenem a l'actualitat, perquè no ho faríem així...” (EPFD4.1).

Dos dels nou mestres entrevistats pensen que l'empatia és un tema indispensable a treballar a l'escola: “Com estan les coses avui en dia tothom ha de saber posar-se a la pell d'un altre [...], és molt important que des de les escoles es treballi (EPFD3), ens comenta una de les mestres. “L'empatia és l'únic que pot millorar el món per tant, si l'educació una mica és això doncs, bàsicament, l'empatia hauria de ser el nucli de tot [...]. L'empatia no és una cosa teòrica, és vivencial. I per tant, com que és vivencial i és transversal ha d'estar a l'hora del pati, a la hora que arriben, a l'hora que estan fent mates, a l'hora que hi ha un problema... l'has de fer sempre” (EPFD4.2), ens respon una altra.

C). El foment de l'empatia és una de les seves prioritats?

Dos dels nou mestres responen que és una prioritat: “Jo crec que és bàsic de l'acció de fer de mestre” (EPFD4.2). Cinc dubten, tot i que acaben reconeixent que sí que ho treballen, de manera no intencional: “No t'ho sabria dir com a prioritat però sí que es treballa” (EPFD5), “la treballes de manera inconscient” (EPFD2). I les altres dues mestres restants afirmen que no la treballen: “No hi penso en l'empatia” (EPFD9).

D). Pensen que el contingut de la matèria de ciències socials facilita l'empatia?

Set dels nou mestres responen que sí: “L'àrea de Medi... al ser la que més treballa els aspectes sociològics, és on més es pot treballar l'empatia en general, no només de les persones individualment sinó també de les cultures” (EPFD4.1). “Socials és una àrea que et surten molts personatges amb característiques diferents, amb situacions diferents i en èpoques de la vida diferents i això et fa doncs que ells hagin

de saber-se posar en la pell d'aquests personatges" (EPFD2). Tot i que trobem un mestre que afirma que no: "Tal i com estan muntats els llibres no. És tema, tema, tema, tema, i el tema és tema de coneixement" (EPFD10).

E). Quins altres factors creuen que influeixen en la capacitat empàtica de l'alumnat?

Una de les mestres ens parla de la necessitat de predicar amb l'exemple: "És que, a veure, jo crec que fer de mestre no és el que els hi dius als nens i els hi expliques, sinó és el que fas". Per això cal ser empàtic amb l'alumnat: "Allò que els nens diuen 'és que em té mania'. No, no, mania no els hi tenim però que sí que hi ha feelings i no... llavors tu ets professional i has de dir 'no, no, jo he de trobar l'empatia de poder-me'l mirar i ens hem d'entendre, no?' llavors aquesta empatia tu l'has de buscar. I els nanos són molt intel·ligents i ho saben això". I també cal ser empàtic amb la resta de professorat: "Penses, jo els hi estic demanant que treballin en parelles i que s'aguantin mútuament i que treballin en grup i que s'aguantin col·lectivament i a lo millor a tu amb el mestre del costat et costa i has de buscar realment fer exercicis d'empatia, no?" (EPFD4.2).

Un altre dels mestres entrevistats assenyala que el fet que el grup classe sigui el mateix en cadascun dels cursos facilita l'empatia entre ells: "Sí que he vist que el estar junts tants anys, com que es coneixen tots més, coneixen més bé a l'altre i saben què és el que li agrada més i el què li agrada menys. Aquí com que s'han anat barrejant cada dos anys potser no hi han aquests llaços més d'empatia entre el grup" (EPFD2).

I una altra fa extensible al mestre aquesta condició: "Un grup amb la mateixa mestra, durant tres anys, no?, això fa molt. Ens entenem bé perquè sabem com som, com reaccionem davant dels conflictes, dels problemes [...]. També sabem que cadascú té la seva història personal" (EPFD3).

Dos dels mestres assenyalen també la necessitat de treballar l'empatia de manera continuada i no de manera puntual de cara a un bon desenvolupament: "Tu pots dir: 'avui anem a parlar de l'empatia'. El que passa és que això ho has de fer quan

ja has practicat, eh? Perquè sinó costa molt. Són conceptes que en els llibres de ciutadania o en els llibres de socials hi són, però ho has d'haver practicat una miqueta... s'ha de treballar més contínuament, més com a rerefons" (EPFD4.2). O el mestre que sosté: "Els primers dies que treballes, si tu li dius a un 'posa't en el seu lloc', si no ho ha fet mai no ho sabrà fer... Si ho pretens fer a la primera et 'fotaràs' contra la paret... no hi ha res que funcioni a la primera. Amb quatre preguntes cada dia, amb dos cosetes cada dia, una al matí i una altra a la tarda..." (EPFD5).

F). Per què creuen que no se sol treballar l'empatia a les escoles?

Dos dels nou mestres entrevistats ho atribueixen al fet de què el professorat sovint se centra més en l'aprenentatge de continguts que no pas en l'aprenentatge competencial i/o de valors de l'alumnat: "Perquè a vegades ens capfiquem molt amb continguts del currículum, continguts teòrics, sense donar importància a altres continguts que són molt importants, que potser no surten tant especificats en el currículum, no?, com una competència... un nen ha de ser competent i ha de sortir de primària entenent què és l'empatia i intentant o arribant a ser més empàtic, no? Potser com que això no ens ho trobem així, no?, i que tenim la competència social i ciutadana que és molt obert." (EPFD2). O com comenta una altra mestra: "Potser perquè donem més importància senzillament a l'adquisició de coneixements que a l'empatia" (EPFD6).

Una altra mestra ho atribueix al pes del currículum: "Per temps [...]. El que passa es que els currículums vam molt plens. Tal i com hi ha el currículum no et permet com potser tu voldries treballar" (EPFD10).

I dues de les mestres coincideixen en la idea que sí que es treballa l'empatia a l'aula, però el que passa és que no en són conscients: "Jo crec que és una cosa que la fem de manera indirecta tantes vegades que no ens hem adonat mai que l'estem fent." (EPFD4.1) comenta una d'elles. "Potser no li diràs empatia. Potser li diràs treball cooperatiu, potser li diràs, és igual. Però al darrera hi ha l'empatia. Si no hi ha empatia, no pots treballar. A lo millor la gent a diferents escoles no tindran la paraula empatia i ni sabran que és, però ho estan treballant. A lo millor estan

parlant de respecte, de què els nens entre ells fan les normes i se les respecten i les decideixen, a lo millor treballen assembleàriament. Tot i això estàs treballant empatia... i a lo millor tu vas i preguntes 'vosaltres feu treball sobre l'empatia?' I et diran: 'no'. I segur que sí. Perquè és que... sinó no pots treballar a la classe" ens diu l'altre. I afegeix la idea que cal un treball teòric més precís sobre el concepte d'empatia i com treballar-lo, que guiï al professorat: "Falta marc teòric, penso, en el professorat" (EPFD4.2).

G). Quins impediments identifiquen per treballar l'empatia a l'aula?

El fet que l'empatia requereixi d'una part cognitiva però també una part d'emoció, fa que un dels mestres entrevistats l'identifiqui com un procés difícil de controlar: "L'impediment principal és que costa molt a vegades controlar." (EPFD2).

Contràriament a aquesta idea, una altra de les mestres veu en aquest "desordre" l'oportunitat de treballar l'empatia: "Per a què puguin sortir coses, has de deixar un cert desordre, a veure, entre cometes, de dir ara paro perquè aquí ha sorgit, perquè d'aquesta lectura que parlava d'una cosa ens hem anat parlant a una altra i hem arribat a una cosa molt interessant, que veus que ells comencen a aixecar la mà i en volen parlar. Llavors tu has de conduir-los cap a una conversa sobretot sobre valors, perquè en realitat l'empatia és un valor, no?, i llavors anar cap aquí" (EPFD4.2).

També la manca de temps lectiu o un gran nombre de nens per classe és vist per una de les mestres com una dificultat per a treballar l'empatia: "La manca de temps, la sobrecarrega de ràtio" (EPFD4.2).

Dues de les mestres pensen que depenent del grup classe costa més o menys de treballar: "Depèn a vegades del grup classe que tens" (EPFD6). Altres dues pensen que no és la classe, sinó un nen o nena en concret, el que pot dificultar el treball de l'empatia a l'aula: "M'he trobat amb nens que m'ha costat fer-li's veure les coses" comenta una d'elles (EPFD3). "Els nens amb trastorns de conducta greus. Depèn com, pot trencar molt la dinàmica del grup, sobretot quan està amb un grup petit", puntualitza l'altre (EPFD4.1).

Contràriament a aquesta idea, aquest fet no és vist per una de les mestres entrevistades com un impediment sinó com un avantatge per treballar l'empatia: “El nen que et distorsiona, és el que et dóna més oportunitats per treballar l'empatia, perquè tu has de batallar amb allò. Llavors primer: tu has de ser empàtica amb aquell nen, perquè és clar, t'enfades, l'has de renyar perquè no deixa treballar als altres, però jo penso que, en aquesta classe que hi ha un nen autista i un altre nen que té moltes dificultats i és un nen que distorsiona, que sembla que molesti, jo crec que són més empàtics [es refereix a la resta d'alumnes de la classe] perquè han estat durant nou anys veient aquest tipus d'alumnat i ells han hagut de posicionar-se”. I afegeix: “Conviure tots els que som més o menys semblants, i tots els que som més o menys iguals i tots els que ens avenim, una meravella de classe però és clar, això no existeix a la vida. Jo crec que és una oportunitat, que a vegades és veritat que és difícil” (EPFD4.2).

6.3.3.2.2. Estratègies d'ensenyament-aprenentatge basades en l'empatia i en la formació del pensament social i crític que utilitzen en les seves classes de ciències socials.

A). Treballen l'empatia a classe?

Uns diuen que sí, però indirectament: “No la treballo com un objectiu diguéssim de, ‘avui treballarem empatia’, però la treballes indirectament” (EPFD4.1). I uns altres afirmen que la treballen a l'hora de “Tutoria”, a l'hora de “Cohesió de grup i a les classes de “ètica, ciutadania o en moments de tutoria” (EPFD6).

Una idea que apareix sovint relacionada amb el treball de l'empatia és el seu ús com a estratègia per a la resolució de conflictes: “tot el tema de resolució de conflictes els resolem a partir de l'empatia” (EPFD5); “Si surt un conflicte en qualsevol moment de la classe ho treballem” (EPFD1).

B). Com la treballen?

Una de les mestres entrevistades identifica clarament el treball de l'empatia amb una qüestió de metodologia: “És una qüestió metodològica, no tant de contingut”, afirma (EPFD4.2).

La resta de mestres no especifica si considera el treball de l'empatia com una qüestió metodològica o de contingut, però sí que identifiquen certes estratègies que utilitzen en les seves aules per a fomentar-la –tant pel que fa a dur a terme certs tipus d'activitat com pel que fa a la manera d'organitzar l'aula–, que detallarem a continuació.

1. Respecte al tipus d'activitat

Són moltes i molt variades les estratègies relacionades amb el tipus d'activitat que el professorat entrevistat ens assenyala que utilitza a les seves classes de cara a treballar l'empatia:

- **Activitats projectives:** vuit dels nou mestres ens expliquen que utilitzen sovint aquest tipus d'estratègia a les seves classes de Coneixement del Medi: “fer-los posar en situació de si estiguéssiu en aquesta època, o ‘si fóssiu’...” (EPFD10). La majoria d'ells reconeix que les utilitzen fonamentalment per treballar temes d'història. Com la mestra que afirma: “Posar-se en el lloc d'aquell ho fas molt a través de la història. ‘I com va ser possible que aquell rei fes aquella cosa? I penseu: en quines condicions vivien, i com eren?’” (EPFD4.2). O el mestre que ens explica que cal anar més enllà i fer veure a l'alumne com era viure en una altra època: “L'edat mitjana, penseu com era allò. O a la Guerra Civil. Traslladar-nos allà i fer-los veure... allà què. No només aquest trasllat sinó de portar-los a viure allò” (EPFD5). O una altra, que ens explica una d'aquestes activitats a través de les quals fa viure als seus alumnes com si estiguessin a l'edat mitjana: “Imagina't un nen de la teva edat que viu en aquesta època, què et tocaria fer? T'aixecaries, et tocaria anar a donar menjar als porcs, que no serien de casa vostra sinó que serien del senyor, a lo millor entremig te donarien una puntada perquè a ningú li importaven els nens per a res.” (EPFD10).

Una de les mestres afegeix que condueix als seus alumnes a aquestes projeccions vers el passat a través de fer-los fer petites investigacions sobre com vivien les persones en altres èpoques. Això el que provoca és posar-se en la seva pell i que es qüestionin com aquelles persones podien viure sense

coses que ells creuen indispensables i que es pensen que han existit sempre: “[a partir de fer investigació sobre com vivíem les persones] a ells mateixos ja els sorgeixen preguntes: ‘ostres, com ho podien fer aquestes persones sense ordinador?’ ... és que ells es pensen que els ordinadors i els mòbils existeixen de tota la vida.” (EPFD4.1).

- Excursions a llocs històrics: dos dels mestres entrevistats ens expliquen que han treballat l'empatia arran de visitar un museu o bé com a estratègia prèvia a la visita d'un enclavament històric important. Així un d'ells ens diu: “Vam anar al Museu d'Història de Catalunya, allà a BCN, i un cop van tornar tot el treball va ser molt diferent, perquè ja tenen el moment de tornar enrere, de posar-se en el lloc de la persona que vivia allà, no? I el treball ja va ser molt diferent” (EPFD5). O una altra mestra que ens afegeix que, prèviament a la sortida que estan preparant per visitar el poblat ibèric del Puig Castellar – situat al municipi de Santa Coloma de Gramenet- ella treballa l'empatia fent posar als seus alumnes en la pell de la gent que vivia allà: “En aquella època, tu què penses que tenia aquesta gent en el poblat? I com et sentiries tu en aquella època quan [...]. Com vivia aquesta societat?” (EPFD4.1).
- Tertúlies literàries dialògiques¹¹³ i lectura i comentaris de llibres: “Els dimecres a la tarda fem tertúlia. Llavors ho treballem aquí” (EPFD1). Ens explica aquesta mestra que les tertúlies literàries dialògiques fomenten, per una banda, el diàleg i l'intercanvi d'idees entre l'alumnat així com el tenir en compte les opinions dels altres i per altra banda, el posar-se en la pell dels personatges de les lectures que fan. Dues de les altres mestres al·ludeixen també a la lectura i comentari de llibres de cara a fomentar l'empatia entre l'alumnat: “Nosaltres estem llegint un llibre, que és un noi que té una malformació a la cara. I aquí hi ha un treball de reflexió molt important i molt d'empatia, i molt posar-te a la pell de com seria, de com viuries tu aquesta situació o com viuries tu aquesta situació si tu fossis el seu amic” (EPFD3);

¹¹³ Les tertúlies literàries dialògiques estan considerades com una actuació educativa d'èxit que es basa en la lectura compartida de textos e la literatura clàssica universal, seguint els set principis de l'aprenentatge dialògic: diàleg igualitari, intel·ligència cultural, transformació, dimensió instrumental, creació de sentit, solidaritat i igualtat de diferències (Aguilar, Alonso, Padrós, & Pulido, 2010). Per a més informació veure: <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/comunitats/actuacionsexit/>

“També fem activitats de lectura on es treballen aspectes empàtics de relació amb el grup, a través de lectures de persones externes diguéssim, de personatges inventats, ficticis, acaben sortint les coses pròpies, les vivències pròpies [...]. No s'oblga a ningú a explicar la seva història personal però surten arrel d'una altra història que llegeixes a la classe d'un altre personatge fictici, i va sortint. ‘Què faries tu en aquest cas?’” (EPFD4.1).

- Debats: un altre dels mestres explica que una manera per treballar l'empatia a l'aula és mitjançant el contrast d'opinions, perquè “fent un debat, treballes l'empatia. Per què? Perquè moltes vegades, i lo complicat del debat és que possiblement posem als alumnes en situacions que ells no defensarien” (EPFD2).
- Role-plays: aquest mateix mestre també treballa l'empatia a partir d'aquesta estratègia: “Quan treballem història ho treballem molt [es refereix a l'ús dels role-plays] perquè intentem esbrinar entre tots perquè ha passat la història com ha passat, i què és el que farien ells: què és el que veuen bé, que és el que no veuen bé, perquè pensen que va passar això, quines solucions ells podrien haver fet perquè no s'arribés a segons quines situacions i fins i tot preguntant l'opinió d'ells sobre qualsevol tema ja t'estan dient si [...]. Perquè es parlen de molts personatges, o sigui si s'estan o no s'estan posant a la pell d'un altre”. I afegeix: “Als alumnes els costa molt posar-se a la pell d'algú amb qui no se senten a gust” (EPFD2).
- Obres de teatre: continuant amb el mateix mestre, aquest afirma que “El fet de fer teatre també t'ajuda molt a treballar l'empatia” (EPFD2). Aquesta estratègia l'apliquen fent que els alumnes observin gent concreta del barri i després interpretin aquest paper a través d'una obra de teatre. D'aquesta manera, s'han de posar en la pell d'aquests personatges concrets.
- Visionat de pel·lícules o vídeos: una de les mestres ens comenta que treballa l'empatia a partir de veure i comentar pel·lícules a classe, fent que els alumnes s'hagin de posar en la pell dels personatges que hi surten. Una altra de les mestres ens comenta: “Posem una pel·lícula: llavors l'anem veient, l'anem parant i l'anem parlant. ‘I ara què?’ I cada 10 minuts es para la pel·lícula i cadascú pot dir la seva i el que se sent més o menys identificat

- amb aquells nens [es refereix als personatges que surten a la pel·lícula]. 'Això no ho ha fet bé', o 'jo penso que hagués hagut de fer això'." (EPFD10).
- Treball amb notícies d'actualitat: una de les mestres utilitza aquest recurs com a estratègia per a què els alumnes s'hagin de posar en la pell dels altres, intentant entendre les diferents posicions dels seus protagonistes.
 - Treball a través d'obres d'art: aquesta mateixa mestra també considera que l'art propicia que els alumnes s'hagin d'identificar amb certs personatges. Fent referència a les tres darreres estratègies –és a dir, el visionat de pel·lícules o vídeos, el treball amb notícies d'actualitat i el treball amb obres d'art- conclou: "En qualsevol de les tres opcions de treball ens identifiquem amb aquell personatge" (EPFD6).
 - Tutorització d'alumnes més petits: tres de les mestres entrevistades fan esment a aquest tipus d'estratègia. Una d'elles ens explica que aquest projecte es coneix com: "El projecte de *padrins de lectura*: els nens de 6è ensenyen als de 1er. Els hi fan una mica de pràctiques de llegir. Diguem que els apadrinen i es fan padrí i fillol" (EPFD6). Una altra ens explica que a la seva escola aquest "apadrinament" l'anomenen "*la cordada de sabates*": "És una cosa molt maca que és inter-edats: 'nosaltres som padrins dels de segon i els ajudem a escriure'. 'I ara nosaltres anem a ensenyar a cordar sabates als de P-5', que és l'època en què n'aprenen, no?, i això els hi encanta. Per tant, *la cordada de sabates* que en diem, jo crec que això és empatia, és una empatia inter-edat" (EPFD4.2).

En dues de les entrevistes aparegueren dues de les estratègies més relacionades amb un ús de l'empatia orientat a la resolució de conflictes, que són:

- L'elaboració d'un "quadre de reflexió": "Nosaltres tenim aquí, quan hi ha conflictes greus, un quadre de reflexió, una mica de dir: 'quin conflicte hi ha hagut, jo com m'he sentit, com creus que s'ha sentit l'altre? Com creus que podríem haver actuat de manera diferent per no haver-nos acabat barallant?' I és un quadre que estan tips d'omplir-lo. Amb petits conflictes com 'm'ha pres la goma' no, però amb conflictes greus, seuen i ho han d'escriure, ho han de raonar. Tot això és posar-se en el lloc de l'altre" (EPFD4.2).

- “*La capseta*”: ens explica una d'elles que es tracta d'un instrument que tenen a classe i que utilitzen per a resoldre qualsevol conflicte que els alumnes no s'atreveixin a comentar en veu alta: “Aquí s'hi pot posar el que sigui. S'hi pot posar ‘em passa això’, ‘em trobo trist’, ‘felicitó al meu company’, ‘això que ha fet la senyoreta no m’ha agradat’, ‘X t’has passat manant massa deures’, o ‘has renyat a aquest i no calia perquè el culpable era jo’. Aquí dins hi pot anar de tot, és anònim. Llavors ho obrim i ho llegim” (EPFD10). I després de la lectura reflexionen plegats sobre com es devia sentir la persona que ha escrit el missatge així com possibles maneres de resoldre el seu conflicte.

2. Respecte a l'organització de l'aula

Són també variades les estratègies relacionades amb com organitzar l'aula per fomentar l'empatia de l'alumnat que ens assenyala el professorat entrevistat:

- El treball cooperatiu: un d'ells té clar que el treball cooperatiu fomenta l'empatia: “El treball cooperatiu ho dóna molt, ja que haig d'entendre la teva opinió, ens hem de posar d'acord. La mateixa metodologia fomenta 100% l'empatia” (EPFD5).
- Grups Interactius¹¹⁴: una de les mestres identifica aquest tipus d'agrupament amb el foment de l'empatia.
- En gran grup: un altre dels mestres té clar que per a treballar l'empatia cal fer-ho no en grups petits sinó en gran grup: “Jo trobo que l'empatia és com més treballar en gran grup. Jo considero que l'empatia és una cosa de parlar-la obertament, és a dir, que tothom escolti el que pensa tothom i què és el que faria tothom” (EPFD2). Una altra comparteix la mateixa opinió: “Quan treballem l'empatia és un moment de conversa, de reflexió, de tots junts, no?, de què tots ens podem mirar els uns als altres, de què ens podem rebatre les coses que diem, amb normalitat i amb naturalitat” (EPFD3).

¹¹⁴ Per a més informació sobre aquest tipus d'agrupament veure Cap. 3 de la present recerca “L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials”.

- En petit grup: una de les mestres pensa que per treballar l'empatia cal fer-ho “en petit grup, ells han de cooperar amb la resta de gent del grup per treure endavant el treball i la feina. Moltes vegades s’han de posar en el lloc de l’altre que potser encara no sap llegir bé, no sap redactar bé, i s’han d’ajudar [...]. En feines de grup es treballa de manera més empàtica amb els altres perquè és clar, si no entens a l’altre, el grup no funciona” (EPFD4.1). També hi ha una altra opinió semblant: “Canviem bastant l’estructura de les taules i les cadires de manera que hagin de compartir amb companys diferents, de vegades amb grup, de vegades amb parelles” (EPFD6).
- Treball en parelles: ja en el paràgraf anterior una de les mestres assenyalava el treball en parelles de cara a fomentar l’empatia entre l’alumnat. Aquesta idea és compartida: “[Aquesta manera de treballar] en el que tu saps què li passa a ell i ell sap què et passa a tu doncs... jo els hi dic treball en parelles però jo sé que és empàticament” (EPFD4.2).

6.4. Conclusions

En aquest capítol ens proposàvem indagar, per una banda, en la capacitat empàtica de l’alumnat de cicle superior de primària català i per altra banda, en la valoració i estratègies d’ensenyament per a fomentar l’empatia del seu professorat.

El primer objectiu d’anàlisi que ens havíem plantejat era esbrinar si **l’alumnat sap què és ser empàtic**. Aquest coneixement facilita, segon el referents teòrics consultats, la seva capacitat d’empatia. Les dades analitzades ens mostren que dues terceres parts de l’alumnat sí que ho sap. No és una xifra gaire alta, si tenim en compte que el concepte “empatia” apareix sovint en els mitjans de comunicació –especialment a la televisió i als diaris. I també partint de la idea que és un concepte que apareix a molts dels llibres d’educació en valors utilitzats pels mestres a les hores de tutoria. Pensem que aquest desconeixement pot ser provocat per la seva manca de vocabulari i de desenvolupament de la competència lingüística, que es va adquirint amb el pas dels anys.

El segon objectiu que ens proposàvem era identificar si l’alumnat mostra capacitat empàtica de tipus emocional, cognitiva, social així com de certes actituds pro-

socials que fomenten l'empatia quan se li plantegen situacions problemàtiques de contingut social. Els resultats ens indiquen a grans trets que l'alumnat mostra uns índexs més alts d'empatia cognitiva i social que no d'empatia emocional i comunicativa. Però cal matissar aquestes dades.

Pel que fa als resultats **d'empatia emocional**, aquests són alts en el seu vessant d'identificar els estats emocionals aliens –d'un 60% aprox.–, però aquests baixen significativament –a un 25%– quan l'alumnat ha d'argumentar-los. Aquests nivells d'empatia es van analitzar en funció dels termes triats per l'alumnat i a partir també de l'argumentació de la seva tria. Així doncs, novament veiem com, a més complexitat lingüística i argumentativa, més capacitat empàtica. És per això que aquests resultats apunten a la clara incidència que tenen les competències comunicatives i lingüístiques en la seva capacitat d'empatia emocional.

Pel que fa a la seva capacitat **d'empatia cognitiva**, una mica més del 90% de l'alumnat mostra la capacitat de sortir d'ell mateix per posar-se en la pell d'una altra persona, una mica menys del 90% mostra la capacitat d'escoltar els altres amb voluntat d'entesa i poc més del 60% mostra la capacitat d'adoptar la perspectiva o el rol de l'altre. Aquest descens pel que fa a aquesta darrera capacitat possiblement sigui deguda al fet que adoptar la perspectiva de l'altre suposa un pas més enllà que el simple fet d'escoltar-lo –és a dir, es tracta d'una acció que requereix de més complexitat de pensament. Les xifres però baixen quasi a la meitat quan les situacions plantejades tenen una connotació positiva o negativa menys evident¹¹⁵, o quan aquestes situacions són, tot i que èticament reprobables, habituals en la societat en la que vivim¹¹⁶ –com anar a escridassar a aquell amb qui no està d'acord, o la de no esforçar-se per transcendir el propi individualisme per arribar a acords amb aquells amb qui hem de treballar o per entendre als qui tenim al voltant.

¹¹⁵ Tal i com indica Bisquerra (1989), les preguntes han de formular-se de tal manera que s'asseguri que aquells que les han de respondre no les falsegin per tal de quedar bé, ja que "las personas tienden a aparecer como creen que deberían ser [...] y no como son realmente" (p. 98). D'aquesta manera, si la connotació de la pregunta és molt evident, l'enquestat tendeix a caure en aquesta falsedat.

¹¹⁶ Algunes d'aquestes situacions -que es veuen sovint en la televisió i que semblen ja normalitzades en la nostra societat- són, per exemple, les manifestacions públiques que acaben amb els manifestants davant les institucions públiques escridassant als polítics corresponents.

En relació a l'**empatia comunicativa**, solament un 30% de l'alumnat mostra tenir la capacitat de comunicar actituds empàtiques i connectant-les amb una problemàtica social rellevant. Un 20% comunica aquestes actituds però no les connecta amb la problemàtica social que els plantejem i un 43% no mostra tenir aquesta capacitat. Aquestes dades ens indiquen que és reduït el grup d'alumnes que sembla tenir una capacitat de pensament social i crític i d'empatia més elevat, que els permet ser capaços de connectar els seus propis sentiments i vivències amb les alienes i connectar-les al mateix temps amb la problemàtica social que els presentàvem. Això es deu, tal i com ens indicava la bibliografia consultada per a desenvolupar el Marc teòric de la nostra recerca¹¹⁷ i com hem apuntat en els paràgrafs anteriors, al fet que l'empatia comunicativa –igual que l'emocional- està estretament relacionada amb el progressiu desenvolupament de les habilitats verbals i socials dels infants. Així, a més edat, més facilitat de comunicar actituds empàtiques. Cal esperar, doncs, que a mida que l'alumnat vagi desenvolupant-se cognitivament i emocionalment, vagi augmentant la seva capacitat de comunicar actituds empàtiques i de connectar amb problemàtiques socials més rellevants.

Pel que fa a la capacitat d'**empatia social** en el seu vessant de posar-se en el lloc d'aquells que pateixen situacions de desigualtat, vulnerabilitat o injustícia social, quan es tracta d'una problemàtica local que pot ser per a l'alumnat més o menys familiar –com el cas de la pèrdua de feina d'un adult, o el cas de desnonament d'algú conegut o bé de maltractament a un company de classe - aquesta és la que mostra els índexs més alts –d'entre 70% i 90%- , índexs que baixen –a poc més del 60%- quan han de connectar aquesta situació de vulnerabilitat amb una problemàtica social actual de caràcter més global –com el cas de l'emigració forçada- o quan el fet de posar-se en el lloc d'algú que pateix vulnerabilitat l'exposa a ser també ell vulnerable.

En el cas d'involucrar-se en aquells canvis que afecten la societat i també en el de cooperar per aconseguir el bé social, la capacitat d'empatia baixa a poc menys del 80% quan la resposta té una connotació clarament positiva o negativa i a un 56%-

¹¹⁷ Veure Cap. 3 de la present investigació "L'empatia i la seva contribució al camp de les ciències socials".

63% quan aquesta connotació és menys evident. I els resultats més baixos en aquests dos vessants es deuen també al fet que els respectius enunciats que els plantejàvem proposaven prendre una actitud més individualista que no pas d'involucrar-se o bé de cooperació davant d'un fet que afectava tot un grup social. Si tenim en compte que la tendència general de la nostra societat es decanta més vers l'individualisme i li sumem el fet que, tal i com indiquen les fonts bibliogràfiques consultades, els infants pre-adolescents són encara marcadament egoistes i no tenen encara plenament desenvolupada l'empatia, podem entendre aquests resultats.

Pel que fa a aquelles **actituds pro-socials que fomenten l'empatia**, l'alumnat que mostra la capacitat per compartir, protegir i recolzar els altres és del 90% aproximadament. El fet que la situació que els plantejàvem els podria ser quotidiana i propera –com és el cas d'un company de classe que va a l'escola sense esmorzar- ajuda al desenvolupament d'aquestes actituds pro-socials.

El tercer objectiu d'anàlisi era identificar si l'alumnat és empàtic quan se li plantegen determinades situacions històriques en les que s'hagi de posar en la pell de certs personatges del passat i entendre el seu context –és a dir, si té **empatia històrica**. Les dades analitzades ens mostren que, quan es tracta d'adonar-se que una determinada informació, que avui assumim com una realitat incontestable, no podia saber-la l'agent històric, i ho fem a partir d'una situació que els pugui resultar xocant o estranya des del punt de vista actual, una mica més de la meitat de l'alumnat –un 54%- mostra el nivell més alt d'aquesta capacitat, i un 25% mostra un nivell intermedi. Les xifres però s'inverteixen quan els alumnes s'han de posar en el lloc dels homes i dones que van viure en una altra època, especialment si és molt llunyana –com el cas de la prehistòria. Llavors solament el 27% mostra el nivell més alt d'aquesta capacitat, pujant al 41% el nivell intermedi.

Aquests baixos índexs d'empatia històrica –si els comparem amb els altres tipus d'empatia, com la cognitiva o la social- es deuen a diverses causes¹¹⁸, com són no conèixer el context dels homes i dones del passat, la manca d'habilitats deductives i creatives, un dèficit en la capacitat d'aplicar el coneixement adquirit prèviament per tal d'entendre aquestes accions passades o l'absència d'un treball previ amb les fonts –treball que nosaltres no vam dur a terme. Degut al fet que l'estudi de la història al cycle superior de primària es concentra, en la majoria de les escoles on hem dut a terme el treball de camp, a un trimestre, i que quan es desenvolupa es fa de manera poc profunda, el resultat és una baixa capacitat d'aquesta modalitat d'empatia. Els resultats d'aquesta investigació es corresponen, doncs, amb els d'investigacions prèvies en aquest camp, que incideixen en la necessitat d'un treball previ tant del context històric com en l'ús de les fonts històriques per aconseguir un desenvolupament òptim d'aquesta capacitat¹¹⁹.

Pel que fa al quart objectiu d'anàlisi que ens platejàvem, centrat en la **valoració del professorat sobre l'empatia**, els resultats ens indiquen que la majoria del professorat entrevistat sap què és i veu important treballar-la, però no només a l'àrea de socials sinó a totes les àrees. La majoria reconeix que no és una de les seves prioritats però sí que estan d'acord en què la matèria de ciències socials facilita el seu desenvolupament.

Elements que el professorat entrevistat identifiquen com que afavoreixen el desenvolupament empàtic són el ser també ells empàtics –tant amb l'alumnat com amb la resta de professorat-, el fet que els alumnes i el mestre hagin estat junts en més d'un curs, així com un ús continuat d'activitats que fomentin l'empatia.

Pel que fa a aquells factors que poden impedir el treball de l'empatia, els mestres assenyalen el donar més protagonisme als continguts que no a les competències i als valors, el pes del currículum, la sobrecàrrega de ràtio o la manca de temps. També, la dificultat de controlar el procés de desenvolupament de l'empatia –que

¹¹⁸ Moltes d'elles ja van ser apuntades en el Cap. 2 de la present investigació "L'empatia i la seva contribució al camp de les ciències socials".

¹¹⁹ Veure Cap. 4 de la present investigació "Les ciències socials i la recerca sobre l'empatia".

té un vessant cognitiu però també un d'emocional, afirmen-, tot i que en aquest darrer punt una de les mestres ho veu més com un avantatge que no pas com un inconvenient. Altres impediments que assenyalen però amb els que no tots coincideixen són pensar que un nen amb una certa problemàtica pot ser un element que impedeixi el desenvolupament empàtic de la resta de la classe, fet que és vist per algun altre mestre com un avantatge.

I en relació al cinquè i darrer objectiu de l'anàlisi de les dades de la fase diagnòstica, que era identificar aquelles **estratègies d'ensenyament-aprenentatge basades en l'empatia** i en la formació del pensament social i crític que utilitzen els mestres en les seves classes de ciències socials, els mestres entrevistats n'identifiquen de relacionades amb el tipus d'activitat a desenvolupar i amb l'organització de l'aula. Pel que fa al tipus d'activitat, els mestres utilitzen en major mesura activitats projectives, excursions a llocs històrics, tertúlies literàries dialògiques i lectura i comentaris de llibres; i en menor mesura utilitzen debats, role-plays, teatre, visionat de pel·lícules o vídeos, treball amb notícies d'actualitat, treball a través d'obres d'art, i tutorització d'alumnes més petits. Pel que fa a l'organització de l'aula, els mestres ens parlen de treball cooperatiu, de grups interactius, de treball en gran grup, en petit grup i en parelles.

Així doncs, i per a concloure aquest apartat, amb totes les dades ja analitzades veiem com els nostres resultats coincideixen en gran manera tant amb les teories sobre l'empatia apuntades per la bibliografia consultada com amb les recerques prèvies dutes al voltant d'aquest concepte. Però cal destacar que emergeixen nous elements destacables. D'una banda, pel que fa a la capacitat empàtica de l'alumnat, com tots els matisos sobre els seus nivells d'empatia exposats, especialment en relació a aquells tipus d'empatia que tenen més desenvolupats i aquells que menys. D'una altra, pel que fa a la valoració i estratègies del professorat per treballar-la a l'aula de socials de primària, com la tutorització, l'ús de tertúlies dialògiques o el visionat de vídeos, les quals no apareixien en el marc teòric. Així doncs, aquests resultats ens permeten anar un pas més enllà per a comprendre quina és la capacitat empàtica de l'alumnat de primària quan treballa les ciències socials i quines són les estratègies que poden ajudar al professorat a desenvolupar-la a les

seves aules, contribuint així a un ensenyament de les ciències socials que no solament incideixi en l'adquisició de coneixements sinó també en el desenvolupament de la capacitat de pensament crític del seu alumnat i de la seva competència social i ciutadana. Contribueix doncs aquesta recerca a omplir una mica més el buit existent sobre el concepte d'empatia en relació a l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a primària.

CAPÍTOL 7.

Experimentació: el treball de l'empatia a la classe de ciències socials a primària

La empatía es imprescindible para convertir la razón en acción: porque nos ponemos en el lugar del otro es que nos manifestamos y decidimos hacer algo para detener la violencia o el abuso al que se le somete^{NA8}.

Lina Meruane

7.1. Introducció

En aquest capítol pretenem donar resposta a la segona pregunta d'investigació que ens plantejàvem, que és *Com formen l'empatia i el pensament social i crític els alumnes de primària mentre aprenen ciències socials?* I al tercer objectiu de la recerca, centrat en *Analitzar com desenvolupen l'empatia i el pensament social i crític els alumnes de primària mentre aprenen ciències socials, a partir del treball de problemes socials rellevants i estratègies de caire interactiu*. Per dur a terme aquesta tasca el que farem serà descriure com van dissenyar-se les activitats mitjançant les quals recollirem les dades necessàries de la fase d'experimentació de la nostra recerca, que ens han de permetre identificar com formen l'empatia i el pensament social i crític els alumnes mentre treballen i aprenen ciències socials.

Com a pas previ a l'anàlisi de les dades, el que farem serà descriure el context de l'experimentació, és a dir, què treballarem -l'empatia social- i com la treballarem –a partir de l'estratègia de la discussió i del role-play, basant-nos en problemes socials rellevants i en el treball cooperatiu i interactiu. També farem quatre pinzellades sobre la mestra, l'alumnat participant i la metodologia i descriurem els objectius i elements de l'anàlisi.

Posteriorment procedirem a l'anàlisi de les dades. En primer lloc, analitzarem el treball previ a l'experimentació, centrat en totes aquelles activitats no intencionals d'empatia aplicades abans de l'experimentació en sí i que serviran com a base del treball que durem a terme a continuació. I ens fixarem en la mestra, en el projecte i les activitats realitzades pels alumnes i en els seus resultats.

En segon lloc, analitzarem el treball desenvolupat durant l'experimentació, centrat en les activitats intencionals d'empatia. Aquestes es basaran en la identificació de les problemàtiques o situacions¹²⁰ actuals de la ciutat que els agradaria canviar,

^{NA8} Cita extreta de Meruane (2015, p. 190).

¹²⁰ Durant tota l'experimentació, i per no donar massa èmfasi a l'aspecte negatiu que porta en sí mateix el concepte "problemàtica", vam plantejar a l'alumnat la identificació de "problemàtiques" o bé "situacions". Però per no anar repetint els dos conceptes al llarg de tot el capítol ens referirem d'ara en endavant a ambdós solament com a "problemàtiques".

que es concretaran en una pluja d'idees, en l'agrupació de les problemàtiques sorgides, en la votació de les dues més rellevants i en el seu repartiment entre els grups; després en l'elaboració d'un role-play, que permetrà als alumnes identificar els personatges, elaborar un guió, dur a terme l'assaig i en acabat fer la representació de la problemàtica. A continuació es descriurà la discussió sobre els problemes representats i els seus protagonistes, més concretament la valoració de les problemàtiques i dels personatges. Per acabar, ens centrarem en la darrera activitat, que serà el text escrit sobre el futur que somien per a la seva ciutat.

Un cop analitzades les dades procedirem a l'exposició de les conclusions, que han de donar resposta als objectius plantejats per a la fase d'experimentació.

7.2. Context de l'experimentació

Amb les dades obtingudes a partir de la reflexió teòrica sobre els diversos tipus d'empatia i les estratègies per a treballar-la i basant-nos en els resultats obtinguts en la fase diagnòstica, vam determinar que l'experimentació la focalitzaríem en la capacitat d'empatia social de l'alumnat així com en les estratègies de la discussió i el role-play. I centrant-nos en els objectius plantejats, posaríem el focus en el treball a partir de problemes socials rellevants i les metodologies de caire cooperatiu i interactiu.

7.2.1. Què treballar: l'empatia social

Un cop revisades les fonts teòriques que sustenten la nostra recerca, vam determinar que els tipus d'empatia que més es relacionaven amb l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials eren l'empatia social i l'empatia històrica i que ens havíem de centrar en una d'aquestes dues en la fase d'experimentació¹²¹. També reforçava incidir en elles el fet que ambdues englobaven altres tipus d'empatia com són l'emocional, la cognitiva i la comunicativa.

¹²¹ L'empatia social rep aquesta consideració per la seva orientació per al bé comú així com per la seva estreta relació amb la capacitat d'involucrar-se en aquells canvis que afecten la societat, a la cooperació i a la justícia social; l'empatia històrica ho fa pel seu lligam amb la disciplina de la història.

A partir dels resultats obtinguts durant la fase diagnòstica vam determinar que l'empatia històrica presentava certes dificultats de cara a ser treballada a primària. Algunes de les causes -constatades pels baixos nivells d'empatia històrica obtinguts en la fase de diagnosi¹²²- s'albiren de les següents paraules de Cooper:

La auténtica imaginación histórica depende de la consideración minuciosa de lo que parece probable a la luz de las pruebas conocidas. Esto requiere la madurez necesaria para considerar cómo pudieran sentir, pensar y comportarse los adultos en el pasado y el conocimiento exhaustivo de las épocas en las que vivieron (2002, p. 40).

Tal i com vam poder comprovar, els alumnes amb els que vam treballar, per ser encara molt joves i degut al fet que no coneixien les èpoques històriques que els presentàvem, no semblava que tinguessin ni la maduresa ni els coneixements suficients que els permetessin mostrar un nivell d'empatia històrica acceptable. I quan se'ls va plantejar posar-se en la pell de determinats personatges del passat, vam veure que en les seves respostes hi predominava més la fantasia que l'autèntica imaginació històrica. Així doncs, vam concloure que l'empatia històrica no era el tipus més apropiat per a ser indagat amb l'alumnat de primària.

Tenint ja clara la conveniència de centrar-nos en l'empatia social, i basant-nos en un menor índex pel que fa a la capacitat de cooperar i d'involucrar-se en aquells canvis que afecten la societat mostrats en la fase diagnòstica, vam determinar que pensaríem en unes activitats que emfatitzessin aquests dos punts, i no tant en la capacitat de l'alumnat de posar-se en el lloc d'aquells que pateixen vulnerabilitat o injustícia social, índex en el que els alumnes havien mostrat una capacitat empàtica més alta.

¹²² Veure apartat de conclusions del Capítol 6 de la nostra recerca.

7.2.2. Com treballar: l'estratègia de la discussió i del role-play, basant-nos en problemes socials rellevants i en el treball cooperatiu i interactiu

L'estratègia de la discussió havia de permetre a l'alumnat intercanviar i tenir en compte altres punts de vista -diferents o no del seu- (Paul, 1991a, 1991b) ja que, tal i com sostenen Merryfield i Kasai: "Analysing information from conflicting points of view enables students to develop skills in perspective consciousness and critical thinking as they come to appreciate how people's cultural, economic, and political lenses shape their actions and worldviews" (2010, p. 166).

Vam pensar també en el role-play ja que, mitjançant aquest tipus de joc, "los niños pueden desarrollar diferentes papeles en distintas situaciones" (Cooper, 2002, p. 39), al mateix temps que els pot ajudar a explicar "por qué las cosas se dieron, se dan o pueden darse de una manera determinada" i "también puede indicarnos que podrían haberse desarrollado, o pueden desarrollarse, de una manera diferente" (Hernández, 2002, p. 140). La dramatització -que es la base del role-play- té, doncs, una incidència directa en la capacitat empàtica¹²³. Aquest tipus d'estratègia té com a objectiu no tant la representació teatral en sí sinó les reflexions que a posteriori es facin sobre la situació plantejada (Hernández, 2002).

Pel que fa a la identificació de problemes socials rellevants, aquests ens havien de servir per veure com l'alumnat desenvolupava el seu pensament social i crític, ja que la cerca de possibles solucions fomenta aquest tipus de pensament¹²⁴ (Santisteban & Pagès, 2011). Tot i que aquests problemes socials s'haguessin pogut plantejar tenint en compte els continguts generals de la matèria, vam preferir centrar-nos en el que Oller anomena "fenómenos sociales próximos al alumnado", amb la intenció de "partir de hechos de su propia vida cotidiana para que se sientan

¹²³ Altres autors que parlen de les virtuts de la dramatització per a l'aprenentatge són Navarro (2005) i Motos (1993). Hernández (2002), per la seva banda, assenyala la conveniència d'aquest tipus de jocs o simulacions en el camp de les ciències socials i com aquestes permeten prendre una posició empàtica vers un personatge o situació del passat o del present i veure les diferents variables que hi incideixen.

¹²⁴ El treball de ciències socials a partir de problemes respon a l'objectiu de "trasladar a la escuela los asuntos ciudadanos [...] tomando como base los problemas relevantes de nuestro mundo" (Castán, Cuesta, & Fernández, 2002, p. 34) al mateix temps que ens permet fomentar la capacitat de l'alumnat "para resolver problemas de la vida cotidiana a la vez que reconocen la funcionalidad de lo que aprenden" (González & Canals, 2011, pp. 60-61).

motivados a aprender nuevos conocimientos y, además, se impliquen en acciones personales y colectivas a partir de propuestas éticas” (Oller, 2011, p. 174). I perquè, tal i com afirmen Manning, Manning, i Long (2000), “Un tema debería ser importante para la comunidad de la clase y –a la larga- para la Sociedad” (p. 23).

En darrer lloc, l'ús del treball cooperatiu i interactiu es feia necessari com a estratègia que afavoreix compartir les pròpies idees amb els altres i ens duu a la seva reconsideració en funció dels punts de vista aliens, al mateix temps que ens permet la presa de decisions de manera col·lectiva (Oller, 2011).

Per a sintetitzar aquest apartat, hem de destacar que el nostre objectiu últim era que l'alumnat compregués un problema social actual “des de dins”, per tal de poder reflexionar sobre les variables que hi intervenen, sobre els diferents posicionaments que hi poden haver així com sobre les seves possibles solucions¹²⁵.

7.3. Alumnat i mestra participant i metodologia

Per dur a terme la recollida de dades d'aquesta fase d'experimentació vam centrar-nos en l'escola número 4¹²⁶, on vam fer 5 observacions d'aula, vam desenvolupar unes activitats relacionades amb l'empatia amb un total de 27 alumnes de cinquè de primària -14 nens i 13 nenes- i vam entrevistar en profunditat a la seva mestra.

Un cop dissenyats els instruments vam estructurar les activitats en el que vam anomenar “Sessió 1 Empatia” i “Sessió 2 Empatia”¹²⁷, les quals s'havien de dur a terme en dues sessions de Coneixement del Medi Social i Cultural. Però un cop vam iniciar l'aplicació, i veient l'alt nivell de participació de l'alumnat així com la complexitat que implica el procés de formació del pensament crític i l'empatia, vam

¹²⁵ Aquest objectiu està molt en sintonia amb un dels objectius que Benejam assenyala que ha de perseguir l'ensenyament de les ciències socials, que és: “Presentar los contenidos de tal modo, que la naturaleza de las tareas ayude al alumno a traducir sus conocimientos en comportamiento social, democrático y solidario” (Benejam, 2002, p. 11).

¹²⁶ Es tracta d'una escola de titularitat pública situada a una ciutat de l'àrea metropolitana de Barcelona. Per a més informació veure apartat 4.2 del capítol 5 de la present recerca.

¹²⁷ Veure Annex 6. Seqüència Empatia planificada (CD).

allargar les sessions a un total de 5¹²⁸, Aquest procés es va fer de manera pactada amb la mestra.

Amb la clara intenció de què l'experimentació es desenvolupés de la manera més natural possible i per tal de minimitzar la nostra interferència en el context habitual de l'aula i en la consecució de les sessions, vam valorar que fos la mestra la que conduís l'experimentació. Vam estar, però, presents en tot el procés, fet que ens permeté dur a terme una recollida de dades més profunda. I vam tenir la llibertat de participar de manera més directa en aquells moments en els que ens va semblar que calia incidir en algun punt en concret.

7.4. Objectiu i elements de l'anàlisi

Per a l'anàlisi de les dades extretes a partir de l'entrevista a la mestra, les observacions d'aula i l'aplicació de les activitats intencionals d'empatia, vam establir els següents objectius:

Taula 40. Els objectius de l'anàlisi dels resultats de la fase d'experimentació.

Objectiu general	Objectius específics
a) Analitzar com desenvolupen l'empatia social i el pensament social i crític els alumnes de primària mentre aprenen ciències socials, a partir del treball de problemes socials rellevants i metodologies de caire interactiu	a) Identificar els problemes socials rellevants que treballarem a l'aula. b) Valorar la incidència de l'estratègia de la discussió i el role-play en el desenvolupament de la capacitat empàtica de l'alumnat. c) Comprovar com la millora de la capacitat empàtica de l'alumnat incideix en l'assoliment de la seva competència social i ciutadana.

Taula d'elaboració pròpia.

¹²⁸ Veure Annex 7. Seqüència Empatia final (CD). Es tracta de les mateixes activitats planificades però aplicades cadascuna d'elles amb més marge de temps -és a dir, deixant més temps a l'alumnat per a desenvolupar-les.

7.5. Anàlisi dels resultats

A continuació presentarem els resultats de l'anàlisi, tant pel que fa a les activitats no intencionals d'empatia dutes a terme prèviament com pel que fa a les activitats intencionals d'empatia aplicades per a l'experimentació¹²⁹.

7.5.1. Treball previ a l'experimentació: activitats no intencionals d'empatia

7.5.1.1. La mestra

La mestra amb la que vam treballar va ser en gran part la que va motivar l'elecció de l'escola on dur a terme l'experimentació¹³⁰.

Es tracta d'una professional amb 37 anys d'experiència laboral com a mestra de primària, amb unes qualitats que la identifiquen com a una bona mestra de socials¹³¹ així com una mestra empàtica. Aquestes qualitats són les que detallem en la taula següent¹³²:

Taula 41. Qualitats de la mestra protagonista de la nostra experimentació.

Qualitats generals com a mestra de socials	
a). Valora la seva feina	“Jo és que m’ho passo pipa. Quan els veig tan petits i amb el que pensen... M’ho passo pipa” (min. 2.14.40).
b). Mostra una gran inquietud vers les ciències socials, que li ve per diferents vies	A partir dels estudis: “Vaig fer el Magisteri de socials i crec que el vaig fer molt bé [...] Des de primer ens feien fer un equip de treball, un cicle, com si fóssim un mini-claustre de set persones que encara ens veiem ara, i tot era ‘programeu això, programeu allò, porteu treballs’. Vaig fer de classes magistrals tan poques [...] Suposo que això em va ajudar molt, de com tu et prepares” (min. 11.55).

¹²⁹ Totes les taules de presentació de resultats són d'elaboració pròpia. Com que l'anàlisi de la fase d'experimentació és totalment qualitatiu, les cites literals que han de justificar les categories d'anàlisi -recollides en aquestes- són molt freqüents. Per tal d'alleugerir cadascun dels apartats, al final de cada taula d'anàlisi presentarem un gràfic que resumeixi l'anàlisi prèvia presentada.

¹³⁰ Veure apartat 4.1.2 *Criteris de selecció de l'escola de la fase d'experimentació* del Capítol 5 de la present recerca.

¹³¹ Nosaltres entenem que una bona mestra de ciències socials ha de mostrar certes actituds vers la matèria, com són el seu interès i inquietud per la disciplina així com la manera d'ensenyar-la. Moltes d'aquestes qualitats són les que presentem en la *Taula 41. Qualitats de la mestra protagonista de la nostra experimentació* ja apuntades en l'apartat 4.1.2 *Criteris de selecció de l'escola de la fase d'experimentació* del Capítol 5 de la present recerca.

¹³² Totes les cites que apareixen en aquesta taula han estat recollides a partir de l'entrevista en profunditat feta a la mestra.

Qualitats generals com a mestra de socials	
b). Mostra una gran inquietud vers les ciències socials, que li ve per diferents vies	Pel contacte amb certs companys de professió: “Quan jo vaig arribar, hi havia un professor que es diu P.P [...] que estava de “profe” de socials [...] i aquesta persona és la penyora que em va passar ell no?, m’ho va contagiar [...] I em va ensenyar tants racons, i ens fèiem unes caminades [es refereix a caminades i excursions per la ciutat on exerceix com a mestra, que li proporcionarien un coneixement profund de la ciutat a transmetre als alumnes]” (min. 9.10).
	I per la influència de certs companys de vida: “Compartir amb ell [...] la lluita per la construcció d’escoles, per analitzar i voler una ciutat millor, suposo que tot això és una influència increïble [...] Ell tenia molt clar [...] com les persones fent petites coses poden transformar... I com que aquí, a més a més, paral·lelament, arriba un moment que si tens primer dos fills, després quatre fills, tampoc tens molt de temps per intervenir, no? I jo veia com una oportunitat tan gran la feina... Perquè deia, ‘amb la meva feina, ben feta, ja en tinc prou’ [...]. És el sentit que li dónes” (min. 13.42).
	Pel contacte amb certes institucions: “Després també hi havia l’oferta del Casal del Mestre, una associació que era prou interessant el que proposaven. I llavors encara hi havia escoles d’estiu. Ara s’han re-emprès [...]. Encara que fossin 20 persones. Llavors tot això, doncs em va enganxar” (min. 9.38).
	I pel seu propi tarannà: “I després suposo que també era la sensibilitat social que jo tinc, de la meva família” (min. 12).
c). Valora les ciències socials com a l'eix central del procés d'aprenentatge	“Jo vaig fer Magisteri de ciències socials, sempre ha sigut el meu” (min. 7.31). “Jo sempre he estat a l’escola el ‘corconet’, potser perquè m’estimo molt Santa Coloma i conec molt, el corcò de què el medi social no pot estar desvinculat. Jo crec que el medi natural no es pot fer separat [del social]. Sempre està lligat (min. 5.15). “El medi natural sí, però es que el medi natural no és res sense el medi social perquè els homes l’hem transformat aquest medi natural i estem incidint constantment. Perquè el medi natural sempre et porta al medi social [...]. Un nen és un ésser social, per tant l’educació o parteix d’aquí, de qui ets tu i què fas al teu voltant, no? [...], això és educar, el ser personeta, per tant, és allò cèntric” (1.06.40).

<p>d). Treballa les diferents matèries de manera transversal</p>	<p>“Intentem [...] fer el medi lligat a la llengua” (min. 17.43). “El que falta és fer connexions” (min. 7.05). “Ens ho estem plantejant al ‘cole’, nosaltres. Des de petits, des de primer, a l’arxivador on van fent totes les feines sempre teníem uns separadors. El vermell era el de llengua, matemàtiques era blau, verd era medi... i ara ens estem plantejant de treure’l. Perquè hi ha nens que diuen ‘això on va? Va a llengua, va a medi? Això on va?’ Llavors tu dius: ‘Es que hem treballat de tot, no?’ Perquè les coses no es poden treballar per separat [...]. Quan tu mateixa et dius això què estàs fent [...], estan aprenent i ja està” (min. 43.04). I clarifica dient: “I després deixa’t d’arees... que si això són valors, que si això és educació en valors... jo a vegades els dic ‘Nens, avui és medi, és llengua, és socials i educació en valors, i anem a fer tal cosa, i és igual a quina hora estiguem’” (1.06.53).</p>
<p>e). Aplica metodologies d’ensenyament-aprenentatge d’altres matèries (com les ciències naturals i la llengua) a les ciències socials</p>	<p>De les ciències naturals, en treu la importància de partir d’una idea més simple per anar cap a una de més complexa: “Fins a arribar a la idea més complexa, hi ha tres o quatre esglaons. I tu sempre has de començar l’escala des de baix per respectar-los fins a on han entès i tirar una mica més amunt. Estiguis al curs que estiguis sempre has d’intentar... i aquesta idea de l’escala, que tu sempre has de reemprendre: ‘Oï que sabíem què, i que a més, i a més, i a més ...?’. I llavors les idees clau” (min. 2.51).</p> <p>Seguint una metodologia científica: “Què és allò de: què tinc, què veig, què li faig. Jo canvio una sèrie de coses i ara, què ha passat? I per què ha passat?, és allò de dir: ‘què tinc, què passa, què faig, i per què crec que passa?’ Seguint aquesta metodologia científica” (min. 3.58).</p> <p>On el llenguatge és de gran importància: “Tu has de fer una cosa, la penses i l’expliques. I la tornes a refer, la repenses i la tornes a explicar. Per tant, en aquest triangle, és el llenguatge, per a poder-ho explicar” (min. 4.20).</p>
<p>f). Parteix d’allò local per anar cap a allò global</p>	<p>“Des de parvulari tenim programat el coneixement de l’entorn més proper, de dir: nosaltres coneixem l’escola, coneixem el barri, sortim. A cicle mitjà [...] es fa una ruta per tot el que és el barri. I després conèixer altres barris de Santa Coloma” (min. 44.02).</p> <p>“I treballar tot el procés de la història des del que hi ha aquí [...], els nostres avantpassats, una mica de veure què hi havia aquí, com era, de com devia ser...” (min. 45.32).</p> <p>“Ara ens situem: jo, la meva classe, la meva escola, el barri, Santa Coloma, fins que arriben a l’univers...” (min. 46.26).</p>

Qualitats generals com a mestra de socials	
g). Intenta trencar amb la rigidesa del Currículum partint de la inquietud de l'alumnat...	<p>“Els nens et van portant per altres camins i tu d'aquí estires allà i al final dius ‘a veure, recoloca't...’. A vegades et falla el dir: ‘Jo volia arribar aquí, i aquest objectiu és el meu, ho he aconseguit, no ho he aconseguit...’” (min. 7.23).</p> <p>“Que hi ha gent que té por de deixar buits aquí, jo dic ‘buits?, però si els hi tornaran a repetir el mateix, a primer de l'ESO, a segon de l'ESO...’” (min. 43.15).</p>
h). ...i que siguin els alumnes els protagonistes del seu aprenentatge i de l'evolució del seu propi pensament	<p>“Si fas això centres tu els problemes. La riquesa és que siguin ells els que et diguin quins problemes hi veuen [...]. Ells poden treure coses i llavors tu anar traient també d'altres” (min. 1.25.33). Ja que les diferents problemàtiques “no tenen una resposta única, té una reflexió que ells han de fer i anar-se creant el seu criteri” (min. 1.28.02).</p>
i). Valora molt la formació continuada...	<p>“Nosaltres a l'escola, fa dos cursos vam fer una formació de tot el claustre [...]. Vam fer una petita formació però volíem aprofundir més. Llavors amb la T.P. vam fer un curs, de bastants hores [...], sobre com treballar els diferents models del model natural. Però no només va ser un curs que parléssim del medi natural, sinó que també vam parlar del cicle d'aprenentatge, del treball cooperatiu...” (min. 0.56).</p> <p>“Vam fer una altra formació [...], el CRP ens va ajudar [...] i aquesta era sobre com escriure des de les àrees [...]. El que passa és que al ser autoformació sempre et sembla que has après poc” (min. 4.46).</p>
j). ...i l'autoavaluació	<p>“Trobo que a mi em falta [quan parla dels resultats obtinguts i d'allò que ella creu que li manca]. Amb la meva autoavaluació penso, potser aquest aspecte...” (min. 52.50).</p> <p>“Amb la meva autoavaluació crec que em falta una mica aquest aspecte de dir...” (min. 53.53).</p>
k). Té una gran inquietud per estar al dia amb les noves tecnologies pel que fa a l'ensenyament	<p>“Això va ser tot un aprenentatge [parla d'ella] eh? A més em poso reptes. Aquest any has d'aprendre a fer un mural digital. Vinga, ‘pumba’. És que sinó et quedes envellida amb això. Jo no tindrè [...], el meu mòbil és una ridícula, jo no tinc aquests “cacharros”, però el que va amb la feina sí” (min. 2.27.02).</p>
l). Valora el bon ambient a l'escola i la complicitat amb els companys	<p>“Amb una escola que m'agrada, que és una escola que he treballat bé i que amb les companyes ens hem enriquit molt, tots hem madurat, ens hem vist créixer els fills. I això també és molt important, aquesta complicitat que tens [...]. Això que hi hagi també ‘l'apreci’ no? De dir ‘jo t'ajudo amb això, tu m'ajudes amb allò’, i com ens hem enriquit” (min. 14.09).</p>

Qualitats específiques per a ajudar al desenvolupament del pensament social i crític i l'empatia del seu alumnat	
A). Qualitats personals que la defineixen com a mestra empàtica	
a). Dóna més importància als fets que a les paraules, i predica amb l'exemple	“El que fas amb els teus alumnes, no el que dius, el que fas, això és el que val” (min 13.40).
b). Té necessitat de conèixer la realitat dels alumnes per tal de comprendre'ls	“Jo crec que un mestre hauria de conèixer la ciutat, el poble, el barri dels seus alumnes [...]. És impossible arribar a un lloc i, [si no el coneixes] de què parles? Igual que penso que un mestre que no sap quins dibuixos animats estan de moda... Jo ara que els meus fills són grans de tant en tant penso ‘han parlat d'una cosa que no saps de que va...’; ‘la patrulla canina’ i jo, ‘a veure la patrulla canina, he de veure què és...’ No pots estar allunyat del món infantil” (1.08.34).
c). Té altes expectatives en el seu alumnat	“Jo li vaig explicar a la M.: ‘el treball que heu fet li ha encantat perquè heu treballat tant i heu pensat tant...’ [...] Ells encantats de que se'ls hi valori això. Perquè una de les coses que més il·lusió et fa es que algú et digui, ‘ostres!’” (min. 1.39.06).
d). Valora molt saber engrescar als alumnes per a que aprenguin	Tot parlant del projecte que han estat treballant les dues mestres de cinquè comenta: “Mira, una nena de l'altre cinquè, la L., que és un ‘trasto’, un ‘trasto’, una nena molt maca però que és un ‘trasto’, i aquest tema li va agradar tant tant que la mestra, la F., em deia, ‘és que la L. s'ha transformat, fa uns textos...’. ‘Feu un text lliure durant les vacances de Setmana Santa’ [va dir la mestra als alumnes]. L'ha fet d'una màquina del temps que la portava al temps del seu pare quan era petit i de la seva àvia [...]. Va fer un text de vint pàgines que és al·lucinant. Aquesta nena... ha descobert tot un món i l'ha motivada per tot un trimestre” (min. 1.40.38).

B). Estratègies d'ensenyament-aprenentatge que fomenten l'empatia	
a). Fomenta el treball en grup	<p>“Fan grups per moltes coses, fan parelles per moltes coses” (min. 38.10).</p> <p>“En un curs molt interessant que vam fer sobre el treball cooperatiu, les maneres com d'ajudar als nens a classificar-los [...]. Doncs jo els tinc com 'enumerats' per diferents qualitats [...]. Aquest llistat que tu fas quan els coneixes una mica, no?, de dir doncs aquest nano necessita que l'arrosseguis, aquest és més líder, aquest té una part creativa que els donarà no sé què... Llavors faig grups heterogenis, però tenint en compte depèn de per què vull el treball cooperatiu els reparteixo d'una manera o d'una altra [...]. Llavors, per exemple, un nen que tinc que és d'educació especial i que té més dificultats doncs sempre va en un grup que el tiri endavant” (min. 39.35).</p> <p>“Organització dels Grups cooperatius [...], sempre grups heterogenis” (min. 39.17).</p>
b). Utilitza l'estratègia del debat	<p>“[Ensenya] Amb molt debat, que parlin molt, que s'escoltin molt... això és un diàleg constant. Podem passar una tarda que no escriguin res” (min. 41.44).</p>
c). Fomenta l'intercanvi del seu alumnat amb el d'altres escoles de la ciutat, per a que tinguin altres punts de vista sobre una mateixa realitat	<p>“Ens interessa que ells vegin altres realitats [...]. Buscar una mica els enllaços” (min. 44.40).</p>

Així doncs, les qualitats de la mestra protagonista de la nostra experimentació són les que podem veure resumides en el gràfic següent:

QUALITATS DE LA MESTRA PROTAGONISTA

Qualitats generals com a mestra de socials

- Valora la seva feina.
- Mostra una gran inquietud vers les ciències socials, que li ve per diferents vies.
- Valora les ciències socials com a l'eix central del procés d'aprenentatge.
- Treballa les diferents matèries de manera transversal.
- Aplica metodologies d'ensenyament-aprenentatge d'altres matèries (com les ciències naturals i la llengua) a les ciències socials.
- Parteix d'allò local per anar cap a allò global.
- Intenta trencar amb la rigidesa del Currículum partint de la inquietud de l'alumnat...
- ...i que siguin els alumnes els protagonistes del seu aprenentatge i de l'evolució del seu propi pensament.
- Valora molt la formació continuada...
- ...i l'autoavaluació.
- Té una gran inquietud per estar al dia amb les noves tecnologies pel que fa a l'ensenyament.
- Valora el bon ambient a l'escola i la complicitat amb els companys.

Qualitats específiques per a ajudar al desenvolupament del pensament social i crític i

A). Qualitats personals que la defineixen com a mestra empàtica

- Dóna més importància als fets que a les paraules, i predica amb l'exemple.
- Té necessitat de conèixer la realitat dels alumnes per tal de comprendre'ls.
- Té altes expectatives en el seu alumnat.
- Valora molt saber engrescar als alumnes perquè aprenguin.

B). Estratègies d'ensenyament-aprenentatge que fomenten l'empatia

- Fomenta el treball en grup.
- Utilitza l'estratègia del debat.
- Fomenta l'intercanvi del seu alumnat amb el d'altres escoles de la ciutat, per a que tinguin altres punts de vista sobre una mateixa realitat.

Gràfic 2. Resum de les qualitats de la mestra protagonista de la fase d'experimentació.

7.5.1.2. El projecte i les activitats no intencionals d'empatia dutes a terme pels alumnes

L'experimentació que duríem a terme –és a dir, les activitats intencionals d'empatia– s'emmarcaria en un projecte Interdisciplinari¹³³ titulat “Com ha canviat Santa Coloma en els darrers anys?”¹³⁴, els continguts del qual es centraven en *Com era la ciutat dels nostres avis?*, i *Com ha canviat la ciutat en els darrers anys*¹³⁵ –és a dir, en el passat i en el present de la seva ciutat. Aquest projecte va desenvolupar-se en el segon trimestre del curs escolar 2015-2016 durant 8 setmanes -de febrer a abril-, prèviament a l'aplicació de l'experimentació.

Es tractava d'un projecte interdisciplinari perquè, tal i com assenyala la mestra¹³⁶, “és medi natural, medi social, tecnologia, treball cooperatiu i llengua” (min. 32.45), especialment pel que fa al contingut treballat a l'aula. I també “plàstica i música” (min. 49.55), que es concreta en l'activitat final que van fer amb motiu de la Jornada de l'escola¹³⁷.

Quin era el principal objectiu d'ensenyament-aprenentatge de la mestra? “L'objectiu [per fer aquesta unitat] quan ens ho parlàvem amb la companya [es refereix a la

¹³³ Aquest projecte se centra en la proposta temàtica anual que el Casal del Mestre fa, amb la col·laboració de l'Ajuntament de Santa Coloma, a totes les escoles públiques de la ciutat, proposta que cada escola adaptarà i que acabarà exposada a les “Jornades de l'Escola Pública” que se celebren anualment a la ciutat. Les Jornades del 2016, que giraven entorn la temàtica de “La nostra Santa Coloma, d'ahir i d'avui. Dels avis als néts”, tenia com a eix central l'evolució de Santa Coloma de Gramenet al llarg dels anys. Va tenir lloc el diumenge 8 de maig de 2016 de 10 a 14h. Per a més informació veure el següent enllaç: <http://www.gramenet.cat/scinfo/mes-info/article/xx-diada-de-lensenyament-public-a-santa-coloma/> -consultat el 12 de juliol de 2016.

¹³⁴ Veure Annex 8. Unitat Didàctica Santa Coloma. Aquest document recull la programació d'aquesta Unitat Didàctica, amb dades més generals com són el títol, el cicle, la durada, el període, el curs escolar, i les àrees implicades en l'aplicació de la Unitat així com dades més específiques com són els Objectius d'aprenentatge, les Competències bàsiques, els Continguts de les àrees, els Criteris d'avaluació i una descripció de les activitats. És una programació elaborada per les mestres de cicle superior de primària de l'escola amb la que vam treballar, a partir de la proposta presentada pel Casal del Mestre de Santa Coloma per aquell curs, ja descrita en la nota anterior.

¹³⁵ A part de a les Jornades de l'Escola Pública ja esmentades en la nota peu de pàg. num.122, a final de curs aquest projecte va ser presentat a la “XIX Jornada d'intercanvi d'experiències pedagògiques de Santa Coloma de Gramenet”. Organitzades pel Servei Educatiu de la ciutat el dia 29 de juny de 2016, van comptar amb l'assistència de més de 150 mestres de la ciutat. Per a més informació veure l'Annex 12 (CD).

¹³⁶ Totes les cites que apareixen en aquesta apartat han estat recollides a partir de l'entrevista en profunditat feta a la mestra abans de l'experimentació.

¹³⁷ Es tracta, ens explicava la mestra, d'una festa que fan anualment a l'escola -o al final del segon trimestre o per Sant Jordi- en la qual participa tot l'alumnat i es convida les famílies. Solen preparar alguna activitat relacionada amb el projecte interdisciplinari en el que han estat treballat aquell any, amb la finalitat que els pares i les famílies participin de la feina feta per l'alumnat i els mestres.

mestra de l'altre grup de 5è] ... de dir: 'vinclle, vinclle generacional amb els avis, vinclle d'autoestima amb la pròpia ciutat', no?, que puguin dir: 'Santa Coloma és gran perquè van venir els meus avis', i això va fer que passés de poble a ciutat [...]. Volíem que sortís la immigració... per crear i dir 'a veure, aquesta gent van ser els vostres avis'. I deien [els alumnes] 'ostres, és que tots eren de fora' i de cop veure i dir 'oh clar, clar, aquí va créixer Santa Coloma tot això i aquesta corba eren els vostres avis' [parla de quan interpretaven els gràfics de població] (min. 1.48.55). Aquesta "humanització" de les dades que ens descriu la mestra permetia als alumnes interpretar els gràfics en clau humana, i veure així no els números sinó les persones representades en ells.

D'entre totes les activitats que es van dur a terme, destacarem aquelles que no van dissenyar-se explícitament per fomentar l'empatia de l'alumnat però que van ajudar al seu desenvolupament, que foren les que podem veure en la taula següent¹³⁸:

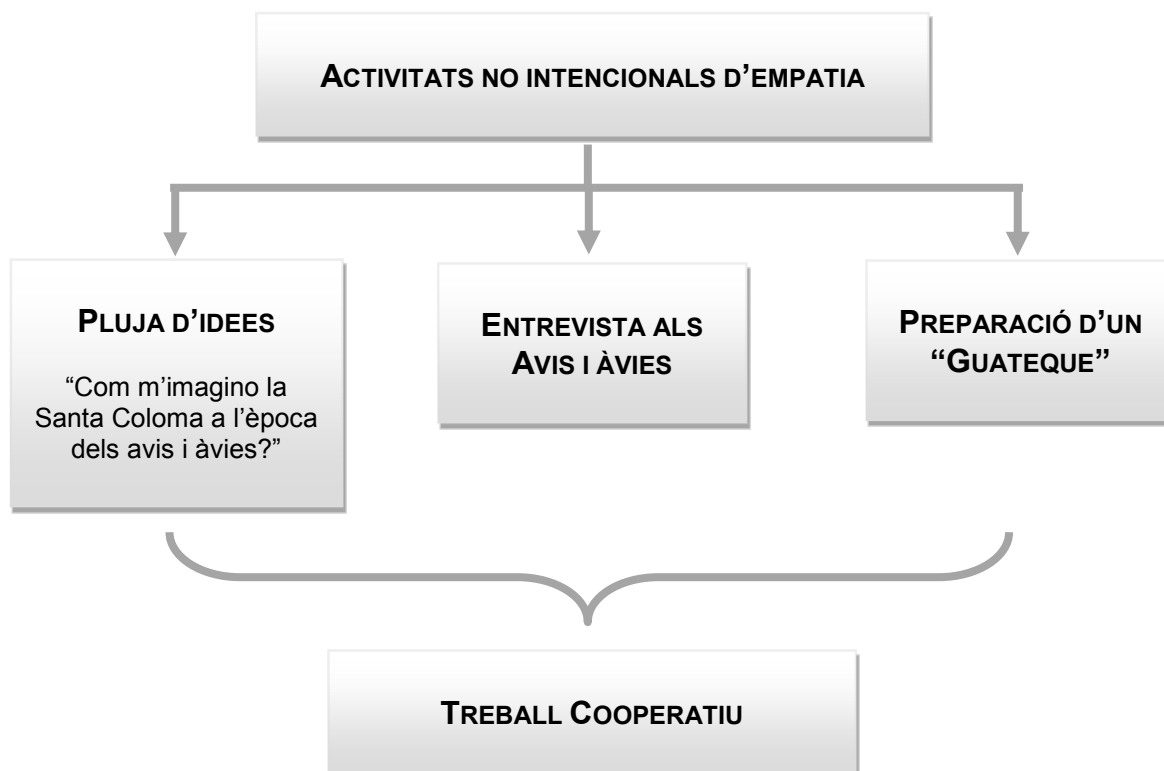
Taula 42. Les activitats no intencionals d'empatia.

<p>a). Pluja d'idees sobre "Com m'imagino Santa Coloma a l'època dels avis i àvies?"</p>	<p>"És l'activitat per compartir objectius i crear motivació" (min. 2.00.12), ens diu la mestra.</p> <p>Serveix, al mateix temps, per detectar les idees prèvies de l'alumnat i perquè comparteixin els respectius punts de vista. Acabarà amb la redacció d'un text.</p>
<p>b). L'entrevista als avis</p>	<p>"Jo els deia: 'Una entrevista no és una enquesta per tant, ha de ser una conversa, ha de semblar natural. Hem de tenir les preguntes però si la persona ens diu alguna cosa interessant, demana-li més coses d'allò'" (min. 1.56.42). Abans havien estat indagant -mitjançant l'ús de diferents fonts- en com era l'època dels seus avis: "Els va xocar [...] que les preguntes sí que s'han de tenir preparades però que el què és important és estar documentat, per treure el millor d'aquella persona" (min. 2.00.49).</p> <p>A partir d'aquesta entrevista els alumnes poden contrastar les seves pròpies reflexions amb les dels seus avis i posar-se en la seva pell.</p>

¹³⁸ Totes les cites que apareixen en aquesta taula han estat recollides a partir de l'entrevista en profunditat feta a la mestra.

<p>c). Preparar, per la festa de l'escola, un "guateque" com els de l'època dels seus avis</p>	<p>"Llavors nosaltres vam dir: 'A veure, preguntem als avis com es divertien [...] Pregunteu als avis quines músiques els agradaven més' [...]. Cada dia que assajàvem, els avis podien venir [...]. Llavors l'actuació de cicle superior va ser això: fer un 'guateque'. Els nens van estar assajant molts dies. Ballaven els avis i els nens" (min. 49.20). "Van anar tots molt guarnits, molt ben vestits, es van posar camisa alguns nens: 'En aquella època no anaven amb samarreta a ballar', deien... 'anaven una mica arreglats, amb camisa'" (min. 50.10).</p> <p>Veiem, doncs, com aquesta activitat els serveix per posar-se en la pell dels seus avis.</p>
<p>d). Mitjançant el treball cooperatiu</p>	<p>"Jo el faig molt el treball cooperatiu" (min. 28.39). "L'entrevista la van anar a fer a casa de l'avi o àvia d'algun dels del grup [...], perquè el treball el feien en grup" (min. 31.53).</p> <p>Quasi tota la unitat didàctica la van fer amb treball cooperatiu per fomentar l'intercanvi d'idees i punts de vista.</p>

Així doncs, les activitats no intencionals d'empatia dutes a terme prèviament a l'experimentació són les que podem veure resumides en el gràfic següent:



Gràfic 3. Activitats no intencionals d'empatia prèvies a l'experimentació.

7.5.1.3. Els resultats

Els resultats pel que fa a la capacitat empàtica de l'alumnat els vam obtenir a partir de les reflexions de la mestra -recollits mitjançant una entrevista en profunditat- i de l'anàlisi dels pòsters digitals dissenyats pels alumnes al final de la Unitat didàctica "Com ha canviat Santa Coloma en els darrers anys?".

L'augment de la capacitat empàtica de l'alumnat a partir de les activitats no intencionals d'empatia dutes a terme durant l'aplicació de la Unitat didàctica el podem veure en els indicadors següents¹³⁹:

¹³⁹ Totes les cites que apareixen en aquesta taula han estat recollides a partir de l'entrevista en profunditat feta a la mestra.

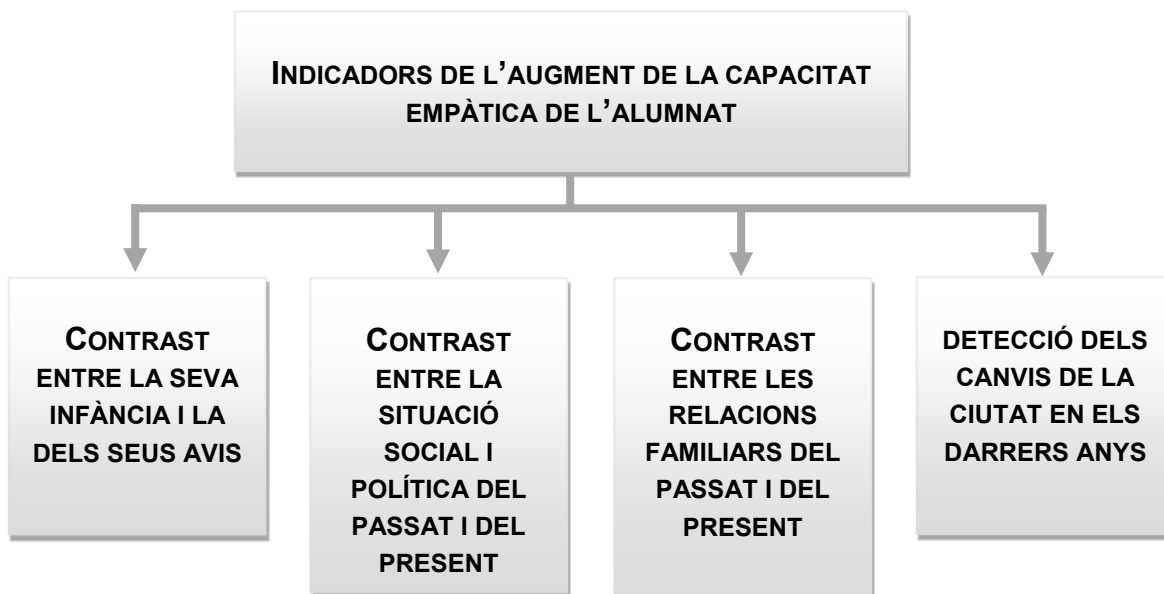
Taula 43. Els indicadors de l'augment de la capacitat empàtica de l'alumnat a partir de l'aplicació de les activitats no intencionals d'empatia.

<p>a). Reflexions a partir del contrast entre la seva infància -inquietuds i realitat- amb la que van viure els seus avis</p>	<p>“Totes les preguntes [de l'entrevista] les van fer ells, eh? Que alguns preguntaven cada ‘xurrada’ però tot val, a veure... ‘Quina mascota tenies?’ I jo els deia: ‘Prou feina tenien per menjar que havien d’anar a veure si tenien mascota’; perquè ara el seu món és el gos, la seva vida, no? O per exemple: ‘Com era la teva escola?’ I una àvia que deia: ‘Jo vaig anar molt poc a l’escola. Jo vaig aprendre a llegir però després, desseguida...’. O una que explica que [...] venia aquí de minyona i li deia a la nena, ‘Tu saps que és una minyona? És una senyora que fa les feines de la casa, i fa la cuina, i viu allà’. La paraula minyona, no l’han sentit en la seva vida” (min. 1.43.34).</p>
<p>b). Reflexions a partir del contrast entre la situació social i política del passat i la del present</p>	<p>“El tema del Franco” (min. 2.14.46). “Un estava enfadat i tot. Un nen que és així molt impulsiu em deia: ‘Però si era tant dolent, vosaltres que éreu tanta gent a Espanya perquè no el matàveu?’ [...] Van fer una descoberta, que tots, tots, tots en el Padlet han fotut al Franco. I total, els avis parlaven de la postguerra, la pobresa. Però ells, això de qui havia provocat la guerra, ostres!” (min. 1.10.00).</p> <p>“Saps l'altra cosa que més el va impactar [parla d'un dels nens, què li diu]: ‘Que m’han explicat que a l’època dels avis no et podies divorciar’. I el nen deia: ‘Com pot ser que algú es cregui amb el dret de dir-te amb qui has de viure tu?’ I jo li deia: ‘No, no et deien amb qui havies de viure, perquè a l’època dels vostres avis molta gent ja es casava per amor, no us penseu que eren princeses de l’època medieval que es casaven amb reis... no era per interessos’. Diu: ‘Sí, però si tu ja no te l’estimaves després, què feies? T’havies d’aguantant tota la vida, no hi havia divorci!’. Aquest nen estava impactat, o sigui, va descobrir que les relacions abans el matrimoni era una cosa molt important. ‘Clar, ara el teu pare està separat, tu vius amb el ‘nòvio’ de la teva mare... el teu pare té un altre fill, i això tu ho trobes molt normal’ [...] Viure amb algú que tu no vulguis ell ho trobava horrible [...]. Llavors d’aquí tornaves a enllaçar amb l’època dels avis” (min. 2.15.36).</p>
<p>c). Reflexions que els duen a replantejar-se les relacions familiars</p>	<p>“Quan vam fer això de cada avi, d’on venia, de cadascun dels seus avis, llavors vam dir: ‘Farem un arbre genealògic’, i vam dir ‘no, no, no...’. I vam estar buscant, i vam trobar fins i tot l’opinió d’un [...] era un article d’una federació de pares que deia, una AMPA que deia que perquè ens ‘emperràvem’ els mestres en fer arbres genealògics. Que els nens tenien molt clar a qui s’estimaven i que avui en dia les unitats familiars no tenen res a veure amb això. I que per ells el seu avi pot ser el pare del ‘nòvio’ de la seva mare. I és aquell, el seu avi Rafa o el seu avi Pepitu... Com una nena que va explicar i va dir: ‘És el que viu amb la meva àvia i es diu R. i té 44 anys’. I els altres: “Alaaa, clar, no podria ser el teu avi perquè seria massa jove’. I ella va dir: ‘I què?, però es que és el ‘nòvio’ de la meva àvia’. I la seva àvia té 52 anys i el seu ‘nòvio’ en té 44. I tots començaven a calcular si tenia temps, no?, i ella: ‘Temps de què?, no és el meu avi però jo me l’estimo com si fos el meu</p>

	<p>avi'. Llavors vam decidir no fer arbre genealògic" (min. 1.42.05). "Ell em deia [parla d'un dels seus alumnes]: 'I si li faig l'entrevista a l'aviastre?'. Li dic: 'Qui és l'aviastre?' Diu: 'Home, si es el padastre, serà l'aviastre'. Clar, era un aviastre per ell. Dic: 'Però per tu és el teu avi, no?, doncs sí, fes-li [l'entrevista] a qui vulguis', perquè també era un avi" (min. 2.16.05).</p>																					
<p>d). Detecció d'aquelles 5 coses què han canviat a Santa Coloma en els darrers anys i per què¹⁴⁰</p>	<p>Un cop analitzats els pòsters digitals, les coses que han canviat més citades són (per ordre de més a menys citacions):</p> <table border="1" data-bbox="619 577 1348 1753"> <thead> <tr> <th data-bbox="619 577 831 757">Temes més repetits</th> <th data-bbox="839 577 970 757">Nombre de vegades que apareix</th> <th data-bbox="978 577 1348 757">Diferències entre abans i ara</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="619 768 831 880">El Riu Besós</td> <td data-bbox="839 768 970 880">8</td> <td data-bbox="978 768 1348 880">Abans era un riu molt contaminat i ara s'ha recuperat.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="619 891 831 1126">La tecnologia i les infraestructures</td> <td data-bbox="839 891 970 1126">7</td> <td data-bbox="978 891 1348 1126">Tant la tecnologia (enllumenat, etc.) com les infraestructures (carrers, habitatges, places i construccions en general) han millorat molt la comoditat de les persones.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="619 1137 831 1249">Els transports</td> <td data-bbox="839 1137 970 1249">6</td> <td data-bbox="978 1137 1348 1249">Abans hi havia molt pocs transport públics i ara n'hi ha molts més i més variats.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="619 1261 831 1473">La immigració</td> <td data-bbox="839 1261 970 1473">6</td> <td data-bbox="978 1261 1348 1473">Santa Coloma va patir una gran onada migratòria que va fer que passés de poble a ciutat. La gent venia fonamentalment per buscar feina.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="619 1485 831 1653">L'educació</td> <td data-bbox="839 1485 970 1653">3</td> <td data-bbox="978 1485 1348 1653">Abans era molt dura i s'aplicaven càstigs físics. Les assignatures també eren diferents i es donava molta importància a la religió.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="619 1664 831 1753">Franco i la dictadura</td> <td data-bbox="839 1664 970 1753">3</td> <td data-bbox="978 1664 1348 1753">L'època de Franco i la dictadura va ser molt difícil.</td> </tr> </tbody> </table>	Temes més repetits	Nombre de vegades que apareix	Diferències entre abans i ara	El Riu Besós	8	Abans era un riu molt contaminat i ara s'ha recuperat.	La tecnologia i les infraestructures	7	Tant la tecnologia (enllumenat, etc.) com les infraestructures (carrers, habitatges, places i construccions en general) han millorat molt la comoditat de les persones.	Els transports	6	Abans hi havia molt pocs transport públics i ara n'hi ha molts més i més variats.	La immigració	6	Santa Coloma va patir una gran onada migratòria que va fer que passés de poble a ciutat. La gent venia fonamentalment per buscar feina.	L'educació	3	Abans era molt dura i s'aplicaven càstigs físics. Les assignatures també eren diferents i es donava molta importància a la religió.	Franco i la dictadura	3	L'època de Franco i la dictadura va ser molt difícil.
Temes més repetits	Nombre de vegades que apareix	Diferències entre abans i ara																				
El Riu Besós	8	Abans era un riu molt contaminat i ara s'ha recuperat.																				
La tecnologia i les infraestructures	7	Tant la tecnologia (enllumenat, etc.) com les infraestructures (carrers, habitatges, places i construccions en general) han millorat molt la comoditat de les persones.																				
Els transports	6	Abans hi havia molt pocs transport públics i ara n'hi ha molts més i més variats.																				
La immigració	6	Santa Coloma va patir una gran onada migratòria que va fer que passés de poble a ciutat. La gent venia fonamentalment per buscar feina.																				
L'educació	3	Abans era molt dura i s'aplicaven càstigs físics. Les assignatures també eren diferents i es donava molta importància a la religió.																				
Franco i la dictadura	3	L'època de Franco i la dictadura va ser molt difícil.																				

¹⁴⁰ Ens ha semblat important posar aquest darrer punt d) perquè, tal i com ens indiquen les fonts bibliogràfiques consultades, els contrastos entre passat i present generen empatia (Shemilt, 1984; Domínguez, 1993). Per a més informació veure apartat 4.1. *Estratègies d'ensenyament-aprenentatge que fomenten l'empatia del Capítol 3 de la present recerca.*

Així doncs, Els indicadors de l'augment de la capacitat empàtica de l'alumnat a partir de l'aplicació de les activitats no intencionals d'empatia dutes a terme prèviament a l'experimentació són els que podem veure resumits en el gràfic següent:



Gràfic 4. Indicadors de l'augment de la capacitat empàtica de l'alumnat a partir de les activitats prèvies a l'experimentació.

7.5.2. Treball dut a terme durant l'experimentació: activitats intencionals d'empatia

Abans d'entrar a descriure i analitzar cadascuna de les estratègies que vam aplicar per treballar l'empatia de manera intencional, ens aturarem en la manera com vam lligar les activitats de l'experimentació amb les activitats prèvies no intencionals i en la manera com vam organitzar a l'alumnat per treballar a l'aula.

- a) Com vam connectar les activitats prèvies no intencionals d'empatia amb les activitats intencionals?

Un cop desenvolupat el projecte sobre "Com ha canviat Santa Coloma en els darrers anys" descrit en l'apartat anterior, vam indagar en aquells aspectes en els

que la mestra creia que li havia faltat incidir o aprofundir, que són els que detallem en la taula següent¹⁴¹:

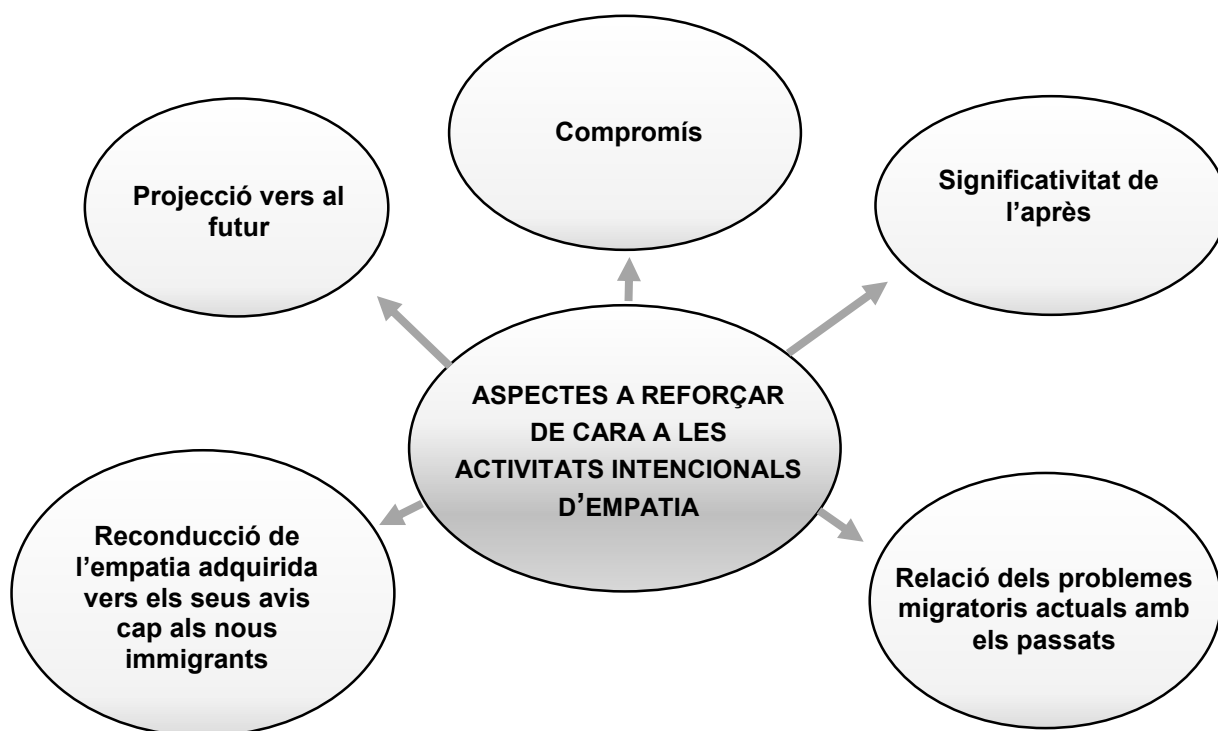
Taula 44. Aspectes en els que li ha mancat aprofundir a la mestra i que enllaçaran amb el treball intencional d'empatia.

<p>a). Projecció vers el futur...</p>	<p>“El que trobo que a mi em falta... I el futur? El passat, el present i el futur, què passa amb el futur? Si els nens han vist cinc coses que han canviat de Santa Coloma d'abans a ara, que no tots pensen que són bones [...] tot i que la majoria són positives [...]. I què falta perquè sigui millor la ciutat? Jo crec que aquest vessant que sempre hi ha de ser, passat, present i futur... Trobo que a mi em falta de dir, 'ja ho he après però, perquè m'ha servit aprendre això?'” (min. 51.27).</p>
<p>b). ...i compromís</p>	<p>“I del futur? Passat dels avis -passat proper, però per a ells és molt passat-, passat, present i futur [...]. 'I què creus que ha de continuar canviant o què creus que canviarà i què hi pots fer-hi tu? Cap a on ha de canviar?' Perquè si no, aquí falta una mica el seu compromís...” (min. 56.08).</p>
<p>c). Significativitat del que han après: saber com s'ha originat la ciutat que tenen ara i reflexionar sobre què poden fer ells per millorar-la</p>	<p>“Ja ho he après però, de què m'ha servit aprendre això? M'ha servit de què, durant molts anys els meus avis i els seus veïns van estar lluitant perquè Santa Coloma fos millor, van fer manifestacions, van reclamar parcs perquè no fos una ciutat dormitori, tingués una mica una dignitat, no? I ho han aconseguit perquè ara ells com a nens tenen parcs, tenen llocs i viuen molt millor que els seus avis, no? En el futur què? Què més li falta a Santa Coloma? Què més hi pots fer tu?... Perquè sinó de què em serveix? Tot l'esforç que han fet els meus avis, i com tota aquesta gent que van venir que es van fer una caseta mig auto-construcció i van anar tirant endavant i estalviant i van aconseguir que els seus fills estalviessin i que jo ja ni ho sàpiga aquesta vivència i l'hagi de preguntar perquè ja ni la intueixo, jo què? Quins cinc canvis jo demanaria més? Els hem demanat cinc coses que poden canviar, quins cinc canvis demanarien ells?” (min. 52.29).</p>

¹⁴¹ Totes les cites que apareixen en aquesta taula han estat recollides a partir de l'entrevista en profunditat feta a la mestra just abans de l'experimentació.

<p>d). Relació dels problemes migratoris actuals amb els passats...</p>	<p>“Sempre hem de preguntar, de dir: ‘Jo m’he imaginat Santa Coloma, després he intentat investigar com era i els meus avis m’han ajudat a entendre i per tant ho he vist com una cosa propera i a més a més positiva, no?’ I no com a ‘ostres, tota aquella gent que va arribar d’Andalusia que mira que ens van desfer el poble...’. No, no: la vivència ha sigut positiva, però n’estan arribant d’altres de gent que ells ho veuen també i que a vegades el que senten ells a casa, la seva immigració, la dels seus avis no va ser com la dels altres, eh? Sembla que no, que no és la mateixa. Llavors com fer això? Perquè ells saben que continua arribant gent...: ‘Ui, el barri del Fondo, està ple de xinesos’, no? Tot això com ho acabem de lligar en dir: ‘En la Santa Coloma actual, que hi ha hagut tantes millores, quines cinc coses t’agradaria que hi hagués?’ [...] En la meva autoavaluació trobo que em falta.... [...] ‘Quines cinc coses, o quines tres o quines coses t’agradaria que encara han de canviar per millorar la ciutat?, o ‘quins problemes creus que tindrà en el futur o que té ara... i què creus que podem fer els seus ciutadans?’... perquè sinó com ho faran ells... són petits però perquè ells ja ho saben això [...], ho saben que és per un bé comú...” (min. 54.14).</p>
<p>e). ...i reconducció de l'empatia adquirida vers els seus avis cap als nous immigrants</p>	<p>“Aquesta empatia que ells ja tenen, familiar, perquè si ells diuen: ‘Santa Coloma va poder ser una ciutat gràcies a la immigració, perquè era el meu avi el que va venir, el meu avi no va ser un intrús que va arribar aquí i era un desgraciat que venia a prendre la feina als del poble...’, no. Per tant, aquesta empatia que ells ja tenen l’hem de fer que la reverteixin amb els altres immigrants... Perquè els comentaris que deuen sentir a casa no són els mateixos que la gent que viu al Fondo, que els magrebins o que els xinesos; l’hem d’utilitzar d’alguna manera perquè vegin els avis d’altres nens, aquesta situació que els seus avis van viure als anys 60 o als anys 70” (min. 1.00.48).</p> <p>“Llavors aquesta cosa que ells han descobert: ‘De què la vida va ser molt dura pels meus avis, que van haver de marxar del seu lloc, però es van sentir bé aquí, però van haver de treballar molt perquè a més era la postguerra...’, llavors van descobrir la figura del Franco, no?, i els va agafar com un odi cap al Franco... Tota aquesta descoberta els ha creat una empatia realment cap als avis i una valoració i una estima, no?, i ara això ho has d’aprofitar” (min. 1.03.02).</p>

Així doncs, a partir d’aquests aspectes en els que la mestra no va poder aprofundir -pel que fa al projecte desenvolupat prèviament a l’experimentació i que havien de lligar amb les activitats intencionals d’empatia- són els que podem veure resumits en el gràfic següent:



Gràfic 5. Aspectes en els que la mestra creia que li havia faltat incidir o aprofundir en el projecte desenvolupat prèviament a l'experimentació.

A partir d'aquests aspectes en els que la mestra no va poder aprofundir, vam procedir al disseny i aplicació de les diferents activitats i sessions¹⁴², els resultats de les quals -pel que fa a la seva capacitat de pensament social i crític i d'empatia- descriurem en l'apartat següent.

b) Com vam organitzar a l'alumnat per treballar a l'aula?

Tenint clar que volíem que l'alumnat treballés en grups cooperatius i per tal de donar continuïtat al treball dut a terme, vam decidir que la millor opció seria partir dels ja creats per la mestra per desenvolupar el projecte dels avis. Però per tal d'enriquir les interaccions -i per tant, les possibilitats d'incorporar els punts de vista aliens-, vam ajuntar els grups, que originàriament eren de 3 persones, en grups de 6. Així

¹⁴² Per a més informació sobre el detall de les sessions veure Annex 7. Seqüència Empatia final (CD).

doncs, la mestra va unir aquells que li semblaven més adients -tant en termes d'heterogeneïtat com de compatibilitat entre els seus membres. Aquests foren els que detallem a continuació:

Taula 45. Organització de l'alumnat per al treball intencional d'empatia.

Num. grup inicial	Membres		Num. grup final	Membres
1	Alumnes 1-3	➔	1	Alumnes 1-6
2	Alumnes 3-6			
3	Alumnes 7-9	➔	2	Alumnes 7-13
4	Alumnes 10-13			
5	Alumnes 14-16	➔	3	Alumnes 14-21 ¹⁴³
6	Alumnes 17-19			
7	Alumnes 22-24	➔	4	Alumnes 22-27
8	Alumnes 25-27			

Taula d'elaboració pròpia.

Aquest nou agrupament es va fer a l'inici de la sessió 2 -per tal de no interferir en la pluja d'idees inicial duta a terme en la sessió 1-, i va comptar amb el vistiplau de tot l'alumnat.

¹⁴³ Tal i com es pot observar si comparem ambdues columnes, els alumnes 20 i 21 no van formar part de cap grup durant el període de desenvolupament del projecte dels avis, però sí que van incorporar-se al grup 3 per a desenvolupar les activitats intencionals d'empatia. Això és deu al fet que es tractava de dos alumnes que seguien un pla individualitzat. La decisió d'incorporar-los es va fer amb la intenció que els grups fossin el màxim d'heterogenis possible i per garantir les mateixes oportunitats d'aprenentatge a tot l'alumnat.

7.5.2.1. Identificació de les problemàtiques actuals de la ciutat que els agradaria canviar

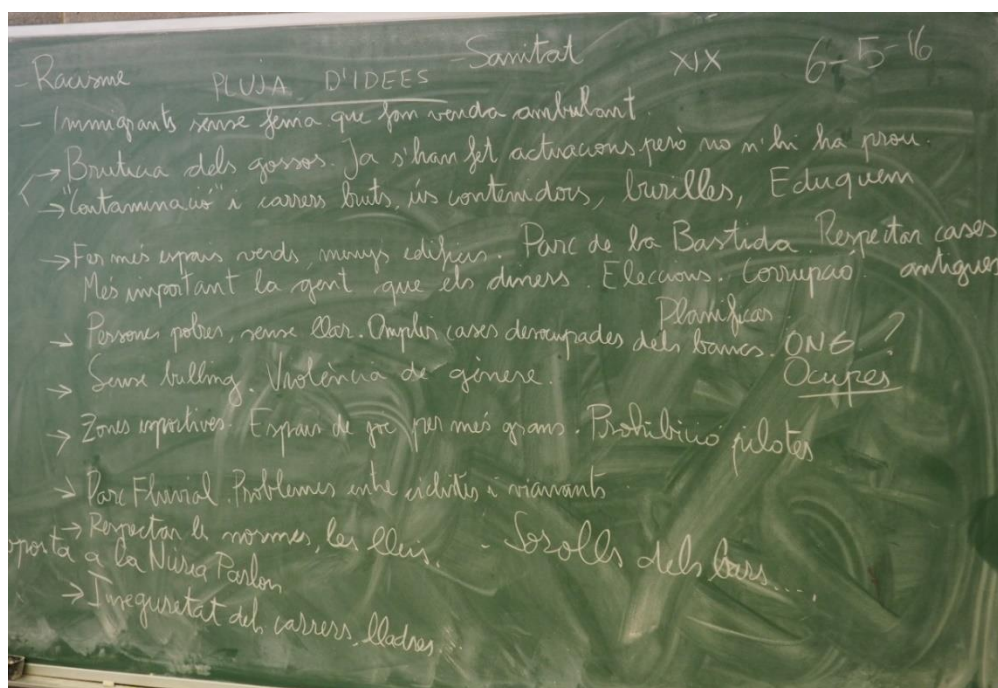
Aquesta activitat va desenvolupar-se a la sessió 1 i a la primera part de la sessió 2, i va constar de quatre parts: a) pluja d'idees per identificar les problemàtiques actuals de la ciutat que els agradaria canviar, b) l'agrupació de les problemàtiques sorgides, c) la votació de les dues problemàtiques que semblaven més rellevants per a l'alumnat i, d) el repartiment d'aquestes problemàtiques entre els grups.

Per a l'anàlisi de les dades ens hem centrat en la gravació d'àudio que vam fer, en les notes preses i en els testimonis gràfics -en aquest cas, les fotografies preses durant la sessió.

7.5.2.1.1. Pluja d'idees

Aquesta activitat va centrar-se en què els alumnes identifiquessin aquelles situacions o problemàtiques concretes que es donen ara a Santa Coloma i que els agradaria que fossin d'una altra manera -relacionades o no amb allò que van veure que havia canviat a la seva ciutat en relació amb el passat. Les situacions identificades pels alumnes van ser les que podem veure a la fotografia següent¹⁴⁴:

¹⁴⁴ Totes les idees van ser recollides a la pissarra per la mestra.



Il·lustració 1. Recollida a la pissarra de les idees sorgides a la pluja d'idees.

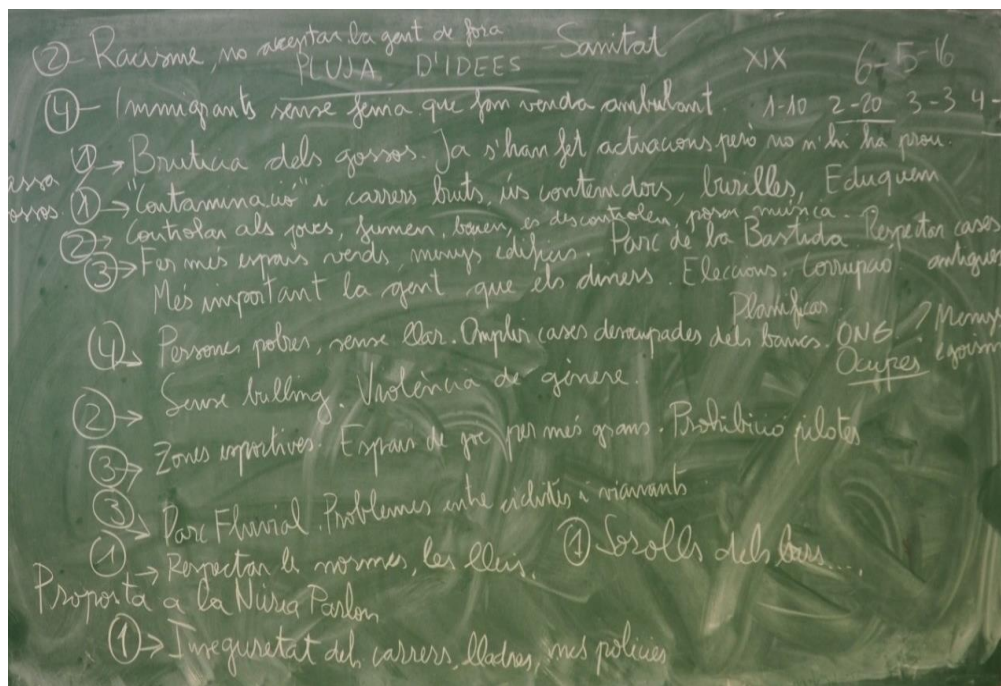
Tal i com podem apreciar, les problemàtiques eren molt diverses. Calia veure si, a l'hora de fer la tria final, serien capaços de discernir aquelles que eren de més rellevància social d'aquelles que ho eren menys. El gran índex de participació que hi va haver -que ens va dur a allargar la sessió de 15 a 55 minuts- així com el respecte per les opinions dels altres és un clar indicador que estaven acostumats a escoltar els companys i a participar¹⁴⁵. El que més ens va sobtar va ser que no va caldre donar-los idees, ja que ells mateixos van connectar ràpidament amb l'activitat que se'ls demanava¹⁴⁶.

¹⁴⁵ Aquesta observació constata les informacions donades per la mestra sobre la seva metodologia d'ensenyament-aprenentatge i les seves inquietuds vers la matèria així com les observacions prèvies fetes en algunes de les seves sessions.

¹⁴⁶ En aquesta activitat, la funció de la mestra va ser fonamentalment la de guiar els alumnes: en primer lloc els va exposar de què anava l'activitat i què era el que se'ls demanava; després es va dedicar a escoltar les idees i reflexions dels alumnes, a clarificar aquelles idees més imprecises -connectant amb el contingut general de la matèria-, a gestionar els torns de paraules i a recollir les idees a la pissarra. I va deixar en tot moment que fossin els mateixos alumnes els que anessin exposant les seves pròpies idees i opinions.

7.5.2.1.2. Agrupació de les problemàtiques sorgides

Un cop identificades les problemàtiques o situacions de la seva ciutat que els agradaria canviar, entre tots van anar agrupant-les per temàtiques, posant el mateix número a aquelles que estaven relacionades. Els resultats són els següents¹⁴⁷:



Il·lustració 2. Categorització de les idees sorgides a la pluja d'idees.

Els alumnes, conduïts per la mestra, van agrupar les problemàtiques sorgides per àrees temàtiques. Això pot veure's com un indici de la seva predisposició vers al pensament crític, que els duu no solament a identificar les diferents problemàtiques que afecten al conjunt de la societat en la que viuen sinó també a interrelacionar-les.

¹⁴⁷ Fou la mestra la que va anar enumerant a la pissarra -a partir dels comentaris que li feien els alumnes- aquelles problemàtiques que aquests consideraven com del mateix grup.

7.5.2.1.3. Votació de les dues problemàtiques més rellevants

Un cop agrupades les situacions o problemàtiques, cada alumne va votar aquelles dues que li semblaven més rellevants.

Els resultats d'aquestes votacions van ser els que veiem a continuació:

Taula 46. Votació de les situacions o problemàtiques identificades pels alumnes.

Problemàtiques generals	Detall de les problemàtiques o situacions a canviar	Num. de vots
1 Relacionades amb l'incivisme	Brutícia dels gossos. Ja s'han fet actuacions però no n'hi ha prou. Contaminació i carrers bruts, ús de contenidors, burilles. Respectar les normes, les lleis. Sorolls dels bars. Inseguretat dels carrers, lladres, més policies.	10
2 Relacionades amb actes de violència entre les persones	Racisme, no acceptar a la gent de fora. Controlar als joves: fumen veuen, es descontrolen, posen música. Sense bullying, violència de gènere.	20
3 Relacionades amb el patrimoni, els espais verds i l'habitatge	Fer més espais verds, menys edificis. Parc de la Bastida. Respectar cases antigues. Més important la gent que els diners. Eleccions, corrupció, planificar. Zones esportives, espais de jocs per a més grans. Prohibició de pilotes. Parc fluvial: problemes entre ciclistes i vianants.	3
4 Relacionades amb la pobresa i les desigualtats socials	Immigrants sense feina que fan venda ambulatant. Persones pobres, sense llar. Omplir cases desocupades dels bancs. ONG, okupes, menys egoisme.	13
Altres	Sanitat Proposta a la Nuria Parlón (alcaldessa de Santa Coloma).	0

Aquesta tria de les problemàtiques que els semblaven més rellevants mitjançant una votació pot veure's també com un indicador de l'activació de la seva capacitat de pensament social i crític.

7.5.2.1.4. Repartició de les problemàtiques identificades entre els grups

Aquest repartiment el va fer la mestra de manera aleatòria, quedant de la següent manera:

Taula 47. Detall de l'organització dels grups, membres i temes a treballar.

Num. grup	Membres (13 nenes-13 nens)	Problemàtiques a treballar
1	Alumnes 1-6	2. Problemàtiques relacionades amb actes de violència entre les persones
3	Alumnes 14-21	
2	Alumnes 7-13	4. Problemàtiques relacionades amb la pobresa i les desigualtats socials
4	Alumnes 22-27	

Per a concloure aquest apartat, indicar que la identificació dels problemes socials rellevants ens va permetre centrar les posteriors activitats més concretes d'empatia que duríem a terme, al temps que va fomentar la seva capacitat de pensament social i crític, de tenir en compte els punts de vista aliens i de treballar en equip.

7.5.2.2. El role-play: les problemàtiques i els seus protagonistes

La posada en marxa d'aquesta estratègia va iniciar-se a la sessió 2 i va continuar durant tota la sessió 3 i 4. Per dur-la a terme van desenvolupar-se diverses activitats, que van ser: a) la identificació, per part dels alumnes, dels sis personatges més rellevants que intervenien en les situacions o problemàtiques que els havia tocat treballar; b) l'elaboració d'un guió per a teatralitzar la problemàtica i c) L'assaig i la posterior representació d'aquest guió.

Per l'anàlisi de les dades ens hem centrat en la Fitxa 1¹⁴⁸ -desenvolupada per l'alumnat de manera individual però consensuant les respostes amb la resta de membres del grup- i en la gravació d'àudio que vam fer del treball grupal.

Abans d'endinsar-nos en l'anàlisi del role-play hem de fer un aclariment. Amb el clar objectiu de donar continuïtat a les temàtiques treballades durant la fase diagnòstica¹⁴⁹ i amb la intenció d'alleugerir l'anàlisi i la presentació de les dades recollides, en aquest punt analitzarem únicament la problemàtica num. 4, centrada en la pobresa i les desigualtats socials¹⁵⁰. Aquesta fou desenvolupada pels grups 2 i 4.

7.5.2.2.1. Identificació dels personatges

Mitjançant aquesta activitat, que vam anomenar "Fitxa 1"¹⁵¹, els alumnes havien d'identificar els protagonistes de la seva problemàtica i posar-se en la seva pell, de tal manera que fossin capaços de transmetre en quina situació es trobaven i per què, què pensaven o sentien i què podien fer davant aquesta situació. La tasca s'havia de fer de manera conjunta, discutint les respostes amb els altres companys del grup, però cada fitxa s'havia d'omplir de manera individual. Això els permetria intercanviar les seves opinions i idees amb les dels companys i tenir en compte punts de vista aliens -fet que incidiria en la seva capacitat empàtica- al mateix temps que garantia que tots treballessin. La fitxa va servir també com a plataforma per pensar en la història que haurien de representar en sessions posteriors.

Abans d'iniciar l'anàlisi de cadascun dels personatges plantejats pels alumnes, vam procedir a analitzar les concrecions que havien fet d'aquella problemàtica més general que els tocava així com si connectaven amb el problema social rellevant

¹⁴⁸ Com ja havíem comentat, les respostes d'aquesta fitxa van ser consensuades entre tots els membres, però cadascun d'ells havia d'omplir la seva pròpia. Això va fer que totes les del mateix grup fossin pràcticament iguals, fet que ha facilitat en gran manera la seva anàlisi.

¹⁴⁹ Aquestes van girar fonamentalment al voltant de les desigualtats socials -ja fossin de caire social, econòmic o polític.

¹⁵⁰ L'anàlisi de la problemàtica número 2 – que engloba aquelles problemàtiques relacionades amb actes de violència entre les persones- pot veure's a l'Annex 14 (CD).

¹⁵¹ Veure Annex 9. Fitxa 1 (Versió impresa i CD).

inicial¹⁵² i en quin context ho feien -depenen de la proximitat real amb les seves pròpies vides, com podria ser un entorn d'aula o de barri o bé si eren capaços d'introduir elements més globals, diferents de la seva pròpia realitat.

Després vam procedir a l'anàlisi dels personatges, més concretament, vam analitzar els que identificaven i, a partir d'això, si discernien el possible origen de la situació en la que es trobaven, si s'activava la seva empatia cognitiva -és a dir, la seva capacitat de sortir d'ells mateixos per posar-se en el lloc d'una altra persona, amb unes circumstàncies diferents a les seves pròpies-, si eren capaços de sentir empatia emocional -i connectar amb els sentiments aliens, tenint clar que són diferents als seus-, i, en darrer lloc, en les possibles accions que podien emprendre els personatges per a solucionar el problema, si és que hi trobaven solucions.

L'anàlisi de les respostes relacionades amb la problemàtica num. 4 queda recollida en les taules que podem veure a continuació¹⁵³:

¹⁵² D'aquí en endavant PSR.

¹⁵³ Totes les cites que apareixen en cadascuna de les taules han estat recollides a partir de les fitxes desenvolupades per cada alumne -Fitxa 1. Per tal de facilitar la seva comprensió, hem reproduït les cites corregint els possibles errors gramaticals que aquestes poguessin contenir, però mantenint algunes paraules tal i com les han posat els alumnes, que indicarem entre cometes -ja que, en el cas del Grup 2 i 4, són castellanismes -com la paraula, "nòvio". Ens ha semblat interessant mantenir-les perquè ens acostava a la seva realitat i a la manera com parlen -que no deixa de ser una expressió de com pensen i senten.

Taula 48. Capacitat d'empatia dels alumnes del Grup 2 a partir de la identificació dels personatges.

Grup: 2	Alumnes (A): 7-13	Problemàtiques a treballar: num. 4. Problemàtiques relacionades amb la pobresa i les desigualtats socials.		Concreció que fan del problema: Pobresa al carrer i persecució d'un ocupa.
Connexió amb el PSR identificat: Connecten de manera local, situant la problemàtica en un entorn de barri.				
Personatges identificats	Indicadors del possible origen de la situació en la que es troba el personatge	Indicadors d'empatia cognitiva	Indicadors d'empatia emocional	Què pensen que es pot fer davant la situació?
Un senyor pobre "que li han tret la casa i està al carrer" (F1_A.7)	Pensen que l'origen de la seva situació està en que "no podia pagar la seva casa" (F1_A.13).	Connecten amb com deu pensar el personatge, que és que "no es veu acollit i vol una casa com tothom" (F1_A.9).	Pensen que es deu sentir "trist, solitari, amb gana, amb fred..." (F1_A.9). I alguns també afegeixen el concepte "pena" (F1_A.7 i F1_A.13).	Parlen d'emprendre una acció concreta que és: "Buscar treball per sobreviure al fred i poder menjar" (F1_A.7).
Un/una immigrant	Afirmen que ha hagut de marxar del seu país "perquè té problemes econòmics" (F1_A.7) i "perquè no trobava treball" (F1_A.11).	Sostenen que el personatge deu pensar que "no l'han rebut bé en aquest país" (F1_A.11).	Apel·len als sentiments del personatge dient que es deu sentir "cansada, decebuda i mal acollida..." (F1_A.9).	Parlen d'emprendre una acció concreta, molt semblant a la del personatge anterior, que és: "Buscar treball per sobreviure i una casa per acollir-se" (F1_A.9).
Un ocupa	Pensen que es troba en aquesta situació perquè "no té prou diners per mantenir una casa" (F1_A.11).	Apel·len al pensament del personatge però també al seu sentiment, afirmant que deu pensar que "vol una casa pròpia on sobreviure i està trist perquè no té diners" (F1_A.9).	Connecten amb els possibles sentiments del personatge dient que deu sentir "fúria, ràbia, vergonya, decepció..." (F1_A.11).	Parlen d'emprendre una acció concreta que és: "Queixar-se educadament a l'ajuntament i que l'ajudin a trobar casa" (F1_A.12).

Policia que atura l'ocupa i defensa l'ajuntament	Afirmen que el personatge es troba en aquesta situació "perquè és la seva obligació", apel·lant a que és la seva feina fer el que fa (F1_A.13).	No acaben d'empatitzar cognitivament amb el personatge ja que a la pregunta "què deu pensar?", apel·len als seus sentiments i no al pensament: "Està enfadat amb l'ocupa i decebut" (F1_A.13).	Activen la seva empatia emocional ja que pensen que sent "decepció" i que està "trist, enfadat..." (F1_A.9).	De nou parlen d'emprendre una acció concreta que és: "Vigilar els carrers perquè no hi hagi més pobresa" (F1_A.7).
Alcalde/Alcaldessa	Igual que sostenien amb el personatge anterior, afirmen que es troba en aquesta situació "perquè és el seu treball" (F1_A.11).	De nou veiem que tenen dificultats amb connectar amb la seva empatia cognitiva ja que parlen de sentiments i no tant sobre què deu pensar el personatge: "Està trista per veure que els seus habitants no tenen casa ni diners" (F1_A.9).	Pensen que l'alcalde se sent "trista, decebuda, preocupada..." (F1_A.12).	Parlen d'emprendre una acció concreta que és: "Trobar una casa per l'immigrant i el senyor pobre" (F1_A.9).
Conductor del cotxe de policia que demana a l'alcalde una casa per al pobre i per l'immigrant	Pensen que el personatge fa el que fa "perquè vol defensar al pobre i a l'immigrant" (F1_A.11).	Activen la seva empatia cognitiva responent que el personatge deu pensar "que vol solucionar aquest problema tan greu" (F1_A.12).	Connecten amb els possibles sentiments del personatge dient que es deu sentir "trista, animada perquè vol solucionar-ho i amb força" (F1_A.12).	Parlen de dur a terme diferents accions concretes com són: "Queixar-se a l'alcalde" (F1_A.9), "Avisar a l'alcalde" (F1_A.13) o "Ajudar a l'alcalde" (F1_A.12).

Taula 49. Capacitat d'empatia dels alumnes del Grup 4 a partir de la identificació dels personatges.

Grup: 4	Alumnes (A): 22-27	Problemàtiques a treballar: num. 4. Problemàtiques relacionades amb la pobresa i les desigualtats socials.	Concreció que fan del problema: Situació de maltractament d'un nen de l'escola vers la seva xicota i vers un company de classe que és immigrant.	
Connexió amb el PSR identificat: Connecten de manera local, situant la problemàtica en un entorn de barri però fent un petit enllaç amb una problemàtica més global com és la crisi dels refugiats sirians.				
Personatges identificats	Indicadors del possible origen de la situació en la que es troba el personatge	Indicadors d'empatia cognitiva	Indicadors d'empatia emocional	Què pensen que es pot fer davant la situació?
Nen immigrant "...que ningú li fa cas i l'ignoren" (F1_A.26).	Expliquen que es troba en aquesta situació "per fugir de la guerra de Síria" (F1_A.23).	Activen la seva empatia cognitiva responent que el personatge "pensa que no és gens afortunat, que no té a ningú" (F1_A.27).	Apel·len als sentiments del personatge ja que responen que deu sentir "tristesa, soledat, por, fred..." (F1_A.24).	Parlen d'emprendre una acció concreta que és: "Intentar fer amics" (F1_A.25).
Nen "...molt amable que accepta al nen immigrant" (F1_A.24).	Afirmen que es troba en aquesta situació "perquè té compassió i si a ell li passés el mateix no sap què faria" (F1_A.27).	Connecten amb els pensaments del personatge afirmant que aquest deu pensar "que aquell nen és pobre i el vol ajudar" (F1_A.25).	Connecten amb els sentiments del personatge dient que aquest sent "pena, afectuositat" (F1_A.27).	De nou parlen d'emprendre una acció concreta que és: "Protegir-lo i ajudar-lo [al nen immigrant]" (F1_A.22).
Nena de la classe que té un xicot que la controla i de la que s'enamora el nen immigrant	No acaben de connectar amb el possible origen de la situació ja que es limiten a explicar que "a ella li cau bé el Masiip [nen immigrant] però al seu "nòvio" Chiin no" (F1_A.24).	Senten empatia cognitiva afirmant que el personatge pensa "que té un 'nòvio' que la maltracta i no li deixa fer res" (F1_A.23).	Activen la seva empatia emocional ja que afirmen que el personatge sent "tristesa pel seu 'nòvio' però alegria pel Masiip [nen immigrant]" (F1_A.24).	Continuen parlant d'accions concretes i simples com és que el personatge hauria de: "Ajudar al Masiip [nen immigrant] amb la seva nova vida" (F1_A.24) i altres afegeixen: "I deixar la seva parella" (F1_A.25).
Nen "...que maltracta la seva parella i fa bullying" (F1_A.24).	Igual que succeïa amb el personatge anterior, no acaben de connectar amb el possible origen de la situació ja que afirmen que el	Connecten amb els pensaments del personatge afirmant que deu pensar "que l'única manera	Afirmen que el personatge sent "gelosia i tristesa per dins" (F1_A.27).	Continuen parlant d'accions concretes i simples com és que el personatge hauria de: "Intentar canviar d'humor i

	<p>personatge es troba en aquesta situació “perquè ningú no el recolza” (F1_A.27), i ens sembla que no té cap mena de connexió el fet que faci bullying i maltracti la parella amb la raó que donen els alumnes del perquè ho fa.</p>	<p>d’expressar el seu dolor és pegant a la gent” (F1_A.25).</p>		<p>acceptar el que passa” (F1_A.24).</p>
<p>Professor d’ESO</p>	<p>Afirmen que es troba en aquesta situació “perquè és la persona responsable” (F1_A.23).</p>	<p>No acaben d’activar la seva empatia cognitiva, ja que connecten amb què deu pensar el personatge, afirmant “que és bon professor” (F1_A.26), però aquest pensament no té res a veure amb la situació que plantegen.</p>	<p>No acaben d’empatitzar emocionalment ja que apel·len al pensament i no al sentiment del personatge, dient que deu sentir “que tots els seus alumnes són simpàtics i aprenen bé” (F1_A.27). Amb aquesta resposta veiem que novament no connecten amb el context que plantegen, que és el d’un professor que ha de sentir empatia vers un alumne que pateix vulnerabilitat i posicionar-se davant d’aquesta situació.</p>	<p>Parlen d’emprendre una acció concreta que és: “Intentar ajudar al Masiip [nen immigrant] psicològicament” (F1_A.25).</p>
<p>Venedora ambulat</p>	<p>No acaben de connectar amb el possible origen de la situació ja que es limiten a explicar que es troba en aquesta situació “perquè és immigrant com el Masiip [nen immigrant]” (F1_A.23), sense aprofundir en per què el personatge actua com ho fa.</p>	<p>Senten empatia cognitiva ja que afirmen que el personatge pensa “que ha d’ajudar al Masiip [nen immigrant] com a ella la van ajudar” (F1_A.25).</p>	<p>Senten empatia emocional ja que afirmen que el personatge sent “compassió” (F1_A.27).</p>	<p>De nou parlen d’emprendre una acció concreta que és: “Ajudar al Masiip [nen immigrant] el millor possible” (F1_A.26).</p>

Un cop analitzades les concrecions de les problemàtiques a treballar així com els diferents personatges identificats pels alumnes -recollides en les taules prèvies-, podem veure alguns elements comuns:

Taula 50. Els elements comuns de l'anàlisi de les problemàtiques treballades i dels personatges identificats en cadascuna d'elles.

	Grup 2	Grup 4
Pel que fa al context de la problemàtica		
Predomini d'un context local i pròxim a l'alumne de la problemàtica plantejada -entorn d'aula o de barri-	Sí	Sí
Incorporació d'algun element més global.	Sí	Sí
Pel que fa als personatges identificats		
Predomini de personatges dicotòmics (bons i dolents)	Sí	Sí
Aparició de respostes en primera persona, indicador d'una forta empatia amb alguns dels personatges -que poden ser o no els que els tocarà interpretar.	No	No
Pel que fa als indicadors sobre el possible origen de la situació en la que es troba el personatge		
Dificultat per identificar aquest origen, davant la qual es limiten a descriure la situació del personatge.	No	Sí ¹
Manca de connexió entre l'origen de la situació que indiquen i la problemàtica que plantegen.	No	Sí ²
Pel que fa a la capacitat d'empatia cognitiva		
Confusió entre què pensa i què sent el personatge, apel·lant als seus sentiments i no als seus pensaments.	Sí ³	No
Manca de connexió entre els pensaments que atribueixen al personatge i la problemàtica que plantegen.	No	Sí ⁴
Pel que fa a la capacitat d'empatia emocional		
Confusió entre què sent i què pensa el personatge, apel·lant als seus pensaments i no als seus sentiments.	No	Sí ⁵

Pel que fa a què es pot fer davant la situació		
Predomini de respostes unitàries i concretes.	Sí	Sí
Dificultat per a connectar amb les possibles accions a prendre per part de certs personatges adults.	No	No
Les accions a prendre davant la situació dels personatges que proposen són totes "a curt termini".	Sí	Sí
Recorren al diàleg com a una de les accions a prendre davant la situació.	No	No

1. Nena amb xicot controlador i venedora ambulant.
2. Nen que maltracta.
3. El policia i l'alcalde/-ssa
4. El professor d'ESO.
5. El professor d'ESO.

7.5.2.2.2. Elaboració del guió

Aquesta activitat va quedar recollida en la que vam anomenar "Fitxa 2"¹⁵⁴. En ella els alumnes havien de preparar un guió que plasmés la problemàtica treballada pel seu grup i on apareguessin els personatges identificats. Un cop fet el guió, l'haurien de representar davant tota la classe. De la mateixa manera que havien fet anteriorment, els alumnes havien de fer l'activitat de manera conjunta, discutint les respostes amb els altres companys del grup, però cada fitxa s'havia d'omplir de manera individual. Això ens permetria veure com entre tots consensuaven l'activitat i incorporaven les idees i opinions dels companys al mateix temps que garantia que tots treballassin.

Pel que fa a l'anàlisi del guió ens centrarem en com, a partir de la problemàtica general, desenvolupen la concreció del PSR, tal i com es pot veure en les taules que presentem a continuació¹⁵⁵:

¹⁵⁴ Veure Annex 10. Fitxa 2 (Versió impresa i CD).

¹⁵⁵ Totes les cites que apareixen en les taules han estat recollides a partir de les fitxes desenvolupades per cada alumne -Fitxa 2. Per tal de facilitar la seva comprensió, hem reproduït les cites corregint els possibles errors gramaticals que aquestes poguessin contenir.

Taula 51. Elaboració dels guions dels alumnes del Grup 2.

Grup: 2	Alumnes (A): 7-13	Problemàtiques a treballar: num. 4. Problemàtiques relacionades amb la pobresa i les desigualtats socials.
Concreció que fan del problema: Pobresa al carrer i persecució d'un ocupa.		
Títol de l'obra que representaran: " Problemes en conjunt "		
Trama	Comença el guió de la següent manera: "Aquesta història va d'un home pobre immigrant que marxa del seu país perquè està en guerra i ve a Espanya buscant una vida millor... Es troba amb un home pobre i es fan amics per ajudar-se a guanyar diners" (F2_A.12). Estant al carrer coneixen una senyora també immigrant que ha pogut refer la seva vida i que ara té casa i feina i que els ajuda. Passen dos policies i els pregunten si han vist un ocupa al que estan perseguint. I de camí a la comissaria, veuen l'ocupa i l'arresten. Però l'ocupa s'escapa. Després el policia que condueix proposa d'anar a veure a l'alcalde i comunicar-li que hi ha dos homes pobres al carrer que necessiten un lloc on viure. I l'alcalde els aconsegueix una casa.	

Taula 52. Elaboració dels guions dels alumnes del Grup 4.

Grup: 4	Alumnes (A): 22-27	Problemàtiques a treballar: num. 4. Problemàtiques relacionades amb la pobresa i les desigualtats socials.
Concreció que fan del problema: Situació de maltractament d'un nen de l'escola vers la seva xicota i vers un company de classe que és immigrant.		
Títol de l'obra que representaran: " Acceptem als immigrants "		
Trama	Comença el guió: "A Síria va morir molta gent per culpa de la guerra, però no tothom va morir. Un nen anomenat Masiip va escapar..." (F2_A.21). El nen, desorientat, troba una venedora ambulante que li diu que està a Santa Coloma. Després passa la nit en un banc i al matí següent troba un altre nen, la família del qual l'adopta. Més tard comença a anar a l'escola i un altre company de classe [el Chinn] li fa bullying. La seva xicota el reprèn i es fa amiga del nen nou. La història acaba amb el narrador dient: "Al final el Masiip i el Chinn es van acceptar mútuament i tot va sortir genial" (F2_A.21).	

Un cop analitzats els guions, podem veure alguns elements comuns entre les diferents històries:

Taula 53. Els elements comuns de l'anàlisi dels guions.

	Grup 2	Grup 4
El títol del guió conté el concepte "Problema"	Sí	No
Els protagonistes principals són nenes/nens	No	Sí
Tenen un final feliç	Sí	Sí
Troben una solució a la situació o problema plantejat	Sí / No ¹	Sí
Són solucions poc realistes	Sí	No

1. Problema pobresa Sí / Problema Ocupa No

7.5.2.2.3. Assaig i representacions

Tot i que les instruccions que tenien els alumnes eren que els assajos s'havien de fer fora d'hores de classe -per tal que no perdessin hores lectives i per fomentar la seva autonomia i responsabilitat-, van iniciar-se a la sessió 3, un cop tots els membres del grup van acabar de fer el guió. La resta d'assajos es van haver de consensuar entre els membres del grup i, pel que ens va explicar la mestra, van dur-se a terme majoritàriament a les hores del pati.

Les representacions havien de tenir una durada d'uns 5 minuts aproximadament i per dur-les a terme els alumnes podien fer servir aquells materials que creguessin convenient per la posada en escena. Va sobtar-nos el fet que, tot i treballar en grups independents entre ells, els alumnes van compartir de manera cooperativa amb els companys d'altres grups aquests materials -que podien ser des de certes peces de roba a complements o maquillatge.

Les representacions no seran analitzades ja que van fer-se en base a les Fitxes 1 i 2, ja vistes en apartats anteriors.

7.5.2.3. La discussió sobre els problemes representats i els seus protagonistes

L'aplicació d'aquesta estratègia va desenvolupar-se a la sessió 4, just després de cadascuna de les representacions i al principi de la sessió 5, i va fer-se en gran grup. Per a dur-la a terme va plantejar la mestra una sèrie de preguntes per iniciar el debat. El que es pretenia era que els alumnes valoressin, per una banda, les problemàtiques treballades i per l'altra, els seus personatges, tant els que havien representat ells mateixos com el de la resta de companys. Se'ls va instar a prendre notes de les idees que anessin sorgint perquè els servissin com a base per a l'activitat que faríem a continuació¹⁵⁶.

Per a l'anàlisi de les dades ens hem centrat en la gravació d'àudio i de vídeo que vam fer tant de la sessió 4 com de la 5.

El que preteníem amb aquesta activitat era detectar si desenvolupaven el seu pensament social i crític i la seva capacitat d'empatia, tot reflexionant sobre les problemàtiques treballades i els seus protagonistes.

L'objectiu final de l'activitat era, en paraules d'un alumne: "Canviar-ho tot" (VS4G3_A.4), (min. 13.01). I reflexionar sobre "com és el món i com podem fer millorar la ciutat... i què podem fer nosaltres i què pot fer l'altra gent" (VS4G3_A.10), (min. 13.31).

En aquest apartat analitzarem la discussió sense diferenciar els comentaris referits a la problemàtica 1 dels referits a la problemàtica 2. Aquesta decisió l'hem pres fonamentalment per dos motius: 1) perquè molts dels comentaris es refereixen indistintament a ambdues problemàtiques i 2) perquè els vam demanar que reflexionessin de manera global sobre totes i cadascuna de les temàtiques treballades. Aquest fet enriquiria l'anàlisi i les conclusions.

¹⁵⁶ Es tractava d'un text escrit sobre la Santa Coloma del futur, que explicarem en l'apartat següent.

7.5.2.3.1. Valoració de les problemàtiques

Pel que fa a les problemàtiques treballades, l'anàlisi va centrar-se en les reflexions dels alumnes sobre: a) si coneixien situacions similars, b) què pensaven que les podia provocar, c) què opinaven de les problemàtiques representades i quina incidència creien que tenien en la vida real, d) quines actituds podien ajudar a solucionar-les i e) quines actituds podien obstaculitzar la seva solució.

L'anàlisi de les respostes queda recollida en la taula que podem veure a continuació:

Taula 54. Valoració de les problemàtiques treballades.

a). Coneixen situacions similars...	
...pels mitjans de comunicació	“I també un nen que va sortir a les notícies va morir per depressió de bullying” (AS4_A1), (min. 29.41). “Perquè li estaven fent molt bullying i ell no aguantava més i es va suïcidar” (AS4_A.4), (min. 29.50).
...succeïdes a algú proper	<p>“Un nen que jo conec, que l'estimo molt [...] li van fer bullying i jo em vaig sentir molt malament perquè li va entrar depressió, va tenir que anar al psicòleg” (AS4_A.1), (min. 29.33).</p> <p>“A l'institut a la meva germana li van fer bullying. Una nena la va cremar i li va dir que si ho deia a algú la cremaria més [...]. Tenia una amiga que coneixia als meus cosins i li va dir al meu cosí M... i li va dir que si continuava amb això li diria al Director. I la van expulsar una setmana [a la persona que havia fet bullying] (AS4_A.15), (min. 35.01).</p> <p>“Al meu cosí [...] quan era petit va patir bullying al col·legi per estar gras. Llavors la meva tieta va anar a parlar amb la directora i la directora no va fer res. Va dir que el deixessin que a lo millor ja pararien. I van tenir que canviar al meu cosí de col·legi perquè no podien parar” (AS5_A.19), (min. 25.00).</p> <p>“Igual tenim família llunyana que són racistes...” (AS5_A.16), (min. 13.33).</p> <p>“Un dia, a la meva iaia li van escriure a la porta que la trauien de la seva casa el senyor que va construir-la... i la meva iaia no volia això” [ho explica una noia sud-americana la família de la qual feia menys d'un any que havia arribat a la ciutat] (AS5_A.13), (min. 19.45). La resta de companys creuen que això va passar “perquè no pagava la hipoteca” (AS5_A.24), (min. 20.01).</p>

a). Coneixen situacions similars...	
...succeïdes a algú proper	<p>“Allà a M. hi havia uns ocupes a un bungalow... i nosaltres vam avisar als veïns perquè avisessin a la policia” (AS5_A.1), (min. 13.49).</p> <p>“Nosaltres volíem comprar una casa i al cap d'uns dies, com estava tancada i no hi havia ningú s'hi van posar uns ocupes i no la vam poder comprar” (AS5_A.3), (min. 14.10).</p> <p>“Uns amics de la meva família... els seus fills... se'n van anar i quan van arribar a casa es van trobar un home que estava veient la tele i li van dir: 'Però tu que fas aquí?'” (AS5_A.5), (min. 15.10).</p>
...perquè les han viscut en primera persona	<p>“A mi m'han fet bullying alguna vegada perquè sóc morena... [ho diu una nena la mare de la qual és sud-americana] en altres escoles a vegades he caigut, m'he fet mal perquè m'han fet bullying. I jo, per tenir vergonya, no he dit res. I ara, com passava dels nens aquests ja no m'han fet res” (AS4_A.6), (min.31.16).</p> <p>“A mi em van fer una mica de bullying, una mica tota l'escola quan jo anava a tercer o a quart, no m'enrecordo... jo estava una mica grassoneta i em deien 'Gorda, vete...'. I llavors li vaig dir a la A. i a la J. [que són dues companyes de classe] i llavors elles em van ajudar” (AS5_A.24), (min. 44.32).</p> <p>“No sé si va ser el trimestre passat [...], no em volia quedar al menjador perquè hi havia una nena que em feia bullying [...]. La M. [la mestra] em va preguntar què em passava [...] llavors li vaig explicar... i l'únic refugi que veia era estar amb la M. [la mestra] però no volia dir res als meus pares perquè tenia por” (AS5_A.15), (min. 1.07.41).</p>
b). Pensen que aquestes situacions les pot provocar...	
...la manera com vesteixes i els estereotips	<p>“Jo no sé per què fan això. Jo no ho faig, eh? [es refereix al bullying]. Però si tu normalment vas amb pinta d'empollon'... et faran més bullying que si vas, per exemple, com el X. [un company que va interpretar un personatge més conflictiu i que anava vestit de 'xuleta-raper']. (AS4_A.14), (min. 37.01). “Empollona', jo no sé qui ho ha inventat però, 'empollona' de veritat, és una noia que estudia, treu sempre excel·lents. I no sé qui es va inventar que per ser 'empollona' has de portar ulleres, sempre aprovar tot...” (AS4_A.3) (min. 38.40). “Això és un estereotip, que es diu” (mestra), (min. 38.42).</p>
...el fet d'haver-les patit, et duu a reproduir una mala actitud	<p>“Si a tu... et fan bullying de petita tu acumules com ràbia i quan et fas gran també ho fas” (AS4_A.14), (min. 54.56).</p>
...la manca de recursos	<p>[Els ocupes es posen a cases d'altra gent] “Perquè no tenen cases, no tenen diners” (responen alguns a la vegada). “No tenen diners, necessiten on estar, on dormir, on menjar, on no tenir fred. Necessiten un lloc per viure. I si tenen fills necessiten donar-los de menjar, que puguin anar a l'escola...” (AS5_A.15), (min. 11.50).</p>

c). Què opinen de les problemàtiques representades i quina incidència creuen que tenen en la vida real	
Els desagrada que les problemàtiques representades succeeixin a la vida real	<p>“A mi m’agradaria que el món real no fos com aquesta obra... a mi el racisme no m’agrada” (VS4_A.10), (min. 12.50).</p> <p>“Totes les representacions van semblar molt reals i llavors això és que els problemes són molt reals” (AS5_A.17), (min. 9.00).</p>
Pensen que són problemàtiques que a la vida real no tenen solució...	<p>“M’ha agradat molt fer aquesta obra perquè són temes que jo veig molt a la vida real i jo m’he donat compte que, per desgràcia, coses que passen aquí que es mig solucionen a la vida real no es solucionen. Per exemple, quan dues persones tallen, a vegades, el noi no es dona per al·ludit [...] i comencen a perseguir-les, a les noies... ‘però deixa’m en pau!’. I els nois no paren. Hi ha gent com la Joseline [personatge de la mare alcohòlica representat pel grup 1] que mai deixa les drogues i que encara va sent pitjor amb els seus fills. I a persones com la Doris [nena a la que fan bullying, representada pel grup 1] mai li deixen de fer bullying, és a dir, li continuen fent més” (AS4_A.1), (min. 36.07).</p> <p>“La violència de gènere [...], però això no passa sols a Santa Coloma [...]. Jo crec que no [...], que en un futur que no se solucionarà [...] perquè no fan res per solucionar-ho [...]. ¡Hombre, cada vez veo más casos!” (AS5_A.7), (min. 16.18).</p>
...O bé que la solució que han trobat no és realista	<p>“L’obra m’ha semblat molt positiva però això no és veritat, que tu un dia arribes a una ciutat: ‘Yo soy pobre’ i al dia següent: ‘¡Tienes una casa!...’” (AS4_A.17), (min.1.06.22).</p>
Pensen que hi ha diferents problemàtiques que estan interrelacionades	<p>“És com una cadena això: el bullying, lo de pegar” (AS5_A.3), (min. 51.43).</p>
d). Quines actituds poden ajudar a solucionar aquestes problemàtiques	
El diàleg (parlar amb algú que et pugui ajudar)	<p>“Si em fessin això jo ho diria perquè pot anar a pitjor” (AS4_A.17), (min. 30.09).</p> <p>“Si tens algun problema, parlar amb alguna persona que ho pugui solucionar...” (AS5_A.24), (min. 18.24).</p> <p>“Hi ha gent que sempre es pega, i ho soluciona tot pegant-se. És millor parlar” (AS5_A.4), (min. 18.41).</p> <p>“Parlar amb alguna persona [en el cas que et facin bullying]... no fa falta parlar-ho directament amb els pares. Es parla amb una amiga i així ja et sents millor” (AS5_A.17), (min. 40.55).</p>

d). Quines actituds poden ajudar a solucionar aquestes problemàtiques	
Ajudar a aquell qui pateix vulnerabilitat	<p>Els companys el que haurien de fer és “ajudar-la, defensar-la” [es refereixen a la companya de classe a la que un altre company maltracta, representada pel grup 1] (respon més d'un a l'hora).</p> <p>Un altre explica que si té un amic al que li fan bullying “Yo lo ayudo... y lo pego [al que fa bullying] (AS5_A.21), (min. 48.42). I un altre li respon: “Llavors tu estàs fent el mateix” (AS5_A.20), (min. 49.09).</p> <p>“Acollir-los a casa nostra” [es refereix a aquells que no tenen casa] (AS5_A.24), (min. 24.10).</p>
Involucrar-se personalment	<p>La mestra els recorda una història succeïda feia poc a l'escola, d'una nena que feia bullying als companys, i una alumna comenta: “Jo, en lloc d'explicar-ho... quan vam fer la redacció i la notícia, jo la vaig fer d'aquest tema” (AS4_A.17), (min. 33.33). “Tu vas fer una notícia sobre que hi havia bullying a l'escola i això va ajudar... A partir d'un text de llengua va sortir tot el problema... I partir d'aquí tothom es va atrevir a dir-ho. Això va ser una actuació que va servir per solucionar” (la mestra), (min. 33.46).</p>
Denunciar	<p>“Si es pot denunciar que els polítics roben diners doncs es pot també denunciar que es pega [es refereix a la violència de gènere]” (AS5_A.4), (min. 17.05).</p>
Bloquejar els dispositius electrònics [en cas de ciberbullying]	<p>“També fan bullying per les xarxes socials com el Watsup, el Facebook, el Instagram...” (AS5_A.20), (min. 32.51). “Pues bloquealo” (AS5_A.3), (min. 32.56).</p>
Incrementar la vigilància (per part de les autoritats competents) i aplicar els càstigs corresponents [en cas de bullying]	<p>“Posant policies als col·legis... bé, als instituts. Gent que vigilin als que fan bullying, als que maltracten” (AS4_A.3), (min. 28.47).</p> <p>“Haurien d'expulsar al noi, si saben de qui és, o a la noia” (AS5_A.12), (min. 25.38).</p>
Augmentar la flexibilitat personal i cedir quan cal	<p>Fent referència a la història dels ballarins immigrants que són increpats (representats pel grup 3) un alumne comenta: “Una cosa fan malament ells [els ballarins] i una altra ells [els que els increpen]. Perquè quan la A. ha dit ‘Podeu baixar la música?’, ho podria haver dit una mica millor i ells podien haver baixat una mica més la música o anar-se'n a un altre lloc més lluny [...]. Han acabat en conflicte els dos... Però res” (AS4_A.3), (min. 6.52), “...perquè ningú ha cedit res” (matisa la mestra) (min. 7.10).</p>
Redistribuir d'una manera més justa els diners (qui més pot que ajudi a qui menys pot)	<p>“Els que tenen molts diners, haurien de donar més diners als pobres... perquè no tenen casa ni res i necessiten menjar” (AS4_A.16), (min. 59.45).</p>

	“Quan els pobres es queden sense casa podien fer, per exemple, les que té llogades l'ajuntament que són com petites i no costen més diners, els hi podrien donar” (AS5_A.3), (min. 22.12).
e). Quines actituds poden obstaculitzar la solució d'aquestes problemàtiques	
Callar per por a les represàlies	“Ho hauríem d'haver posat al paper... per exemple [el J.P., nen que fa bullying representat pel grup 1] podria haver agafat fluixet del coll [a la nena a la que fa bullying] i dir-li ‘com li diguis al profe t'ho faig més’” [ho diu en el sentit que així es podria haver visibilitzat més a la representació duta a terme aquesta actitud de callar per por] (AS4_A.3), (min. 30.32). “A mi em costaria dir-ho [es refereix a si li fessin bullying] als meus pares o a algú perquè per exemple, tu ja ho dius, a la nena l'expulsen però si tu un dia estàs sol pel carrer i vas a comprar per exemple el pa i et trobes amb aquesta noia... Has de viure amb aquesta por a dins” (AS5_A.3), (min. 36.43).
Callar per vergonya	“No és fàcil parlar amb la gent quan t'estan fent bullying... no és fàcil. Dir-li a una persona: ‘M'estan fent bullying, m'estan fent mal’ no t'agrada” (AS5_A.4), (min. 32.20).
No denunciar	“Jo el que no entenc del bullying és que... bé, sí que ho entenc però el que no m'agrada és que els fa por explicar-ho a la gent. A vegades es queden callats” (AS4_A.17), (min. 30.05).

Tal i com podem veure a partir de la taula, a l'inici de la reflexió conjunta els alumnes coneixien situacions similars per via dels mitjans de comunicació, però a mida que va avançant la conversa ja comencen a connectar les problemàtiques amb el seu entorn més proper, per acabar confessant que algunes de les situacions han estat viscudes en primera persona.

Pel que fa a què pensen que pot provocar aquestes situacions o problemàtiques, alguns recorren a la idea que vestir o ser de certa manera pot provocar, per exemple, que pateixis bullying. Altres ho atribueixen al fet de reproduir allò que un ha patit -és a dir, a fer allò que t'han fet.

En relació amb la seva opinió sobre les problemàtiques representades i la seva incidència en la vida real, ja des de l'inici molts expressen el poc que els agrada que aquestes “ficcions” que han creat es donin a la vida real. Ens ha sobtat però el fet que, tot i que s'ha reflexionat extensament sobre les possibles vies per solucionar-les, tinguin una visió tan pessimista de la realitat, tal com podem veure quan alguns d'ells afirmen que aquests problemes no tenen solució. Sí que ha estat

positiu veure com interrelacionen algunes problemàtiques, com és el cas del bullying i la violència de gènere.

Pel que fa a aquelles actituds o estratègies a prendre per tal de trobar solucions, els alumnes parlen del diàleg, ja sigui amb els amics, pares o qui sigui que et pugui ajudar; d'ajudar a aquell que pateix vulnerabilitat, ja sigui defensant-lo, acollint-lo a casa o fins o tot pegant als que li fan mal; d'involucrar-se fent accions concretes; mitjançant la denúncia; bloquejant els dispositius electrònics, en el cas de patir assetjament via un dispositiu digital; incrementant la vigilància -per part de les autoritats que tinguin competència en el camp on es produeix la problemàtica-; mirant de ser més flexible quan toca cedir i evitar així que una determinada problemàtica sorgeixi o, en el cas que ja hagi esclatat, que s'agreugi; i, en darrer lloc, mitjançant una redistribució més equitativa dels diners i dels recursos, que dugui els que tenen més a donar als que tenen menys.

Però també parlen d'allò que creuen que obstaculitza la seva solució, com és callar per por a les represàlies, per vergonya o bé no denunciar.

Una de les altres coses observades és el predomini de les intervencions en relació a la problemàtica 2 -especialment pel que fa al bullying- en detriment de la 4, que ens fa pensar que es tracta d'una problemàtica que els és molt propera i que els preocupa especialment, factors que fan augmentar la seva capacitat empàtica vers aquells que la pateixen. Aquest increment de l'empatia es deu també a la por a què els succeeixi a ells mateixos.

Així doncs, a mode de síntesi, la valoració per part de l'alumnat de les problemàtiques treballades és la que podem veure resumida en el gràfic següent:

**VALORACIÓ DE L'ALUMNAT DE LES
PROBLEMÀTIQUES TREBALLADES DURANT
L'EXPERIMENTACIÓ**

CONEIXEN SITUACIONS SIMILARS...	PENSEN QUE AQUESTES SITUACIONS LES POT PROVOCAR...	QUÈ OPINEN DE LES PROBLEMÀTIQUES REPRESENTADES I QUINA INCIDÈNCIA CREUEN QUE TENEN EN LA VIDA REAL	QUINES ACTITUDS PODEN AJUDAR A SOLUCIONAR AQUESTES PROBLEMÀTIQUES	QUINES ACTITUDS PODEN OBSTACULITZAR LA SOLUCIÓ D'AQUESTES PROBLEMÀTIQUES
<p>Pels mitjans de comunicació.</p> <p>Succeïdes a algú proper.</p> <p>Perquè les han viscut en primera persona.</p>	<p>La manera com vesteixes i els estereotips.</p> <p>El fet d'haver-les patit, que et duu a reproduir una mala actitud.</p> <p>La manca de recursos.</p>	<p>Els desagrada que les problemàtiques representades succeeixin a la vida real.</p> <p>Pensen que són problemàtiques que a la vida real no tenen solució.</p> <p>O bé que la solució que han trobat no és realista.</p> <p>Pensen que hi ha diferents problemàtiques que estan interrelacionades.</p>	<p>El diàleg (parlar amb algú que et pugui ajudar).</p> <p>Ajudar a aquell qui pateix vulnerabilitat.</p> <p>Involucrar-se personalment.</p> <p>Denunciar.</p> <p>Bloquejar els dispositius electrònics [en cas de ciberbullying].</p> <p>Incrementar la vigilància (per part de les autoritats competents) i aplicar els càstigs corresponents [en cas de bullying].</p> <p>Augmentar la flexibilitat personal i cedir quan cal.</p> <p>Redistribuir d'una manera més justa els diners (qui més pot que ajudi a qui menys pot).</p>	<p>Callar per por a les represàlies.</p> <p>Callar per vergonya.</p> <p>No denunciar.</p>

Gràfic 6. Valoració de l'alumnat de les problemàtiques treballades durant l'experimentació.

7.5.2.3.1. Valoració dels personatges

En relació amb la valoració que els alumnes van fer sobre els personatges representats, la nostra anàlisi va centrar-se en: a) què els feia pensar posar-se en la pell d'un determinat personatge, b) com es van sentir fent-ho, c) a què els recordaven les problemàtiques que havien representat i d) per què creien que era important posar-se en la pell d'un altre.

Els resultats de la nostra anàlisi són els que podem veure en la taula següent:

Taula 55. Valoració dels personatges.

a). Posar-se en la pell de determinat personatge els fa pensar...	
...com no volen ser	<p>“El paper que em va tocar em va agradar però a la vida real jo no seria així... jo no seria una mare així que... [i assenyala el morat a l'ull del company que interpreta al seu fill fent cara de desaprovar-ho]” (AS4_A.4, que interpreta a la mare alcohòlica), (min. 21.06).</p> <p>“Jo m’he sentit molt diferent però m’he sentit millor perquè jo així podré... tindrè la oportunitat de fer una persona que al contrari que jo, a mi em faria molta vergonya i jo no diria res, perquè jo podria apartar-me o haver seguit però ser racista no m’ha agradat molt [...]. Però és important [respon una de les alumnes que ha fet de racista] (AS4_A.17), (min. 8.44).</p>
b). Posar-se en la pell de determinat personatge els provoca...	
...sentiments negatius	<p>Una de les nenes que interpreta a algú que li fan bullying diu que una persona a la que li passa això se sent: “Malament... les persones que els passa això estan tristes i afligides” (AS4_A.6), (min.21.34).</p> <p>(AS4_A.3, que interpreta el nen que fa bullying): “No em va agradar res ja que ho trobo injust i més lo de la Z. [és la nena que interpreta la seva parella], que t’enfadis amb una persona, bé, amb la teva ‘núvia’, i per no estar amb ella, la peguis. I el que li he fet a l’A. [és la nena que interpreta la companya a la que fa bullying) no... és que no m’ha agradat gens els paper però ho he intentat fer... I menys lo de l’A., que, quan li he donat [es refereix a un cop], m’ha demanat perdó i jo li he dit ‘mora anorèxica’ (min. 23.32). “Yo no quiero hablar más de esto... es que me sienta fatal. ¿Podemos dejar ya este tema? (Min. 32.06). “Le da mal rollo” (AS4_A.17), (min. 32.10).</p> <p>“El J. quan va fer [de la persona] que feia bullying jo crec que va ser molt dur... Jo crec que era més dur perquè jo sempre que parlo de bullying se’m fa com un nus a la panxa perquè no m’agrada gens i em sembla que és molt difícil” (AS5_A.17), (min. 40.46).</p>

Part III. El treball de l'empatia a les aules de ciències socials de primària catalanes

Capítol 7. Experimentació: el treball de l'empatia a la classe de ciències socials a primària

...sentiments negatius	"La A. va estar apunt de plorar perquè no volia ser racista" (AS4_A.15), (min. 9.24). "No plorar, però estava molt trista" [replica l'alumna] (AS4_A.17), (min. 9.26).
c). Les problemàtiques que han representat els recorden...	
...la situació de determinats companys de classe	"Jo crec que la història té una mica a veure amb el S. [company de la classe de raça negra que fa poc temps que ha arribat del Senegal]... Perquè tot el que estan fent és per guanyar diners per la seva família" (VS4G3_A.4) (min. 14.54). "I també de la M. [alumna que és d'origen sud-americà i que ha representat a un dels personatges als que increpen per ser d'un altre país]" (VS4G3_A.3) (min. 14.33).
...a la seva pròpia situació	Quan se li pregunta al S. si mai ningú l'ha fet sentir malament per ser d'una altra ètnia ell respon: "El J. [un altre company de la classe] em diu 'conguito' (VS4G3_A.21) (min. 15.54).
d). És important posar-se en la pell d'una altra persona...	
...per tenir en compte altres punts de vista	"Així pots veure els diferents punts de vista i saber com pensen els altres" (AS4_A.17), (min. 9.18).
...per saber com se sent l'altre	"Si: per saber com se sent" (AS5_A.16), (min. 29.16).
...per no jutjar els altres a la lleugera	"T'has de posar a la pell d'un altre abans de jutjar-lo. Has de pensar en la situació en la que l'estàs posant... si l'estàs fent sentir malament o així. Has de pensar com et sentiries tu..." (AS5_A.20), (min. 30.30).
...per valorar el que es té	"Perquè... pots sentir les coses que li passen a una altra persona. I ...veus que no li agrada o que té una família més feliç, o més trista. I a vegades és important per pensar que el que tens és important també (AS5_A.18), (min. 45.32). "...conformar-se amb el que tenen les persones perquè per exemple, ara hi ha molta gent... que viuen de meravella i diuen que fatal, malament, i s'enfaden [...]. S'ha d'estar content amb el que tens" (AS4_A.10), (min.1.05.34).
...per ajudar a l'altre	"[És important posar-se a la pell de l'altre] per si li passa alguna cosa a un amic teu" (AS5_A.8), (min. 45.57).
...per no fer allò que no t'agrada que et facin a tu	"És molt important perquè potser tu li estàs fent bullying a aquell nen. Aleshores si tu fossis aquell nen pensaries, 'per què li faig, si a mi no m'agrada?'" (AS5_A.16), (min. 46.26). "Hauries de posar-te a la pell del altre. Si algú et fa bullying i es posés a la pell teva, et deixaria" (AS5_A.25), (min. 52.57).

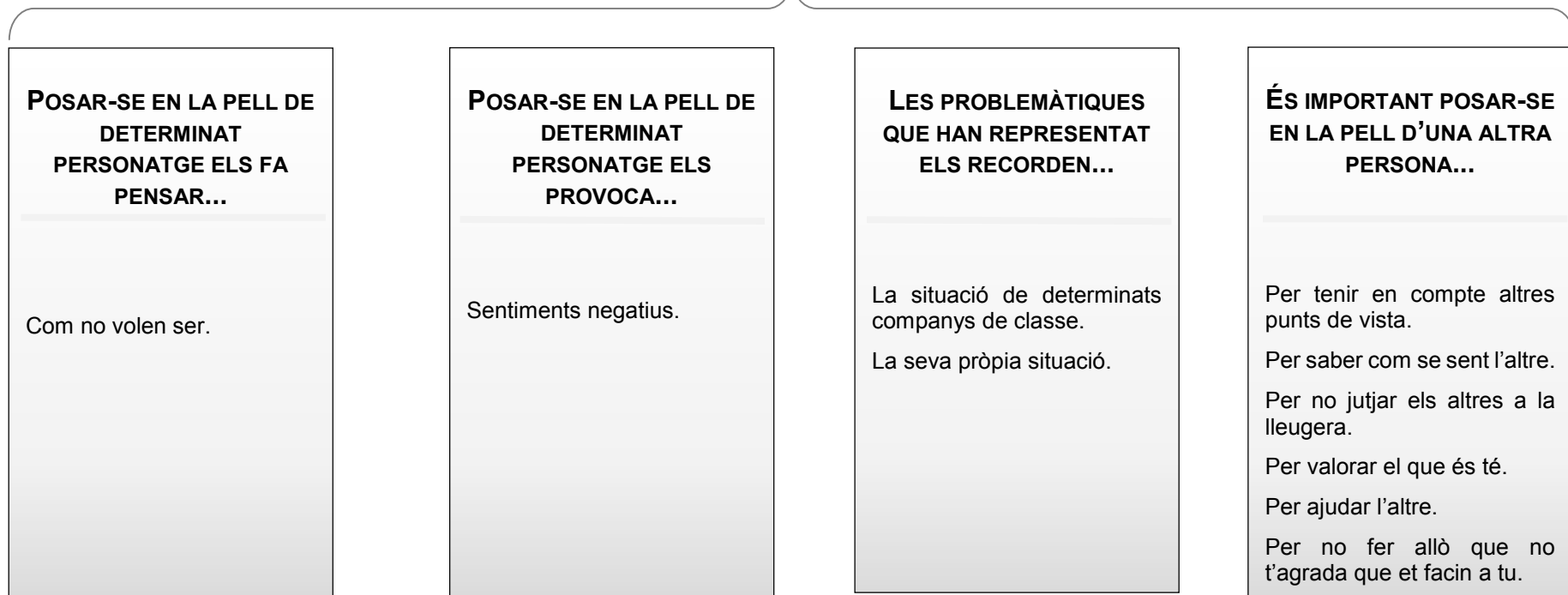
Un cop vista la taula, ens fixem, en primer lloc, en les reflexions dels alumnes sobre què els ha aportat posar-se en la pell d'un altre, i pensar en allò que tu mai faries.

Després veiem els sentiments negatius de posar-se en la pell de determinats personatges, especialment aquells que generen la problemàtica que senten més propera, com és el bullying, però també en el lloc dels que la pateixen. També crida l'atenció com interrelacionen les problemàtiques plantejades amb la situació de certs companys de la classe, com és el cas d'aquells que són d'una altra ètnia o nacionalitat. I en darrer lloc, veiem les reflexions a les que arriben sobre per què creuen que és important posar-se en la pell de l'altre, com són per tenir en compte punts de vista diferents als propis, per saber com se senten els altres, per no jutjar les accions alienes a la lleugera, per valorar més la pròpia situació, per ajudar al proïsme i per no fer allò que no t'agrada que et facin a tu.

Novament veiem com predominen les reflexions sobre els personatges relacionats amb la problemàtica relativa a actes de violència entre les persones en detriment dels personatges relacionats amb les que giren al voltant de la pobresa i les desigualtats socials, fet que atribuïm a la facilitat de sentir empatia per allò que els és proper o familiar i que els podria passar a ells en detriment d'allò que no ho és tant i que veuen difícil que els succeeixi.

Així doncs, a mode de síntesi, la valoració per part de l'alumnat dels personatges representats és la que podem veure resumida en el gràfic següent:

**VALORACIÓ DE L'ALUMNAT DELS
PERSONATGES REPRESENTATS DURANT
L'EXPERIMENTACIÓ**



Gràfic 7. Valoració de l'alumnat dels personatges representats durant l'experimentació.

7.5.2.4. Text escrit: el futur que somio per a la meva ciutat

Aquesta activitat, que va ser la darrera, va desenvolupar-se a la segona part de la sessió 5, un cop duta a terme la reflexió conjunta sobre les problemàtiques treballades i els seus protagonistes. Es tractava que els alumnes elaboressin un text escrit o petit relat sobre “El futur que somio per a la meva ciutat”.

Per a l'anàlisi de les dades ens hem basat en la Fitxa 3¹⁵⁷, que va ser desenvolupada per l'alumnat de manera individual.

Aquesta activitat, que tenia un caràcter eminentment de síntesi, el que pretenia era veure com l'augment de la capacitat de pensament crític i d'empatia¹⁵⁸ de l'alumnat incidia en el seu assoliment de la competència social i ciutadana¹⁵⁹ prevista en el currículum. Per a fer-ho, vam centrar-nos en algunes de les habilitats relacionades com són¹⁶⁰: a) ser capaç de posar-se en lloc d'altri¹⁶¹, b) prendre decisions en els diferents nivells de la vida comunitària, c) valorar les diferències, d) reconèixer la igualtat de drets entre els diferents col·lectius i e) reconèixer el diàleg i la negociació per arribar a acords com a forma de resoldre els conflictes, tant en l'àmbit individual com en el social.

¹⁵⁷ Veure model de la Fitxa a l'Annex 11. Fitxa 3 de la present recerca (Versió impresa i CD).

¹⁵⁸ Aquest augment va quedar constatat a partir de l'anàlisi de les activitats intencionals d'empatia i dels indicadors descrits en els apartats anteriors.

¹⁵⁹ Ens vam fixar en aquesta competència ja que és la que està més estretament relacionada amb les ciències socials. Tal i com assenyala Pagès (2009), els principals coneixements, habilitats i continguts que faran possible el desenvolupament de la competència social i ciutadana a primària els trobem en l'àrea de *Coneixement del medi social i cultural*, que és l'àrea en la que se centra la nostra investigació. Aquesta competència es descriu per l'actual Currículum d'Educació Primària de Catalunya (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2015), com “la capacitat per comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic que es basa en els valors i pràctiques democràtiques i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi i sentit crític, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics” (pàg. 13). Aquesta competència fa possible “comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, convida i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's a contribuir en la seva millora” (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2009).

¹⁶⁰ Aquestes habilitats són descrites en l'Annex del currículum d'Educació Primària de Catalunya de l'any 2007 (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2007, p. 17).

¹⁶¹ En el nostre cas, degut al fet que en aquesta fase de la recerca ens fixàvem en la capacitat d'empatia social, ens vam fixar en la seva capacitat de posar-se en el lloc dels que pateixen vulnerabilitat.

Els resultats de la nostra anàlisi són els que podem veure en la taula següent:

Taula 56. Valoració de les habilitats de l'alumnat per a projectar un futur millor.

a). Ser capaç de posar-se en el lloc de qui pateix vulnerabilitat
<p>"[...] les famílies que són pobres i no tenen diners em fan una pena terrible" (F3_A.9).</p> <p>"Els immigrants venen d'un altre país perquè allà no estan bé i no guanyen prou diners o els seus estan en guerra" (F3_A.11).</p> <p>"Tampoc no vull que hi hagi homes pobres perquè si et poses a la pell del pobre estàs molt trist i molt malament" (F3_A.12).</p> <p>"Jo faria que els altres es possessin en la pell de l'altra persona per reflexionar i sentir als altres" (F3_A.18).</p> <p>"M'agradaria que els que fan bullying es possessin en la pell dels altres i que sabessin el que molesta i la por que sent l'altra persona" (F3_A.25).</p>
b). Prendre decisions en els diferents nivells de la vida comunitària
<p>"En el futur si està a les meves mans intentaré arreglar-lo [fent referència al racisme]" (F3_A.3). "[I pel que fa als pobres] a mi m'agradaria que l'ajuntament cedís cases velles o que costin poc" (F3_A.3).</p> <p>"A la meva Santa Coloma [...] totes les persones tindran dret a tenir casa" (F3_A.7).</p> <p>"[La violència de gènere] ho trauria del món ja, ja, però ja" (F3_A.9).</p> <p>"Si som forts canviarem Santa Coloma a millor [...]. Crec que tots hauríem de manifestar-nos" (F3_A.15).</p> <p>"Solucions [per als problemes que planteja]: el bullying [...] quan algú veu que li fan bullying que li diguin a la directora i al nen o nena que fa bullying que l'expulsin. El racisme: que quan vingui algú d'un altre país el tractin bé [...]. Violència de gènere: posaria una campanya per vigilar perquè no ho fessin més. Els ocupes i els pobres: l'ajuntament podria donar cases per als ocupes i als pobres donar-los diners per mantenir la casa" (F3_A.9).</p> <p>"[Per solucionar] El bullying es podria fer una mena de carrera de es digués 'anti bullying' que es fes a la universitat i que els directors de les escoles haguessin de fer també aquella carrera" (F3_A.17).</p> <p>"La gent es posa a pegar sense motiu. Ho pararem, ho sé" (F3_A.27).</p>
c). Valorar les diferències
<p>"M'agradaria que no es 'despreciés' a una persona per ser d'un altre color [...]. Miren el teu color i s'obliden de mirar el cor" (F3_A.7).</p> <p>"[...] tens que acceptar a tots tal i com son. No sols per ser famosos, pobre, ric, ens hem d'acceptar" (F3_A.13).</p> <p>"A mi m'agradaria que es deixés d'insultar o criticar per com ets físicament o per el teu país" (F3_A.18).</p>

d). Reconèixer la igualtat de drets entre els diferents col·lectius
<p>“Per ser negre no té perquè ser diferent dels altres” (F3_A.4).</p> <p>“Tots hauríem de conuiuïre [...] siguin ‘morens/as’ o ‘rosses/os” (F3_A.6).</p> <p>“Si una persona ve de l'Àfrica i té la pell negra, és una persona com nosaltres i és igual que sigui d'un altre color” (F3_A.9).</p> <p>“M'encantaria canviar la violència de gènere però també la diferència de gènere. La diferència de diners acabarà i ens pagaran igual tant a homes com a dones fent els mateixos treballs. També no només la diferència de diners també la diferència de treballs, que fem els mateixos treballs” (F3_A.17).</p> <p>“[...] no importa ser negre o blanc, canvia alguna cosa?” (F3_A.26).</p> <p>“[...] no et tenen que maltractar per venir d'un altre país o d'un altre continent o tant sols que la teva pell sigui d'un color diferent” (F3_A.24).</p> <p>“[Els immigrants] encara que siguin d'un altre país som tots persones i no som diferents” (F3_A.25).</p>
e). Reconèixer el diàleg i la negociació per arribar a acords com a forma de resoldre els conflictes, tant en l'àmbit individual com en el social
<p>“El bullying jo el solucionaria parlant [...] i la violència de gènere la solucionaria tallant amb aquesta persona i dient-ho a algú” (F3_A.2).</p> <p>“Que la gent que pateix bullying o violència de gènere parlin amb amics o familiars sense vergonya” (F3_A.5).</p> <p>“Per a que no hi hagi aquest problema [el bullying] seria parlar amb els nostres fills o néts” (F3_A.6).</p> <p>“[El bullying] es pot solucionar parlant amb algú amb una amiga que li digui al director del col·legi i que parli amb el nen o la nena [El racisme] es pot solucionar parlant” (F3_A.12).</p> <p>“[Si pateixes bullying] tenir força per parlar d'això amb els teus pares [...] germans, cosins o amics” (F3_A.18).</p> <p>“[...] que la gent no tingui vergonya de parlar amb la gent” (F3_A.23).</p> <p>“La violència de gènere crec que no es pot solucionar del tot però denunciar-ho i intentar parlar-ho es pot millorar molt” (F3_A.25).</p>

En tots els exemples mostrats veiem com, a partir de les activitats intencionals d'empatia, els alumnes han aconseguit no sols millorar la seva capacitat de pensament crític i d'empatia sinó també d'algunes de les habilitats relacionades amb la seva competència social i ciutadana.

Pel que fa a l'habilitat de posar-se en el lloc de l'altre, els alumnes parlen explícitament de la seva empatia emocional i social vers aquells que pateixen vulnerabilitat -quan descriuen els sentiments que els provoca posar-se en la seva

pell-, de la seva empatia cognitiva -quan analitzen els motius pels quals creuen que aquestes persones vulnerables es troben en aquesta situació- i de la necessitat de posar-se ne el lloc de l'altre.

Pel que fa a la seva capacitat per prendre decisions en els diferents nivells de la vida comunitària, veiem com no solament busquen solucions concretes a les problemàtiques plantejades, sinó que també es posicionen personalment declarant què farien ells -com “intentar arreglar” un determinat problema, “treure'l del món”, “parar-lo” o “manifestar-se”.

Pel que fa a valorar les diferències, se centren en fer afirmacions sobre la importància d'acceptar a cadascú tal i com és. Fan molt més èmfasi en reconèixer la igualtat de drets entre els diferents col·lectius, especialment amb aquells que són d'una altra ètnia o els que són d'un altre sexe diferent al propi.

I per acabar, tenen clar que el diàleg és la principal via per solucionar els conflictes, siguin quins siguin.

7.6. Conclusions

En aquest capítol ens proposàvem indagar com formen l'empatia i el pensament social i crític els alumnes de primària mentre aprenen ciències socials, a partir del treball de problemes socials rellevants i metodologies de caire interactiu. Per dur a terme aquesta indagació, vam plantejar-nos tres objectius específics.

El primer objectiu d'anàlisi era identificar els problemes socials rellevants que treballaríem a l'aula. Aquests, que havien de ser assenyalats pels propis alumnes, ens havien de permetre veure com formaven el seu pensament crític i la seva empatia -ja que la cerca de possibles solucions fomenta aquest tipus de pensament- al mateix temps que s'activava la seva motivació i la seva implicació en accions de caire personal i col·lectiu. Un cop analitzades les dades veiem com els principals problemes identificats són: el racisme, el bullying, la violència de gènere, la immigració i la pobresa. Tots ells són problemes que els alumnes valoren com a importants, existents a la seva realitat i que cal canviar.

El segon objectiu d'anàlisi plantejat era valorar la incidència de l'estratègia de la discussió i el role-play en el desenvolupament de la capacitat empàtica de l'alumnat. Vam fixar-nos en aquestes estratègies ja que ambdues eren identificades pels referents teòrics consultats com a motivadores del desenvolupament del pensament crític i l'empatia; un cop analitzades les dades constatem aquest fet.

L'ús de la discussió va ser clau per diversos motius, especialment perquè escoltar l'altre propiciava la incorporació dels punts de vista aliens així com l'augment de la capacitat de comprensió vers les idees i sentiments de l'altre al mateix temps que incrementava el respecte vers els companys. El role-play va ajudar a augmentar la capacitat de l'alumnat per posar-se en la pell de l'altre, especialment rellevant en els casos d'aquells personatges que consideraven antagònics a ells mateixos. Aquest "haver de ser" o "d'interpretar" una altra persona va activar la seva capacitat de reflexió sobre els altres, especialment sobre què pensen, què senten, com han arribat a aquella situació i com poden millorar-la. De nou això els va dur a incorporar altres punts de vista, altres maneres de pensar i sentir diferents de les pròpies i, en definitiva, a augmentar la seva capacitat de reflexió i d'empatia. Ambdues estratègies van ser treballades de manera cooperativa i interactiva, per facilitar aquest procés de "compartir" el coneixement i de treballar conjuntament pel bé comú.

El darrer objectiu que ens vam plantejar va ser comprovar com la millora de la capacitat empàtica de l'alumnat incidia en l'assoliment de la seva competència social i ciutadana. Partíem del supòsit que les estratègies aplicades afavoririen la seva capacitat d'empatia i de pensament, però no sabíem si ajudarien a fomentar altres habilitats relacionades amb la competència social i ciutadana. I la resposta va ser positiva. Les dades analitzades ens mostren com la millora de la seva capacitat de pensament crític i d'empatia va afavorir no sols l'habilitat de posar-se en el lloc de l'altre -especialment del qui pateix vulnerabilitat-, sinó que també incidia de manera positiva en la seva habilitat per prendre decisions pel que fa a l'àmbit col·lectiu -com a futurs ciutadans amb dret a vot i amb capacitat per canviar les coses- així com pel que fa a valorar les diferències, a reconèixer la igualtat de drets

entre els diferents col·lectius i pel que fa a l'ús del diàleg per solucionar els conflictes.

Així doncs, com a conclusió, constatar que el treball a partir de problemes socials rellevants i metodologies de caire cooperatiu i interactiu i un ús intencional d'activitats que promoguin el pensament crític i l'empatia com són la discussió i el role-play fomenten no tan sols la capacitat de pensament crític i d'empatia de l'alumnat sinó que repercuteixen de manera positiva en un augment general de la seva competència social i ciutadana.

PART IV

CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS

CAPÍTOL 8.

Conclusions: el treball i l'aprenentatge de l'empatia

L'empatia és la pedra angular en aquest món en què estem més interconnectats que mai [...] L'edat de convertir-se en un changemaker és dels 12 als 20 anys, i per això han de practicar l'empatia en acció, és a dir: aconseguir canvis a través de la posada en pràctica de l'empatia^{NA9}.

Henry De Sió

8.1. Introducció

En aquest capítol ens centrarem en les conclusions a les que hem arribat en finalitzar la nostra indagació i en els suggeriments sorgits arran de la mateixa.

En primer lloc ens centrarem en les conclusions, respecte al plantejament de la recerca i el marc teòric, respecte a les preguntes d'investigació, els supòsits i els objectius i en relació amb el disseny del marc metodològic.

I després procedirem a llistar tota una sèrie de suggeriments, tant pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge que afavoreix el desenvolupament de l'empatia i la formació del pensament social i crític de l'alumnat, com de cara a futures recerques.

8.2. Conclusions

Quan vam iniciar aquesta recerca, el nostre propòsit era indagar en el desenvolupament de l'empatia i del pensament social i crític dels alumnes de cicle superior de primària mentre treballaven les ciències socials. Partíem de tota una sèrie d'interrogants, tant pel que fa a l'enfocament teòric com metodològic, que van materialitzar-se en dues grans preguntes d'investigació, tres supòsits i tres objectius, i en una proposta metodològica, la idoneïtat de la qual caldria verificar un cop recollides i analitzades les dades.

Vam iniciar la nostra investigació amb una profunda revisió teòrica del concepte central d'empatia. La fonamentació teòrica va ajudar-nos a centrar l'objecte del nostre estudi, i va clarificar en gran manera les característiques de la mostra amb la que treballaríem, el disseny dels instruments més idonis per a la recollida de dades i amb tot això ja vam poder definir les fases i la temporització d'aquesta recollida. Amb el marc teòric i el metodològic ben estructurats i definits, vam procedir a la recollida de dades, que haurien de donar resposta a les preguntes, supòsits i objectius plantejats.

A continuació presentarem les conclusions sobre tots i cadascun d'aquests interrogants inicials. Ho farem agrupant les preguntes d'investigació amb aquells objectius i supòsits que vam marcar-nos per donar-los resposta i valorant, també,

la idoneïtat del disseny metodològic plantejat. I ho farem contrastant els diferents instruments i els resultats obtinguts amb cadascun d'ells. D'aquesta manera, en les conclusions que aquí presentem hi confluiran tots els resultats de la investigació, a diferència de les conclusions ja presentades en cadascuna de les fases¹⁶².

8.2.1. Respecte al plantejament de la recerca i al marc teòric

En les darreres dècades **s'ha parlat i escrit molt sobre l'empatia**. És un concepte que s'escolta sovint al nostre voltant, del que es parla molt a través dels mitjans de comunicació i que és molt recurrent i demandat com a competència personal, ja sigui per a relacionar-se amb els altres en el nostre espai íntim o per exercir com a bons professionals del segle XXI. En parlen els psicòlegs, els neurocientífics, els filòsofs i fins i tot els artistes. En parlen els pares, els mestres i els amics. En parlen els periodistes, els polítics, els metges, els pacients... **Però se'n parla de manera abstracta, sense precisar**. Aquesta és la primera gran conclusió a la que hem arribat després d'una exhaustiva anàlisi teòrica. Aquesta imprecisió és encara més gran en el nostre camp d'estudi, el de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials, fet al que cal sumar-hi la manca d'investigació.

La majoria de recerques al voltant del concepte d'empatia en l'àmbit educatiu s'han dut a terme majoritàriament dins del paraigües **de l'educació emocional**, i és escassa **dins del camp de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials**. Aquesta darrera **s'ha centrat** quasi exclusivament en la disciplina de **la història i en un tipus molt determinat d'empatia, que és la històrica**, majoritàriament **a l'etapa d'educació secundària**.

Per superar aquest entrebanc ha calgut revisar un gran nombre d'autors i fonts de diverses disciplines del camp de les ciències socials -fonamentalment la psicologia, la filosofia, la pedagogia, l'educació social i la història- per tal de poder extreure una

^{NA9} Fragment d'una entrevista a Henry de Sió. Pot consultar-se a Sanchís (2016) o al link <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20160914/41289049873/el-cambio-engendra-cambio-y-lo-acelera.html>

¹⁶² Ens referim a les conclusions presentades al final del capítol 6 -corresponent a la diagnosi- i al capítol 7 -equivalent al de l'experimentació-; en ells presentàvem unes conclusions referides única i exclusivament a aquella fase de la recerca.

definició clara del concepte d'empatia i de les seves diverses tipologies. Aquesta indagació ens ha permès també identificar aquelles característiques que han de tenir els protagonistes de l'ensenyament i l'aprenentatge, que són el professor que fomenta l'empatia i l'alumne que desenvolupa aquesta capacitat, així com poder assenyalar aquelles estratègies que afavoreixen el seu desenvolupament i aquelles que l'obstaculitzen¹⁶³.

Amb tota aquesta revisió, i contrastant la informació obtinguda a partir de les dades extretes tant a la fase de diagnosi com a la d'experimentació del nostre treball de camp, podem donar llum a la inquietud mostrada per algun dels professors entrevistats, quan assenyalaven que els mancava fonamentació teòrica de cara a treballar l'empatia a l'aula i quan constatarem que la majoria d'ells promovien aquesta capacitat però de manera indirecta o no explícita. Així doncs, una altra de les conclusions a les que arribem és que **la proposta de categorització dels tipus d'empatia així com d'aquelles estratègies que la fomenten i de les que l'obstaculitzen, i la descripció de les característiques del professorat que promou l'empatia i de l'alumnat que la desenvolupa pot ser una mena de guia que serveixi al professorat per a fomentar l'ús d'aquesta capacitat** i promoure el pensament social i crític del seu alumnat mentre treballa les ciències socials.

Nosaltres hem intentat amb la nostra indagació donar un pas més per poder començar a omplir el buit de recerques assenyalat. Aquesta ha estat la gran dificultat amb la que ens hem topat però esperem que, tot i les possibles mancances que la nostra recerca pugui presentar, faciliti aprofundir més en aquest tema en properes investigacions. La nostra és tan sols una primera concreció que caldrà, en un futur i a la llum de noves recerques, anar corregint i ampliant. Cal, doncs, **continuar indagant en com es desenvolupa l'empatia i el pensament social i crític dels alumnes i engegar noves investigacions.**

¹⁶³ Tots aquests resultats han estat degudament presentats i sistematitzats en els capítols 2 i 3 de la present investigació.

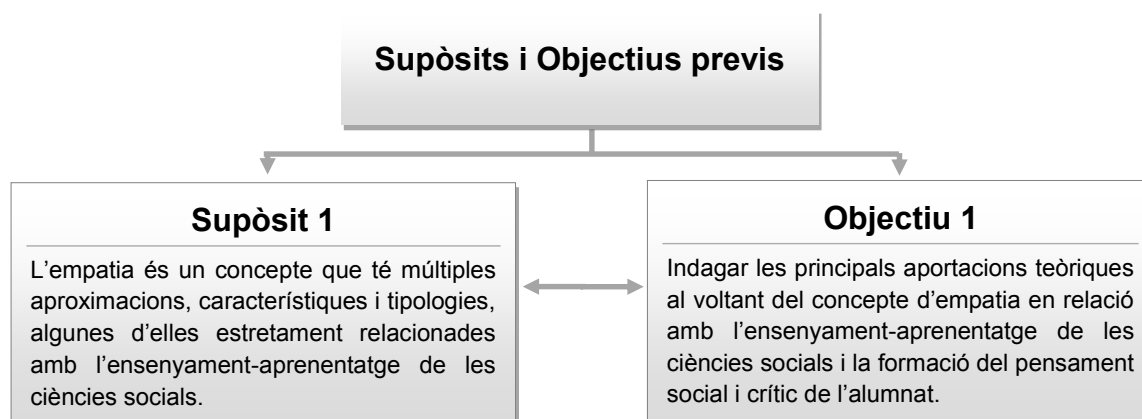
Així doncs, i per resumir les conclusions a les que hem arribat en relació amb el plantejament de la recerca i el seu marc teòric són:

- Tot i que en les darreres dècades **s'ha parlat i escrit molt sobre l'empatia**, s'ha fet **de manera abstracta i sense precisar**. Aquesta imprecisió creix quan ens centrem en l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.
- **La majoria de recerques** al voltant del concepte d'empatia **en l'àmbit educatiu s'han desenvolupat dins del marc de l'educació emocional**. Dins del **camp de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials**, **s'ha centrat en la disciplina de la història** i en l'empatia històrica, majoritàriament a l'**etapa d'educació secundària**.
- **La categorització dels tipus d'empatia així com d'aquelles estratègies que la fomenten i les que l'obstaculitzen** que sintetitza la recerca **pot esdevenir una guia per al professorat de cara al seu foment**, que caldrà complementar amb propostes didàctiques més concretes.
- **La nostra és tan sols una primera aproximació**, que caldrà anar **precisant i ampliant** en el futur amb noves indagacions i recerques.

8.2.2. Respecte a les preguntes d'investigació, els supòsits i els objectius

8.2.2.1. Conclusions respecte al supòsit i objectiu previs

Quan vam proposar-nos indagar en la incidència de l'empatia en el procés d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials al cicle superior de primària, partíem d'un supòsit i un objectiu previs:



Es feia necessari, doncs, fer aquesta indagació prèvia per poder esbossar les preguntes d'investigació que estructurarien la nostra recerca.

En relació amb aquest primer supòsit i primer objectiu i tal i com hem pogut constatar en el marc teòric, **arribem a les conclusions següents**:

- **L'empatia és un indicador de pensament crític, i el foment del desenvolupament empàtic facilita** aquest tipus de pensament així com **la capacitat de les persones per participar en una societat democràtica.**
- **L'empatia està estretament relacionada** amb l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, especialment **amb l'educació per a una ciutadania democràtica**, i ha de ser una de les capacitats personals que les ciències socials han de fomentar i promoure.
- **Els tipus d'empatia que estan més estretament relacionats amb el camp de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials són la social i la històrica**, que engloben -ambdues- els altres tres tipus que són l'emocional, la cognitiva i la comunicativa.
- **El foment del pensament crític i l'empatia tenen força protagonisme en el currículum d'educació primària de Catalunya¹⁶⁴** pel que fa a l'àrea de ciències socials, **especialment l'àrea d'Educació en Valors Socials i Cívics i no tant en la de Coneixement del Medi Social i Cultural.** Cal matisar però aquesta afirmació: en relació amb l'àrea de *Coneixement del Medi Social i Cultural*, la promoció del pensament crític així com totes aquelles estratègies que el fomenten apareixen sovint en les aportacions de les competències bàsiques i en els continguts, però aquest protagonisme no es veu reflectit en els criteris d'avaluació. No succeeix el mateix amb el concepte "empatia", que apareix de manera residual. I pel que fa a l'àrea d'*Educació en Valors Socials i Cívics*, el concepte "empatia" apareix més

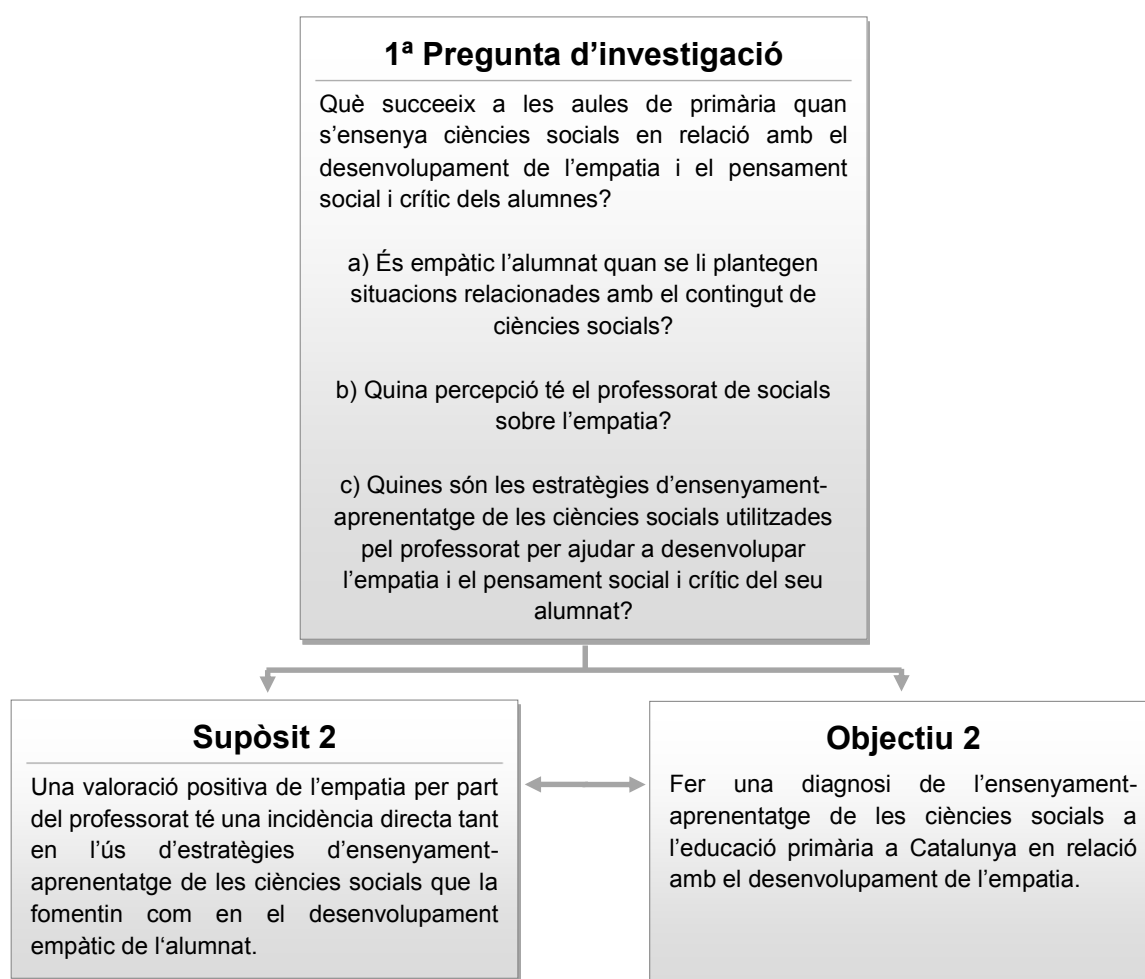
¹⁶⁴ Ens referim al currículum establert pel DECRET 119/2015, del 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.

sovint i té més protagonisme tant pel que fa a les competències bàsiques, com als continguts així com als criteris d'avaluació. Per tant, el concepte d'empatia és considerat, quan ens fixem en el currículum, com un element més proper al camp de la filosofia, la psicologia etc. que no pas al camp de l'ensenyament i l'aprenentatge de la geografia i la història.

Es constata doncs el nostre primer supòsit i es dona resposta al primer objectiu.

8.2.2.2. Conclusions respecte a la primera pregunta d'investigació i al segon supòsit i objectiu

Un cop clarificats el primer supòsit i objectiu, presentem la primera pregunta d'investigació, que està estretament lligada al segon supòsit i objectiu:



Pel que fa a la primera pregunta d'investigació, al segon supòsit i al segon objectiu, arribem a les conclusions següents:

A) Conclusions respecte la capacitat d'empatia de l'alumnat de cicle superior de primària

- **L'alumnat mostra uns nivells alts d'empatia en els vessants cognitiu i social i també en aquelles actituds pro-socials que fomenten l'empatia**, especialment quan es tracta de posar-se en la pell dels altres, però aquest nivell baixa significativament quan han d'anar més enllà i adoptar la perspectiva de l'altre així com involucrar-se i cooperar pel bé social. Es tracta, doncs, d'una capacitat empàtica simple.
- **Els nivells d'empatia emocional i comunicativa són marcadament més baixos**, sobretot quan han d'argumentar els seus estats emocionals. Això es deu a l'estret lligam existent entre la capacitat empàtica i les competències comunicatives i lingüístiques. Així, a mida que l'alumnat es vagi desenvolupant cognitiva i emocionalment, caldrà esperar un augment de la seva capacitat empàtica en aquests dos vessants i una major complexitat de la mateixa, així com del seu pensament social i crític.
- **La capacitat d'empatia en la que més dificultat mostra l'alumnat és la històrica**, degut al fet que per al seu desenvolupament és necessari un treball previ, tant del context històric com en l'ús de les fonts, que es duu a terme en etapes educatives posteriors. Tot i així els és més fàcil mostrar empatia històrica amb personatges menys allunyats en el temps i en l'espai i a partir de situacions que els puguin resultar xocants o estranyes des del punt de vista actual.
- **L'empatia social és la més idònia de cara a ser treballada a primària**, tot i que cal incidir més en la seva capacitat de cooperar i involucrar-se en els canvis socials que no pas en la de posar-se en la pell d'aquells que pateixen vulnerabilitat. Cal, doncs, **fomentar una empatia social encarada vers a l'acció social**.

- **L'alumnat sent més empatia amb aquelles persones i situacions que els són properes i familiars.** Aquest nivell empàtic baixa quan han de connectar amb una situació o problemàtica de caràcter més llunyà i global i amb els seus protagonistes.
- **A l'alumnat li costa sentir empatia i connectar amb problemàtiques socials rellevants que els són exposades o mostrades “des de fora”,** tal i com vam fer en la fase de diagnosi, però **els nivells d'empatia pugen quan els problemes són identificats per ells mateixos i no “imposats” de manera externa,** com vam fer en la fase d'experimentació. És convenient, doncs, de cara al foment de l'empatia, que les situacions o problemes socials rellevants siguin identificats pel mateix alumnat.

B) Conclusions respecte la valoració de l'empatia per part del professorat i l'ús d'estratègies que la promouen

- **Tot i que el professorat valora positivament el treball de l'empatia a l'aula, les dades mostren que la treballa de manera indirecta i no explícita,** sense ser conscients de què l'estan treballant. Per tant, veiem una distància entre el que diuen que pensen i el que realment fan. Possiblement aquesta manca d'intencionalitat, tot i que pensin que és important el treball de l'empatia, es degui a la seva imprecisió en el currículum i al pes dels continguts així com a la manca de coneixements teòrics sobre la millor manera de treballar-la a l'aula.
- **No s'ha pogut comprovar una incidència directa entre la valoració positiva de l'empatia per part del professorat i l'ús a les seves classes d'aquelles estratègies que la fomenten.** El que sí que s'ha vist és que **l'ús d'aquestes estratègies depèn de la temàtica que es treballi,** essent més utilitzades en la realització de projectes que no pas en temes concrets de Coneixement del Medi de caràcter més curricular.
- **Tot i que no hi ha unanimitat amb aquelles estratègies que el professorat valora que promouen l'empatia,** la majoria coincideix en

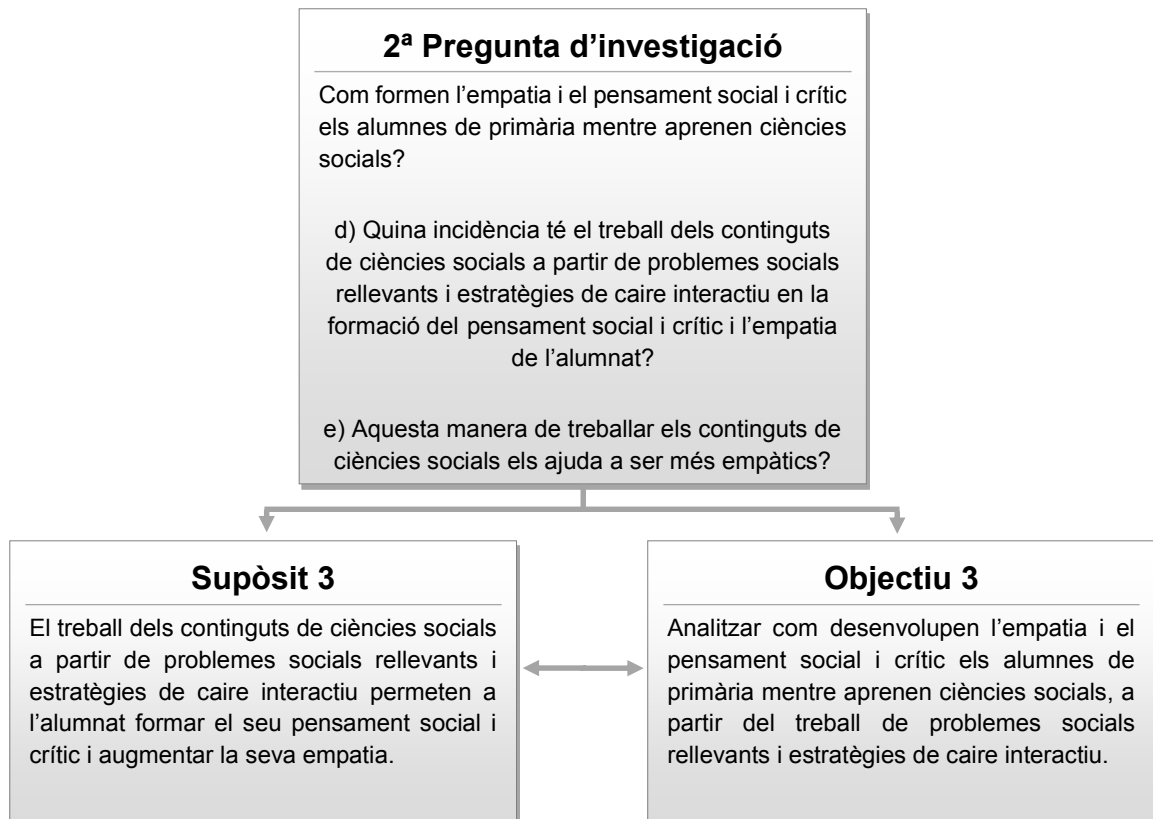
indicar estratègies comunes. On **sí coincideixen és en assenyalar el treball individual com a no promotor de la capacitat d'empatia** i de pensament social i crític. Per tant, caldria orientar-se vers estratègies d'aula de caire participatiu, cooperatiu i interactiu.

El fet però, que no haguem contrastat la valoració de l'empatia dels mestres entrevistats amb el nivell d'empatia dels alumnes de cadascuna de les escoles on exerceixen -ja que s'ha valorat el nivell d'empatia global de totes les escoles- fa que no puguem saber la incidència d'aquesta valoració positiva en la capacitat empàtica del seu alumnat. Aquesta verificació caldrà fer-la en futures recerques.

D'aquesta manera no hem pogut constatar el segon supòsit però sí acomplir amb el segon objectiu.

8.2.2.3. Conclusions respecte a la segona pregunta d'investigació i al tercer supòsit i objectiu

La segona pregunta d'investigació està estretament lligada al tercer supòsit i objectiu, i són els que podem veure a continuació:



Pel que fa a la segona pregunta d'investigació, al tercer supòsit i al tercer objectiu, arribem a les conclusions següents:

A) Conclusions respecte la capacitat d'empatia de l'alumnat de cicle superior de primària

- **El treball per projectes, especialment aquell que combina la llengua amb les ciències socials, promou en major mesura l'assoliment de la capacitat d'empatia i de pensament social i crític de l'alumnat,** degut a l'estret lligam existent entre les capacitats cognitives i socials amb les lingüístiques i comunicatives.
- **Aquesta “interdisciplinarietat” i “no parcel·lació” del coneixement predisposarà i capacitarà l'alumnat vers l'empatia i el pensament crític i de retruc, vers l'exercici d'una ciutadania democràtica,** que és una de la màximes finalitats de les ciències socials.
- **L'augment de la capacitat empàtica de l'alumnat incideix en l'assoliment de certes habilitats relacionades amb la competència social i ciutadana,** com són l'habilitat de posar-se en el lloc de l'altre, la de prendre decisions pel que fa a l'àmbit col·lectiu, la de valorar les diferències, la de reconèixer la igualtat de drets entre els diferents col·lectius i la de l'ús del diàleg per solucionar els conflictes.

B) Conclusions respecte la incidència de certes qualitats del professor amb la capacitat empàtica de l'alumnat

- **Un mestre que és crític amb la seva pròpia pràctica docent i que reflexiona sobre allò que funciona a la seva aula però especialment sobre allò que li manca, serà capaç de millorar les seves aptituds pedagògiques** de cara al foment de l'empatia i el pensament crític del seu alumnat.
- **Hi ha certes qualitats generals del mestre de primària que el predisposen vers l'ensenyament de les ciències socials,** com són valorar positivament la feina, certes inquietuds personals de caire social, la

priorització d'aquesta disciplina per sobre les altres, la interdisciplinarietat, la formació continuada o l'autoavaluació.

- **També hi ha certes qualitats específiques del mestre que poden ajudar al desenvolupament de l'empatia i del pensament social i crític de l'alumnat, com el fet de ser ell mateix un mestre empàtic** -és a dir, coherent amb el que fa i el que diu, predicar amb l'exemple, tenir altes expectatives en l'alumnat i saber engrescar-lo per a l'aprenentatge- **i saber utilitzar estratègies per a fomentar aquestes capacitats** -com són el treball en grup així com estratègies que promoguin la incorporació d'altres punts de vista, ja sigui dins la pròpia aula o en interacció amb d'altres.
- És important per al foment d'aquestes capacitats **que l'alumne sigui el protagonista del seu aprenentatge, i que el mestre actuï més com a guia que no com a transmissor del coneixement**. Es valorarà doncs la seva capacitat de guiar, d'escoltar, de clarificar i de connectar, així com la de gestionar l'aula.
- **La projecció cap el futur i el compromís, fomentarà en el mestre el disseny d'activitats que promoguin una empatia i un pensament social i crític de l'alumnat orientats vers l'acció social.**

C) Conclusions respecte a les estratègies que promouen l'empatia

- **El treball de les ciències socials a partir de problemes socials rellevants fomenta la capacitat de pensament social i crític**, ja que l'alumnat ha de fer un doble esforç: per una banda, el d'identificar aquests problemes –el que els duu a connectar amb la realitat que els envolta- i per altra banda, el de buscar-hi possibles solucions. **Volem aclarir però**, basant-nos en els resultats obtinguts, **que seria més recomanable parlar, més que de “problemes” socials rellevants, de “situacions”, “fets” o “fenòmens” socials rellevants**, ja que la paraula “problema” és interpretada per l'alumnat com quelcom negatiu i de difícil solució. I, en canvi, parlar de “situacions o fets” els predisposa a veure tant el vessant positiu com negatiu

de les coses i els condiona favorablement tant a l'hora d'identificar situacions a millorar com de cara a buscar solucions i alternatives.

- Cal apuntar també -com ja hem assenyalat- que **la capacitat empàtica i de pensament social i crític de l'alumnat augmenta quan els problemes o situacions socials rellevants són identificats per ells mateixos, i no "imposats" des de fora.**
- **És important de cara al foment de l'empatia que les activitats pensades per a treballar-la siguin intencionals**, ja que un treball no intencional promou aquesta capacitat però en menor mesura. També **que estiguin contextualitzades en un treball previ, ja que una descontextualització minva el desenvolupament d'aquesta capacitat.**
- **Les estratègies de caire interactiu ajuden l'alumnat a augmentar la seva empatia**, ja que afavoreixen compartir les pròpies idees amb els altres i reconsiderar-les en funció dels punts de vista aliens. Faciliten també el procés de "compartir" el coneixement i de treballar conjuntament pel bé comú. D'aquestes estratègies, destaquem el role-play i la discussió. **L'estratègia del role-play ajuda a augmentar la capacitat de l'alumnat per posar-se en la pell de l'altre**, especialment en la d'aquells que són més diferents a ells mateixos. **L'estratègia de la discussió no sols fomenta la capacitat d'escoltar els altres, sinó que propicia la incorporació dels punts de vista aliens** així com l'augment de la capacitat de comprensió vers les idees i sentiments de l'altre al mateix temps que incrementa el respecte vers els companys. Cal però, fer un parell d'indicacions: **1. Tot i que l'estratègia de la discussió requereix d'una major maduresa cognitiva en comparació amb la del role-play**, i que pot semblar més idònia per ser utilitzada en cicles educatius superiors, **és recomanable aplicar-la també a primària**, on els alumnes ja mostren habilitats per a desenvolupar-la de manera satisfactòria; **2. els resultats ens indiquen que ambdues estratègies -discussió i role-play- s'haurien d'aplicar conjuntament** ja que la discussió permet unes reflexions més profundes però el role-play

afavoreix en gran manera el posar-se en el lloc de l'altre. Així doncs, **l'aplicació de totes dues estratègies contribueix a un augment d'aquesta capacitat en major mesura que si solament se n'aplica una.**

- **Un ús continuat d'aquestes estratègies afavoreix el seu bon funcionament**, i facilita en gran manera el desenvolupament de la capacitat empàtica tant de l'alumnat –que ha de tenir en compte el punt de vista dels companys- com del professorat –que ha de valorar el punt de vista dels alumnes.

8.2.3. Respecte al disseny metodològic

Un cop finalitzades l'anàlisi i la recollida de dades, valorem positivament el disseny metodològic i el model d'anàlisi implementat. Cal, però, matisar cadascun dels seus elements: metodologia, disseny de la recerca i mostra. I plantejarem també algunes de les consideracions ètiques que s'hi han tingut en compte.

8.2.3.1. Conclusions respecte a la metodologia

Tenint en compte que **és una recerca que s'emmarca en el camp de la Didàctica de les Ciències Socials**, calia partir de la pràctica educativa i submergir-nos en allò que realment passa a les aules. I això ha estat el que hem fet: **partir d'un problema de la pràctica, observar i descriure com aquest es desenvolupa, analitzar què succeeix i proposar**, en base als resultats obtinguts, **propostes de millora**.

L'elecció de la **metodologia basada en l'estudi de cas** va ser coherent amb els principis apuntats en el paràgraf anterior ja que **ens va permetre, a partir d'una situació específica, comprendre-la, il·lustrar-ne una de més general, i dur-la a terme en un context "real"**. Va resultar oportú establir diferents unitats d'anàlisi, ja que aquestes van permetre'ns desenvolupar la diagnosi i l'experimentació proposada.

També **va resultar encertat el nostre posicionament en el paradigma crític**, ja que no sols preteníem descriure i comprendre la realitat observada, sinó que el que

veritablement ens proposàvem era la transformació de la pràctica. I no una transformació imposada, sinó moguda pels seus propis protagonistes, que són els alumnes i els professors. Així doncs, **les reflexions sorgides a partir de la interacció entre els investigadors i els participants de la nostra recerca van engegar un procés**, en primer terme, **d'identificació dels nivells d'empatia**; en segon lloc, **d'explicitació i valoració d'aquest concepte** i, en tercer lloc, **de conscienciació de la seva importància** com a capacitat indispensable per a qualsevol pensador crític i ciutadà del segle XXI, que ha de ser promoguda i apresada. Això ens duu a pensar que hem donat indicacions útils i fàcilment aplicables de cara a la transformació d'aquesta pràctica educativa.

Pel que fa a **la metodologia emprada**, tot i ser més partidaris del mètode qualitatiu -que va ser el que va predominar-, va ser molt útil servir-nos també de mètodes quantitius. **L'ús d'aquest tipus de metodologia mixta permet quantificar allò que qualifiquem, enriquint les dades a analitzar**. I en relació a com vam dur a terme l'anàlisi qualitatiu, concloem que la nostra és tan sols una proposta de les moltes possibles –i igualment vàlides- que es podrien haver seguit, ja que és un a metodologia que permet diferents enfocaments i aproximacions.

8.2.3.2. Conclusions respecte al disseny de la recerca: fases, instruments i temporització

A). Respecte a les fases de la recerca

Les fases delimitades per a la recollida de dades van permetre'ns acomplir el seu objectiu, que era respondre als interrogants de la recerca, possibilitant-nos també a desenvolupar tot allò que ens havíem proposat i en els períodes més adients per al bon funcionament de la investigació. **L'ordre de les fases va ser l'adequat**, ja que l'establiment d'una fase de diagnosi inicial va donar-nos les dades necessàries per a encarar la posterior fase d'experimentació. Sí que hauríem pogut dur a terme l'experimentació independentment de la diagnosi, però això no ens hauria permès contrastar els resultats, i la recerca s'hauria empobrit.

B). Respecte als instruments per a la indagació

La tria i disseny dels instruments per a la indagació també va ser l'idoni, i estem satisfets amb les dades que ens van oferir.

El disseny del **qüestionari per a l'alumnat** va requerir una forta inversió de temps però va donar els seus fruits, ja que **ens va proporcionar un gran nombre de dades i de gran valor per a la nostra recerca**. Les dades obtingudes van ser també força "reals", ja que la connotació -positiva o negativa- de les preguntes no sempre era evident. Això, sumat al fet que el qüestionari era anònim, va promoure unes respostes força sinceres i poc condicionades a allò que ells creien que era el que s'esperava.

També va ser molt encertat dur a terme un pilotatge previ del qüestionari per a l'alumnat, ja que aquest ens va permetre introduir totes les modificacions necessàries per tal que la recollida de dades fos la millor possible.

Les entrevistes al professorat, dissenyades com a entrevistes semi-estructurades, **ens van donar la flexibilitat necessària per no perdre cap dels matisos i informacions donades pels professors entrevistats** durant la fase diagnòstica. I encara millors foren els resultats de l'entrevista a la mestra protagonista de la fase d'experimentació. És cert que aquesta flexibilitat requereix una major atenció per part de l'investigador per tal de no desviar-se del tema sobre el qual s'indaga i una major inseguretat sobre les possibles respostes o dades que et puguin aportar, però la comoditat i llibertat que sent l'entrevistat a l'hora de respondre fa que les dades obtingudes siguin molt més riques.

Les activitats dissenyades per treballar l'empatia a l'aula i per analitzar com evoluciona la capacitat empàtica de l'alumnat mentre aprèn ciències socials **van ser adequades**, ja que ens van permetre donar resposta a les preguntes d'investigació, supòsits i objectius plantejats. Cal, però, fer esment al fet que, tal i com ja s'ha comentat, la temàtica treballada es corresponia amb un projecte de centre i no tant a un tema curricular, fet que va predisposar els alumnes vers l'empatia. Amb el que no vam estar encertats va ser amb la planificació temporal,

ja que vam necessitar més del doble de sessions de les previstes inicialment per poder dur a terme l'experimentació. S'hagués pogut mantenir el pla inicial, però haguéssim perdut la possibilitat d'obtenir moltes de les dades que ens va proporcionar aquesta extensió temporal. Això va ser possible gràcies a la bona predisposició de la mestra amb la que vam treballar, que va prioritzar en tot moment l'activitat en sí i els seus resultats -pel que fa a l'aprenentatge de l'alumnat- i no la inversió de temps necessària per a dur-la a terme.

En darrer lloc, **les observacions d'aula van ser de gran utilitat**. Les prèvies a la recollida de dades pròpiament dita perquè van ajudar-nos a triar la mostra, i la resta d'observacions participants perquè venien a complementar les dades recollides mitjançant els altres instruments per a la indagació. Aquestes observacions van quedar recollides en format escrit -notes de la investigadora-, en format d'àudio i també en imatges -de vídeo i fotografia-. Possiblement amb les notes preses ja n'hi hagués hagut prou però l'àudio, el vídeo i les fotografies ens van evitar la pèrdua de cap dada i matís que pogués ser rellevant.

C) Respecte a la temporització

La temporització no fou gens forçada, i es va adequar al ritme natural i lògic de la pròpia investigació. Sí que hem d'assenyalar que vam haver de flexibilitzar-la per tal que es correspongués als cicles escolars i a la conveniència del professorat i de les seves necessitats. També va caldre adaptar-la a certs esdeveniments personals inesperats succeïts en la vida de la pròpia investigadora ocorreguts durant l'etapa d'experimentació. Però la flexibilitat i ajuda oferta tant per part de la directora de la tesi com de la mestra protagonista de l'experimentació van permetre superar aquesta incidència temporal, i poder acabar així la tesi en el període previst.

8.2.3.3. Conclusions respecte a la mostra

Un cop recollides i analitzades les dades concloem que **la mostra fou encertada**. Van ajudar-nos les observacions prèvies dutes a terme abans de la selecció final, tot i que van suposar una forta inversió de temps. Pel que fa a la fase de diagnosi,

ens hagués agradat poder ampliar el nombre i tipologia d'escoles triades però això no va ser possible degut a una manca de temps -tant pel que fa a la recollida de dades com pel que fa a la seva anàlisi-. I en relació amb la fase d'experimentació, també s'hagués pogut ampliar la mostra a l'altra classe del mateix curs amb el que vam treballar -ja que l'escola és de dues línies-, però això hagués suposat haver d'ampliar la mostra i establir comparacions entre alumnat i professorat d'ambdues classes, proposta que ens va semblar que es podria desenvolupar en futures investigacions.

8.2.3.4. Consideracions ètiques de la recerca

Amb l'objectiu de ser el més honestos i clars possibles, des del primer moment que vam entrar en contacte amb les escoles i el professorat amb el que volíem treballar, **vam presentar-los un document on els explicàvem el tema de la nostra investigació i els seus objectius**. En el cas de la mostra de la fase d'experimentació -més concretament, la mestra protagonista-, també vam fer-la partícep del disseny de les activitats per treballar l'empatia a l'aula.

Per no alterar els resultats de la recerca i condicionar les dades que ens havien d'oferir, no vam presentar-los els resultats obtinguts després de la indagació teòrica i prèviament a la recollida de dades, **però sí que ens vam comprometre a presentar-los aquests resultats un cop la recerca s'hagués finalitzat**. D'aquesta manera, retornem el coneixement adquirit amb els seus testimonis als protagonistes de la nostra recerca i contribuïm a difondre els resultats obtinguts, amb la finalitat de conscienciar-los i de motivar-los a aplicar les aportacions científiques a la seva pràctica educativa tot transformant-la.

També hem tingut especial cura tant pel que fa al consentiment dels participants a participar en la nostra recerca com en relació al seu anonimat. Els consentiments han estat recollits i signats per tots els mestres entrevistats, pels alumnes de la fase d'experimentació i pels seus tutors legals, així com pels alumnes de les escoles de

zona rural de la fase de diagnosi i pels seus tutors legals¹⁶⁵. L'anonimat tant de les escoles, com dels mestres i els alumnes participants ha estat respectat i garantit al llarg de tot el procés d'investigació¹⁶⁶.

8.3. Suggestiments

Un cop finalitzada la nostra investigació i a la llum dels resultats obtinguts i les conclusions a les que hem arribat, exposarem alguns suggeriments, tant pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge que afavoreix el desenvolupament de l'empatia i la formació del pensament social i crític de l'alumnat, com de cara a futures recerques.

8.3.1. Pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge que afavoreix el desenvolupament de l'empatia i la formació del pensament social i crític de l'alumnat

Amb la idea de concretar algunes de les propostes que promoguin la formació del pensament social i crític de l'alumnat i que ajudin a millorar l'ensenyament i l'aprenentatge de l'empatia dins l'aula de ciències socials, fem les següents propostes o suggeriments:

- Partint de l'estret lligam existent entre **la capacitat de pensament crític i l'empatia** i l'exercici d'una ciutadania que es regeixi per valors democràtics, i tenint en compte un dels principals objectius de les ciències socials, que és ajudar als alumnes a esdevenir ciutadans responsables, **cal posar més èmfasi en el foment d'aquestes capacitats**.
- Tot i que hem pogut comprovar que treballar **l'empatia** de manera no intencional ajuda al desenvolupament d'aquesta capacitat, **cal incidir més en les d'activitats que la promoguin de manera intencional i explícita**, per tal d'optimitzar el seu desenvolupament. El fet de ser conscients de què

¹⁶⁵ Com que el qüestionari era anònim no calia tenir el consentiment de l'alumnat i dels seus tutors legals, però vam haver de fer-ho per tal de no incomplir amb la normativa específica dels Serveis Territorials de Lleida i de la direcció de ZER amb el que vam treballar. De la resta d'escoles -situades a les demarcacions de Girona i Barcelona- no va ser necessari tal consentiment.

¹⁶⁶ L'anonimat dels alumnes i professors participants s'ha preservat utilitzant codificacions alfanumèriques.

és l'empatia i de com es treballa facilita el seu assoliment i aplicació -tant pel que fa a l'alumnat com al professorat.

- **Cal promoure, doncs, un ús continuat d'aquelles estratègies que ajuden al desenvolupament del pensament social i crític i l'empatia** i cal fer-ho de manera transversal, és a dir, no en el marc d'una seqüència didàctica concreta sinó en totes i cadascuna de les unitats didàctiques que es treballin a l'aula de socials. I cal fer-ho també quan es treballi a partir de propostes més interdisciplinàries i projectes de centre.
- Tenint en compte que l'alumnat de primària és empàtic, però partint de la dificultat que els suposa el fet d'haver d'involucrar-se en aquells canvis que afecten la societat i també de cooperar per aconseguir el bé social, **cal promoure un desenvolupament de la capacitat empàtica orientada cap a l'acció**. Perquè no n'hi ha prou amb posar-se en el lloc de l'altre, sinó que cal donar un pas més enllà per cercar la transformació social, que sols s'aconseguirà amb l'acció.
- **Cal trencar la rigidesa espacial i temporal de l'aula per tal de deixar a l'alumnat l'espai i el temps suficient perquè pugui pensar i expressar-se**. Solament així aconseguirem dotar-los de la tranquil·litat i la seguretat necessàries per poder desenvolupar el pensament i la seva pròpia empatia.
- **És absolutament necessari que l'alumnat sigui el protagonista del seu aprenentatge**. El professorat ha de actuar com a guia i acompanyant, escoltant l'alumnat i ajudant-lo en el seu propi desenvolupament acadèmic i personal.
- Basant-nos en la nostra experiència, **compartir amb el professorat aquelles activitats que promouen l'empatia i el pensament social i crític així com el seu resultat**, no solament visibilitza la seva importància sinó que també **en promou l'ús** i obre la porta al disseny de noves activitats.

8.3.2. Pel que fa a futures recerques

Amb l'objectiu de continuar la línia d'investigació sobre la formació del pensament social i crític de l'alumnat i més concretament l'ensenyament i l'aprenentatge de l'empatia dins les ciències socials, fem les següents propostes de noves investigacions que poden complementar aquest treball:

- **Aprofundir en la pràctica reflexiva del professorat** duent a terme una anàlisi exhaustiva de la seva valoració de l'empatia i comparar-ho amb els nivells d'empatia del seu alumnat, per veure si es correspon el que pensa i diu amb el que fa.
- **Ampliar la diagnosi sobre la valoració del professorat sobre l'empatia així com de les estratègies que utilitzen** per al seu foment, de cara a augmentar la visibilització d'aquesta capacitat i de trobar noves estratègies que la promoguin.
- **Indagar de manera més profunda en totes aquelles estratègies que fomenten l'empatia de l'alumnat** per tal de poder valorar les de més i les de menys èxit, i fer-ho en diferents etapes educatives.
- **Fer propostes didàctiques clares per al treball de l'empatia a l'aula**, que estiguin lligades a projectes i no tant al currículum, fomentant el treball conjunt entre el professorat.

8.4. Cloenda

Un cop finalitzada la nostra recerca esperem haver aportat una mica més de llum al camp i objecte del nostre estudi, que és l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.

Indagar en ciències socials és un procés apassionant, engrescador, però no exempt de dificultats. Apassionant perquè ens ajuda a entendre com som, pensem i actuem. Engrescador perquè com a éssers socials que som ens interessa, de manera innata, conèixer-nos i saber més sobre nosaltres mateixos. I difícil perquè

la natura humana és complexa, subjectiva i està lligada a infinitat de condicionants. El repte, doncs, és gran i sovint fa por... Però l'entusiasme i la valentia poden més, i així és com hem arribat al final d'aquest tram del camí.

Els que ens dediquem a l'ensenyament -investigadors, mestres, etc.- així com tots aquells als que ens preocupa l'educació, sabem que aquesta és clau per al desenvolupament de la humanitat... Perquè sense educació la persona es troba despallada d'eines que l'ajudin a entendre qui és, d'on ve i cap a on va. Però, sabem quina és l'educació òptima? Aquesta és una pregunta que no té una única resposta, ja que de maneres bones d'educar n'hi ha moltes. Però el que sí que sabem, és que n'hi ha de millors i de pitjors, de més emancipadores i de menys eficients, de més profundes i transformadores i de més transmissives i coercitives.

Amb la nostra recerca ens hem proposat posar la mirada en un d'aquells aspectes que creiem més importants de cara a un bon desenvolupament educatiu, que és la formació d'un pensament social i crític que promogui, entre moltes d'altres, la capacitat empàtica de les nenes i nens, noies i nois que viuen en el món i que han de fer d'ell un lloc millor. I tot i que ens hem centrat en el camp de les ciències socials, ja ha quedat demostrat que és un dels ingredients necessaris per a l'educació en qualsevol dels seus camps o àmbits.

Un cop finalitzada la nostra recerca constatem, amb dades comprovables i refutables i no amb opinions, que aquell ensenyament que promou la capacitat de pensament social i crític capacita al seu alumant amb més eines per entendre el món i per transformar-lo. Cal, doncs, continuar investigant, indagant i perfilant, per donar un pas més vers una millor educació per al present i sobretot per al futur. Una educació que ens alliberi i ens emancipi, que ens faci millors persones, millors ciutadans. Continuem doncs encarant nous reptes, noves il·lusions, i superant barreres... Amb respecte, responsabilitat i valentia. Amb pensament crític i sobretot amb empatia.

Referències

- Adler, S. (1991). The education of social studies teachers. Dins *Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning* (pp. 210–221). New York: Macmillan.
- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. A. (2010). Lectura dialògica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(1), 31–44.
- Amiguet, L. (23 agost 2016). La Contra: Nadie es consciente de sí mismo sin serlo de los demás. *La Vanguardia*.
- Ampuero, D., Miranda, C. E., Delgado, L. E., Goyen, S., & Weaver, S. (2015). Empathy and critical thinking: primary students solving local environmental problems through outdoor learning. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(1), 64–78.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arán, V., López, M., & Richaud, M. C. (2012). Aproximación Neuropsicológica al Constructo de Empatía: Aspectos Cognitivos y Neuroanatómicos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 6(1), 63–83.
- Arnal, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. Dins *The History curriculum for teachers* (pp. 62–68). London: The Falmer Press.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *El aprendizaje dialógico en la sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial, S.A.

- Audigier, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (1), 3–16.
- Barell, J. (1991). Reflective Teaching for Thoughtfulness. Dins A. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (pp. 207–210). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Barnett, M. A. (1992). Empatía y respuestas afines en los niños. Dins N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 146–162). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Barton, K. C., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2012). Trying to “see things differently”: Northern Ireland students’ struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371–408.
- Benejam, P. (2002). La oportunitat de identificar conceptes clau que guien la proposta curricular de ciències socials. Dins V.V.A.A. (Ed.), *Las Ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 11–19). Barcelona: Graó.
- Benjamin, S. (1989). An Idealscape for Education: What Futurists Recommend. *Educational Leadership*, 7(1), 8–14.
- Berti, A. E., Baldin, I., & Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 278–288.
- Beyer, B. K. (2008a). Introduction: Teaching Thinking Skills in Social Studies and History. *The Social Studies*, 99(5), 194–195.
- Beyer, B. K. (2008b). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies*, 99(5), 223–232.

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa : guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14(4), 698–718.
- Blake, C. (1998). Historical Empathy: A Response to Foster and Yeager. *International Journal of Social Education*, 13(1), 25–31.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bonney, C. R., & Sternberg, R. J. (2011). Learning to think critically. Dins R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 181–196). New York: Routledge.
- Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 130–146.
- Brooks, S. (2011). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 166–202.
- Brophy, J. (1999). Elementary students learn about Native Americans: The development of knowledge and empathy. *Social Education*, 63(1), 39–45.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bryant, B. K. (1992). Crítica de los métodos de cuestionario en uso para evaluar la empatía en muestras de niños y de adultos. Dins J. Strayer & N. Eisenberg (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 397–408). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Bryant, D., & Clark, P. (2006). Historical Empathy and Canada: "A People's History." *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de L'éducation*, 29(4), 1039–1063.
- Cabrera, C., & Villalobos, J. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 14, 139–166.
- Carpaena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Vic: Eumo-Octaedro.
- Carpaena, A. (2013). Coneixement emocional a l'aula. Dins P. Darder (Ed.), *Aprender i ensenyar amb benestar i empatia* (pp. 69–102). Barcelona: Octaedro.
- Carpaena, A. (2015). *L'educació en l'empatia és possible*. Vic: Eumo.
- Castán, G., Cuesta, R., & Fernández, M. (2002). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas. Dins V.V.A.A. (Ed.), *Las Ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 31–37). Barcelona: Graó.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Colby, S. (2008). Energizing the history classroom: Historical narrative inquiry and historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3(3), 60–79.
- Conde, C., Gavaldà, A., & Santisteban, A. (2000). El pensament social dels estudiants de mestre: Llums i ombres. *Comunicació Educativa*, (13), 31–34.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

- Costa, A. (1991a). Teacher behaviors that enable student thinking. Dins A. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (pp. 193–206). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A. (1991b). The search for intelligent life. Dins *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (pp. 100–106). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A. L. (2000). *Describing 16 habits of mind. Mindful By Design Educational Consultancy*. Consultable on-line a:
http://studentweb2.reinhardt.edu/FACULTY-SAVE/DPNICHOLS/HabitsofMind/article_HOM.pdf
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). *Activating & Engaging Habits of Mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cuban, L. (1991). History of teaching in social studies. In *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 197–209). New York: Macmillan.
- Cunningham, D. L. (2007). Understanding Pedagogical Reasoning in History Teaching through the Case of Cultivating Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 35(4), 592–630.
- Dalmau, A. (2016). Entrevista a Pilar Rivero. *Cuadernos de Pedagogía*, (467), 38–43.
- Darder, P. (2013). *Aprender i ensenyar amb benestar i empatia: la formació emocional del professorat*. Barcelona: Octaedro.
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85–104.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(113-126).

Davis, O. L. (2001). In pursuit of Historical Empathy. Dins O. L. Davis, E. A. Yeager i S. J. Fosten (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 1–12). Lanham: Rowman & Littlefield.

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. DECRET 142/2007, Annex 1 del Currículum d'Educació Primària. DOGC núm. 4915. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (2007).

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Currículum d'Educació Primària (2009).

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (2015).

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Dickinson, A., & Lee, P. (1978). *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann.

Dickinson, A., & Lee, P. (1984). Making Sense of History. Dins A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 117–153). London: Heinemann Educational Books.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía». *Infancia y Aprendizaje*, 9(34), 1–21.

Domínguez, J. (1993). *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en la enseñanza de la Historia*, Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona.

Dulberg, N. (2002). Engaging in History: Empathy and Perspective-Taking in Children's Historical Thinking. Dins *Annual meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA: ERIC Document Reproduction service N°. ED 474135.

- Duran, D., & Blanch, S. (2008). L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a l'inclusió. *Suports*, 12(1), 4–12.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje . Dins P. Fernández Berrocal, M. A. Melero Zabal, & C. Coll (Eds.), *La Interacción social en contextos educativos* (pp. 167–189). Madrid: Siglo XXI.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665–697.
- Eisenberg, N., & Miller, P. (1992). Empatía, simpatía y altruismo: lazos empíricos y conceptuales. Dins Eisenberg & Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 321–348). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58.
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6–47.
- Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2014). Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal of Social Studies Research*, 38, 1–16.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. Dins B. Barton & R. S. Sternberg (Ed.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. (pp. 9–26). New York: WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

- Ennis, R. H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5–24.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. NJ: Prentice Hall.
- Etxebarria, I. (2008). La empatía y su contribución a los valores y la conducta cívico-moral. Dins *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 85–114). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Eurydice. (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Eurydice. (2012). *La Educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.
- Evans, R. W., Newmann, F. M., & Saxe, D. W. (1996). Defining Issues-Centered Education. Dins *Handbook on teaching social issues* (pp. 2–5). Washington: National Council for Social Studies.
- Evans, R. W., & Saxe, D. W. (1996). *Handbook on teaching social issues*. Washington: National Council for the Social Studies.
- Field, S. L. (2001). Perspectives and Elementary Social Studies. Dins *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 115–138). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Foncillas, M., Petreñas, C., & Cifuentes, M. A. (2012). Grupos interactivos: mejora del aprendizaje de todo el alumnado y de la convivencia en los centros educativos. *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Forum Europeo de Administradores de La Educación*, 20(2), 23–26.
- Foster, S. J., & Yeager, E. A. (1998). The role of empathy in the development of historical understanding. *International Journal of Social Education*, 13(1), 1–7.

- Foster, S. J. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), 18–24.
- Foster, S. J. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. Dins *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 167–181). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Fuentes, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (1), 55–68.
- Galton, M., Hargreaves, L., & Pell, T. (2009). Group work and whole class teaching with 11 to 14 year olds compared. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 119–140.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gehlbach, H. (2004). Social perspective taking: A facilitating aptitude for conflict resolution, historical empathy, and social studies achievement. *Theory & Research in Social Education*, 32(1), 39–55.
- Goldstein, A. P., & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: Development, training, and consequences*. New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, X. (13 juny 2016). Els nous metges del segle XXI. *La Vanguardia*, p. 10.
- González, G. (2012). Joan Pagès Blanch. Pensamiento, intereses, trayectoria y utopía. *Unipluriversidad*, 11(3), 137–144.

- González, N., & Canals, R. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. Dins A. Santisteban i J. Pagès (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 41–62). Madrid: Síntesis.
- Halpern, D. F. (2007). The nature and nurture of critical thinking. Dins R. J. Sternberg, H. L. Roediger III, & D. F. Halpern (Eds.), *Critical thinking in psychology* (pp. 1–14). Cambridge University Press.
- Hart, R. A. (2001). *La Participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: PAU Education.
- Hernández, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Hodge, D. (2011). Toward a learning environment that supports diversity and difference: a response to Dessel, Bolen, and Shepardson. *Journal of Social Work Education, 47*(2).
- Hoffman, M. L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. Dins Eisenberg & Strayer (Ed.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 59–93). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea books, SA.
- Howe, C., & Mercer, N. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction, 1*(1), 12–21.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la Historia*. Madrid: Siglo XXI.
- Jensen, J. (2008). Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study. *Social Studies Research and Practice, 3*(1), 55–67.

- Johnson, D., & Johnson, R. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51–70.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1991). Collaboration and Cognition. Dins A. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (pp. 298–301). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. Dins L. Idol & B. Fly (Eds) *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11–40). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kohlmeier, J. (2006). “Couldn’t she just leave?”: The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9 th Grade World History Course. *Theory & Research in Social Education*, 34(1), 34–57.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lee, P. (1984). Historical Imagination. Dins A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 85–116). London: Heinemann Educational Books.
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. Dins *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21–50). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Lennon, R., & Eisenberg, N. (1992). Diferencias de sexo y edad en empatía y simpatía. Dins E. & Strayer (Ed.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 215–239). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Levstik, L., & Barton, K. C. (2005). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (2008). *Handbook of research in social studies education*. London : Routledge.
- Manning, M. M., Manning, G. L., & Long, R. (2000). *Inmersión temática: el currículo basado en la indagación para los primeros años y años intermedios de la escuela elemental*. Barcelona: Gedisa.
- Martín, N., & Cabré, J. (2011). Els grups interactius en les comunitats d'aprenentatge: una pràctica d'èxit per a la superació del fracàs escolar. *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciències de L'educació*, (2), 27–42.
- Mayer, R. E., & Alexander, P. A. (Eds.). (2011). *Handbook of research on learning and instruction*. Routledge.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471–490.
- McTighe, J., & Clemson, R. (1991). Making connections: toward a unifying instructional framework. Dins A. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (pp. 304–311). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mead, G. H., Mazía, F., & Morris, C. W. (1972). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Merryfield, M. M., & Kasai, M. (2010). How are teachers responding to globalisation? Dins W. Parker (Ed), *Social studies today: research and practice* (pp. 165–173). London: Routledge.
- Meruane, L. (2015). *Volverse Palestina*. Barcelona: Literatura Random House.

- Mestre, V., Frías, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255–260.
- Monereo, C., & Durán, D. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Motos, T. (1993). Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la Lengua y la Literatura. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, (10-11), 75–92.
- Navarro, R. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización. Su importancia en la formación inicial del profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Nickerson, R. S. (1987). *Teaching thinking skills. Theory and practice*. New York: W. H. Freeman and company.
- OCDE. (1996). *Knowledge Bases for Educational Policies*.
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43(2), 279–294.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Dins A. Santisteban i J. Pagès (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 163–183). Madrid: Síntesis.
- Oller, M., & Santisteban, A. (2011). Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía. Dins A. Santisteban i J. Pagès (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 315–338). Madrid: Síntesis.
- Onosko, J. J. (1991). Barriers to the promotion of higher-order thinking in social studies. *Theory & Research in Social Education*, 19(4), 341–366.

- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de La Educación*, (13), 38–51.
- Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. Dins *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 151–168). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Pagès, J. (2009). Competencia social i ciutadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 7–10.
- Pagès, J., & Oller, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 6, 3–18.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011a). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Dins A. Santisteban i J. Pagès (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 23–40). Madrid: Síntesis.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011b). La investigación sobre la enseñanza y el apredizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. Dins A. Santisteban i J. Pagès (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 105–121). Madrid: Síntesis.
- Paul, R. (1985a). Bloom's Taxonomy and Critical Thinking Instruction. *Educational Leadership*, 42(8), 36–39.
- Paul, R. (1985b). Critical Thinking Research: A Response to Stephen Norris. *Educational Leadership*, 42(8).

- Paul, R. (1991a). Staff Development for Critical Thinking: Lesson Plan Remodelling as the Strategy. Dins A. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (pp. 124–130). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Paul, R. (1991b). Teaching Critical Thinking in the Strong Sense. Dins A. L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (pp. 77–84). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges*, (130), 27–38.
- Paul, R., & Elder, L. (2000). Critical thinking: The path to responsible citizenship. *High School Magazine*, 7(8), 10–15.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Critical Thinking Foundation.
- Paul, R., & Elder, L. (2007). *The miniature guide to critical thinking: Concepts & tools*. Critical Thinking Foundation.
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberria, J., Paz, M., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267–272.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la Escuela Media*. Buenos Aires: La Crujía.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237–249.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.
- Plutchik, R. (1992). Bases evolucionistas de la empatía. Dins E. & Strayer (Ed.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 49–57). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Portal, C. (1987). *The History curriculum for teachers*. London: The Falmer Press.

- Prats, J. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Graó.
- Preston, S. D., & De Waal, F. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1–20.
- Rhoadesa, B., Warrenb, H. K., Domitrovicha, C. E., & Greenberga, M. T. (2011). Examining the link between preschool social–emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 182–191.
- Rifkin, J. (2010). *La Civilización empática: la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Barcelona: Paidós.
- Riley, K. L. (1998). Historical Empathy and the Holocaust: Theory into Practice. *International Journal of Social Education*, 13(1), 32–42.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *Las Neuronas espejo: los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga : Aljibe.
- Rogers, C. (1975). Empathic: an unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, (2), 2–10.
- Sallés, N. (2011). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (10), 3–10.
- Sánchez, C. M. (27 juny 2016). ¿Es bueno sentir empatía? *XL Semanal*. Consultable on-line a:
<http://www.xlsemanal.com/conocer/salud/20160627/bueno-sentir-empatia.html>
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259–271.
- Sanchís, I. (14 setembre 2016). La Contra: El canvi engendra canvi i l'accelera. *La*

- Vanguardia*. Consultable on-line a:
<http://www.lavanguardia.com/lacontra/20160914/41289050574/el-canvi-engegna-canvi-i-lacelera.html>
- Santisteban, A. (2009). Como trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12–15.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. Dins A. Santisteban i J. Pagès (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 85–104). Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- Sanz, M. L., Ugarte, M. D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D., & Sanz, M. T. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 13(4), 423–439.
- Schön, D. A. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Scott, K. P. (1991). Achieving social studies affective aims: Values, empathy, and moral development. Dins *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 357–369). New York: Macmillan.
- Scriven, M., & Paul, R. (2013). *Defining Critical Thinking*. Critical Thinking Foundation.
- Segal, E. (2007). Social Empathy: A New Paradigm to Address Poverty Social. *Journal of Poverty*, 11(3), 65–81.
- Segal, E. (2011). Social Empathy: A Model Built on Empathy, Contextual

- Understanding, and Social Responsibility That Promotes Social Justice. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 266–277.
- Segal, E., Gerdes, K., Mullins, J., Wagaman, M., & Androff, D. (2011). Social Empathy Attitudes: Do Latino Students Have More? *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21(4), 438–454.
- Selman, R. L. (1980). *The Growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Shaver, J. P. (1991). *Handbook of research on social studies teaching and learning: a project of the National Council for the social studies*. New York: Macmillan.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. Dins A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 39–84). London: Heinemann Educational Books.
- Southern Regional Examinations Board. (1986). *Empathy in History: from definition to assesment*. Hampshire.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stanley, W. B. (1991). Teacher competence for social studies. Dins J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 249–262). New York: Macmillan.
- Stein, E., & Caballero, J. L. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Trotta.
- Sternberg, R. J. (1987). Teaching Critical Thinking: Eight Easy Ways to Fail before You Begin. *The Phi Delta Kappan*, 68(6), 456–459.
- Sternberg, R. J., & Spear-Swerling, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Stodolsky, S. S. (1991). *La Importancia del contenido en la enseñanza: actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence:

- teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359–379.
- Thompson, R. A. (1992). Empatía y comprensión emocional: el desarrollo temprano de la empatía. Dins N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 133–161). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Toulis, J. (2011). Teaching children empathy. Dins A. N. Johnson & M. W. Neagley (Eds.), *Educating from the heart: Theoretical and practical approaches to transforming education* (pp. 127–135). R&L Education.
- Travé, G. (1998). *La Investigación en didáctica de las ciencias sociales: perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- V.V.A.A. (2011). Los grupos interactivos: hacia el éxito de todos y todas. *Periodico Escuela, Suplemento de Comunidades de Aprendizaje*, (Nº1), 1–8.
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33.
- VanSledright, B. A. (2001). From empathic regard to self-understanding: Im/positionality, empathy, and historical contextualization. Dins O. L. Davis, E. A. Yeager i S. J. Fosten (Eds), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 51–68). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Von Heyking, A. (2004). Historical thinking in the elementary years: A review of current research. *Canadian Social Studies, Special Issue: Social Studies Research and Teaching in Elementary Schools*, 39(1).
- Waring, S. M., & Robinson, K. S. (2010). Developing Critical and Historical Thinking Skills in Middle Grades Social Studies. *Middle School Journal*, 42(1), 22–28.

- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wispé, L. (1992). Historia del concepto de empatía. Dins Eisenberg & Strayer (Ed.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 27–48). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Wyner, N. B., & Farquhar, E. (1991). Cognitive, Emotional, and Social Development: Early Childhood Social Studies. Dins J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 109–120). New York: Macmillan.
- XTEC. (n.d.). *Presentació Comunitats d'Aprenentatge*. Consultable on-line a: <http://www.xtec.cat/web/projectes/comunitats>
- Yeager, E. A., & Foster, S. J. (2001). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. Dins *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13–20). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Yeager, E. A., Foster, S. J., Maley, S. D., Anderson, T., & Morris, J. W. (1998). Why people in the past act as they did: an exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13(1), 8–24.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Los Angeles, C.: Sage Publications.
- Yuste, M. (2012). *El treball cooperatiu i interactiu facilita l'aprenentatge de la història a l'ESO? Anàlisi d'un estudi de cas*. Màster oficial en recerca en didàctica de les ciències socials, la geografia, la història i l'art, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona.

PART V

ANNEXOS

ANNEX 2.
Qüestionari Definitiu

Annex 2. Qüestionari definitiu

En el següent dossier et farem algunes preguntes concretes i et plantejarem algunes situacions en les que t'has d'imaginar que ets una altra persona. També et farem tota una sèrie de preguntes sobre què creus que sentirien i farien els personatges del dossier i et presentarem algunes situacions en les que has de pensar què faries si t'hi trobessis.

Com veuràs les preguntes que trobaràs a continuació estan numerades. Caldrà que intentis respondre-les totes. En algunes hauràs de marcar la resposta amb una X, en altres hauràs d'escriure tu la resposta que creguis millor o bé triar la opció que creguis que respon més a la teva manera de ser i de veure les coses. Si alguna pregunta no l'entens o no saps què respondre, pots demanar aclariments i ajuda.

No tinguis por d'equivocar-te, no hi ha respostes bones ni dolentes. Moltes gràcies per participar amb nosaltres.

Dades personals

Qui ets? nen nena

Edat: _____ anys

País on vas néixer: _____

En cas d'haver nascut en un país estranger, quants anys fa que vas arribar a Catalunya? _____ anys

Quin és el nom de la teva escola? _____

En quin curs estàs? _____

Per començar...

Has sentit mai a parlar de l'empatia? De les següents opcions que et plantejarem, tria aquella que més s'acosta a què és per a tu "ser empàtic":

Ser empàtic és:

- a). Tenir un gran sentit de l'humor
- b). Ser molt patidor
- c). Tenir la capacitat de posar-se en el lloc dels altres

1. Tu què faries si...









... un dia, en el parc del teu barri et trobes un cartell que diu...



1.1. Davant d'aquesta notícia, com creus que es deuen sentir els personatges que t'indiquem a sota? I Per què creus que se senten així?

Omple el quadre que veus a sota amb els adjectius que creguis més convenients (pots posar més d'un adjectiu per personatge):

	Com es deu sentir...	Per què creus que es sent així?
	El senyor Alcalde	
	Els veïns i veïnes	
	En Pep, el jardiner que cuidava el parc i que ara es queda sense feina	
	Els propietaris dels cotxes i motos que compraran una plaça al nou aparcament	
	Els nens i nenes del carrer que anaven a jugar al parc	
	Els avis i àvies que cada tarda juguen a escacs	

1.2. Hi ha alguna situació que t'hagi passat a tu o a algun conegut teu que t'hagi fet sentir com algun d'aquests personatges? Explica-la breument (com, per exemple, que el teu avi o àvia es quedi sense un lloc on anava a reunir-se amb els seus amics i amigues, o com que algun familiar s'hagi quedat sense feina de la nit al dia...).

1.3 Pel que fa a l'alcalde, fes un esforç d'imaginació i posa't en el seu lloc. Per què creus que va decidir agafar els terrenys del parc per a construir el pàrquing?

Si tu fossis l'alcalde, faries el mateix que ell o una altra cosa? Quina?

1.4 Davant de la notícia del tancament del parc, tots els veïns i veïnes del carrer decideixen que cal fer alguna cosa per evitar que això passi.

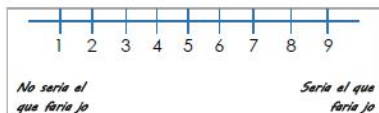


De cadascuna de les accions que et plantejem, marca amb una roflana el numero que s'aproxima més al que tu faries

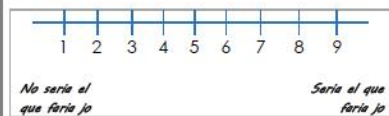
1. El mateix dia que apareix el cartell alguns veïns i veïnes del carrer decideixen anar cap a l'ajuntament a...



a). Escridassar a l'alcalde perquè no estan d'acord amb la seva decisió



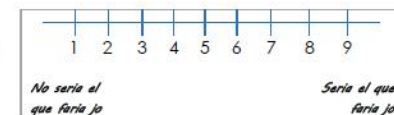
b). Demanar de reunir-se amb l'alcalde perquè els hi expliqui el perquè de la seva decisió



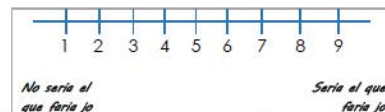
2. L'alcalde decideix reunir-se amb tots els veïns i veïnes, i un cop comença la reunió...



a). L'alcalde els hi explica el perquè de la seva decisió, i els hi pregunta a tots què haguessin fets ells i ells si s'haguessin trobat en la seva situació. Els veïns i veïnes miren llavors de posar-se en el lloc de l'alcalde per entendre'l.



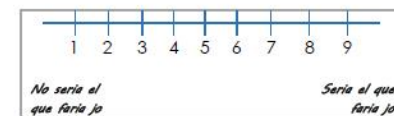
b). Els veïns i veïnes escolten el que els hi diu l'alcalde, tot i que pensen que tan se val el que digui: el parc no es tanca.



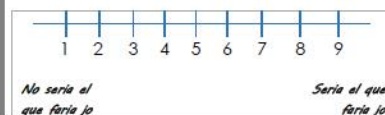
3. Després de la reunió amb l'alcalde, els veïns i veïnes es reuneixen per veure quines passes donen respecte al tancament del parc...



a). Uns parlen de que el millor és que cadascú vagi per lliure i faci el que més li convingui. No val la pena perdre el temps mirant de posar-se tothom d'acord...



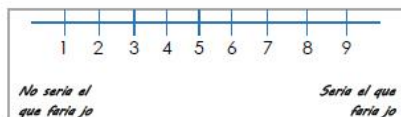
b). Altres comenten la necessitat d'unir-se tots els veïns i veïnes per a fer pinya i aconseguir plegats aturar el tancament del parc.



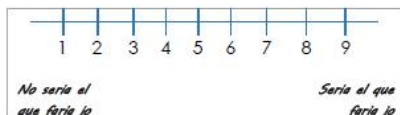
4. Per a aquells veïns i veïnes que decideixen que cal lluitar plegats per evitar que tanquin el parc, el que cal fer ara és....



a). Presentar-se com a voluntaris per a fer-se càrrec d'una paradeta de recollida de signatures, on la gent que ho vulgui s'aturi per signar a favor de que no es tanqui el parc.



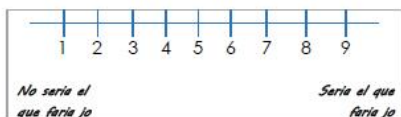
b). El millor és esperar a veure què passa. El temps dirà... Una cosa es recolzar la causa i l'altre haver d'invertir el temps i l'esforç en ella. Prou feina tenim tots amb les obligacions del dia a dia!!



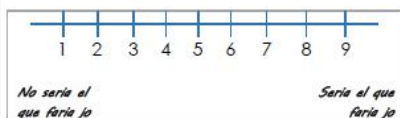
5. Pel que fa al jardiner que ha perdut la feina...



a). Els veïns i veïnes donen veus pel barri per ajudar-lo a aconseguir una altra feina.



b). Els veïns i veïnes pensen que si s'ha quedat sense feina és el seu problema i per tant, s'ha de buscar ell mateix la feina per on pugui.

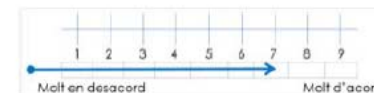


2. Imagina't que.... Tu què faries?

Tal i com has fet en l'exercici anterior, de cadascuna de les accions que et plantejem, indica el numero que s'aproxima més al que tu faries.

En aquest cas en lloc de fer una rotllana dibuixa una fletxa fins el número que vulguis.

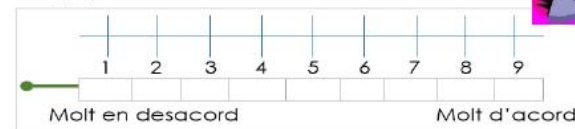
Exemple: "Estic d'acord un 7"



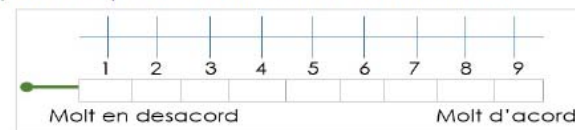
2.1. La mestra us ha posat a tots en grups de 4 per a que feu plegats un treball sobre els climes de Catalunya, però no us poseu d'acord entre vosaltres en com fer-lo...



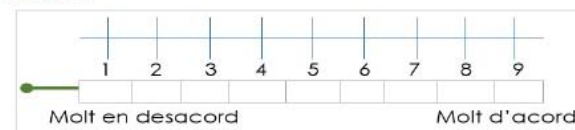
a). Parlo amb la mestra i li demano que em canviï de grup



b). Tinc en compte les opinions dels meus companys i companyes del grup abans de prendre una decisió sobre com l'hem de fer



c). Penso que la opció bona de com s'ha de fer el treball és la meua així que no escolto les opinions dels meus companys i companyes sobre com l'hem de fer.



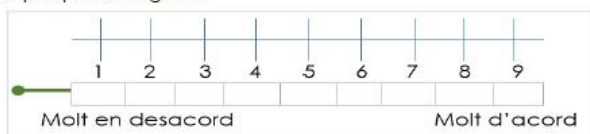
L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya

Annexos

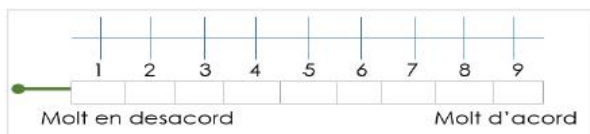
2.2. Arriba l'hora de sortir al pati i el nen nou de la classe no ha portat esmorzar...



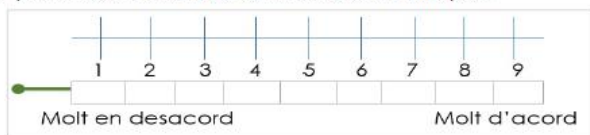
a). Se'l veu seriós i trist i mira els entrepans de tothom... No haurà portat esmorzar perquè no té gana.



b). M'acosto als meus amics i fem broma perquè el noi nou no ha portat esmorzar... Mira que no portar res per menjar... Si té gana que es porti el seu menjar de casa!



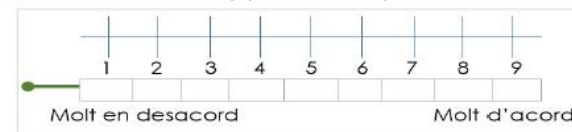
c). Ja fa dies que no en porta. Penso que potser no tenen suficients diners a casa seva per a comprar menjar i per això no porta res. Jo en el seu lloc estaria afamat i em sentiria trist i insegur. I m'agradaria que els meus companys i companyes de classe m'oferissin la meitat del seu entrepà...



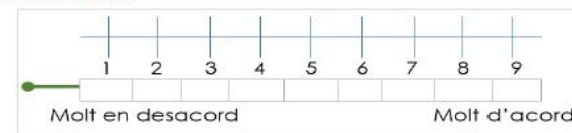
2.3. Un cop ja hem sortit al pati veig com un nen de la meua classe s'està rient d'en Kiosti, un noi que fa poques setmanes que ha vingut amb la seva família a viure al nostre país i que ni parla la nostra llengua ni es vesteix ni es pentina com la resta de companys...



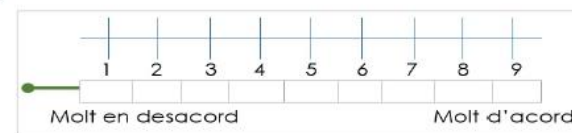
a). M'acosto al Kiosti, que s'ha posat a plorant i el defenso, ja que no suportó que facin mal ni es burlin de cap persona, i menys encara si no s'ho mereix.



b). Tinc la intenció d'anar a buscar a la mestra per explicar-li, però per por que després la gent de la classe em digui que sóc un/una espia i un/una xivato/a finalment no ho faig.



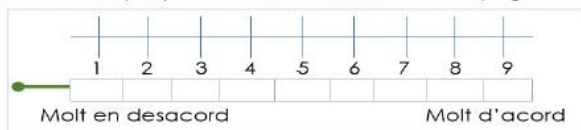
c). Marxo d'allà perquè no vull que el nen que s'està rient de l'altre es rigui ara de mi.



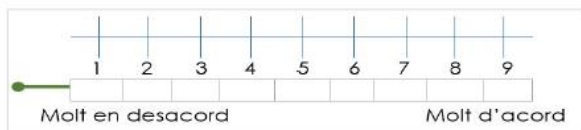
2.4. M'assabento que els meus companys de classe han anat al cinema i no m'hi han convidat...



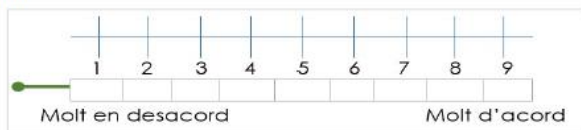
a). Intento entendre perquè no m'han dit d'anar al cinema plegats



b). M'enfado i penso: però de què van? Què s'han pensat??? Com han gosat no convidar-me?



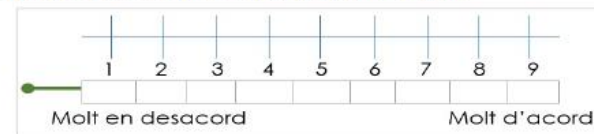
c). Faig veure que no m'he assabentat que han anat al cinema i passo aquest fet per alt.



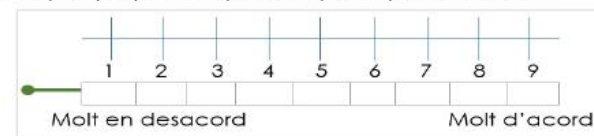
2.5. Fan fora de casa a la família d'un company meu de classe perquè els seus pares no podien pagar la hipoteca del seu pis...



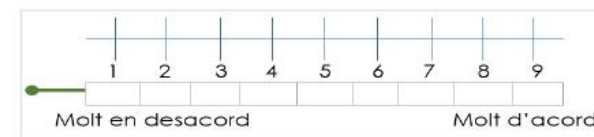
a). Els altres pares de l'escola comenten que els pares del company de classe que s'ha quedat sense casa són una mica mandrosos i que no havien invertit molt d'esforç en buscar feina... Així doncs, ja s'ho faran.



b). Penso que ha de ser terrible que algú es quedi sense casa, i que això és una cosa que li pot passar a qualsevol que es quedi sense feina.



c). Per què se'ls ha d'ajudar?? Els meus pares han estat tota la vida pagant el pis sense que ningú els ajudi així que la família del meu company a la que han fet fora de casa s'ha de buscar la vida com tothom.



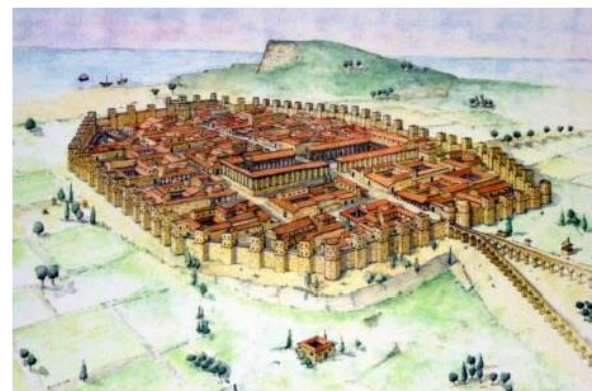
3. Perquè creus que...

Respon a les preguntes que et fem a continuació

3.1. Perquè creus que els homes de la Prehistòria feien foc a partir de picar dues pedres i vivien en coves?



3.2. Si haguessis viscut a Barcelona fa dos mil anys, quan formava part de l'Imperi Romà, com creus que t'haguessis comunicat amb els parents que vivien en un altre racó de l'imperi?



3.3. Fa 500 anys, Cristòfol Colom va arribar per primer cop a Amèrica, acompanyat d'un grup de mariners. Quan els indis van veure Colom i els seus homes damunt de cavalls, van pensar-se que l'home i el cavall era una sola criatura –i no un home damunt un animal-, i es van espantar molt, pensant que es trobaven davant d'un monstre. Per què creus que els indis van pensar això? I què creus que haguessis fet tu si haguessis sigut un indi? Raona la teva resposta.

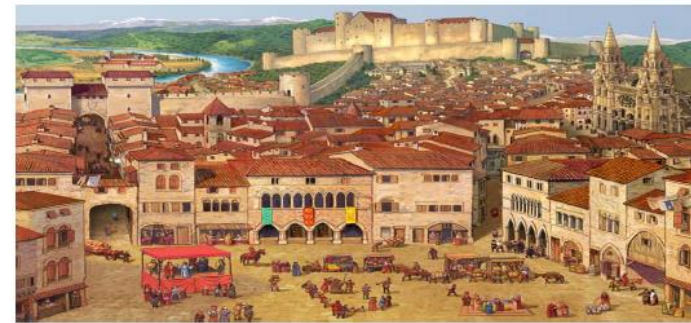


3.4. Si haguessis viscut fa mil anys, amb quin dels personatges següents t'identifiques més? Marca'l amb un cercle i explica el per què de la teva elecció. Explica també en quina part de la ciutat que veus a sota creus que vivia i a què es dedicava.

Personatge



On vivia?



M'identifico amb....

per què.....

Fa mil anys el meu personatge vivia a.... i es dedicava a....

3.5 Obres el diari d'avui i llegeixes aquesta notícia...



Perquè creus que aquests immigrants es juguen la vida viatjant en una pastera? I què faries tu si et trobessis en la seva situació?


ANNEX 9.

Fitxa 1

Annex 9. Fitxa 1

Nom: Cognoms:	Data:	Curs:	Nom del grup:
------------------	-------	-------	---------------

FITXA 1: Quins són els 6 personatges més importants que intervenen en la situació o problema plantejat? Poseu-vos en la pell de cadascun d'ells i ompliu el quadre següent:

	En quina situació es troba?	Per què es troba en aquesta situació?	Què deu pensar?	Què deu sentir?	Què pot fer davant la situació?
Qui és el Personatge 1?					
Qui és el Personatge 2?					

Qui és el Personatge 3?					
Qui és el Personatge 4?					
Qui és el Personatge 5?					
Qui és el Personatge 6?					

ANNEX 10.

Fitxa 2

Annex 10. Fitxa 2

Nom: Cognoms:	Data:	Curs:	Nom del grup:
------------------	-------	-------	---------------

FITXA 2: Guió de la teatralització

Títol de la representació: _____

Personatges i actors o actrius que els representen:

	NOM		NOM
Personatge 1		Actor o actriu que el representa	
Personatge 2		Actor o actriu que el representa	
Personatge 3		Actor o actriu que el representa	
Personatge 4		Actor o actriu que el representa	
Personatge 5		Actor o actriu que el representa	
Personatge 6		Actor o actriu que el representa	

En què consisteix aquesta activitat? Cada grup haurà de preparar una petita obra de teatre en la que aparegui la situació o problemàtica triada així com els sis personatges principals. Quan feu el guió us heu d'imaginar que la persona que us veurà no coneix la situació o problemàtica que els presenteu i, per tant, haureu de fer que els personatges que hi apareixen expliquin la situació. Un cop hagueu fet el guió, l'haureu de representar davant de tota la classe. Teniu 5 minuts per representar-lo i caldrà que assageu fora d'hores de classe.

Alguns consells de cara a l'elaboració del guió:

Assegureu-vos que la situació o problema que presenteu quedi degudament plantejat per a que l'espectador se situï en la història (és a dir, que quedi clara quina és la situació que representareu, on es desenvolupa la història i qui són els seus protagonistes).

Cal que surtin tots els personatges, i que cadascun d'ells faci un mínim de 3 intervencions.

Sigueu bons actors i poseu-vos en la pell del personatge. Heu de ser convincents.

Cal ser respectuós amb la resta de personatges que intervien en la obra. Ni insults ni paraules grolleres...

Si creieu que el vostre personatge ha d'anar vestit d'alguna manera especial o ha de portar algun objecte en concret, podeu portar el material que necessiteu per la posada en escena.

Recordeu que sols teniu 5 minuts per fer la representació...

I Mantingueu un to de veu correcte!

Guió:

Nom Personatge	Diàleg
----------------	--------

ANNEX 11.

Fitxa 3

Annex 11. Fitxa 3

Nom: Cognoms:	Data:	Curs:	Nom del grup amb el que has treballat:
------------------	-------	-------	--

FITXA 3: EL FUTUR QUE SOMIO PER A LA MEVA CIUTAT

Després de tot el que hem vist en aquesta unitat sobre la Santa Coloma dels nostres avis, i després de reflexionar plegats sobre com eren les coses abans i com han canviat, quin és el futur que somies per a la teva ciutat? **Fes una redacció d'unes 10-15 línies que resumeixi com t'imagines que serà la Santa Coloma del futur** (en relació sobretot a les problemàtiques actuals identificades), i com seria la ciutat que t'agradaria que tant els que vindran de fora com els teus fills i filles, néts i nétes es trobessin...